



Sónia Patrícia Martins Arêde

**PIP – Programa de Intervenção Pedagógica,
Uma Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem**

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2009

Sónia Patrícia Martins Arêde

**PIP – Programa de Intervenção Pedagógica,
Uma Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem**

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2009

Sónia Patrícia Martins Arêde

**PIP – Programa de Intervenção Pedagógica,
Uma Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem**

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2009

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, sob orientação da Mestre Ana Rodrigues da Costa

Resumo

Este projecto de investigação foi desenvolvido no universo de uma Escola Profissional. Neste tipo de ensino, deparamo-nos, não poucas vezes, com alunos que apesar de se depararem com a possibilidade de usufruir de um ensino personalizado e diferenciado, não estão sensibilizados para as suas necessidades e dificuldades individuais, nem tão pouco para identificar quais as estratégias possíveis para as ultrapassar, havendo assim a necessidade de uma intervenção personalizada que permita orientar estes jovens, ajudando-os a desconstruir preconceitos e construir novas crenças e realidades.

O principal objectivo desta investigação é elaborar e aplicar um programa que responda às necessidades e dificuldades dos alunos em termos de aprendizagem, isto é, um programa de instrução cognitiva de estratégias com a finalidade de proporcionar condições e experiências de aprendizagem favoráveis.

A amostra desta investigação foi constituída por dois grupos, o grupo experimental e o grupo de controlo, com 8 elementos cada.

O PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, é um programa de treino cognitivo, enquadrado essencialmente, na teoria do processamento da informação e dirigido a adolescentes que frequentam entre o 7º e 9º ano de escolaridade. Pressupõe a técnica da dinâmica de grupo.

Os resultados obtidos vão no sentido de considerar que os sujeitos tendem a abordar as suas aprendizagens segundo uma motivação e uma estratégia profundas. No Grupo experimental, a maioria dos alunos que beneficiou da aplicação do programa melhorou significativamente em termos de aproveitamento, salvo raras excepções, motivadas, sobretudo, pelo absentismo desses alunos às sessões. No que diz respeito ao Grupo de Controlo, verifica-se que a maioria dos alunos não se consegue organizar, nem tão pouco desenvolver estratégias de aprendizagem que se traduzam em bons resultados escolares.

Abstract

This investigation project was developed in a Vocational/ Professional School. In this kind of teaching we usually find students that, in spite of the possibility of having an individual and a different type of teaching, are not conscious of their needs and individual difficulties. They are not also able to identify possible strategies in order to solve their problems. So, they needed an individual intervention that allowed to guide these young students, helping them to open their minds and build new beliefs and realities.

The main goal of this investigation is to do and use a program that answers to the needs and difficulties of the students in terms of learning, a program of cognitive instruction of strategies with the objective of giving those good conditions and experiences of learning.

The sample of this investigation had two groups, the Experimental and the Observation Group with eight elements each.

PIP- Pedagogical Intervention Program is a cognitive training program which is mainly based in the information process theory, which is directed to teenagers that attend the 7th and 9th grade. This program includes the group dynamic technique.

The obtained results show that the students approach their learnings if they are motivated and if they know which profound strategies are going to be used. In the Experimental Group the most part of students, to whom the program was used, significantly improved in terms of results, however there were some exceptions because some students often missed the sessions. In the Observation Group the most part of the students could not organize themselves nor develop learning strategies that allowed them to obtain good learning results.

Résumé

Ce projet de recherche a été développé dans l'univers d'une École Professionnelle. Dans ce type d'enseignement nous nous rencontrons, non peu de fois, avec des élèves qui malgré de se rencontreront avec la possibilité d'avoir l'usufruit d'un enseignement personnalisé et différencié, ne sont pas sensibilisés pour leurs nécessités et difficultés individuelles, ni aussi peu pour identifier à lequel les stratégies possibles pour que les dépassent, en y ayant ainsi la nécessité d'une intervention personnalisée qui permette de guider ces jeunes, en les aidant à construire à de nouvelles croyances et réalités.

Le principal objectif de cette recherche est élaborer et appliquer un programme qui réponde aux nécessités et aux difficultés des élèves dans des termes d'apprentissage, ceci est, un programme à d'instruction plus cognitive de stratégies avec la finalité de fournir à conditions et expériences d'apprentissage favorables.

L'échantillon de cette recherche a été constitué par deux groupes, le groupe expérimental et le groupe de contrôle, avec 8 éléments chaque.

PIP - Programme d'Intervention Pédagogique, est un programme d'entraînement cognitif, encadré essentiellement, dans la théorie du traitement des informations et dirigé à des adolescents qui fréquentent de le 7^o ou 9^o année de scolarité. Il estime la technique de la dynamique de groupe.

Les résultats obtenus vont dans le but de considérer que les sujets tendent à aborder leurs apprentissages selon une motivation et une stratégie profondes. Dans Grupo expérimental, à la majorité des élèves qui ont bénéficié de l'application du programme se sont améliorés significativement dans des termes d'exploitation, excepté de rares exceptions, motivées, surtout, par l'absentéisme de ces élèves aux sessions. En ce qui concerne Grupo de Observation, il se vérifie que à la majorité des élèves il ne se réussit pas à organiser, ni aussi peu développer des stratégies d'apprentissage qui se traduisent dans les bons résultats scolaires.

Índice

Introdução Geral	1
Capítulo I – Uma Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem	
Introdução	3
1. Definição e Evolução do Conceito	4
2. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem	6
2.1 As DA e as suas causas	7
3. Características associadas às crianças com Dificuldades de Aprendizagem	11
4. A Psicologia da Educação as Dificuldades de Aprendizagem	16
5. A Inteligência e as Dificuldades de Aprendizagem	20
Conclusão	25
Capítulo II – Uma Abordagem às Estratégias de Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem	
Introdução	27
1. Componentes de Natureza Cognitiva e Afectiva	28
2. Estratégias de Aprendizagem	28
3. A Metacognição	32
4. O Planeamento e Organização do Estudo	36
Conclusão	42
Capítulo III - Estudo Empírico	
Introdução	44
1. Objectivos	46
2. Método	47
2.1 Participantes	48
2.2 Materiais	58
2.3 Procedimento	59
3. Apresentação dos Resultados	73
4. Discussão dos Resultados	77
Conclusão	79
Conclusão Geral	81
Bibliografia	
Anexos	

Anexo 1- PIP – Manual de Apoio ao Utilizador

Introdução Geral

A necessidade de atender novas populações de alunos com características diferentes, coloca um desafio permanente a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções em especial aos professores do ensino regular. É imperativo que as escolas se reestruturem de modo a que respondam convenientemente às necessidades de todas as crianças.

Torna-se então obrigatória uma mudança no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas e o tipo de estratégias a usar. Actualmente pretende-se colocar em prática o conceito de escola inclusiva. Assim deve trabalhar-se no sentido de atender adequadamente o aluno com DA, procurando desenvolver, em harmonia com os colegas da escola, as suas potencialidades (Cosme & Trindade, 2002).

O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar o insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Numa perspectiva de senso comum, só alguns alunos têm dificuldades de aprendizagem. Para todos os outros, a grande maioria, tudo decorre normalmente, sem problemas nem sobressaltos. Esta forma de descrever as dificuldades de aprendizagem (pensar que “uns têm e outros não”) está, infelizmente, muito difundida na nossa sociedade. E nesta perspectiva, nenhum pai deseja saber que o filho está a passar por dificuldades ou precisa de ajuda. “Estará doente, atrasado, traumatizado? Por culpa de quem? E porquê o meu filho?” Sucedem-se os rótulos, as dúvidas, as ansiedades.

São assim as verdadeiras aprendizagens, aquelas que ficam para a vida, que nos mudam como pessoas e nos fazem crescer. São aprendizagens que promovem o desenvolvimento intelectual, ético, emocional. E sobretudo nestas aprendizagens, a dificuldade é parte integrante do processo. Pode haver momentos de “insight” (descoberta por uma intuição súbita - “eureka!”). Mas mesmo isso, surge muitas vezes depois de muita reflexão, de muitas tentativas e erros.

Compreender o que numa ideia é essencial (aquilo que permite usá-la e relacioná-la com outras ideias), pode ser causa de muitas dificuldades... porque há dificuldades que são a matéria-prima da própria aprendizagem (Ribeiro, 2008)

A forma como aprendemos, o que conseguimos aprender (ou não!) depende em grande parte do que pensamos e sentimos em relação a nós próprios e ao nosso futuro.

Mas além disso, depende muito da forma como concebemos a aprendizagem e de algumas certezas absolutas que tanto influenciam o nosso comportamento.

Esta investigação, pretende precisamente abordar todas estas questões e está dividido da seguinte forma:

No Capítulo I, é feita uma abordagem relativamente às Dificuldades de Aprendizagem, por um lado tendo em conta a percepção destas em termos de senso comum e por outro, uma abordagem tendo em conta uma análise técnica do conceito de DA, a sua evolução, as principais características associadas às crianças com DA, o papel da Psicologia da Educação, da Anatomia, da Inteligência, neste tipo de problemáticas.

A abordagem no Capítulo II, diz respeito especificamente às Estratégias de Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem, tais como, as componentes de natureza cognitiva e afectiva nas DA, e a influência das primeiras nas segundas e vice-versa. Neste capítulo, aborda-se ainda, o papel das estratégias de aprendizagem como a metacognição, o planeamento e organização do estudo – o horário de estudo, o controlo de estímulos, o local de estudo, o autocontrolo, a identificação e organização de principais ideias, o auto questionamento, o sublinhar, o parafrasear, o resumir e as estratégias de memorização, como formas de superar as DA.

Quanto ao último capítulo, Capítulo III, é apresentado o estudo empírico propriamente dito. Nele são abordadas as questões básicas de aplicação do PIP os seus objectivos, o método utilizado e respectiva descrição das sessões (10 no total), a metodologia e materiais utilizados. Neste capítulo abordam-se todos os procedimentos tidos em conta, para a aplicação e análise de resultados, daquele que se propõe ser um Programa de Intervenção Pedagógica eficaz para alunos com Dificuldade de Aprendizagem.

Finalizamos com a conclusão. Concluimos com o mesmo princípio com que iniciamos. Todos os alunos têm direito a um vasto conjunto de medidas pedagógicas e psicológicas que os ajudem a desenvolver a sua aprendizagem da melhor forma possível. Quando o aluno, os pais ou os professores estão insatisfeitos com a qualidade da aprendizagem (com os resultados escolares, com a capacidade de utilização dos conhecimentos adquiridos, com o seu contributo para o projecto de vida do aluno) estamos no caminho do sucesso.

Capítulo I – Uma Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem

Introdução

A expressão «Dificuldades de Aprendizagem (DA)» surgiu da necessidade de identificar um vasto grupo de crianças que embora não apresentasse qualquer tipo de deficiência, apresentava problemas de aprendizagem em algumas áreas específicas (Ribeiro, 2008)

Embora este campo tenha experimentado bastantes progressos, continua no entanto, a subsistir uma grande controvérsia em alguns aspectos, pelo que os teóricos não apresentam plena concordância quanto à sua definição, etiologia, avaliação e mesmo intervenção.

Foi a partir dos anos 60 que se deu um maior ênfase ao estudo das D.A.. Têm sido várias as definições publicadas e vários têm sido os investigadores que se têm debruçado sobre tal problemática, como Johnson & Myklebust (1981), Fonseca (1980), Almeida (2002) entre outros.

Diferentes classes profissionais têm estudado o problema, motivado por interesses inerentes ao seu campo de actuação, nomeadamente médicos, neurologistas e psiquiatras, que têm focado a sua atenção sobre a relação entre lesões cerebrais e perturbações ao nível da linguagem e de processos perceptivo-motores.

Psicólogos, professores, pais e investigadores têm demonstrado preocupação relativamente ao grupo de crianças que apresentam ao longo do seu percurso escolar dificuldade em atingir os objectivos propostos pelo sistema educativo, ao nível da escolaridade básica.

Nos últimos anos a investigação no campo das D.A. têm tido um grande incremento, continuando, no entanto, continua a ser uma área bastante controversa. Apesar das inúmeras investigações realizadas neste campo, continuam ainda, por esclarecer algumas questões básicas quando se pretende actuar na resolução dos problemas de aprendizagem.

Neste capítulo abordaremos a Definição e Evolução do Conceito de DA – quando é que o termo foi definido a primeira vez e quais os autores que lhe deram enfoque; a Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem – algumas teorias mais explicativas e mais representativas e universalmente aceites; as características associadas às crianças com Dificuldades de Aprendizagem – quais as características genéricas que os identificam, quer a nível cognitivo, social ou emocional; a Psicologia

da Educação e as Dificuldades de Aprendizagem - como uma disciplina intermediária, arco de ponte entre as ciências psicológicas e as ciências pedagógicas ou educacionais, sofrendo as vacilações umas das outras, que andam ainda em busca de um paradigma mais ou menos unitário (Oliveira & Oliveira, 1996); a Anatomia Geral e as Dificuldades de Aprendizagem - de um ponto de vista geral, como é composto o cérebro e qual a influência das zonas cerebrais na aprendizagem; a Inteligência e as Dificuldades de Aprendizagem – o que ela comporta, as suas várias modalidades e a sua importância para o sistema de ensino actual.

1. Definição e Evolução do Conceito

O termo D.A. foi, segundo Correia (1991), utilizado pela primeira vez por Kirk em 1962.

O interesse pelo estudo das crianças com Dificuldades de Aprendizagem é relativamente recente. É a partir dos anos sessenta do século passado que o termo dificuldades de aprendizagem começa a ser usado mais frequentemente (Matos 1986; Smith & Robison 1991). Correia (1999) considera que o aparecimento deste termo se deve à necessidade de situar esta problemática no contexto educacional, retirando-lhe o estigma clínico. De facto, durante demasiados anos, a escola não se preocupou seriamente com esta problemática.

Kirk (1963) define Dificuldades de Aprendizagem como um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.

Por seu lado Myklebust (1981) dá outro enfoque às D.A. para incluir os défices na aprendizagem em qualquer idade e que são essencialmente causadas por desvios no sistema nervoso central e que não são devidas ou provocadas por deficiência mental, privação sensorial ou por factores psicogenéticos.

De todas as definições existentes, a que recebe ainda maior consenso é a que consta na Lei Pública Americana, *P.L. 94 – 142*, (citado por Correia, 1997).

De acordo com esta definição, dificuldades de aprendizagem significa uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou

na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos.

Este termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas. (Correia, 1997)

Embora a definição da Lei Pública Americana seja a mais aceitável, falta-lhe ainda, segundo Correia (1997), especificidade que a torne numa definição operacional satisfatória.

A *Review of Education Research* (1931) reuniu a opinião de quinze investigadores e chegou às seguintes conclusões:

1 – As Dificuldades de Aprendizagem constituem um ou mais défices nos processos essenciais de aprendizagem que necessitam de técnicas especiais de educação (definição por défice);

2 – As crianças com D.A. apresentam discrepâncias entre o nível de realização esperado e o atingido em linguagem falada, escrita, na leitura e na matemática (definição por discrepância);

3 – As D.A. não são devidas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais, emocionais ou falta de oportunidade de aprendizagem (definição por exclusão).

Por sua vez, na opinião de Fonseca (2004), apesar de haver muitas definições de D.A., avançadas por muitos investigadores e academias reconhecidas a nível internacional, a que parece reunir mais consenso é a definição do Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem (*National Joint Committee of Learning Disabilities*, 1988).

De acordo com Fonseca (2004), as dificuldades de Aprendizagem são uma expressão genérica que refere um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática.

Tais desordens são intrínsecas, no indivíduo presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na atenção, na percepção e na interacção social podem coexistir com DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (ex.: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio socioemocional) ou

com influências extrínsecas (ex.: diferenças culturais, insuficiente ou inadequada instrução pedagógica), elas não são o resultado de tais condições (Fonseca, 2004).

Verificamos que cada definição apresenta aspectos particulares do problema, o que torna pouco possível sintetizá-los numa única definição que englobe os tão diversificados aspectos com que as D.A. se mascaram.

No sistema de ensino português, não existe uma definição conceptual ou operacional de D.A.. Estas não são sequer oficialmente reconhecidas como uma categoria no universo das NEE e os alunos que as apresentam encontram-se perdidos entre o sistemas de ensino dito regular e o especial. Ficam assim, estes alunos dependentes de iniciativas individuais, partindo-se de perspectivas diferentes, e mesmo antagónicas, sobre o que serão as D.A..

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem diz respeito a situações em que as dificuldades de um aluno são significativamente maiores que as da maioria dos alunos da sua idade (Jiménez 1997). Só se pode considerar uma criança com tendo DA, se estas se continuarem a manifestar mesmo estando na presença de uma boa pedagogia (Fonseca 1984 e 1999; Kirk & Gallagher, 1991)

Assim Dificuldades de Aprendizagem é uma expressão genérica, que se refere a um grupo heterogéneo de desordens, que se manifestam por dificuldades significativas de aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, ou nas habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e, presumivelmente, devem-se a disfunções do sistema nervoso central. Mesmo pensando que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer, concomitantemente, com outras condições desvantajosas (por exemplo: deficiência sensorial, atraso mental, distúrbios sociais e emocionais), com influências sócio-desenvolvimentais (por exemplo diferenças culturais, instrução insuficiente / inapropriada, factores psicogénicos) e, especialmente, desordens por défice de atenção, podendo todas causar problemas de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado directo destas condições ou influências» (ICLD, 1987:222 citado por Hammill 1990, Rebelo 1993).

2. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

Embora o termo Dificuldades de Aprendizagem seja relativamente novo, a existência em crianças e adultos é tão antiga como a própria humanidade. Dada a variedade de manifestações que se incluem neste termo, a opinião mais generalizada é a

de que existem múltiplas causas para explicar a sua origem, no entanto, o mais provável é que na maior parte dos casos a etiologia seja desconhecida ou então muito difusa. (Fonseca, 2004)

Teorias Explicativas

As três teorias mais explicativas, mais representativas e universalmente aceites são as que se seguem (Martín, 1994):

Teorias baseadas num enfoque neurofisiológico: Tentam encontrar uma relação entre os diversos problemas ou D.A. e disfunções ou lesões do sistema nervoso central, isto é, entendem o comportamento humano em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo (Martín, 1994).

Teorias perceptivo-motoras: Procuram relacionar as D.A. com uma série de deficiências de tipo motor e perceptivo que existem nos sujeitos (Martín, 1994).

Estas mesmas teorias consideram assim três causas para as DA: as que aparecem devido a falhas na recepção da informação adequada; as que surgem como consequência de falhas na produção adequada da informação; as que surgem como consequência dos conteúdos irrelevantes que existem na informação a aprender, visto que é com base nestes que se desordena a informação impedindo, portanto, o indivíduo de poder efectuar uma adequada codificação da mesma (Correia, 1991).

Não é possível atribuir, exclusivamente a uma causa, a origem das dificuldades de aprendizagem. A investigação sugere uma vasta gama de causas possíveis, as quais normalmente combinam-se, interligando factores orgânicos e ambientais, coexistindo assim, no mesmo indivíduo, síndromes múltiplos, compreendendo um conjunto de desordens de etiologias diversas (Martín, 1994).

2.1 As DA e as suas causas

Podemos analisar ainda, as Dificuldades de Aprendizagem de acordo com a sua causa, designadamente: causas orgânicas (processos neurológicos danificados); causas ambientais (condições externas) e causas educacionais (atraso de maturação, estilos cognitivos) (Correia, 1991).

Causas orgânicas

De acordo com Correia (1991) no campo das causas orgânicas, incluem-se os factores hereditários e as irregularidades bioquímicas. Alguns exemplos de agentes ou factores orgânicos causais são os factores pré-natais (diabetes, toxoplasmose, rubéola,

anemias); factores peri-natais (partos prolongados e difíceis), factores pós-natais (traumatismo craniano, tumores, meningites, encefalites ou febres muito altas).

Existem vários estudos (Denckla, Silver e Ingram, 1970, citados por Correia, 2003) que sugerem que alguns tipos de dificuldades de aprendizagem específicas, nomeadamente desordens específicas de leitura, como a dislexia, são de origem genética, isto é, existiam ao longo de várias gerações e mesmo entre muitos membros de uma família, identificando-se-lhe padrões genéticos semelhantes.

Os defensores das causas orgânicas acreditam que as D.A. são causadas predominantemente por lesões cerebrais. Baseiam-se fundamentalmente em estudos relacionados com distúrbios da linguagem, que se provaram estar relacionados com danos no hemisfério esquerdo do cérebro, mais precisamente na “área de Broca” (Luria, 1996, citado por Correia, 2003). Reforçando esta ideia, autores como Watson, demonstra que a dislexia se relacionava com lesões no lobo parietal esquerdo as quais teriam ainda, como já referimos, alguma carga hereditária (Watson, 1988, citado por Correia, 2003).

Causas ambientais

Outros autores defendem que há vários factores ambientais que contribuem para o aparecimento das D.A..Os factores mais característicos que, de uma forma ou de outra, podem impedir a criança de aprender até ao limite do seu potencial são: a malnutrição e a estimulação insuficiente, a motivação e as diferenças socioculturais, o clima emocional adverso, os tóxicos ambientais e o ensino inadequado (Correia, 2003).

Causas Educacionais

Também alguns autores tomam em consideração as realidades educativas escolares, em particular as questões pedagógicas. Um ensino inadequado pode agravar as dificuldades de aprendizagem e conduzir ao insucesso escolar, sendo prioritário a flexibilização curricular e a individualização do ensino. Se quisermos, não podendo ser assumido como causa primeira, podemos dizer que pode agravar as dificuldades de aprendizagem. Existem muitas e diversificadas teorias etiológicas, todas elas com aspectos válidos que importa consolidar, embora nem sempre consensual entre os diversos autores (Correia, 1991).

Factores Extrínsecos versus Factores Intrínsecos

Assim, embora já tenham sido propostos muitos factores causais, estes agrupam-se de uma forma genérica em factores intrínsecos e extrínsecos. Dentro destas duas categorias, encontram-se outras subcategorias (Cruz, 1999).

Martinez, Garcia & Montoro (1993), Monedero (1989) e Pérez (1989) propuseram categorias para estas causas: factores biológicos ou factores orgânicos, factores psicológicos e factores pedagógicos.

Factores biológicos: No que refere aos factores biológicos, Monedero (1989, citado por Cruz, 1999) dá importância à maturação do sistema nervoso que é essencial para o sucesso na aprendizagem. Por seu lado, Martinez, Garcia & Montoro (1993) incluem, nos factores biológicos, as alterações sensoriais (deficiência visual e auditiva), as encefalopatias e todas as condições que conduzem a uma deficiência mental (Cruz, 1999).

Pérez (1989) subdivide os factores biológicos em físicos e neurofuncionais, dividindo ainda os físicos em alterações sensoriais e somatofisiológicas. Nas alterações sensoriais estão incluídas as deficiências auditivas. Estas deficiências são frequentes na população escolar e impedem o aproveitamento escolar. Nas alterações somatofisiológicas estão enquadradas as enfermidades clínicas que podem interferir no rendimento escolar. No que concerne aos factores neurofuncionais, Pérez (1989) sugere que as DA se devem a uma lesão ligeira do sistema nervoso central, sendo essa lesão responsável pelo insucesso escolar.

Factores psicológicos: São referenciadas as alterações à personalidade e as perturbações afectivas e emocionais (Martinez, Garcia & Montoro 1993). No entanto, Monedero (1989) descreve os factores cognitivos verbais, emocionais e pessoais como sendo factores psicológicos. Pérez (1989) refere que os factores que podem produzir fracasso escolar são muito variados. Assim, são quatro, as causas importantes: depressão infantil e juvenil, comportamentos de evitamento escolar, alterações da personalidade e conflitos educativos.

Factores pedagógicos: Monedero (1989) refere que as causas das DA podem ser: uma pedagogia inadequada, a elevada exigência dos programas escolares, as diferenças pessoais e pedagógicas dos professores e o tipo e qualidade das actividades realizadas no pré-escolar e à relação entre o professor e o aluno. Para um bom rendimento também se torna necessário que o mobiliário seja adequado, que o número de alunos da turma seja adequado e que seja concebido um programa individualizado de desenvolvimento e aprendizagem. Pérez (1989) refere como factores pedagógicos mais relevante: métodos de ensino inadequados, a massificação da aula, a personalidade do

professor, conteúdos excessivamente acadêmicos, mudanças de escola, exigências escolares e a excessiva mobilidade dos professores.

Factores socioculturais: Martinez, Garcia & Montoro (1993) sugerem que o mau ambiente que rodeia a criança, nomeadamente a família, é importante, influenciando de uma forma negativa o desenvolvimento da criança de um modo global e a aprendizagem de um modo específico. Os factores culturais e sociais são importantes como causa das dificuldades de aprendizagem, na medida em que o meio social e cultural, onde o indivíduo está inserido, é fundamental para o desenvolvimento intelectual e linguístico, bem como a qualidade do ensino pré-escolar (Monedero, 1989).

Autores como Rebelo (1993), Mercer (1994) e Kirk e Chalfant (1984) sugerem como causas das DA, as seguintes: lesão cerebral, genética ou hereditária, bioquímica e ambiental. Esta classificação acaba por estar contida numa mais abrangente e tradicional na qual são sugeridas três categorias: factores fisiológicos, socioculturais e institucionais (Citoler, 1996, Casas, 1994, Martin, 1994, citado por Cruz, 1999).

A literatura especializada alude à existência de quatro causas incluídas nos factores fisiológicos: disfunção neurológica ou lesão cerebral, determinantes genéticos ou hereditários, factores bioquímicos e factores endócrinos (Citoler, 1996, Casas, 1994, Martin, 1994, citado por Cruz, 1999).

As aprendizagens escolares e as aprendizagens gerais colocam um elevado nível de exigência, e qualquer falha do sistema nervoso central pode causar fracasso nas aprendizagens escolares (Casas, 1994). Alguns autores denominam estas falhas do sistema nervoso central como disfunção cerebral mínima (Rebelo, 1993). Tendo por base a disfunção neurológica mínima, as causas das DA podem ser: perinatal, pré-natal e pós-natal (Casas, 1994; Rebelo, 1993; Fonseca, 1984) As causas pré-natais ocorrem desde a concepção até ao fim da gravidez. As causas perinatais são as que ocorrem depois do nascimento, ou seja depois do parto ou nos 28 dias seguintes ao nascimento. As causas pós-natais são as que ocorrem depois do nascimento. No que respeita aos determinantes genéticos, Rebelo (1983) é da opinião que os factores genéticos não estão relacionados com as DA da leitura e da escrita. Contudo, outros autores evidenciaram através dos seus estudos a influência genética nas DA. (Fonseca, 1984; Mercer, 1984, citado por Cruz, 1999).

Um dos últimos elementos fisiológicos prende-se com os factores endócrinos. As DA podem ser causadas por um desequilíbrio que ocorre nas glândulas endócrinas, constituindo um excesso ou defeito nas secreções químicas das glândulas (Casas, 1994).

As causas devidas à instituição escolar e que se reflectem em determinadas DA são denominados factores institucionais, constituindo o terceiro grupo de factores.

Por seu lado, Casas (1994) e Martin (1994) dividem os factores institucionais, basicamente, em dois tipos de causas: as resultantes de deficientes condições materiais, em que o processo ensino-aprendizagem ocorre, e as resultantes de um inadequado planeamento do sistema educativo.

As características materiais da instituição escolar podem dificultar o processo ensino-aprendizagem e favorecer o aparecimento das DA. As insuficiências materiais são: classes saturadas, número excessivo de alunos, condições físicas inadequadas e falta de meios e de materiais adequados (Casas, 1994). Todas estas deficiências favorecem o surgimento de comportamentos, tais como: desinteresse, a falta de atenção e de motivação que favorecem o aparecimento de DA.

O inadequado planeamento do sistema educativo pode ser gerador de dispedagogia (Cruz, 1999) e de DA. A aplicação de um método de ensino pode resultar inadequado para alguns dos alunos. Uma ampla gama de factores e variáveis de âmbito institucional pode contribuir para o aparecimento de DA e de deficiências de rendimento escolar.

3. Características associadas às crianças com Dificuldades de Aprendizagem

Vários têm sido os esforços no sentido de determinar as características mais comuns desta população. Santos (1988) refere que além da discrepância entre o nível de expectativa e a capacidade de realização, existem outras características que se identificam nas crianças com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, nos défices de atenção, diferenças no tempo cognitivo/tempo conceptual, dificuldades de memorização e metacognição.

A grande divergência na definição e interpretação da expressão Dificuldades de Aprendizagem (Fonseca, 1994; Correia, 1999; Cruz, 1999), deve-se às fontes de informação utilizadas (pais e professores), ao atraso na escolaridade relativamente à

idade cronológica, à variedade das amostras (Simões et al., 1997) e à medida de inteligência, o QI utilizada na definição da DA (Gonçalves, 1997).

Ao longo dos anos têm sido desenvolvidos vários esforços no sentido de determinar as características mais comuns ou gerais desta população com dificuldades de aprendizagem (Santos, 1988). Apesar disso, não existe acordo absoluto acerca das características que diferenciam as crianças com Dificuldades de Aprendizagem (Cruz, 1999; Fonseca, 1999 e 1984; Garrido & Molina 1996; Hardman et al., 1993, citado por Gonçalves, 1997), nem uma definição consensualmente aceite.

Em 1966, um grupo de especialistas norte americanos, do projecto nacional para a Disfunção Mínima (Dificuldades de Aprendizagem) determinou as características mais frequentes nos jovens com dificuldades de aprendizagem ou disfunção cerebral mínima. Assim, as 10 características predominantes apresentadas por ordem crescente foram as seguintes (Clements 1966, citado por Santos 1988): (1) hiperactividade; (2) deficiência perceptivo - motora; (3) instabilidade emocional; (4) problemas de coordenação geral; (5) distúrbios de atenção; (6) impulsividade; (7) problemas de memória; (8) dificuldades de aprendizagem específica na leitura, aritmética, escrita e ortografia; (9) problemas de linguagem e audição e (10) disfunção neurológica e irregularidades encefalográficas.

No entanto, estas características não diferenciam de forma nítida os estudantes com DA dos estudantes normais ou com deficiência. Estudos e pesquisas recentes revelaram que a característica primordial dos estudantes com DA ao longo da vida é a discrepância entre o nível de expectativas criadas e a capacidade de realização.

Os estudos sobre as características cognitivas dos alunos de DA indicam que estes alunos apresentam (1) deficiência no processo de atenção, (2) diferenças entre tempo cognitivo / tempo conceptual, (3) dificuldades de memorização e (4) dificuldades de metacognição (Santos, 1988).

Sendo os indivíduos com D.A. um grupo de difícil definição e classificação e bastante heterogéneo em termos de problemas específicos, é possível encontrar características genéricas que os identificam, quer a nível cognitivo, social ou emocional (Correia, 1991).

As crianças com Dificuldades de Aprendizagem, para além de demonstrarem dificuldade nas áreas académicas, traduzidas em problemas ao nível de diferentes domínios (expressão e compreensão oral, expressão e compreensão escrita, leitura,

cálculo matemático, entre outros), apresentam outras características, que parecem ser mais comuns neste grupo do que nas crianças sem dificuldades, tais como problemas de memória, problemas perceptivos e problemas linguísticos. Contudo, nem todas as crianças com D.A. exibem essas características, pelo que não são consideradas necessárias para a realização do diagnóstico (Correia, 1991).

Correia (1991) agrupa e sistematiza em três tipos diferenciados o vasto conjunto de características apontadas: a) Discrepância académica ou escolar; b) Problemas cognitivos; c) Problemas sócio-emocionais. Seguindo basicamente os critérios deste autor, segue-se a referência a cada um dos três tipos de características das Dificuldades de Aprendizagem.

Discrepância académica ou escolar

Entende-se que um aluno sofra de discrepância académica ou escolar quando esse aluno não alcança resultados relativos quer à sua idade quer às suas capacidades.

Segundo Correia (1991) fazendo referência à identificação de Dificuldades de Aprendizagem, o aluno que apresenta esta problemática é identificado com base numa discrepância entre aquilo que realizou e aquilo que devia ter realizado Fonseca (1985) reforça a mesma ideia referindo que se trata de crianças que aprendem de uma forma diferente, apresentando uma discrepância entre a prestação actual e o potencial esperado, possuindo um potencial normal que não é realizado em termos de aproveitamento escolar. Parece poder dizer-se que haverá discrepância quando o potencial intelectual da criança difere significativamente do seu desempenho académico ou linguístico, isto é, existe nestas crianças uma notória deficiência no aproveitamento das actividades de aprendizagem escolar.

A criança com Dificuldades de Aprendizagem apresenta um rendimento escolar muito baixo quando comparado com o seu nível mental e com o desempenho noutras áreas de aprendizagem onde não interfere a dificuldade (Correia, 1991).

Problemas cognitivos

A cognição diz respeito aos processos pelos quais a criança percebe, elabora e comunica a informação para se adaptar e interagir, como refere Fonseca (2004). A cognição permite o processamento de informação, jogando com a sua interiorização, representação e operação, cuja auto-regulação se transforma no pilar básico da adaptabilidade e da aprendizagem. Os problemas cognitivos têm a ver com os processos

psicológicos básicos, nomeadamente a atenção, memória, problemas perceptivos, problemas ao nível da actividade motora e psicomotora (Correia, 1991).

a) *Problemas de atenção:* As crianças com D.A. dispersam-se com muita frequência, porque são atraídas por sinais distratores, não tornando assim possível o processo de selecção da informação necessária à aprendizagem. Normalmente os problemas de selecção surgem quando dois ou mais estímulos estão em presença, visto que perturbam estas crianças tanto ao nível auditivo como visual. A atenção depende de várias variáveis como a motivação, a hiperactividade, a impulsividade, a presença de estímulos simultâneos, o grau de dificuldade da tarefa, o tipo de reforço, entre outros (Fonseca, 1985).

Para Fonseca (1985) as crianças com problemas de atenção apresentam dificuldades em focar e fixar a atenção, são desatentas e distraídas, muito irritáveis, que dispersam a sua atenção muito rapidamente ou concentram a sua atenção em estímulos supérfluos à aprendizagem, fixando a atenção em pormenores irrelevantes para as situações de aprendizagem.

É necessário renovar e inovar os materiais didácticos e a apresentação de estímulos para otimizar os níveis de atenção que normalmente se encontram alterados na maioria das crianças com Dificuldades de Aprendizagem (Fonseca, 1985).

b) *Problemas de memória:* Sendo a memória entendida como habilidade para codificar, processar e guardar informação a que se esteve exposto, constitui o processo de reconhecimento e de (re)chamada do que foi aprendido e retido, por isso Mercer (1994) e Fonseca (1985), sugeriram que a memória e a aprendizagem são indissociáveis.

Os indivíduos podem falhar na leitura, por não conseguirem associar os sons das vogais e das consoantes com os símbolos escritos e sentir dificuldade em memorizar as operações matemáticas de adição, subtracção, multiplicação e divisão (Fonseca, 1985).

No que diz respeito à memória visual, esta é importante tanto para reconhecer e (re)chamar as letras impressas do alfabeto e os números como no desenvolvimento das habilidades de soletração e da escrita (Fonseca, 1985).

No que concerne à memória motora esta envolve o armazenamento, retenção e reprodução de padrões ou sequências de movimentos. Podem assim mostrar

dificuldades em aprender habilidades como vestir, despir, atar sapatos, dançar, entre outras habilidades (Fonseca, 1985).

Relativamente à memória auditiva, esta pode levar a que as crianças sintam dificuldades na identificação de barulhos e sons que já foram ouvidos antes, no associar significado às palavras ou nomes (Fonseca, 1985).

A característica das crianças com D.A. de se esquecerem com muita facilidade, pode ter a sua explicação não só em termos de atenção e motivação, mas também ao nível de processamento de informação. A memória é um dispositivo chave estruturante e estruturador de várias funções cognitivas invariantes da aprendizagem (Fonseca, 1985).

c) *Problemas perceptivos*: São considerados por vários autores como uma característica associada às crianças com Dificuldades de Aprendizagem.

Para Fonseca (1985) os problemas perceptivos, quer na área visual, quer na auditiva, traduzem-se por dificuldades de identificar semelhanças, problemas de interpretação de sensações, confusões espaciais, dificuldades na cópia, inversão de figuras e letras. É obvio que os problemas perceptivos se reflectem em problemas cognitivos que se expressam por dificuldades de adaptação à realidade.

Para Martín (1994) os problemas de percepção mais frequentes situam-se ao nível da percepção das formas, porque quase todas as actividades escolares requerem do sujeito uma boa capacidade de discriminação de formas; da percepção do espaço, pois um individuo que apresente este tipo de transtorno tem problemas com a percepção relativa dos estímulos visuais que percebe (por ex: b/d, p/q, b/p, etc.); do complexo visual, que se refere a um transtorno na capacidade para perceber uma forma a partir de alguns indícios ou estímulos da mesma e que se traduz em repetições, lentidão, etc., as quais, por sua vez, determinam cansaço, moleza e fadiga do indivíduo.

d) *Problemas ao nível da actividade motora e psicomotora*: De acordo com Fonseca (1985) um potencial psicomotor baixo do indivíduo interfere com as suas aprendizagens escolares, não só porque demonstra a existência de uma organização perceptivo motora insuficiente, como também evoca alterações relevantes no processamento de informação. Desta forma o mesmo autor sugere que os indivíduos com D.A. apresentem de facto algumas anomalias na organização motora de base (tonicidade, postura, equilíbrio e locomoção) mas apresentam também anomalias na organização psicomotora (lateralização, direcionalidade, imagem do corpo,

estruturação espaço-temporal e praxias), a qual traduz a organização neuropsicológica que serve de base a todas as aprendizagens humanas.

Problemas emocionais ou sócio- emocionais

Os indivíduos com D.A., frustrados com as suas dificuldades para aprender, actuam de modo disruptivo e adquirem sentimentos negativos de auto conceito e auto-estima.

Na generalidade e de acordo com Martín e Fonseca (1985), os transtornos emocionais mais frequentes e com repercussão na aprendizagem escolar são: a ansiedade, a instabilidade emocional e dependência; a tensão nervosa; a inquietude e por vezes desobediência; as reacções comportamentais bruscas e desconcertantes, por vezes, sem razão aparente; a falta de controlo de si mesmo; a dificuldade e ajusto à realidade; os problemas de comunicação; o auto-conceito e auto-estima baixos, com reduzida tolerância à frustração.

4. A Psicologia da Educação e as Dificuldades de Aprendizagem

A Psicologia da Educação não é fácil de ser definida, pois conforme a sua denominação trata-se de uma ciência que, por um lado, e predominantemente, é psicologia e, por outro, é também pedagogia. Assim à primeira vista, abrangeria qualquer comportamento com dimensões educativas (Oliveira & Oliveira, 1996).

Trata-se de uma disciplina intermediária, arco de ponte entre as ciências psicológicas e as ciências pedagógicas ou educacionais, sofrendo as vacilações umas das outras, que andam ainda em busca de um paradigma mais ou menos unitário (Oliveira & Oliveira, 1996).

Deve-se insistir na sua importância como “disciplina fundamental”, pois ela não se serve apenas dos princípios ditados pelas outras ciências, mormente pela psicologia, mas tem o seu domínio específico. Estas ciências, incluindo a Psicologia da Educação, têm objecto próprio e usam métodos científicos de abordagem (observação, investigação de campo, quase-experimentação, investigação na acção, análise de casos, uso rigoroso de escalas e questionários, etc.) (Oliveira & Oliveira, 1996).

Em particular, a Psicologia da Educação, que é ao mesmo tempo uma ciência psicológica e uma ciência da educação, tem um objecto específico, toda a complexidade da acção educativa, particularmente o processo instrucional, e usa métodos científicos da psicologia aplicados ao campo pedagógico (Oliveira & Oliveira, 1996).

Muitos investigadores admiram-se do desequilíbrio entre os vastos conhecimentos actuais em ciências humanas e sociais e o uso insuficiente que a escola faz deles para melhorar o seu funcionamento. Isso deve-se, em parte, ao facto da investigação se processar, na maioria das vezes, fora da escola. No entanto, mesmo quando esta se processa nas próprias escolas não é suficientemente divulgada junto das mesmas.

Contribuição da Psicologia da Educação no estudo das DA

No entanto, tendo em conta a opinião de Gilly (citado por Oliveira & Oliveira, 1996), a investigação em educação não pára à entrada da escola. A Psicologia da Educação limita-se essencialmente ao espaço e ao tempo escolar, sem contudo menosprezar outras instancias educativas, designadamente a família, dada a sua importância decisiva, colaborando a escola com os pais na causa comum que é a promoção do educando, a todos os níveis, em ordem à sua perfeição e felicidade.

Quanto ao tempo, a Psicologia da Educação, investe particularmente na primavera da vida, quando o educando é mais moldável e susceptível de ser ajudado a desenvolver-se em todas as dimensões, mas na consciência de que a pessoa, em qualquer etapa ou estação da vida, deve progredir até à maturidade plena (Oliveira & Oliveira 1996).

É importante salientar que o conceito de educação é hoje mais amplo quanto ao tempo ou à idade (educação pré-escolar, escolar, mas também de adultos e da terceira idade – educação permanente), ao lugar ou ao espaço (família, escola, grupo), aos conteúdos (educação física, psíquica, cognitiva, afectiva, volitiva, social, ética, ecológica – educação holística), aos métodos (mais ou menos activos, usando as novas tecnologias, como os meios audiovisuais ou informáticos) (Oliveira & Oliveira, 1996).

A Psicologia da Educação estuda as condições psicológicas que rodeiam o acto educativo ou as implicações da Psicologia do Desenvolvimento e de outros ramos da psicologia no processo instrucional e educativo.

Ela tenta fazer com que o ensino revista um carácter mais científico, para além do amadorismo e da simples boa vontade, através da elaboração de desenhos de planificação do processo instrucional que o psicólogo da educação deve ser capaz de programar, ajudando os professores no tratamento científico do acto educativo para que ele seja mais rigoroso e eficaz e se processe através das etapas estabelecidas (Oliveira & Oliveira, 1996).

A Psicologia da Educação tenta dar ao professor princípios e técnicas que lhe permitam compreender e intervir eficazmente no processo ensino-aprendizagem e capacidade para avaliar o produto, levando a um funcionamento mais eficaz da dinâmica escolar. Em linguagem mediática poderíamos falar de emissor (educador), mensagem (conteúdos), canal (métodos, estratégias), receptor (educando), em constante interacção e “feedback” (Oliveira & Oliveira, 1996).

Na realidade, a Psicologia da Educação deve ter em conta todas as componentes do complexo processo educativo e dos dois pólos ou agentes educativos (educador e educando), bem como a relação entre ambos. Podemos afirmar que o seu objecto é a análise, promoção e avaliação do comportamento do educador e do educando em situação educativa, através de métodos científicos, com objectivos mais ou menos a curto ou a longo prazo (Oliveira & Oliveira, 1996).

Mais recentemente, a Psicologia Escolar passou a comprometer-se cada vez mais com as mudanças da realidade escolar e educacional, havendo uma maior troca de conhecimentos e experiências com profissionais de outras áreas.

Existem muitas variáveis a ser consideradas no processo instrucional, umas relacionadas com a instrução em si, outras mais atinentes ao professor ou ao aluno ou ainda à relação educativa. As variáveis relacionadas com os acontecimentos da instrução referem-se primeiramente à escolha de objectivos, muito dependentes de um modelo teórico.

A auto-eficácia académica e as atribuições e dimensões causais são construtos influentes na realização escolar, que estão relacionados entre si. Tais relações têm sido largamente abordadas na literatura e na investigação, o que sugere a importância de construir e fundamentar um modelo explicativo da realização escolar (Neves, 2007).

O ensino não pode reduzir-se a uma mera aplicação das teorias de aprendizagem, estas são condição necessária, embora não suficiente, para um ensino eficaz. Na realidade são diferentes os objectivos da instrução, conforme se pensa que a escola deva desenvolver essencialmente os aspectos cognitivos, afectivos ou sociais (Oliveira & Oliveira, 1996).

Quanto às variáveis predominantemente relacionadas com o professor, as investigações sobre a eficácia do docente no processo instrucional relacionam-se com o produto ou com os resultados do ensino, com as características psicológicas e cognitivas do professor, que permitem predizer o sucesso. Há estudos que incidem particularmente

na sua cordialidade e entusiasmo, no seu estilo cognitivo, na sua competência e metodologia; as variáveis de processo, estratégias que o professor vai utilizando para conseguir uma melhor aprendizagem por parte dos alunos e finalmente as variáveis contextuais, conforme o nível socioeconómico dos alunos (Oliveira & Oliveira, 1996).

Segundo um estudo de Brophy e Evertson (1976, citado por Oliveira & Oliveira, 1996), os alunos de nível sociocultural mais elevado conseguem melhores resultados com um ensino ministrado a nível mais rápido, enquanto os mais pobres tiram maior proveito com um ritmo mais lento, em que só se passaria a nova aprendizagens quando as anteriores estivessem bem dominadas; estes alunos também apreciam mais o elogio e o feedback.

Outras variáveis de ensino-aprendizagem relacionam-se prevalentemente com o aluno, com a sua competência e estilos cognitivos, com o nível do seu desenvolvimento geral (capacidade de aprendizagem), com a sua personalidade geral (auto-conceito, ansiedade, etc.), com o seu estilo de realização das tarefas e hábitos gerais de estudo (Oliveira & Oliveira, 1996).

As primeiras memórias na criança pequena são construídas em contextos naturais sem qualquer tentativa deliberada para lembrar, não é ainda uma memória linguística/cultural, mas uma memória natural. A criança tem de aprender o *que* recordar, mas sobretudo aprender a recordar (*como* recordar). Na interacção social a criança aprende a recontar experiências pessoais e a capacidade de reter e reactivar verbalmente esses acontecimentos, pela prática de os narrar ou conversar sobre eles. Assim, a criança aprende a recordar à medida que aprende a partilhar com os outros as suas experiências (Matta, 2004).

Dependendo do contexto, o termo aprendizagem pode designar o processo ou o seu resultado. A habituação é a forma mais simples de aprendizagem. Com a habituação, um acontecimento torna-se familiar para o organismo que o aprende, mas não serve para relacionar este acontecimento com outras circunstâncias. Como grande parte do material aprendido depende destas relações, os psicólogos que se dedicaram à aprendizagem tomaram-nas como ponto de partida. O estudo da aprendizagem no homem é muito complexo, em resultado da função simbólica e das relações sociais, já presentes no comportamento animal, embora sob formas rudimentares. A aprendizagem passa não só pelo domínio progressivo dos conteúdos, mas também pela própria forma de ensinar e aprender. Nesta ordem de

ideias é importante ensinar os alunos a aprender, ou seja, usar “programas que promovam e facilitem “o aprender a aprender” (Fonseca, 1999).

A preocupação por um ensino mais individualizado e personalizado provém do desejo de uma maior eficácia, a juntar a uma sensibilidade mais democrática e a uma atenção especial a cada pessoa.

O ensino individualizado não é sinónimo de ensino individual em que o professor se preocupa exclusivamente com um aluno. O ensino individualizado não se centra propriamente num aluno mas procura adaptar a prática didáctica às necessidades, interesses e ritmos individuais dos alunos inseridos do mesmo grupo (Oliveira & Oliveira, 1996).

Existem variáveis diferenciadoras referentes ao aluno (idade, ritmo de trabalho, etc.), à formulação de objectivos (capacidades e interesses dos alunos), aos meios e métodos educativos (meios audiovisuais, dinâmicas de grupo, boa gestão de tempo e do espaço escolar, a avaliação de diversas acções). Estas avaliações não devem ser comparadas com outros alunos nem ter em conta a norma, mas sim o próprio aluno e os objectivos que lhe foram traçados (Oliveira & Oliveira, 1996).

Cada aluno tem um estilo individual de aprendizagem, com o seu método de estudo, pois os alunos não aprendem da mesma maneira que os professores tentam ensinar, logo teremos nós, pedagogos, a aprender a ensiná-los da maneira que eles gostam de aprender de forma obter resultados positivos.

Muitas vezes, as aulas são apresentadas num estilo completamente diferente daquele com que a maior parte das crianças aprende. Em resultado disso, o aluno é muitas vezes desencorajado, a sua auto-estima sofre, os seus resultados escolares baixam e, muito frequentemente, perde mesmo o desejo de ir para a escola (Oliveira & Oliveira, 1996).

5. A Inteligência e as Dificuldades de Aprendizagem

As teorias implícitas ou de senso comum (representações sociais) bem como as teorias explícitas (científicas) sobre a inteligência encontram--se necessariamente ligadas à instituição escolar que, paradigmaticamente, mobiliza fortemente as competências intelectuais dos sujeitos e que também está subjacente ao desenvolvimento daquelas. Dito doutro modo, as representações sociais da escola

cruzam-se frequentemente com as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento (Amaral, 1999).

A frequente utilização de testes de inteligência para avaliação/diagnóstico dos casos de insucesso escolar, e, subsequentemente, as propostas sobre os conteúdos de uma educação compensatória, levanta questões extremamente pertinentes quando se trata de explorar as teorias implícitas ou de senso comum organizadoras das respostas comportamentais dos indivíduos (Amaral, 1999).

A inteligência! Eis uma coisa perante a qual nos devemos inclinar, desde que Descartes lhe prestou homenagem afirmando: «Penso, logo existo.» Assim, pensar, reflectir, ser inteligente, é existir!

A nossa sociedade contemporânea atribui uma grande importância à inteligência. Esta é a chave que abre um número considerável de portas (Drapeau, 1996).

O que é a inteligência?

O músico virtuoso que consegue reproduzir, por escrito ou no seu instrumento, qualquer música escutada irreflectidamente é inteligente? Sem dúvida. No entanto, as probabilidades dele nada conhecer sobre o processo neurológico que lhe permite realizar a sua proeza são grandes. Talvez ele ignore igualmente tudo sobre a matemática e a história, ou talvez não tenha a mínima noção da ciência e pouco perceba de política? (Drapeau, 1996).

O navegador aborígine, que navega quase por instinto e encontra o seu caminho através de um dédalo de ilhotas e de recifes, ignora tudo sobre a arte de utilizar a bússola. Ele desconhece igualmente a matemática e as subtilezas da língua. No entanto, quantos entre nós poderiam igualar as suas performances? (Drapeau, 1996).

E esse campeão de natação, que maneja o seu corpo com uma tal graça, uma tal habilidade e uma tal precisão, conhecerá o ângulo com que o seu braço deve atacar a água? Ou a amplitude de rotação que deve dar à bacia para otimizar o seu impulso? Certamente que não. No entanto, ele fá-lo com a maior precisão (Drapeau, 1996).

Dever-se-á concluir que a inteligência é mais do que o conhecimento ou a compreensão? E se fosse apenas a aptidão para utilizar um qualquer conhecimento, de forma a adaptar-se à realidade? No entanto, aquele que sabe e que compreende é, incontestavelmente, inteligente. E se existissem vários tipos de inteligência? E se o

músico, o guia do mato, o navegador e o atleta fossem todos inteligentes à sua maneira? E se existissem várias modalidades na inteligência? (Drapeau, 1996).

Teorias explícitas e teorias implícitas de inteligência

A inteligência é um dos atributos psicológicos mais valorizados socialmente, tendo assumido um valor fundamental ao longo da existência do homem, particularmente no que se refere à sua adaptação e sobrevivência. Se todos parecem partilhar esta crença, o mesmo não acontece em relação à definição de inteligência, tendo surgido múltiplas definições e teorias – sobretudo no domínio da Psicologia e da Educação – que podemos agrupar em *teorias explícitas* e em *teorias implícitas de inteligência*. As teorias explícitas de inteligência, mais estudadas e divulgadas, representam conjuntos de construções teóricas de psicólogos, educadores e investigadores em geral, baseadas numa avaliação da inteligência presumivelmente objectiva – através de testes – e, por sua vez, as teorias implícitas de inteligência representam conjuntos de crenças, que podem ser apresentadas por leigos, por cientistas e, até mesmo, por grupos socioprofissionais particulares com impacto social – como por exemplo os professores –, acerca da natureza, do desenvolvimento e das implicações da inteligência para as condutas dos indivíduos nos mais variados contextos de acção (Faria, 2004).

Na verdade, as teorias implícitas representam um domínio em que é provável observar os efeitos do contexto sociocultural em que o indivíduo se integra, pois assumem uma dupla função, que se reparte entre a «construção de um conjunto de explicações mentalmente plausíveis e coerentes a nível individual e a construção de uma identidade social e pessoal gratificantes». Acresce, ainda, que as teorias dos leigos, ou do homem comum, parecem ser mais abrangentes do que as dos especialistas, incluindo na definição de inteligência aspectos motivacionais – persistência –, sociais – competências sociais –, e emocionais – estabilidade emocional, podendo, assim, ser aplicadas a contextos de acção mais variados e alargados (Faria, 2004).

Assim, as teorias implícitas de inteligência têm-se revelado muito importantes, na medida em que influenciam o pensamento e a acção dos indivíduos, sobretudo em contextos de realização, logo, afectando a escolha de objectivos de realização, as atribuições causais para os resultados (sucessos ou fracassos), a eficácia da realização e a forma como é interpretada, com impacto nas expectativas de realização futuras (Faria, 2004).

Modalidades da inteligência

Gardner (2000) interrogou-se, durante muito tempo, sobre a inteligência para concluir, finalmente, que ela comporta, com efeito, várias modalidades e que o sistema de ensino actual, assim como as nossas formas de avaliar a inteligência em geral, apenas recorrem a algumas delas.

Por exemplo, o nosso músico virtuoso, visivelmente muito inteligente, poderá muito bem, em determinados momentos e em determinadas circunstâncias, ter sido considerado um cábula. Do mesmo modo, o pintor que, após uma única olhadela, consegue reproduzir uma tela completa poderá muito bem ter sido um fraco estudante (Drapeau, 1996).

O nosso sistema de ensino actual não faz virtualmente apelo senão às inteligências de tipo verbal e matemático. É melhor para aqueles que funcionam bem com essas modalidades, mas para os outros... é pior!

Gardner (2000) identificou sete modalidades da inteligência. São as inteligências racional e matemática (lógica), visual, auditiva e verbal (linguística), musical e rítmica, cinestésica (física), intrapessoal e interpessoal, que passamos a descrever de forma sucinta.

Inteligência Matemática e Racional: É a inteligência da ordem, das sequências. Aquele que trabalha com esta modalidade terá certamente facilidade com os números, mas igualmente uma aptidão para ordenar a realidade e o universo, e para exprimir as suas características de forma lógica. Carl Friedrich Gauss é disso um bom exemplo. É a ele que se deve a célebre curva de Gauss. Por meio dessa curva, ele exprime de forma simples, precisa e ordenada a realidade segundo a qual, na natureza e no interior de uma população determinada, uma característica particular faz parte da media. Consideremos, por exemplo, a altura do homem.

Do ponto de vista da aprendizagem (e é o que aqui nos interessa), aquele que funciona segundo a inteligência matemática aprenderá facilmente quando os conhecimentos lhe forem apresentados de forma racional e lógica. Quanto mais a forma como os conhecimentos lhe forem apresentados recorrer aos números, aos símbolos e à representação matemática e gráfica, melhor ele compreenderá. O conceito de peso, por exemplo, só terá sentido para ele em termos de quilogramas e o de distância em termos de quilómetros.

Inteligência Visual ou Espacial: É a aptidão para manipular o universo espacial e representam mentalmente.

É igualmente a inteligência do pintor, do escultor ou do decorador, e mesmo a do cego que, com a ajuda de alguns toques de bengala, consegue representar mentalmente o ambiente em que se encontra.

Aquele que funciona segundo a inteligência visual terá necessidade de ver as coisas ou de as representar mentalmente para poder compreendê-las bem. Podemos repetir-lhe cem vezes uma coisa, mas bastará exprimir-lha por escrito ou por desenho, ou dar-lha a visualizar, para que ele exclame: «Ah! Agora compreendo!»

Inteligência Verbal e Auditiva: É a aptidão para verbalizar. É a inteligência que se aplica à fonação, à subtileza das palavras, à sintaxe, à semântica. Associada à inteligência matemática, produz a retórica.

É a inteligência dos grandes oradores, dos humoristas, dos escritores ou ainda dos poetas. Aquele que funciona segundo este tipo de inteligência terá necessidade de escutar as informações ou de as enunciar mentalmente para melhor as assimilar. É aquele que, para compreender bem uma noção difícil, a lerá mentalmente «em voz alta» e a repetirá de seguida para si mesmo com as suas próprias palavras. Trata-se da inteligência mais solicitada no sistema de ensino actual e será, sem dúvida, legítimo sustentar que aqueles que triunfam facilmente na sociedade possuem uma boa inteligência verbal e auditiva.

Inteligência Musical e Rítmica: Era a inteligência de Mozart que, ao jogar bilhar, ouvia as sinfonias ressoarem na sua cabeça. Ele considerava a sua escrita uma simples retransmissão. Ou a de Strauss que, quando ouvia a sua música celestial, se atribuía a si próprio o simples mérito de a ter transcrito. É a inteligência do músico capaz de se representar mentalmente vários instrumentos e vários sons ao mesmo como mover-se fisicamente.

Inteligência Cinestésica: O cinestésico terá, pois, vantagem em visualizar-se em movimento, quando utilizar os conhecimentos a adquirir.

Inteligência Intrapessoal: É a inteligência dos poetas solitários que mergulham na meditação e na introspecção. É também o aluno preferido dos professores, porque tem êxito sem exigir grandes preocupações. Tudo se ordena na sua cabeça, na solidão e no silêncio. É aquele que dirá: «Vou reflectir sobre o assunto e depois voltamos a falar».

Inteligência Interpessoal: É a inteligência dos grandes comunicadores, como Winston Churchill. É a de Gandhi, que soube, mais do que ninguém, manipular as massas populares. É a de Napoleão, que soube falar aos seus homens e estimulá-los até à exaltação por uma causa comum.

Ninguém pertence exclusivamente a um ou a outro destes tipos de inteligência. Trabalhamos todos segundo várias destas modalidades. Observando-nos um pouco, podemos facilmente determinar segundo que modalidades funcionamos melhor (Drapeau, 1996).

Um número considerável de pessoas, julgando-se pouco dotadas para os estudos, não têm, de facto, senão um único problema: o de nunca terem abordado as informações a reter, a partir das modalidades da inteligência com as quais têm mais afinidades. Podemos considerar estes estilos de inteligência um pouco como janelas pelas quais entraria o conhecimento (Drapeau, 1996).

Conclusão

Falta ainda uma definição consensual que vá de encontro ao termo Dificuldades de Aprendizagem. Para a mesma terminologia há várias expressões (Fonseca, 1999). No entanto, todas são unânimes em considerar que as crianças e jovens com DA não sofrem de deficiência sensorial, emocional ou mental.

Depois de uma breve abordagem à definição, etiologia e características das D.A., podemos verificar que os indivíduos com D.A. constituem um grupo heterogéneo e, como tal deve ter-se em linha de conta, a sua singularidade, as suas diferentes características, o seu perfil, para adequadamente seleccionar as medidas educativas e reabilitação mais adequadas às suas dificuldades específicas. (Drapeau, 1996).

Por isso mesmo a problemática das D.A. deve ser abordada numa perspectiva educacional. Só assim o diagnóstico ganha sentido e coerência e se pode perspectivar a modificação as práticas educacionais.

Porque a definição das DA, tem emergido mais de pressões e de necessidades sociais e políticas do que de pressupostos empíricos e científicos (Fonseca, 1999), verifica-se pois, dentro de uma análise contextual, a necessidade de compreender que, mesmo na presença de uma pedagogia eficaz e de professores competentes, as DA podem não desaparecer, caminhando para a necessidade de adaptação do currículo e a criação de programas de reeducação, seleccionando as estratégias mais adequadas ao

nível da prontidão do aluno, num ambiente solidário e informado, pode ajudá-lo a realizar-se ao nível mais elevado do seu potencial.

É fundamental ter em conta que na maioria das vezes as crianças com DA manifestam, no contexto escolar, dificuldades nas relações interpessoais. São, muitas vezes, menos aceites e mais rejeitadas do que os colegas. A percepção, a realização escolar, o nível de integração na sala de aula, a percepção e os *feed-backs* são alguns dos factores que podem influenciar a não aceitação pelos pares das crianças com DA. O fracasso no desenvolvimento das relações interpessoais positivas com os pares parece dar origem a problemas de adaptação social, quer durante a infância quer na idade adulta, influenciando futuras patologias. Constatam-se, nomeadamente, que a maioria dos alunos com DA não retêm um emprego após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Os adolescentes que têm dificuldades de aprendizagem estão em situação de risco.

Assim, é possível referir a existência de uma relação causal entre défices na realização problemas de adaptação social na sala de aula, na escola e na vida adulta. Em suma, as dificuldades de aprendizagem, dependendo da gravidade, podem afectar a educação, profissão, socialização e/ou as actividades do dia-a-dia.

Capítulo II - Uma Abordagem às Estratégias de Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem

Introdução

Se nos interrogarmos sobre o que poderemos fazer para aprender melhor, teremos por certo alguma dificuldade em responder a tal questão.

Na verdade, na maior parte dos casos, a aprendizagem ocorre de uma forma automática e, por isso, não nos é fácil apercebermo-nos dos componentes que nela intervêm. No entanto, quando deliberadamente queremos aprender um determinado tema, e assumimos um comportamento intencional para o compreendermos, é-nos mais fácil tomar consciência de alguns dos componentes que concorrem para uma aprendizagem com êxito (Silva, 1997).

Também quando nos confrontamos com a aprendizagem de temas escolares que nos causam dificuldades de compreensão, podemos reflectir sobre alguns dos aspectos importantes que podem influenciar a aprendizagem.

São eles, por um lado, factores externos ou exteriores. Podemos, por exemplo, atribuir as nossas dificuldades a factores externos: o método de ensino adoptado na aprendizagem daquele tema, o tempo de aprendizagem insuficiente para uma compreensão detalhada do assunto em questão, o clima desfavorável em que ocorreu aquela aprendizagem (Silva, 1997).

Por outro, factores internos ou pessoais. Podemos, igualmente, considerar que a origem das dificuldades se encontra a nível interno: as competências intelectuais são inferiores às exigidas para a realização da tarefa, ou os conhecimentos prévios adquiridos não permitem atingir um nível de compreensão satisfatório do tema em estudo, ou o nível de ansiedade que vivenciamos no momento da aprendizagem era muito elevado (Silva, 1997).

Todos estes factores, exteriores ou pessoais, podem ser considerados como anteriores ao próprio processo de aprendizagem, embora afectem os resultados que possam vir a ser obtidos.

Neste capítulo abordaremos os componentes de natureza cognitiva e afectiva nas DA e a sua influência na tomada de decisão; as estratégias de aprendizagem que permitem ajudar a melhorar a realização da tarefa; a metacognição, como reflexão pessoal sobre a organização e planificação da acção; e finalmente o planeamento e a organização do estudo.

1. Componentes de natureza cognitiva e afectiva

Quando os indivíduos se confrontam com tarefas de aprendizagem, intervém outro tipo de componentes que mais directamente influenciam e dirigem aquela actividade.

Estes componentes são de natureza cognitiva e afectiva e podem influenciar a tomada de decisão sobre o que fazer para atingir os objectivos educacionais e como fazer para melhorar o nível de desempenho nas diferentes tarefas escolares.

Estes componentes, que o estudante vai adquirindo através do ensino e da sua experiência pessoal, vão determinar a qualidade da aprendizagem e o grau de satisfação pessoal obtido. Saber que acções executar quando temos que ler, estudar, redigir, etc., é muito importante para dominar essas actividades e para as realizar com sucesso (Silva, 1997).

Deste modo, muitas das dificuldades sentidas durante a aprendizagem podem situar-se a este nível. Podemos, por exemplo, quando temos que estudar um tema, não saber seleccionar as ideias principais de um texto, nem organizá-las ou relacioná-las com outras anteriormente adquiridas, não saber como esclarecer as dúvidas, onde procurar mais informação, como planear a realização da tarefa, como avaliar os progressos nos conhecimentos adquiridos, entre outros.

Ou podemos possuir estes conhecimentos e não os sabermos adequar à tarefa específica que temos de realizar (Silva, 1997).

A apreciação de alguns destes problemas pode, igualmente, transformar-se numa fonte de dificuldade, tornando ainda mais penosa a realização das tarefas, influenciando negativamente a procura de processos de resolução alternativos e diminuindo o nosso empenho para persistirmos nelas (Silva, 1997).

2. As estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem podem ser definidas, a um nível mais complexo, como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa (Silva, 1997).

Quando, ao lermos um artigo, vamos sublinhando o que nos surge como mais importante, estamos a recorrer a uma estratégia que nos permite manter a atenção na

leitura e recuperar as ideias principais quando voltarmos a ler apenas os sublinhados (Silva, 1997).

Quando nos preparamos para escrever sobre um determinado assunto, podemos começar por tentar recordar tudo o que conhecemos sobre o tema, todas as informações que consideramos pertinentes. Pouco a pouco, vamos estruturando essas ideias de forma a dar-lhes coerência e inteligibilidade.

Utilizamos várias estratégias que pretendem ajudar-nos a melhorar a realização da tarefa. Durante o acto de escrita, vamos por certo recorrendo a outras estratégias: relendo passagens escritas para verificar a exactidão das ideias expressas, anotando as lacunas, corrigindo os erros ortográficos e analisando o estilo (Silva, 1997).

Finalmente, quando terminarmos a tarefa, podemos rever toda a composição, alterando todos os aspectos que consideremos menos precisos. Esta revisão exige a utilização de outras estratégias que nos levem a avaliar e a corrigir o nosso próprio trabalho (Silva, 1997).

Assim, podemos verificar que as estratégias apresentam complexidade muito diversa, que vão desde o cumprimento de simples rotinas (rever para corrigir os erros ortográficos), até à elaboração de um plano complexo para atingir um objectivo de aprendizagem (realizar um conjunto de acções para a elaboração de uma composição escrita).

O ensino das estratégias deve permitir que o estudante estabeleça uma relação entre a estratégia e a execução e saiba como e quando utilizar essa estratégia de uma forma flexível. Ou seja, a realização de uma tarefa deve ser melhorada pelo uso de estratégias apropriadas: o indivíduo deve, por exemplo, ser capaz de compreender melhor o texto depois de identificar as palavras que não conhece e de clarificar o seu significado. A reflexão sobre os resultados da aplicação das estratégias é importante para que o estudante valorize a sua utilização. Assim, a instrução deve estimular, nos participantes, a aplicação das estratégias em tarefas variadas e em diversos contextos de forma a compreenderem as vantagens da utilização dessas estratégias (Almeida, 2002).

A utilização correcta de estratégias cognitivas exige que o sujeito não só conheça as estratégias, saiba quais os passos que deve seguir para as pôr em prática, mas também que seja capaz de exercer uma acção reguladora durante a sua aplicação: observe, verifique, corrija e reveja a sua própria execução. A instrução deve levar os estudantes a apreciarem e a controlarem a aplicação das estratégias: a auto-avaliação

deve ser exercitada, incidindo inicialmente mais sobre a aplicação correcta das estratégias do que sobre a qualidade do produto alcançado (Almeida, 2002).

O estudante deve desenvolver atitudes positivas face ao emprego das estratégias e ao esforço que é requerido para a sua aplicação. Se não compreender a utilidade das estratégias, as vantagens do seu uso, ele não tenderá a aplicá-las intencionalmente. O educador deve dar atenção às verbalizações que o aluno emite para explicar o sucesso ou o fracasso atingido no desempenho das actividades. Um emprego adequado das estratégias melhora o nível de realização atingido, mas só naquelas tarefas em que os estudantes possuam conhecimentos básicos relevantes e que coloquem alguns desafios à sua realização. Ou seja, as estratégias são uma condição necessária mas não suficiente para um desempenho mais eficaz (Almeida, 2002).

Se o estudante compreender que as estratégias lhe facilitam e melhoram o nível de desempenho escolar, tenderá a aumentar as expectativas de eficácia pessoal e de autocontrolo. Estas expectativas terão os seus efeitos na motivação e na atitude face à aprendizagem. É difícil que o estudante se motive para a realização de uma actividade, se se sentir incapaz de obter sucesso nessa actividade ou se considerar que não dispõe de meios para exercer um controlo pessoal sobre essas acções. A instrução deve proporcionar situações de aprendizagem que possam fazer com que o aluno estabeleça uma relação entre a aplicação da estratégia e o sucesso. Paralelamente, qualquer que seja o método de instrução, este deve possibilitar a passagem gradual do controlo do educador, na execução da estratégia pelo participante, para o controlo pessoal exercido pelo próprio (Almeida, 2002).

O uso de estratégias comparáveis não elimina nem as diferenças de processamento nem as diferenças de desempenho. As capacidades dos estudantes, as suas histórias de aprendizagem, a orientação para a aprendizagem, etc., são factores que vão influenciar a forma como os indivíduos se apropriam das estratégias e as aplicam. Nesta perspectiva, a instrução deve evitar que a comparação do nível de desempenho possa ser alvo de competição inter-individual. O aluno deve ser estimulado a estabelecer comparações com realizações pessoais anteriores e a evitar comparações sociais (Silva, 1997).

Não há modelos de “tamanho único” para a instrução das estratégias, todos os programas devem ser “talhados” à medida dos estudantes. Se tal é verdade para todo o tipo de aprendizagens, aqui a ênfase é maior, porque o objectivo da intervenção é a

aquisição de processos que só podem resultar se forem (re) construídos pelos alunos, se forem adaptados aos seus estilos de aprendizagem e às suas características pessoais e se forem experimentados.

Em resumo, se o aluno se perceber como mais competente e se souber que pode utilizar certos meios consoante os fins que se propõe atingir, terá condições cognitivas que lhe favorecerão o seu empenho nas actividades escolares. Quando enfrentar uma tarefa escolar, não se sentirá apenas determinado por variáveis pessoais ou situacionais incontroláveis mas, pelo contrário, ele ficará a saber que, apesar de essas variáveis poderem exercer alguma influência, ele terá sempre “trunfos” que poderá fazer jogar a seu favor (Almeida, 2002).

A utilização das estratégias está dependente do próprio sujeito, uma vez que é ele a pô-las em acção, podendo recorrer a elas conforme o objectivo que pretenda atingir e a importância que atribui à valorização do seu trabalho (Silva, 1997).

Os indivíduos tentam adaptar-se, o melhor possível, às exigências e oportunidades que lhes são apresentadas, sejam estas reais ou percebidas. Por exemplo, num ensino orientado para a aquisição do conhecimento factual, cuja avaliação se processe em moldes tradicionais, os alunos tenderão a exhibir atitudes e comportamentos passivos, centrando a sua actividade na memorização, cujo esforço se torna, todavia, mais visível nas vésperas dos exames (Almeida, 2002). Situação diversa, é aquela que promove activamente os métodos de trabalho dos alunos. Esta alternativa não se explicita apenas numa forma diferente de abordar a aprendizagem, como habilita os alunos a exibirem um conjunto mais alargado de competências e hábitos de trabalho, que muito poderão contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social (Tavares, Bessa, Almeida, 2003).

Na verdade, muita da investigação do domínio das estratégias de aprendizagem suporta a perspectiva de que o sucesso académico (qualidade dos desempenhos) depende dos processos de intenção (motivo) e das cognições (estratégia), dos alunos (Tavares, Bessa, Almeida, 2003).

O uso das estratégias implica sempre a elaboração de um objectivo a atingir, o que pressupõe uma intencionalidade de acção por parte do sujeito.

As estratégias de aprendizagem abrangeram diversos tipos de aplicações: umas mais específicas em relação à tarefa (sublinhar um texto); outras mais gerais podendo

ser adoptadas em tarefas de características muito diferentes (planear: um trabalho escrito, a leitura de um texto ou a resolução de um problema).

A aplicação destas estratégias gerais pelo estudante está dependente da aquisição e do desenvolvimento dos conhecimentos referidos anteriormente. Naturalmente, que a complexidade desses conhecimentos está relacionada com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno e com o nível de exigência colocado pelas tarefas escolares. Mas, em termos globais, aquele tipo de conhecimentos é hoje considerado como um determinante importante da aprendizagem com sucesso (Silva, 1997).

Esta classificação das estratégias focadas nas tarefas é mais apropriada e ajusta-se melhor ao conceito de estratégia como sequência de planos ou trajectos cognitivos e metacognitivos aplicados a uma acção específica de aprendizagem (Tavares, Bessa & Almeida, 2003).

3. A Metacognição

Durante a adolescência, a percepção de apoio social parece estar relacionada com o ajustamento psicossocial do adolescente e com o processo de desenvolvimento da sua auto-estima e da sua identidade. A conceptualização do apoio social refere-se a funções desempenhadas por grupo para um indivíduo, em determinadas situações da sua vida, e que podem ser familiares, amigos, vizinhos e outros, chamando-se ao conjunto por elas formado rede de relações sociais. A maioria dos estudos desenvolvidos nesta perspectiva privilegia, na análise do apoio social, a percepção que os indivíduos têm sobre si, que representa a crença generalizada por eles desenvolvida de que são estimados, que os outros se interessam por eles. (Antunes & Fontaine, 1996).

Daí que os professores constituem um grupo de adultos cujo apoio seria relevante para os adolescentes, sobretudo quanto ao seu autoconceito escolar e mesmo auto-estima. Eles podem ser veículo de promoção e ampliação dos direitos psicossociais dos jovens no seio da família e ter ainda papel na construção da sua identidade (Antunes & Fontaine, 1996).

A aplicação destas estratégias gerais requer, portanto, que o indivíduo seja capaz reflectir sobre os seus próprios processos mentais. Por isso, o interesse pelo estudo de estratégias na aprendizagem reforçou-se, consideravelmente, com o

aparecimento uma nova área de investigação psicológica, que tem sido designada por Metacognição.

A metacognição abrange não só o conhecimento da cognição sobre os objectos cognitivos e outros (emoções, motivos), como igualmente pode significar qualquer forma de monitorização do sistema cognitivo ou emocional (Silva, 1997).

Silva (1997) distingue dois domínios metacognitivos: o conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva.

A primeira designação refere-se a todo o conhecimento que o indivíduo adquiriu sobre si próprio e sobre as pessoas como agentes cognitivos ou psicológicos ou, mais especificamente, sobre aquelas variáveis ou factores que podem influenciar o curso e os resultados das acções psicológicas. Como qualquer outro tipo de conhecimento, partes relevantes daquele podem ser activadas e utilizadas automática ou intencionalmente, quando o indivíduo se envolve em acções relacionadas com esse conhecimento (Silva, 1997).

Vantagens da orientação metacognitiva

Para Paris e colaboradores (Silva, 1997), a perspectivação da aprendizagem, numa orientação metacognitiva, apresenta consideráveis virtudes.

Em primeiro lugar, os estudos sobre a metacognição orientam a sua atenção para o papel da consciência e da auto-regulação na aprendizagem. A auto-apreciação e o autocontrolo cognitivos são formas de pensamento que o sujeito pode desenvolver e que lhe permitem ter um papel activo e construtivo no seu próprio conhecimento. O foco da actuação, a nível metacognitivo, é desenvolver nos alunos aquelas competências, tanto quanto o seu desenvolvimento e prontidão cognitivos lhe permitem (Silva, 1997).

Em segundo lugar, a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais de rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e no controlo cognitivos. Indivíduos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um actua sobre os seus próprios processos de aprendizagem (Silva, 1997).

Em terceiro lugar, a metacognição está, naturalmente, dependente do desenvolvimento cognitivo, como já referimos, mas também favorece e é motor do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização.

Em quarto lugar, como será posteriormente analisado, a metacognição é susceptível de ser aprendida na sala de aula e os professores podem ter um papel preponderante no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos seus alunos (Silva, 1997).

Os estilos atribucionais

Começemos por analisar o impacto das crenças sobre as causas do sucesso ou insucesso (também designado estilo atribucional) dos estudantes na sua motivação para a aprendizagem.

Quando se pergunta aos alunos quais as razões do seu sucesso ou insucesso, as suas respostas, geralmente, caem em quatro categorias: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. As percepções que os estudantes têm sobre aquelas causas vão influenciar o desempenho e a motivação (Silva, 1997).

Por exemplo, o estudante que considera que os seus resultados escolares se devem, principal mente, às suas capacidades intelectuais está a atribuir a si próprio a responsabilidade desses resultados, acredita que eles se vão manter ao longo do tempo e que pouco pode fazer para os modificar (Silva, 1997).

Ao contrário, o indivíduo que atribua os seus resultados escolares ao esforço também atribui a si próprio a responsabilidade desses resultados, mas acredita que eles se poderão alterar ao longo do tempo, dependendo do maior ou menor empenho com que se dedicar à tarefa (Silva, 1997).

Enquanto que, no primeiro caso, o estudante poderá aceitar passivamente os resultados que obtiver como inerentes às suas características pessoais enquanto estudante, no segundo caso ele pode acreditar que quanto mais esforço empenhar na realização das tarefas melhores poderão ser os resultados.

Uma análise semelhante poderá ser feita nos casos em que os estudantes atribuem os seus resultados à dificuldade da tarefa ou à sorte: não se percebem como os principais responsáveis pelos resultados obtidos e não acreditam que os possam alterar.

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem parecem adoptar um perfil atribucional inadaptado, ou seja, aceitam a responsabilidade pelos seus erros, mas não atribuem a si próprios crédito pelos seus sucessos. Este estilo atribucional leva a um declínio na motivação, desencorajando a persistência e afectando a selecção da tarefa (Silva, 1997).

Assim, os estudantes não só desistirão mais facilmente face a dificuldades que encontrem na realização das tarefas, como tenderão a seleccionar aquelas que lhes parecerem mais fáceis. Ao interpretarem o sucesso como resultado de factores impessoais e fatalistas, e não da capacidade e do esforço pessoal, a oportunidade de construir uma auto-estima positiva encontra-se muito diminuída (Silva, 1997).

Motivação

A competência tem-se vindo a constituir em preocupação fundamental da nossa sociedade, fazendo parte integrante do nosso quotidiano existencial: preocupamo-nos com a nossa competência e com a dos outros, e mesmo leigos e cientistas parecem eleger a busca da competência como a motivação básica para agir (Faria & Lima Santos, 1999).

Ora, uma análise motivacional da competência implica aceitar que esta constitui um motivo psicológico básico do ser humano. De facto, a motivação para a competência é fundamental na adaptação dos seres vivos ao meio, instigando e activando o comportamento, no sentido da mestria, através da procura activa de instrumentos, experiências e resultados optimizados. Mais ainda, o comportamento “competente” é movido não apenas pela procura positiva da competência, mas também pelo evitamento das consequências aversivas da incompetência (Faria, 2002).

Deste modo, as concepções pessoais de competência desempenham um papel fulcral no funcionamento humano, nos vários contextos de vida e ao longo das várias fases do ciclo vital. Estão presentes em todas as idades (desde a criança ao idoso), afectando o quotidiano de todos nós, pois, diariamente, lidamos com questões de competência e de incompetência, e as nossas concepções pessoais de competência são frequentemente postas à prova. Assim, quer seja no domínio privado (emocional, do bem-estar), quer seja no domínio público (escolar, laboral, desportivo, social), a competência percebida desempenha um papel fundamental, sendo fonte de emoções positivas, de orgulho e de ânimo ou, pelo contrário, de emoções negativas, de vergonha e de desânimo (Faria, 2002).

Em suma, as concepções pessoais de competência são aqui perspectivadas como elementos axiais do e no funcionamento psicológico, com impacto no quotidiano de indivíduos de diferentes idades, culturas e contextos de acção diversificados, abrangendo domínios diversos como o da competência intelectual, emocional, social,

física e cultural, estando, ainda, na base de constructos fundamentais, como o auto-conceito, a auto-estima e a auto-eficácia (Faria, 2002).

Em parte, os problemas motivacionais dos alunos com baixo rendimento provêm da sua história escolar, povoada de repetidos insucessos que podem ter ocorrido desde o início da sua escolaridade. Como resultado destes insucessos repetidos, os alunos podem vir a questionar as suas capacidades intelectuais e, portanto, a duvidar que possam fazer alguma coisa para ultrapassar essas dificuldades. O insucesso continuado não fornece informação sobre o que o estudante deve fazer estrategicamente para ser bem sucedido. Em vez disso, convence-o de que nada pode fazer para alterar o seu destino escolar (Silva, 1997).

Como consequência destas crenças, os alunos deixam de se esforçar tanto, particularmente quando confrontados com tarefas difíceis. Esta atitude, por sua vez, aumenta as probabilidades de haver insucessos frequentes reforçando nos alunos a ideia de que não têm capacidade para ultrapassar as suas dificuldades. Ao longo do tempo, estas crenças vão-se fortalecendo de tal modo que, mesmo quando o aluno é bem sucedido, não é provável que assuma a responsabilidade pelos resultados positivos obtidos. Pelo contrário, é previsível que atribua esse sucesso a factores “externos”, tais como a facilidade da tarefa, a ajuda do professor ou a sorte (Silva, 1997).

A criança que experimenta muitas situações de insucesso e pensa não ter nenhum controlo sobre o seu rendimento podendo, mais tarde, apresentar um comportamento denominado “desamparo aprendido” (Silva, 1997) em situações escolares — ser extremamente passiva e evitar situações de aprendizagem e avaliação.

Este “desamparo aprendido” é um risco óbvio de insucesso quando se trata de lidar com tarefas que requerem uma estruturação activa da informação e a resolução de problemas que a maior parte do ensino escolar exige. Pode ser uma verdadeira debilidade quando se considera que a principal expectativa da escola é a competência para compreender e reter informação, contida em textos cada vez mais descontextualizados e apresentados numa linguagem formal (Silva, 1997).

4. O Planeamento e Organização do Estudo

O aluno capaz de estabelecer horários adequados e de organizar os seus períodos de estudo obterá melhores resultados escolares, terá tempo para organizar e

rever as matérias estudadas e, assim, sentir-se-á confiante e seguro dos seus conhecimentos na altura das avaliações (Silva, 1997).

Uma utilização adequada do tempo de estudo está dependente de os estudantes serem capazes de auto-observar e de auto-avaliar os resultados escolares obtidos durante o tempo de estudo. Ou seja, os estudantes têm de estabelecer os seus tempos de estudo, em função dos objectivos que se propõem atingir, das tarefas escolares que têm de realizar, têm de saber regular o tempo em função das dificuldades ou da importância das aprendizagens a reter, têm de possuir critérios pessoais que lhes permitam avaliar a aprendizagens adquiridas e de valorizar esse tempo de estudo considerando-o útil e proveitoso (Silva, 1997).

Em suma, tais competências incluem quatro componentes principais, como o planeamento, a auto monitorização do tempo de estudo, a definição de objectivos específicos para cada período de estudo e as percepções de auto-eficácia (Silva, 1997).

Tais componentes vão sendo adquiridos e dominados ao longo da escolaridade e dependem do papel dos professores, do apoio familiar e das características pessoais do estudante.

O papel dos professores é importante uma vez que lhes cabe estimular os seus alunos a saberem seleccionar os seus objectivos de aprendizagem, a serem capazes de auto-avaliar os seus pontos fortes e fracos como estudantes, a serem capazes de reagir aos seus possíveis fracassos e a fazerem apelo aos seus recursos pessoais para ultrapassarem tais dificuldades, a auto-reflectirem sobre os processos e os produtos das suas aprendizagens e sobre os critérios da avaliação pedagógica (Silva, 1997).

Por sua vez, os pais exercem um papel importante no apoio que podem dar aos seus filhos, ao criarem condições necessárias ao estudo, ao valorizarem o trabalho escolar, ao reforçarem o tempo de estudo, ao estimularem sentimentos de autoconfiança e de autocontrolo (Silva, 1997).

O nível etário, o grau de escolaridade, os conhecimentos adquiridos, a utilização adequada e eficaz das estratégias de aprendizagem, a existência de comportamentos facilitadores da auto-observação e da auto-avaliação, as percepções de auto-eficácia e de competência pessoal, o nível motivacional, são algumas das características dos estudantes que favorecem uma atitude activa e comprometida durante o tempo de estudo (Silva, 1997).

Em suma, uma utilização efectiva do tempo de estudo não pode ser atingida se não tiverem objectivos definidos, se não dispuserem de estratégias de aprendizagem e de estudo eficientes, se não atribuírem os resultados alcançados ao aproveitamento obtido durante esse tempo de estudo, e se não sentirem que exercem um papel activo na construção dos seus próprios conhecimentos.

Lombardi (2008) apresenta algumas estratégias para que o aluno aprenda com maior facilidade. Segundo o autor, “Ensino estratégico é saber o que fazer, quando fazer e com que alunos. Ensinar estrategicamente é usar as estratégias de aprendizagem que ajudarão os alunos a aprender e a usar os conteúdos estudados.” Para tanto, é necessário que se gastem muitas horas no preparo das aulas. Segundo ele, o planeamento prevê o que será feito antes, durante e depois de cada aula. Alguns procedimentos para antes das aulas:

a) Informar os alunos do objectivo das actividades de antecipação; b) Identificar o objectivo da tarefa a desenvolver; c) Fornecer a informação de suporte; d) Clarear os parâmetros da tarefa a ser desenvolvida; e) Nomear os conceitos a serem aprendidos; f) Motivar os alunos usando razões relevantes; g) Informar com clareza como deve ser efectuado o trabalho; h) Apresentar os resultados desejados como incentivo ao comprometimento dos alunos.

Para motivar os alunos, pode ser utilizada uma estratégia conhecida como IPLAN. A sigla refere-se aos termos em inglês, e segue os seguintes passos: a) I – Investigation - Inventário dos pontos fortes e fracos de cada um, objectivos e escolhas em relação à aprendizagem; b) P – Presentation - Apresentar o inventário para a classe; c) L – Listening - Escutar e responder; d) A – Asking - Fazer perguntas; e) N – Dizer quais os seus objectivos (Lombardi, 2008).

Para Lombardi (2008) a chave para a motivação dos alunos reside no seu próprio envolvimento em todas as áreas que os afectam. É preciso incentivá-los a terem papel activo no próprio processo de aprendizagem. Um aluno com mais dificuldade pode trabalhar juntamente com outro aluno com mais facilidade, que possa e saiba incluí-lo na tarefa, elogiando seus progressos. Em todo caso, os alunos precisam ter claros os objectivos a serem alcançados e os procedimentos esperados pelo professor.

O horário de estudo

O facto de não se conseguir fazer uma boa gestão do tempo pode conduzir a um rendimento fraco. As estratégias para gerir melhor o tempo incluem grelhas horárias,

calendários, marcadores de tempo mecânicos e cadernos de apontamentos. Esta estratégia não só promove uma melhor gestão de tempo mas também força os alunos a tomar decisões acerca do que é prioritário (Lombardi, 2008).

O controlo de estímulos

Muitos estudantes queixam-se de falta de atenção e concentração durante o estudo e nas aulas. Se, por um lado, estas dificuldades se devem à falta de objectivos específicos para cada sessão de estudo e a uma atitude de passividade durante as aulas, por outro, raros são os estudantes que se preocupam com o ambiente em que estudam e com os factores que os levam a estar distraídos durante as aulas (Drapeau, 1996).

O local de estudo

Não pressupomos naturalmente, que todos os estudantes têm condições em casa para ter um quarto ou uma secretária só para si, mas a verdade é que muitas vezes, o problema coloca-se logo à partida por não terem um local destinado apenas ao estudo. São muitos os casos em que os alunos estudam em cima da cama, na sala comum, na cozinha enquanto os pais preparam o jantar (Drapeau, 1996).

O autocontrolo

Os procedimentos como a auto-observação, auto-registo e auto-avaliação nos estudantes, em que é atribuído aos indivíduos um papel preponderante na selecção das metas que pretendem atingir e na formulação dos comportamentos que os podem conduzir à obtenção dessas metas são fundamentais como meios para atingir um determinado fim. É importante realçar o aspecto fundamental que este procedimento pretende estimular: os indivíduos auto dirigirem os seus comportamentos em função de metas pessoais que pretendem atingir (Almeida, 2002).

As estratégias cognitivas facilitadoras da regulação/metacognição

A maior parte do estudo realiza-se através da leitura dos manuais e apontamentos das aulas, da realização de resumos ou notas e da revisão daqueles como preparação para as avaliações, assim, uma das áreas de intervenção mais importantes do Programa envolve o treino de uma série de estratégias, cognitivas e metacognitivas, que procuram levar os estudantes a tirar melhor proveito do seu estudo. Estas têm por objectivo não só aumentar a compreensão da leitura mas também permitir ao estudante auto-avaliar a compreensão daquilo que leu e melhorar a memorização das matérias estudadas (Almeida, 2002).

A identificação e organização das ideias principais

A partir do 4.º ano de escolaridade, as crianças conseguem identificar os elementos mais simples na estrutura de uma história: acontecimento inicial, acção da personagem principal e consequência da acção, mas têm ainda dificuldade em distinguir as ideias principais das acessórias (Cosme, 2002).

Embora uma parte dos alunos consiga já identificar as ideias essenciais de um texto, muitos não o fazem espontaneamente, não compreendendo, por exemplo, a vantagem desta estratégia para o estudo das matérias escolares (Cosme, 2002).

Por outro lado, o tipo de textos que se deparam ao estudante não envolvem apenas a identificação de situações, personagens e acções, como acontece nos textos narrativos. Nos textos expositivos é necessário que o estudante relacione e organize as ideias e conceitos expressos nos textos. Estes textos podem, igualmente, fazer apelo a diferentes pontos de vista devendo os alunos não só compreender as razões inerentes a cada um deles mas também o seu próprio ponto de vista. Todas estas actividades exigem a discriminação e ideias principais como actividade prévia (Cosme, 2002).

Um terceiro aspecto, que toma essencial o início do treino por esta estratégia, tem a ver com o facto de as actividades de estudo a introduzir posteriormente (clarificar, sublinhar, resumir, tirar notas, etc.) terem como pressuposto a capacidade de o estudante identificar, correctamente, as ideias principais dos textos que lê.

O auto questionamento

Uma das formas de levar os participantes a identificar as ideias principais dos textos que estuda é incentivá-los a colocarem questões a si próprios antes, durante e após a leitura (Cosme, 2002).

Este método permite tomar o estudante “activo” face a esta tarefa na medida em que, o leva a explicitar os objectivos da leitura, tais como saber o significado de todas as palavras, compreender esse mesmo significado, ler depressa e sem erros. Aumentando, conseqüentemente, a sua curiosidade face ao tema e orientando-o para a avaliação da importância dos diversos segmentos do texto (Cosme, 2002).

Este método leva-o a organizar activamente a informação que vai recolhendo, permitindo-lhe auto-avaliar a compreensão e clarificar o que não foi compreendido numa primeira leitura (Cosme, 2002).

O sublinhar

Quando se solicita aos estudantes que sublinhem um texto eles, frequentemente, fazem-no indiscriminadamente ou apenas sublinham pequenos elementos descontextualizados, como datas ou nomes. Ou seja, embora a maior parte dos sujeitos conheça a estratégia, não a utiliza de uma forma eficaz porque desconhece como e quando a deve utilizar (Silva, 1997).

Importa, portanto, salientar os objectivos desta estratégia, que são: reforçar a atenção nos elementos principais do texto, salientar “visualmente” o que um texto tem de importante e acessório, detectar lacunas no conjunto das ideias sublinhadas e facilitar a posterior revisão do texto (Silva, 1997).

O parafrasear

Como vimos, anteriormente, os alunos têm, muitas vezes, dificuldade em dizer pelas suas próprias palavras as ideias contidas no texto.

O parafrasear tem a vantagem de facilitar a retenção e a recordação do significado apreendido e constitui um passo fundamental para a elaboração de resumos. Estes últimos objectivos são, sobretudo, salientados quando os alunos praticam esta estratégia face a textos que lhes são fornecidos (Silva, 1997).

O resumir

Para que um resumo seja útil, no contexto da actividade de estudo, o aluno tem não só de compreender o texto que leu mas também ser capaz de seleccionar as ideias principais e as acessórias, hierarquizar a informação obtida e ser capaz de a transmitir por escrito de uma forma económica mas com sentido (Silva, 1997).

Esta actividade bastante complexa só é utilizada, espontaneamente, pelos estudantes dos últimos anos do ensino. Mesmo após ensinados a resumir textos narrativos, os alunos do 4.º ano de escolaridade ainda têm dificuldade em seleccionar as ideias principais das acessórias, mantêm-se fiéis ao texto-base e elaboram os seus resumos com base na reprodução e na paráfrase (Silva, 1997).

No entanto, diversos estudos têm demonstrado a importância do resumo para o desenvolvimento do vocabulário, a promoção da leitura crítica e da compreensão e para a aprendizagem em geral, podendo também constituir um método de monitorização da compreensão e da memorização, facilitar a aprendizagem e ajudar a clarificar a mensagem (Silva, 1997).

As estratégias de memorização

A capacidade para planear e preparar, antecipadamente, acções facilitadoras da recordação do que foi estudado é um pré-requisito fundamental para o estudo eficiente.

Os estudantes, envolvidos no estudo dos textos, estão dependentes de várias actividades que fornecem pistas para futuras recordações, como o tirar notas, o sublinhar e a releitura selectiva, pois todas servem para o ajudar a focar a sua atenção nos elementos mais importantes. Estas estratégias sofisticadas de memorização, aplicadas a textos, surgem relativamente tarde, como rotinas idiossincráticas preferidas, em alunos universitários (Silva, 1997).

Conclusão

Em suma, porque todos somos diferentes, todos temos necessidades educativas específicas.

Alguns alunos precisam de muito tempo para fazer as coisas, outros só trabalham bem sob pressão; outros precisam de estudar sozinhos e em silêncio, outros com um ruído de fundo (num café, por exemplo); para outros é quase impossível estudar de manhã, preferindo o fim da tarde ou mesmo a noite; outros precisam de ler muitas vezes, outros preferem escrever (copiar, fazer resumos, tomar notas), a outros basta estar com muita atenção nas aulas para conseguir extrair as ideias fundamentais (Cosme, 2002).

As necessidades de aprendizagem de cada aluno variam em função das matérias, das disciplinas, das situações e emoções do momento. Por isso, a questão nunca deve ser colocada de uma forma demasiado simples e redutora.

Várias investigações têm demonstrado que os alunos com insucesso são menos persistentes na prossecução de objectivos, não conseguem utilizar estratégias apropriadas, subestimam as exigências da tarefa, especialmente com trabalhos difíceis (Silva, 1997).

Temos de ter presente que trabalhar com educação, nunca foi exactamente uma tarefa tranquila. O aluno, de qualquer idade, é naturalmente agitado, quer por comportamento próprio, quer por influência dos pares. No entanto, nos últimos anos tem surgido, ou ficado mais explícito, um comportamento que é extremamente incómodo: é a indiferença. Tem-se verificado que grande parte das DA são fruto de uma indiferença “disfarçada” ao longo do percurso académico destes jovens.

Existe um número cada vez maior de alunos que se mostra totalmente desinteressado pelos estudos, que parecem não apresentar o desejo de aprender. Este tipo de jovens necessita de professores que deixem bem claras as regras a serem seguidas. Professores que expliquem bem a matéria, que os tratem com carinho, com respeito, que os atendam individualmente - pois é neste atendimento individual que o aluno cria a coragem necessária para fazer perguntas, que não faria em público, por medo da reacção dos colegas.

É fundamental que se estimule o aluno a fazer perguntas, que se demonstre respeito pelas suas ideias, pelas suas dúvidas, que se estimule a sua participação na realização de tarefas. Todo o ser humano gosta de atenção. E os alunos, muitas vezes, só a têm na escola.

Capítulo III – Estudo Empírico

Introdução

Este projecto de investigação, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária constituiu, antes de mais, um desafio pessoal, apesar de se encontrar num contexto académico.

Desenvolvido no universo de uma Escola Profissional, com características muito próprias relativamente aos processos de ensino e de aprendizagem, procurámos sobretudo responder às necessidades e dificuldades destes alunos, procurando ajudá-los a ultrapassá-las e atingir o sucesso, que no fundo todos eles ambicionam. Neste tipo de ensino, deparamo-nos não poucas vezes, com alunos que apesar de se depararem com a possibilidade de usufruir de um ensino personalizado e diferenciado, não estão sensibilizados para as suas necessidades e dificuldades individuais, nem tão pouco para identificar quais as estratégias possíveis para as ultrapassar, havendo assim a necessidade de uma intervenção personalizada que permita orientar estes jovens, ajudando-os a desconstruir preconceitos e construir novas crenças e realidades.

Neste âmbito, pretendemos que o aluno desempenhe o papel fundamental para o seu próprio sucesso, aprendendo a identificar quais as suas dificuldades, e de forma orientada, colmatá-las através de estratégias específicas, tais como a metacognição ou o planeamento e a organização do estudo, estratégias desenvolvidas e exploradas no capítulo anterior.

Face ao exposto, pretende-se desenvolver um programa que permita identificar/diagnosticar e intervir em jovens com dificuldades de aprendizagem de várias ordens, utilizando o contexto de grupo, fora da sala de aula, mas promovendo práticas educativas positivas a reflectir-se dentro desta.

Porque se trata de um programa de treino e promoção de competências, importa saber definir problemas, criar alternativas de resolução, ponderá-las na sua adequabilidade, tomar decisões, avaliar a eficácia das decisões através da apreciação do resultado conseguido. Sobretudo junto dos alunos que experienciam algumas dificuldades escolares – frequentemente também alunos com menor estimulação cognitiva nos seus contextos sócio-familiares (Almeida, 2002).

Para que o Programa resulte é fundamental que o orientador mantenha uma atitude de aceitação de todas as contribuições dos estudantes procurando assim estimular a sua participação activa e favorecer sentimentos de competência face às

tarefas escolares. Igualmente, o orientador deve fornecer um feedback informativo e não avaliativo das contribuições dos estudantes, isto é, centrar-se nos processos seguidos na realização das tarefas e não nos produtos finais. Esta atitude tem por objectivo aumentar a consciência dos estudantes sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas e as suas competências de auto-observação e auto-avaliação. Este autoconhecimento é fundamental para promover nos estudantes sentimentos de competência e de controlo da sua própria aprendizagem, componentes essenciais ao envolvimento, interesse e persistência durante o estudo (Almeida, 2002).

Estes comportamentos e atitudes do orientador permitem não só a autonomia dos estudantes na regulação do seu próprio comportamento e experiências e na orientação das suas acções como também favorecem um envolvimento interpessoal caloroso, apoiante e comunicativo. Tais condições são fundamentais para a interiorização do valor do trabalho escolar e à autodeterminação na aprendizagem (Silva, 1997).

Uma segunda característica diz respeito aos materiais (por ex.: textos, jogos, folhas de auto-registo) utilizados. Por um lado, os materiais apresentados têm um carácter lúdico, são graficamente atraentes e diversificados, de forma a manter a curiosidade e o interesse dos participantes. Por outro, é fundamental que as tarefas e actividades apresentadas sejam adequadas, em termos do seu grau de dificuldade, ao nível de conhecimento dos sujeitos. Pretende-se, deste modo, que os estudantes consigam resolver com sucesso algumas das tarefas, de forma a aumentar a sua autoconfiança e percepção de competência, e, ao mesmo tempo, colocar-lhes algumas dificuldades e desafios que despertem o seu interesse e os levem a persistir face aos obstáculos (Almeida, 2002).

Por último, uma terceira característica relaciona-se com o contexto interpessoal em que decorre o Programa. A participação num pequeno grupo incentiva a cooperação entre os estudantes na realização das tarefas e a partilha de conhecimentos. Geralmente, as sessões iniciam-se com discussões e actividades realizadas em grupo e só depois se solicita um trabalho individual durante a própria sessão ou em casa. Esta estrutura facilita a aprendizagem da utilização das estratégias de uma forma lúdica através da auto-descoberta e da orientação dos colegas mais competentes. Além disso, a partilha de dúvidas e dificuldades e o reconhecimento público dos resultados positivos atingidos

são um reforço social importante que tem um impacto positivo na autoconfiança e no valor pessoal dos estudantes (Almeida, 2002).

Este capítulo corresponde à apresentação do enquadramento empírico, e é constituído pelos vários pontos onde são focados os procedimentos metodológicos adoptados para realizar este estudo.

O estudo empírico baseado no programa começa por delinear quais os objectivos deste, isto é, o que se pretende realmente obter com a aplicação do PIP. De seguida é descrito qual o método utilizado, quem foram os participantes, quais os materiais utilizados, quais os procedimentos a ter em conta no âmbito da aplicação do programa e sobretudo no decorrer das sessões e, finalmente, quais os resultados e a discussão dos mesmos.

1. Objectivos

O principal objectivo é desenvolver um programa que dê às necessidades e dificuldades dos alunos em termos de aprendizagem, isto é, desenvolver e aplicar um programa de instrução cognitiva de estratégias com a finalidade de proporcionar condições e experiências de aprendizagem favoráveis.

No âmbito do objectivo principal a intervenção no âmbito do programa, organiza-se em função de três objectivos essenciais, que passamos a referir.

Em primeiro lugar, levar os participantes, concretamente, os alunos a tomar consciência das acções requeridas para efeitos de aprendizagem. Todo o Programa se orienta, em primeiro lugar, para que os participantes compreendam como e quando estudam e qual a relação entre o seu comportamento e os resultados que têm obtido. Esta tomada de consciência é fundamental para uma participação activa no processo de aprendizagem e para uma abertura à mudança (Almeida, 2002).

Em segundo lugar, desenvolver nestes alunos competências pessoais para um melhor desempenho nas tarefas escolares. O desenvolvimento de competências pessoais vai-se realizando à medida que vai tendo lugar a aquisição de estratégias cognitivas facilitadoras da compreensão, atenção e memorização das matérias pelos participantes. Dentro da área do desenvolvimento de competências pessoais, a intervenção orienta-se para o nível do autocontrolo - em termos comportamentais, através de procedimentos de auto-observação, auto-avaliação e auto-registo, procura-se levar os alunos a planear de forma mais adequada as suas actividades de estudo. Se o aluno compreender as

vantagens de um planeamento comportamental, mais facilmente aderirá a uma actividade de planeamento cognitivo. Não interessa, que o aluno utilize estratégias de aprendizagem sem auto-avaliar os seus ganhos e custos. É fundamental que perceba que dispõem de meios que podem ser eficazes se souber quando e como os utilizar. O apelo a esses meios impõe-lhes custos, mas também lhe traz benefícios; cabe-lhe a ele escolher quando é que estará disposto a pagar esses custos (Almeida, 2002).

Em terceiro lugar, germinar nos participantes as crenças metacognitivas destes, nomeadamente as que se referem ao conceito de inteligência. Não chega, contudo, ensinar estratégias e demonstrar a sua utilidade e eficácia. É importante, que o aluno possua crenças metacognitivas favoráveis ao seu empenhamento activo na aprendizagem. Tendo em vista este último objectivo, as sessões do Programa vão ser orientadas para a discussão em grupo de temas como estratégia, esforço, inteligência e motivação e de como aqueles interagem na determinação da eficácia da aprendizagem (Almeida, 2002).

Os objectivos até agora mencionados dirigem-se, no seu conjunto, ao desenvolvimento, nos alunos, de uma motivação intrínseca que está relacionada com a percepção de competência pessoal, com o autocontrolo e com a construção de objectivos de aprendizagem pessoais (Silva, 1997). No entanto, não deixamos de ter em conta o papel dos reforços “exteriores” na fase inicial do Programa. Assim, logo no início, é negociado com os alunos um contrato comportamental que visa ajudá-los a auto controlar o seu comportamento durante as sessões do Programa.

Concluindo, o aluno só exercerá um papel activo na sua própria aprendizagem se tiver um objectivo que pretende atingir e que seja por ele valorizado. É esse objectivo que o levará a despende esforços e a persistir nas tarefas, mesmo quando surjam obstáculos e dificuldades. Esse objectivo é fruto de uma construção pessoal (Silva, 1997).

2. Método

Ao longo da revisão bibliográfica inicial foi possível constatar que os alunos com DA têm características e ritmos de aprendizagem muito próprios. Contudo, nem sempre acompanhados da forma mais correcta, pela falta de sensibilidade para com os referidos alunos que porventura existam. É nossa intenção cooperar na identificação de tais alunos, no sentido de orientá-los e elevar ao máximo as suas potencialidades e como

tal fazê-los sentirem-se integrados na sala de aula, através da aplicação de estratégias adequadas às suas necessidades.

Esta investigação tem por base um plano quase-experimental, isto é, como o próprio nome indica, verifica-se já uma aproximação ao plano experimental, contudo não se controlam ainda algumas variáveis parasitas que confluem ou podem confluir com a variável independente (Almeida & Freire, 2003).

A propósito do estatuto das variáveis, designadamente variáveis independente e dependente, nesta investigação temos a considerar a variável independente como as estratégias de aprendizagem – a dimensão ou característica manipulada deliberadamente para conhecer o impacto numa outra variável - e a variável dependente, como as dificuldades de aprendizagem – dimensão ou característica que surge ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente (Almeida & Freire, 2003).

Não foram controladas as variáveis parasitas – variável associada à variável independente que afecta os resultados da variável dependente nem as variáveis moderadoras – variáveis inerentes ao estudo das demais variáveis e que podem influenciar os resultados de forma interactiva – como por exemplo o sexo ou a idade dos alunos (Almeida & Freire, 2003).

O primeiro passo numa investigação surge quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema (Almeida & Freire, 2003). Esta investigação compreendeu, portanto, as seguintes etapas:

- 1 – Definição do problema e escolha da técnica de recolha de dados;
- 2 – Determinação da dimensão da amostra;
- 3 – Desenvolvimento de vários instrumentos de recolha de dados para obter a informação necessária.

Esta metodologia representa assim um conjunto de fases que vão desde a planificação da acção, até ao desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Participantes

A investigação decorreu na Escola Profissional de Aveiro (EPA), localizada no Distrito de Aveiro, actualmente situada no centro da cidade de Aveiro, iniciou a sua actividade em 1992 tendo criado um ambiente distinto no contexto da oferta de escolaridade. A EPA é um estabelecimento de ensino técnico-profissional, de natureza

privada, de que é proprietária a Associação para a Educação e Valorização de Recursos Humanos do Distrito de Aveiro (AEVA) uma instituição sem fins lucrativos.

A EPA conta à data da investigação com 509 alunos, sendo que, destes apenas 210 correspondem ao nível II de formação profissional, sendo este o grupo de abrangência em termos de universo. Quanto ao grupo experimental e grupo de controlo, ambos são constituídos por uma amostra de 8 alunos por grupo. Estes grupos de amostragem são semelhantes, quer entre si, quer em relação ao universo, permitindo o estabelecimento de analogias e conclusões, só possíveis de acordo com o cumprimento destes critérios.

Concretamente, para o estabelecimento da amostra, constituída por dois grupos, grupo experimental e grupo de controlo, com 8 elementos cada um, foi necessário o estabelecimento de regras específicas, que nos permitissem comparações. Assim, para a selecção destes dois grupos, numa fase inicial foi fundamental a informação obtida através do processo de selecção de candidatos em Junho de 2008. Durante este processo, todos os alunos efectuaram o preenchimento de um inquérito por questionário (elaborado na Instituição, com o objectivo de recolher dados escolares dos alunos), de um teste de raciocínio lógico-dedutivo D48 (prova de inteligência geral, permite avaliar capacidade de conceptualização, nomeadamente aspectos de abstracção e de compreensão de relações) e, finalmente, uma entrevista (realizada através de um guião construído, previamente, pelos técnicos do serviço). No final deste processo, após a selecção de candidatos e respectiva distribuição por turma, é elaborado um pequeno mapa resumo com informação destinada aos Orientadores Educativos de Turma. Este foi o ponto de partida para a selecção do grupo experimental *versus* grupo de controlo. Por ser informação básica e subjectiva, dado que é transmitida pelos próprios alunos, procedeu-se, posteriormente, à solicitação dos Processos Educativos Individuais dos alunos, onde, através de documentação formal foi possível reunir as informações necessárias para efeitos de estabelecimento de grupos conformes.

Posteriormente, baseada no Processo Educativo Individual, foi feita uma análise dos Registos Biográficos do Aluno / Certificados de Habilitações, das várias informações disponíveis e elaborado um Histórico de cada aluno envolvido no processo.

Com base neste conjunto de informações, pudemos caracterizar a nossa amostra – grupo experimental versus grupo de controlo da seguinte forma:

Quadro 1:

Caracterização do Grupo Experimental

Grupo Experimental					
Sujeito	Idade	Sexo	Tipo de DA	D48	Medidas de Apoio
1	15	F	Dificuldades de aprendizagem, ao nível da leitura, escrita, interpretação, cálculo e raciocínio matemático.	p40	Currículo Escolar Próprio, ao abrigo da alínea a) do artigo 11º do Dec. Lei 319/91. No ano lectivo 2006/07 a aluna usufruiu de adaptações curriculares
2	16	F	Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.	p40	Medidas especiais de avaliação - testes diferentes
3	15	M	Dificuldades de aprendizagem associadas a elevada desmotivação, desconcentração e ansiedade em períodos de avaliação. Sofre de Dislexia.	p40	Apoio Pedagógico Personalizado.
4	15	M	Dificuldades de Aprendizagem.	p35	Condições especiais de avaliação
5	16	M	Dificuldades em adquirir competências básicas do foro cognitivo, em manter a concentração, em resolver problemas simples e em tomar decisões relativamente ao agir no quotidiano e meio envolvente.	p25	Apoio Pedagógico Personalizado
6	17	M	Dificuldades graves na aquisição de informações.	p25	Currículo Especifico Individual e Apoio Pedagógico Personalizado
7	16	M	Apresenta limitações mais acentuadas no domínio emocional com reflexos negativos nas aprendizagens escolares, ao nível das aquisições de competências e alguns itens de aprendizagens.	p50	Currículo Escolar Próprio, ao abrigo da alínea a) do artigo 11º do Dec. Lei 319/91
8	15	M	Dificuldades na aquisição de informações	p40	Apoio Pedagógico Personalizado

No que diz respeito à caracterização do sujeito 1, concluiu o 8º ano em 2006/2007 numa EB dos 2º e 3º Ciclo De acordo com o relatório desta Escola, o Sujeito 1 é uma aluna com dificuldades de aprendizagem, ao nível da leitura, escrita, interpretação, cálculo e raciocínio matemático. Tem um ritmo de trabalho lento e é pouco empenhada e participativa nas actividades consideradas mais cognitivas. Ao longo do ano lectivo 2005/2006, esteve sujeita a um Currículo Escolar Próprio, ao abrigo da alínea a) do artigo 11º do Dec. Lei 319/91. No ano lectivo 2006/07 a aluna usufruiu de adaptações curriculares (...) estímulo de reforço pela positiva, critérios de avaliação através de fichas com clareza de linguagem, ajuda na interpretação e a oralidade como complemento da escrita. (...) Apoio Individualizado às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e História. No ano lectivo 2007/08 a aluna usufruiu de Condições especiais de avaliação. No decorrer do Processo de Selecção e Orientação da EPA, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média É uma aluna acompanhada no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de uma aluna com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

O Sujeito 2, no decorrer do Processo de Selecção e Orientação da EPA, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. Tem o 9º ano incompleto, tendo frequentado a Escola Secundária de Estarreja no ano lectivo anterior. Reprovou uma vez no 9º ano, tendo beneficiado de medidas especiais de avaliação - testes diferentes. Beneficiou também de apoio a Inglês. É uma aluna acompanhada no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de uma aluna com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado

O sujeito 3, no ano lectivo 07/08 frequentou uma EB 2, 3 onde concluiu o 8º ano. De acordo com informações presentes no Processo Educativo, foi feita uma recolha de informação por referência à CIF-CJ, datada de 04 de Julho de 2008. Descrição da situação do aluno. O aluno encontrava-se ao abrigo do DL 319/97 com Adaptações Curriculares a Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências Naturais, e Condições Especiais de Avaliação a Inglês e Francês, além da Pedagogia Diferenciada em sala de aula e ainda Aulas de Recuperação a Língua Portuguesa, Inglês, Francês e Matemática. O aluno apresenta dificuldades de aprendizagem associadas a elevada desmotivação, desconcentração e ansiedade em períodos de avaliação. Segundo o relatório psicológico,

o aluno tem dislexia.. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

O sujeito 4 no ano lectivo 07/08 frequentou uma EB 2, 3 onde não concluiu o 9º ano. De acordo com informações presentes no Processo Educativo, o aluno beneficia de medidas especiais de avaliação, mais especificamente, condições especiais de avaliação a várias disciplinas. No final do ano lectivo 2007/2008, apresentou nível negativo a Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Matemática (nível 1), Ciências Naturais e Francês. No ano lectivo anterior, 2006/2007 o aluno beneficiou de um Plano de Recuperação (de acordo com o Despacho Normativo n.º 50/2005), onde se destacam as seguintes medidas propostas pelo Conselho de Turma a 25/02/2007: Pedagogia Diferenciada – realização de testes adaptados a Geografia, testes adaptados às capacidades do aluno; Actividades de Compensação – realização de trabalhos de casa, maior empenham na realização das tarefas propostas e maior envolvimento do EE; cumprimento das regras da sala de aula e maior concentração nas aulas. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

De acordo com o Processo individual do Sujeito 5, em 2007/2008 (9º ano), o aluno beneficiou de um Currículo Especifico Individual (de acordo com o Despacho Normativo n.º 50/2005). Apresenta dificuldades graves ao nível da leitura e interpretação. Não tendo adquirido as regras básicas das mesmas. Apresenta também muitas dificuldades ao nível do cálculo, não dominando as operações básicas do mesmo. Revelando ainda muitas dificuldades em adquirir competências básicas do foro cognitivo, em manter a concentração, em resolver problemas simples e em tomar decisões relativamente ao agir no quotidiano e meio envolvente. Sabe levar a cabo uma tarefa mas tem dificuldades em executar duas ou mais tarefas em simultâneo. Na comunicação, apresenta dificuldades em comunicar e em receber mensagens orais e escritas e em manter uma conversação com troca de ideias e pensamentos que prendam

a atenção do outro. Quanto às interações e relacionamento interpessoal revela dificuldades em se relacionar com os outros, devido a factores de inibição intrínsecos e ainda apresenta dificuldade em fazer amigos. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

Quanto ao Sujeito 6 e de acordo com o Processo Educativo do aluno, este beneficiou das Medidas do Regime Educativo Especial, alínea i) do DEC Lei 319/91 – Currículo Alternativo e alínea g) – Adequação na Organização da Turma. Devido à revogação do decreto de lei 3/2008, de 07 de Janeiro, o aluno passou a usufruir de Medidas Educativas do novo Decreto: Currículo Específico Individual e Apoio Pedagógico Personalizado. Apresenta ainda algumas lacunas ao nível da autonomia, atenção/concentração, retenção de conhecimentos, leitura, escrita e cálculo funcionais. Ao nível da Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos, o aluno manifesta dificuldades graves na aquisição de informações; dificuldades a ler com fluência e precisão, compreender palavras e frases; dificuldade moderada em desenvolver a capacidade de escrever palavras ou frases que têm significado; dificuldade grave em trabalhar com números e realizar operações matemáticas; dificuldade moderada em manter a atenção em acções ou tarefas durante intervalo de tempo; dificuldade grave em formular e ordenar ideias, conceitos; dificuldade moderada em compreender e interpretar textos simples; dificuldades moderadas em transmitir informações através de material escrito; dificuldade moderada em utilizar as convenções gramaticais; limitações graves em efectuar cálculos, aplicando princípios matemáticos; dificuldade em tomar decisões, fazer escolhas entre opções. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

Quanto ao sujeito 7, no final deste ano lectivo, de acordo com o registo de avaliação, o aluno frequentou o 8º ano, apresentou níveis negativos às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Geografia, Matemática, Físico-química e Educação Visual. No mesmo ano lectivo foi sujeito a um Plano de Recuperação (de acordo com o

Despacho Normativo n.º 50/2005). Apresenta limitações mais acentuadas no domínio emocional com reflexos negativos nas aprendizagens escolares, ao nível das aquisições de competências e alguns itens de aprendizagens. Apresenta incapacidade em saber observar e ouvir o que se passa em contexto de sala de aula, dificuldades em aprender a calcular, e ainda revela dificuldades na aquisição de algumas competências que exigem abstracção e raciocínio geral. Na comunicação apresenta mais dificuldades na expressão oral ao nível da organização de ideias e conversação. Revela problemas na resolução de problemas da vida diária e tomada de decisões. O aluno usufruiu do Currículo Escolar Próprio, ao abrigo da alínea a) do artigo 11º do Dec. Lei 319/91; Frequência na turma a tempo inteiro, eliminação de alguns itens nas disciplinas mais cognitivas como Língua Portuguesa, História e Inglês; Inclusão de alguns objectivos e conteúdos intermédios; condições especiais de avaliação ao nível da clareza da linguagem, adaptação da prova/ficha de avaliação e mais tempo para a sua realização, caso necessário; Apoio pedagógico acrescido. De acordo com o Processo Individual do Aluno, para o presente ano lectivo propõe-se que o aluno continue a beneficiar de medidas educativas especiais dada a sua necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta (EPA).

O sujeito 8, reprovou duas vezes (5º ano e no 6º ano). Esteve sujeito no ao lectivo 07/08 a uma turma de Currículo alternativo. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

Quadro 2:

Caracterização do Grupo de Controlo

Grupo de Controlo					
Sujeito	Idade	Sexo	Tipo de DA	D48	Medidas de Apoio
1a	14	F	Dificuldades de Aprendizagem Gerais.	p40	Apoio Pedagógico Personalizado
2a	15	F	Dificuldades de Aprendizagem Gerais.	p40	Medidas especiais de avaliação e apoio pedagógico

3a	15	M	Dificuldades de Aprendizagem Gerais.	p35	Plano de Acompanhamento; Apoio Pedagógico Personalizado
4a	15	M	Dificuldades de Aprendizagem Gerais.	p40	Apoio Pedagógico Personalizado
5a	15	M	Apresenta dificuldades em adquirir competências no cálculo, na concentração e atenção, na resolução de problemas do dia-a-dia e ainda ao nível da comunicação oral e escrita receptiva e expressiva. Apresenta ainda dificuldades ao nível do desenvolvimento pessoal e social.	p25	Apoio Pedagógico Personalizado.
6a	16	M	Dificuldades de Aprendizagem Gerais.	p25	Apoio Pedagógico Personalizado.
7a	16	M	Dificuldades ao nível da Expressão Oral, a Expressão Escrita, a Compreensão de Enunciados Oraís e Escritos, Espírito Crítico, Hábitos de trabalho / métodos de trabalho, esforço e persistência na realização de tarefas, Atenção e Concentração.	p50	Apoio Pedagógico Personalizado.
8a	14	M	Dificuldades na Aplicação dos conhecimentos, expressão escrita, resolução de problemas, domínio das regras de cálculo, hábitos de trabalho / métodos de trabalho e empenho nas tarefas.	p40	Apoio Pedagógico Personalizado.

Relativamente à caracterização deste grupo, concretamente, em relação ao sujeito1a, de acordo com o Processo Educativo Individual, a aluna regista duas reprovações, uma no 7º e outra no 8ºano. Desde sempre beneficiou de medidas de apoio educativo. No ano lectivo anterior, foi acompanhada pelo projecto "Meninos da Ria". No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. Tem o 8º ano incompleto. É uma aluna acompanhada no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio , Psicologia e Orientação da Escola que frequenta (EPA). Trata-se de uma aluna com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

O sujeito 2a regista desde o 6º ano medidas especiais de avaliação e apoio pedagógico acrescido. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. Tem o 7º ano concluído, tendo frequentado a EB 2,3 Ferreira Pinto Bastos. Manifesta sobretudo dificuldades a matemática. É uma aluna acompanhada no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de uma aluna com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

Quanto ao sujeito 3a, de acordo com o Processo Educativo Individual, no ano lectivo 07/08 concluiu o 7º ano. No ano lectivo anterior tinha reprovado no 7º ano, tendo sido proposto um Plano de Acompanhamento para o ano seguinte. No seguimento das diversas medidas do Plano de Acompanhamento posto em prática durante o ano lectivo 07/08 (de acordo com o Despacho Normativo n.º 50/2005), foi proposto ao aluno aulas de recuperação a Inglês e Matemática, às quais raramente compareceu. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

No que diz respeito ao sujeito 4a, no ano lectivo 07/08 frequentou o 7º ano, pela segunda vez, mas não transitou. Foi sujeito no ano lectivo 07/08 a um Plano de Recuperação e a um Plano de Retenção Repetida, onde se registaram apoios e medidas de que o aluno usufruiu, entre as quais, Apoio Pedagógico Acrescido a Língua Portuguesa e Matemática. No ano lectivo 2007/2008 o aluno teve 20 participações. O aluno tem um tom de voz alta e não se controla verbalmente; é advertido para se calar mas não modifica o seu comportamento. Perturba com frequência a aula não aceitando as regras da sala de aula. Não realiza as tarefas de sala de aula e nem trabalhos de casa. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

O sujeito 5a em 2007/2008 (8º ano) beneficiou de um Currículo Específico Individual (de acordo com o Despacho Normativo n.º 50/2005). O aluno tem limitações

acentuadas no domínio cognitivo e apresenta em simultâneo problemas graves ao nível emocional, revelando défice intelectual. O aluno revela incapacidades ao nível da saber ouvir e saber observar. Em levar a cabo uma ou mais tarefas, tem muitas dificuldades na compreensão da leitura e da escrita, não interiorizando ainda as regras básicas das mesmas. Apresenta dificuldades em adquirir competências no cálculo, na concentração e atenção, na resolução de problemas do dia-a-dia e ainda ao nível da comunicação oral e escrita receptiva e expressiva. Apresenta ainda dificuldades ao nível do desenvolvimento pessoal e social. É pouco empenhado e pouco participativo nas tarefas propostas. Quanto ao relacionamento pessoal e interpessoal revela graves problemas nesse domínio, não tendo ainda interiorizado as regras básicas de convivência social, com problemas no relacionamento formal e informal, apresentando comportamentos de oposição, agressividade e não aceitação dos outros. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

O Sujeito 6a, no ano lectivo 07/08 frequentou o 9º ano. Não tem qualquer retenção ao longo do seu percurso escolar mas parece ter sempre transitado de forma deficitária. Sempre foi um aluno que se mostrou pouco motivado em relação às aprendizagens escolares. No final do 7º ano transitou com três níveis negativos. Foi encaminhado para os SPO por apresentar um fraco rendimento escolar (elevado número de níveis negativos), total desmotivação, baixas expectativas em relação à realização escolar (...) falta de métodos e hábitos de estudo. No decorrer do Processo de Selecção e Orientação da EPA, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

O Sujeito 7a apresenta uma reprovação no 7º ano. No ano lectivo 07/08 frequentou o 8º ano, mas não transitou. 8º ano incompleto. Foi sujeito no ano lectivo 07/08 a um Plano de Recuperação, a partir de 17/12/08 (de acordo com o Despacho Normativo n.º 50/2005). De acordo com o Plano de Recuperação o aluno manifestou dificuldades na Aplicação dos conhecimentos, expressão escrita, resolução de problemas, domínio das regras de cálculo, hábitos de trabalho / métodos de trabalho e

empenho nas tarefas. Beneficiou aulas de Apoio Pedagógico Acrescido à disciplina de Língua Portuguesa. Aulas essas em que não obteve aproveitamento porque excedeu o limite de faltas e o aluno não se empenhou e não mostrou interesse em superar as dificuldades. No 3º período teve negativa às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História, Matemática, Ciências Físico-químicas e Área de Projecto. Para o ano lectivo 2008/09 consta do processo educativo do aluno o Plano de Acompanhamento que identifica como principais dificuldades a Expressão Oral, a Expressão Escrita, a Compreensão de Enunciados Orais e Escritos, Espírito Crítico, Hábitos de trabalho / métodos de trabalho, Esforço e persistência na realização de tarefas, Atenção e Concentração, assim como Estudo Acompanhado a Matemática e Língua Portuguesa. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil médio. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

Quanto ao sujeito 8a, o aluno regista duas reprovações, uma vez no 7º e uma vez no 8º ano. Possui o 7º ano incompleto. No processo de selecção da Escola profissional de Aveiro, face à aplicação do D48, apresentou um percentil abaixo da média. Na Escola anterior teve várias participações de mau comportamento e por passar as aulas distraído e a desenhar. É um aluno acompanhado no presente ano lectivo pelos SAPO – Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação da Escola que frequenta. Trata-se de um aluno com Dificuldades de Aprendizagem, com necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado.

2.2 Materiais

O PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, é um programa de treino cognitivo, enquadrado essencialmente, na teoria do processamento da informação e dirigido a adolescentes que frequentam entre o 7º e 9º ano de escolaridade. Pressupõe a técnica da dinâmica de grupo, logo o aplicador do programa tem de ser essencialmente um dinamizador. Saber estar, simultaneamente, na posição de retaguarda dando relevo ao papel dos participantes na resolução dos problemas e na sua avaliação, e na posição activa, no sentido de estimular o interesse, captar dificuldades, reformular verbalizações, questionar resoluções e gerir discussões (Almeida, 2002).

Uma segunda característica diz respeito aos materiais (por ex.: textos, jogos, folhas de auto-registo) utilizados. Por um lado, os materiais apresentados têm um carácter lúdico, são graficamente atraentes e diversificados, de forma a manter a curiosidade e o interesse dos participantes. Por outro, é fundamental que as tarefas e actividades apresentadas sejam adequadas, em termos do seu grau de dificuldade, ao nível de conhecimento dos sujeitos. Pretende-se, deste modo, que os estudantes consigam resolver com sucesso algumas das tarefas, de forma a aumentar a sua autoconfiança e percepção de competência, e, ao mesmo tempo, colocar-lhes algumas dificuldades e desafios que despertem o seu interesse e os levem a persistir face aos obstáculos (Almeida, 2002).

O Programa de Intervenção Pedagógica é composto por 10 sessões com a duração aproximada de 1 hora cada. A planificação e construção das sessões foi feita, sobretudo, com base no Programa de Promoção Cognitiva, de Almeida & Morais (2002), não descurando, no entanto, outro tipo de bibliografia, através da qual, foi possível introduzir e planificar outro tipo de actividades e tarefas de crucial importância no que diz respeito ao colmatar das dificuldades deste tipo de alunos. Assim, do referido programa foram retiradas as sessões 2, 3, 4, 9 e 10. Quanto às sessões 1,5,6,7, e 8, foram construídas e planificadas de acordo com a necessidade específica destes alunos e do contexto escolar no qual estavam inseridos, procurando colmatar lacunas detectadas aquando da fase de diagnóstico.

2.3 Procedimento

Fase de Diagnóstico

Anterior à aplicação do programa propriamente dito, à que ter em conta, conforme já referido aquando da identificação da amostra (grupo de controlo/grupo experimental), a fase de diagnóstico, constituída pelos seguintes passos:

Primeiro, preenchimento de um inquérito por questionário - elaborado na Instituição, com o objectivo de recolher dados escolares, pessoais e familiares dos alunos, com a duração de cerca de 20 minutos.

Segundo, realização de um teste de raciocínio lógico-dedutivo d48 - prova de inteligência geral, com o objectivo de avaliar capacidade de conceptualização, nomeadamente aspectos de abstracção e de compreensão de relações. Trata-se de provas claramente independentes de factores culturais, que recorrem a estímulos não verbais. Esta prova é de aplicação em grupo a adolescentes e adultos com idades superiores aos 13 anos e tem a duração de 25 minutos.

Terceiro, entrevista individual semi directiva, realizada através de um guião construído, previamente, pelos técnicos do serviço, com o objectivo de recolher informação individualizada ao nível pessoal, social e cultural dos alunos, assim como, confirmar dados recolhidos pelas técnicas anteriores. Tem a duração de cerca de 10 minutos.

Quarto, solicitação às Escolas dos Processos Educativos Individuais dos alunos, com o objectivo de consultar documentação formal e oficial e recolher dados oficiais dos alunos, através da análise dos Registos Biográficos do Aluno / Certificados de Habilitações e das várias informações disponíveis no processo

Conforme referido no ponto anterior, a aplicação do programa prevê a constituição da amostra (grupo de controlo/grupo experimental), durante a fase de diagnóstico. Fase essa, constituída pelo preenchimento de um inquérito por questionário, pela aplicação de um teste de raciocínio lógico-dedutivo d48 - prova de inteligência geral, pela realização de uma entrevista individual semi directiva, e pela consulta dos Processos Educativos Individuais dos alunos.

Aplicação do Programa

O programa só é aplicado após todo este processo de diagnóstico, a partir do qual é permitido recolher informações pertinentes ao trabalho individualizado do técnico com cada um dos alunos, no âmbito do grupo em que está inserido.

A planificação das sessões do programa foram feitas de acordo com o cronograma que consta em anexo. As sessões 1, 2, 3, 4, 5,6 e 7, de correu nos meses de Novembro e Dezembro, correspondendo ao final do Primeiro Período. As sessões 8, 9 e 10 decorreram durante o mês de Janeiro, logo após o início das aulas do Segundo Período. As sessões decorreram, sempre, em horário extra curricular, num espaço semelhante a uma sala de aula – na EPA as salas de aula encontram-se organizadas de forma particular, as mesas encontram-se dispostas em dois grandes grupos de forma a favorecer o trabalho colaborativo entre os alunos. O esquema organizacional usado para efeitos de aplicação do programa, foi o mesmo, não havendo necessidade de preparar um espaço específico para o efeito.

Descrição das sessões

Cada sessão estrutura-se em quatro momentos organizadores das actividades, assim: começa-se por analisar as tarefas da sessão anterior; este primeiro momento é aproveitado para serem lembradas as competências até então treinadas (cerca de 10

minutos); num segundo momento dirigimo-nos já à sessão em causa, o novo tema é introduzido a partir de uma figura e/ou de um texto alusivo aos processos cognitivos a trabalhar na sessão, procurando proporcionar uma reflexão e motivação em torno dos processos a treinar nessa sessão (cerca de 15 minutos); o terceiro momento coincide com as actividades do treino propriamente dito, constituído por um conjunto de exercícios (cerca de 55 minutos) - cada exercício deve ser realizado individualmente e só depois discutido em grupo, importa reforçar o esforço do sujeito, a sua análise das tarefas, o registo e a elaboração de um discurso pessoal sobre o seu trabalho cognitivo, sendo o mais importante não as respostas mas o seu processamento; um quarto e último momento da sessão é dedicado à sua conclusão, reformulação e avaliação (cerca de 10 minutos) – esta informação serve ao aplicador como elemento para a avaliação continua da aplicação e para o conhecimento do grupo e dos seus elementos.

Sessão 1 - Constituição e funcionamento do grupo – Envolvimento, Apresentação e Conhecimento

Objectivos

- Promover um clima de abertura e de participação no grupo;
- Sensibilizar para as regras de comunicação interpessoal e outras necessárias ao funcionamento de um grupo;
- Confrontar as expectativas dos alunos face às sessões com os objectivos e actividades destas;
- Estimular o envolvimento pessoal nas sessões e articulação destas com o projecto de vida do aluno, nomeadamente ao nível do contexto escolar.

Duração: 55 Minutos

Actividades

- a) O técnico refere as razões da constituição do grupo de trabalho;
 - Apresentação do técnico enquanto elemento dinamizador das sessões de apoio e intervenção pedagógica;
 - Informação do horário de funcionamento, objectivo e duração das sessões;
 - Auto-apresentação dos alunos aos colegas, dizendo o nome, curso, idade, porque vieram para a estudar para esta escola, onde mora, aspecto físico, interesses, hábitos...;
- b) Preenchimento de um Inventário de Diagnóstico;

- c) Conversa sobre o que é um grupo, exemplos de grupos, condições necessárias para o funcionamento do grupo, salienta-se a importância do conhecimento de todos os elementos do grupo e do respeito pelas diferenças individuais;
- d) Brainstorming relativamente às regras do grupo.
- e) Preenchimento do Registo Individual do aluno - documento de auto monitorização e avaliação do aluno relativamente ao programa.

Sessão 2 - Monitorização do pensamento na resolução de problemas

Objectivos

- Identificar e utilizar competências/estratégias de resolução de problemas;
- Incentivar a uma atitude activa, consciente e sistemática face a situações problema;
- Promover percepções pessoais de controlo na utilização de processos treinados;
- Transpor situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente escolares.

Duração: 60 Minutos

Actividades

- a) Distribuição dos contratos individuais por cada um dos alunos, explicando-lhes e relacionando-os com o que foi discutido na sessão anterior;
- b) Identificação das etapas de resolução de problemas;
 - Mostram-se as quatro partes de um figura, aleatoriamente; Pede-se aos alunos para as ordenarem; Analisa-se cada parte da figura em separado e de um modo pormenorizado;
 - Mantendo-se num placar toda a sequência, leva-se os alunos a identificarem as etapas de resolução de problemas (ter em conta a recolha de dados, produção de alternativas, escolha de uma alternativa, resposta e avaliação da alternativa escolhida);
 - Os passos discutidos são escritos. Em formas de questões, por exemplo, qual o problema, qual a alternativa..., apela-se à analogia desta situação em situações futuras e à importância do envolvimento pessoal para a resolução de problemas.
- c) Explicita-se aos alunos que vão ser aplicados alguns dos passos identificados na actividade anterior na resolução de problemas do dia-a-dia;
 - Leitura do texto 1 (anexo 1) e exemplifica-se as etapas subjacentes à tentativa de resolução do problema; inicia-se uma situação de modelagem - texto 2 (anexo 1); leitura do texto 3 (anexo 1) - análise e identificação dos diferentes passos a usar na resolução

de problemas - simultaneidade de uma festa com o tempo de estudo; solicita-se, então, que os alunos individualmente tentem resolver um problema através dos passos que foram utilizados para a primeira situação;

d) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Sessão 3 - (De) codificação de informação no grupo I

Objectivos

- Desenvolver processos perceptivos e de facilitação da atenção;
- Promover percepções pessoais de controlo (internalidade do comportamento) na utilização dos processos treinados;
- Reflectir sobre os processos e estratégias utilizadas nas tarefas da sessão (meta cognição);
- Treinar a atenção concentrada;
- Transpor das situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente escolares.

Duração: 60 Minutos

Actividades

a) Leitura do texto 4 (anexo 1);

- Afixa-se no placar a figura 1` (anexo 1) comparando-se as duas situações (dificuldade em isolar elementos num conjunto e conseqüente necessidade de focalizar a atenção); neste contexto, e conjuntamente com os alunos, o técnico que aplica o programa deverá relacionar as sessões já decorridas com as próximas (é importante saber abordar um problema, mas também é necessário treinar competências para que as estratégias pensadas sejam eficazes – é importante então, por exemplo, estar atento, comparar, compreender, raciocinar...). Importa discutir o conceito de atenção e solicitar aos alunos que refiram situações em que ela está presente; a partir da figura 1` (anexo 1) exemplifica-se a aplicação de processos de atenção e como estes são controláveis pelo sujeito (por exemplo, na busca e focalização de aves de diferentes posições, tamanhos ou orientações);
- Os alunos vão ouvir um texto lido pelo técnico que se encontra a aplicar o programa (anexo 1) e assinalar com um traço, numa folha branca todas as vezes, que durante a leitura, surgirem palavras começadas por “S”; analisam-se as respostas e questionam-se as dificuldades surgidas relendo-se o texto; distribui-se em seguida a lista

1 (anexo 1) pelos alunos indicando-se o que deverão fazer (indicar na lista o mais rapidamente possível, consoantes iguais seguidas); analisam-se as respostas e em relação ao conjunto das duas actividades, reformulam-se as estratégias utilizadas que parecem mais eficazes incentivando os alunos a utilizarem-nas noutras situações.

b) Distribui-se a lista 2 (anexo 1) pelos alunos, indicando o que deverão fazer (assinalar com um traço as figuras na lista iguais a alguma das figuras modelo, e da forma mais rápida possível – os alunos deverão ter tanto tempo quanto o necessário para que todos terminem a tarefa);

- Analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas; reformulam-se as estratégias utilizadas que parecem mais eficazes, como por exemplo atender, simultaneamente, às duas figuras ou seguir a busca visual com um dedo. Incentivam-se os alunos a utilizarem-nas noutras situações;

c) Distribui-se a lista 3 (anexo 1) pelos alunos indicando o que deverão fazer (assinalar com um traço todo o algarismo par quando se encontra no meio de dois algarismos ímpares);

- Analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas; reformulam-se os aspectos que parecem mais eficazes, como por exemplo as de fixar algarismos pares ou de seguir a busca visual com um dedo; incentivam-se os alunos a utilizarem-nas noutras situações.

d) Preenchimento do Registo Individual do aluno - documento de auto monitorização e avaliação do aluno relativamente ao programa.

Sessão 4 – (De) codificação de informação no grupo II

Objectivos

- Desenvolver processos perceptivos e de facilitação da atenção;
- Promover percepções pessoais de controlo (internalidade do comportamento) na utilização dos processos treinados;
- Reflectir sobre os processos e estratégias utilizadas nas tarefas da sessão (meta cognição);
- Treinar a atenção difusa;
- Transpor das situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente escolares.

Duração: 50 Minutos

Actividades

- a) Distribui-se pelos alunos o texto 5 (anexo 1);
- Solicita-se que sublinhem as palavras ou expressões que digam respeito a cor; analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas; reformulam-se as que parecem mais eficazes, incentivando os alunos a utilizarem-nas noutras situações;
- b) Afixa-se a figura 2 (anexo 1) no placar (ou projecta-se no data-show);
- Solicita-se aos alunos que a descrevam na sua generalidade; pede-se em seguida, que identifiquem o máximo de distratores de atenção (por exemplo a actividade manual, o barulho do rádio, a desarrumação do quarto, o barulho da cadeira ...); analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas; reformulam-se as que parecem mais eficazes, como por exemplo, a de percorrer visualmente a figura de forma sistemática (da esquerda para a direita, visualizar os cantos...); incentivam-se os alunos a utilizarem-nas em próximas situações e aproveita-se esta actividade para abordar os métodos de estudo e para enfatizar a dimensão de internalidade de realização subjacente.
- c) Distribui-se a lista 4 (anexo 1) pelos alunos pedindo-se para identificarem no conjunto de algarismos – na linha vertical horizontal ou diagonal, e em qualquer sentido – cada um dos números que vão sendo indicados por quem está a aplicar o programa: 114; 007; 2000; 1999.
- Explicita-se bem que alguns deles aparecem repetidos e em direcções ou sentidos diferentes; analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas; reformulam-se as que parecem mais eficazes, como por exemplo, a de reter os algarismos dos números pedidos e a de, para cada algarismo do quadro, identificar os que o rodeiam; incentivam-se os alunos a utilizarem-nas noutras situações.
- d) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Sessão 5 – O Primeiro contacto com um texto

Objectivos

- O que fazer no primeiro contacto com um texto;
- Organizar o primeiro contacto intencional e estrategicamente orientado com um texto, no âmbito de uma sessão de estudo;
- Aprender a questionar um texto e a lê-lo com outros olhos;

- Interpelar o texto, a partir dos objectivos da sessão de estudo, as representações e os saberes dos alunos;
- Identificar as ideias chave de um texto e os eixos estruturantes do mesmo.
- Aprender quais os procedimentos a ter em conta quando se sublinha um texto;
- Identificar as vantagens de sublinhar um texto;
- Aprender a distinguir ideias secundárias de ideias principais.

Duração: 55 Minutos

Actividades

- a) O técnico que se encontra a aplicar o programa deverá começar por fazer uma breve síntese sobre a importância do sublinhado como uma técnica que implica capacidades de investigação no âmbito do texto, de síntese e de auto controlo;
- O técnico propõe que todos os alunos leiam o mesmo texto, um texto de carácter informativo (por exemplo o manual de um dos módulos de uma das disciplinas do curso ou texto à escolha);
 - Pretende-se respondam às questões contidas no roteiro de leitura global (cf. Anexo); os alunos realizam o trabalho individualmente; em seguida juntam-se em grupo e comparam as respostas dadas; o técnico anota num quadro os diferentes tipos de respostas e as dúvidas manifestadas pelos alunos. Aproveitando para definir e justificar a importância da leitura global como primeiro momento de uma sessão de estudo.
- b) O técnico propõe que todos os alunos leiam o mesmo texto, um texto de carácter informativo (por exemplo o manual de um dos módulos de uma das disciplinas do curso), e que respondam às questões contidas no roteiro de leitura compreensiva;
- Os alunos realizam o trabalho individualmente; em seguida juntam-se em grupo e comparam as respostas dadas; o técnico anota num quadro os diferentes tipos de respostas e as dúvidas manifestadas pelos alunos;
- c) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Sessão 6 - Como elaborar esquemas dos textos que tenho de estudar

Objectivos

- Explicitar as ideias principais de um texto;
- Identificar as diversas estruturas tipo de um texto informativo;
- Distinguir as ideias secundárias associadas às ideias principais;
- Aprender a relacionar um texto informativo com um dado esquema gráfico.

- Estabelecer uma rede conceptual a partir de diversas ideias chave de um texto, de forma a atribuir um sentido para o mesmo.
- Escolher as palavras-chave ou redigir frases curtas que sintetizem essas ideias;
- Aprender a seleccionar os esquemas gráficos mais adequado para representar um dado texto informativo.
- Encontrar o tipo de formulações gráficas mais adequadas para representar as ideias e a dinâmica conceptual de um texto
- Seleccionar ou produzir através de diversos tipos de formas gráficas que, a partir dessas palavras-chave ou frases curtas, dêem conta da articulação entre os conceitos que permitem estruturar os textos e o sentido da informação que estes contêm.

Duração: 55 Minutos

Actividades

- a) O técnico deverá explicar a tarefa, os objectivos da mesma e a sua importância no desenvolvimento do programa;
 - O técnico apresenta aos alunos vários tipos de textos informativos e propõe-lhes que os identifiquem e classifiquem mediante a utilização de uma grelha de análise que lhes é previamente fornecida (anexo 1); os alunos realizam o trabalho individualmente; em seguida juntam-se em grupo e comparam as respostas dadas; avaliam-se as dificuldades sentidas e a eventual clarificação de alguns aspectos relacionados com os textos e a grelha de análise.
- b) O técnico deverá explicar a tarefa, os objectivos da mesma e a sua importância no desenvolvimento do programa;
 - O técnico apresenta aos alunos um conjunto de esquemas gráficos que deverão utilizar para esquematizar os diferentes tipos de textos descritivos que trabalharam nas sessões anteriores (anexo 1); os alunos realizam o trabalho individualmente; em seguida juntam-se em grupo e comparam as respostas dadas; avaliam-se as dificuldades sentidas e a eventual clarificação de alguns aspectos relacionados com os textos e a grelha de análise.
- c) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Sessão 7 - Como parafrasear e resumir um texto.

Objectivos

- Estimular uma apropriação estimulada e orientada de um texto;

- Seleccionar informação relevante sobre um texto;
- Reescrever o texto, a partir de uma apropriação pessoal e selectiva do sentido do texto;
- Aprender a construir um instrumento de estudo de primordial importância.
- Aprender a parafrasear um texto;
- Aprender quais as características de um bom resumo;
- Aprender quais as etapas de um bom resumo.

Duração: 55 Minutos

Actividades

- a) O técnico deverá explicar a tarefa, os objectivos da mesma e a sua importância no desenvolvimento do programa;
 - Os alunos parafraseiam um dos parágrafos do texto previamente distribuído; juntam-se em grupo comparam as respostas dadas, avaliam-se as dificuldades sentidas:
- b) O técnico deverá explicar as tarefas que os alunos deverão realizar, os objectivos das mesmas e os materiais que poderão utilizar;
 - Os alunos individualmente preenchem o roteiro *Vamos resumir um texto* (anexo 1), a partir da leitura de um texto fornecido pelo técnico; discussão no grupo, do trabalho realizado; avaliação das dificuldades sentidas, e eventual clarificação de alguns aspectos relacionados com a utilização dos esquemas gráficos; apresentação do quadro onde se identificam as características de um bom resumo;
- c) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Sessão 8 – Como aprender a tirar apontamentos

Objectivos

- Contactar com uma técnica capaz de rentabilizar as actividades autónomas de estudo;
- Elaborar de apontamentos a partir da leitura de um texto;
- Identificar as ideias principais de um texto e parafraseá-las;
- Identificar as principais vantagens dos apontamentos;
- Identificar a importância dos apontamentos;
- Identificar um plano de abordagem de um texto.

Duração: 50 Minutos

Actividades

a) O técnico deverá explicar os objectivos e as vantagens dos apontamentos quer como instrumento de organização da informação a que temos acesso quer como instrumento de estudo.

- O técnico propõe que os alunos, individualmente, elaborem apontamentos de um texto seguindo o guião (anexo 1); o técnico pede a alguns alunos para apresentarem os apontamentos que redigiram, pretexto para uma reflexão colectiva sobre o acto de elaborar apontamentos e para se construir um quadro de procedimentos que permita apoiar os alunos a concretizar tal operação;

c) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Sessão 9 - Organização da informação

Objectivos

- Motivar para o tema da sessão;
- Desenvolver processos de análise, de síntese e de contextualização da informação;
- Promover percepções pessoais de controlo (internalidade do comportamento na utilização de processos treinados);
- Reflectir sobre os processos e estratégias de resolução das tarefas da sessão (meta cognição);
- Transpor as situações de treino para as situações do dia a dia, nomeadamente escolares.

Duração: 60 Minutos

Actividades

a) Distribui-se o texto 6 (anexo 1) pelos alunos indicando-se as instruções (identificar o texto subjacente ao conjunto de palavras apresentado).

- Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que pareçam mais eficazes, como por exemplo, a de avançar na leitura de um texto a fim de encontrar o seu significado e, deste modo, poder identificar a(s) próxima(s) palavra(s) requerida(s) para a continuidade desse significado; incentivam-se os alunos a utilizarem-na(s) em próximas situações desta sessão e em contextos escolares como, por exemplo, na interpretação de textos; distribui-se o quadro 1 (anexo 1) pelos alunos; indica-se o tipo de actividade a realizar (utilizar um

exemplo para ilustrar o que se pretende com as “palavras cruzadas”); aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes, incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações;

b) Distribui-se o quadro 2 (anexo 1) pelos alunos indicando-lhes as instruções (distribuir de forma organizada os algarismos apresentados pelo quadro);

- Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes, incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações;

c) Distribui-se o quadro 3 (anexo 1) pelos alunos indicando-se as instruções (reproduzir os desenhos nas esquemas a partir dos ladrilhos);

- Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes, incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações; um exemplo de tais estratégias pode ser a retenção mnésica do esquema e a tentativa de visualização da sua sobreposição na figura desenhada, ou procurar transpor a figura para o respectivo esquema, salientando-se o papel organizador dos traços desse esquema na identificação dos ladrilhos. Incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações;

- Distribui-se o quadro 5 (anexo 1) e pede-se que organizem (e unam) os pontos na 2ª e 3ª colunas de modo a reproduzirem as figuras da 1ª coluna; aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes, incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações. Por exemplo, pode-se reter o formato de cada figura, preencher a 2ª coluna (reforço dessa memorização) e procurar identificar esses formatos nos pontos dispersos da 3ª coluna. Ainda é possível este trabalho de identificação a partir do(s) elemento(s) que sejam mais facilmente reconhecíveis nos pontos dados;

d) Apela-se à atenção dos alunos para escutarem a leitura de um texto rico em pormenores já que, posteriormente, se farão questões sobre o mesmo; leitura do texto 7 (anexo 1); Colocam-se as seguintes questões: (i) Quem tinha talento para desenhar? (ii) Quantos discos faltavam para a festa? (iii) De que cor eram as paredes da garagem? (iv) Que representavam os posters a colocar na festa? (v) Qual é o assunto do texto?; cada aluno escreve as respostas na respectiva folha, sendo estas depois analisadas.

Questionam-se as estratégias e reformulam-se aquelas que se poderão mostrar mais adequadas na análise e síntese das situações;

e) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Sessão 10 - Registo e evocação da informação

Objectivos

- Motivar para o tema da sessão;
- Desenvolver processos meta cognitivos subjacentes ao registo e evocação da informação;
- Promover percepções pessoais de controlo (internalidade do comportamento) na utilização dos processos treinados;
- Reflectir sobre os processos e estratégias utilizadas nas tarefas da sessão (meta cognição);
- Transpor das situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente as escolares.

Duração: 60 Minutos

Actividades

a) Apresenta-se a figura 3-a (anexo 1) durante 30 segundos apelando a uma análise atenta já que se farão questões sobre a mesma;

- Imediatamente a seguir distribui-se, individualmente, a figura 3-b (anexo 1) e pede-se para colocarem na figura as instituições sugeridas pelos números; aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes. Diversas estratégias podem ser utilizadas como, por exemplo, a de reter informação em função de uma divisão imaginária do mapa em grandes partes, a de tomar a localização dos elementos de acordo com a planificação mais frequente numa cidade (funcionalidade e interdependência das instituições) ou a de associar a designação de cada instituição ao formato da sua representação no esquema. Incentivam-se os alunos a usarem as estratégias noutras situações.

b) Apresenta-se ao grupo a figura 4 (anexo 1) durante 50 segundos, apelando a uma análise atenta já que se farão questões sobre o preço das frutas.

- Pede-se para, individualmente, escalonarem os frutos do mais barato para o mais caro. Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas, discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes. Os alunos poderão reter os frutos

que se encontram nos dois extremos do escalonamento de preços e organizar os restantes em função do tamanho, do preço ou do tipo de fruta (veja-se a proximidade entre melão, meloa e melancia, por exemplo). Incentivam-se os alunos a utilizarem as estratégias noutras situações;

- c) Expõe-se ao grupo o quadro 5 (anexo 1) durante cerca de 30 segundos;
- Pede-se aos alunos para escreverem o maior número de palavras de que se recordem, analisando globalmente as respostas. Sublinha-se a importância do significado para a eficácia da memória; Coloca-se no placard o primeiro exercício da lista 5-a (anexo 1) durante 30 segundos. Apela-se a uma análise atenta já que, posteriormente, se pedirá para evocarem algumas das palavras; De seguida distribui-se o exercício 1 incompleto - lista 5-b (anexo 1) e aguarda-se a resolução. Analisam-se as respostas, sublinhando a importância de se estabelecerem relações entre as palavras de cada par (uma estratégia a utilizar em situações futuras); efectua-se o mesmo procedimento para o exercício 2 da lista 5-b (anexo 1); retome-se no final, a discussão da importância da apreensão dos significados dos elementos e das suas relações (pertença, função...) para a retenção e evocação da informação.
- d) Retenção e evocação da informação através da imagery (criação de imagens)
- Divide-se o número de alunos em dois subgrupos. Diz-se que se vai efectuar uma tarefa sobre a leitura atenta de um texto e que os subgrupos devem estar separados na sala para não ouvirem as instruções dadas a cada um deles; diz-se a cada um dos grupos que se irá ler um texto, de forma clara mas rápida, apelando a uma escuta atenta do mesmo pelos alunos, no sentido de visualizarem o mais detalhadamente possível tudo o que estão a ouvir. Pode-se dar um ou dois exemplos de frases que ilustrem minuciosamente a forma como alguém está vestido, uma paisagem ou uma actividade. Após este subgrupo ter entendido o que lhe é pedido, lê-se o texto 8 (anexo 1); ao outro pede-se apenas uma escuta atenta do texto 8.
 - No final das leituras aos dois subgrupos, questionam-se todos os elementos sobre algumas informações que o texto continha - lista 6 - (anexo 1). Cada elemento poderá responder individualmente e por escrito. Após a leitura das respostas, discute-se como a visualização dos detalhes ajudou a memorização. Incentivam-se os alunos a usarem tais estratégias em outras situações, nomeadamente as escolares;
- e) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

3. Apresentação dos Resultados

Ao longo da aplicação do PIP, para além da monitorização do comportamento dos alunos durante as sessões (anexo 10) foi-nos possível obter o *feedback* por parte do corpo docente, uma vez que tivemos oportunidade de participar, semanalmente, nas Reuniões de Equipa Pedagógica, no entanto, em termos da avaliação formal dos alunos, apenas tivemos acesso no final do Primeiro Período, à Pauta Quantitativa. Nesta altura, foi possível estabelecer um termo de comparação entre as notas dos alunos antes da aplicação do programa e após algumas sessões do mesmo.

Para além da informação quantitativa, constante nas pautas do Primeiro período, foi de fundamental importância a informação recolhida na Reunião de Equipa Pedagógica de 11 de Fevereiro, onde qualitativamente foi possível obter informação dos alunos envolvidos na investigação.

Apresentamos de seguida a comparação dos resultados das notas dos alunos (quadro 3).

Quadro 3:

Comparação de Resultados das notas dos alunos em Junho 08 e Janeiro 09

Grupo Experimental			Grupo de Controlo		
Sujeito	Média Junho 08	Média Janeiro 09	Sujeito	Média Junho 08	Média Janeiro 09
1	2,8	3	1a	2,7	1,7
2	2,8	3	2a	3	2,9
3	3,2	2,9	3a	3	2,7
4	3	3,1	4a	2,6	3,5
5	4	2,9	5a	3,2	2,3
6	3,5	2,8	6a	2,9	2,6
7	2,7	2,7	7a	3	2,8
8	3	2,8	8a	3,2	2,3

Analisando caso a caso, verifica-se o seguinte:

O sujeito1 compareceu a todas as sessões sem exceção. Apresentou-se sempre atempadamente. Manifestou ao longo de todas as sessões um comportamento ajustado, no entanto pouco assertivo, uma vez que tem grandes dificuldades de expressão e integração. É uma menina tímida e com dificuldades de relacionamento interpessoal, no entanto, esforça-se por manifestar um comportamento respeitante com a norma. Acatou sempre todas as orientações e procurou realizar todas as tarefas propostas. Facilmente

compreendia quais as actividades que tinha de realizar, procurando empenhar-se para atingir os objectivos mínimos propostos. Manifestou, no entanto, grandes dificuldades de concentração, distraíndo-se com facilidade o que influenciou, desde logo, a sua capacidade de realização de tarefas. Trata-se de uma aluna com necessidade de continuar o acompanhamento. Ao longo de todas as sessões preencheu o Registo Individual de Auto Monitorização e Avaliação, no entanto, sem grande conteúdo, limitando-se a respostas curtas e pouco exploradas. Em média, avaliou as sessões, numa escala de 0 a 5, com a nota 3. Verificou-se que o programa foi positivo para a aluna, por todas as razões atrás descritas. Sob uma análise quantitativa, verificou-se melhoria no aproveitamento de Junho de 2008 para Fevereiro de 2009.

O sujeito 2 faltou apenas a uma sessão. Compareceu sempre atempadamente, e sempre bem-disposta. Manifestou ao longo de todas as sessões um comportamento ajustado e assertivo. Facilmente compreendeu quais as actividades a realizar, procurou empenhar-se e atingiu os objectivos com bastante facilidade. Revela à vontade na realização das diferentes tarefas propostas, fazendo a analogia destas com as situações do dia-a-dia. Ao longo de todas as sessões preencheu o Registo Individual de Auto monitorização e Avaliação Avaliou, em média, numa escala de 0 a 5, as sessões com a nota 4. Verificou-se que o programa foi positivo para a aluna. Sob uma análise quantitativa, verificou-se melhoria no aproveitamento de Junho de 2008 para Fevereiro de 2009.

Quanto ao sujeito 3 faltou a algumas sessões, no entanto, quando as frequentava, demonstrava um comportamento ajustado. Nas sessões que compareceu, realizou todas as tarefas propostas no tempo previsto, atingindo os objectivos mínimos, no entanto, referia constantemente, que de manhã não funcionava e que lhe custava vir às sessões, pois gostava mesmo era de dormir. Ter mais uma hora extra no seu horário não lhe agradava muito. Motivado por este factor, acabou por faltar algumas vezes. Relativamente ao Registo Individual de Auto Monitorização e Avaliação, avaliou, em média, numa escala de 0 a 5, as sessões com a nota 3, no entanto nos últimos registos deixava a maioria dos campos por preencher. Não manifestou uma melhoria no que diz respeito à análise quantitativa das notas de Junho 08 e Fevereiro 09, no entanto, no decorrer das últimas reuniões de Equipa Pedagógica, foi salientado por todos uma melhoria significativa ao nível do aproveitamento, mas que não era, no entanto, visível em termos quantitativos já naquele período.

O Sujeito 4 compareceu a todas as sessões. Realizou todas as tarefas propostas no tempo previsto, mas sempre contrariado, isto porque dizia ter sempre muito sono, e por isso, mostra alguma resistência a actividades que exijam concentração. Relativamente ao Registo Individual de Auto Monitorização e Avaliação, avaliou, em média, numa escala de 0 a 5, as sessões com a nota 3, no entanto nos últimos registos deixava a maioria dos campos por preencher. De acordo com a análise da avaliação quantitativa de Junho 08 e Fevereiro 09 e informação das reuniões de Equipa Pedagógica, verificou-se uma ligeira melhoria no que diz respeito ao aproveitamento.

O Sujeito 5, compareceu às primeiras sessões mas começou a faltar constantemente. Apesar de ter sido beneficiário de medidas especiais no âmbito do DEC Lei 319/91 - currículo alternativo, consegue realizar todas as tarefas solicitadas. Mostrou descontentamento pelo facto das sessões não serem individuais, mas em grupo, manifestando pouca vontade de relacionamento com os colegas. Não tem consciência das suas dificuldades e assume-se como um dos melhores alunos da turma. Não respeita as dificuldades dos colegas, sobretudo quando estes têm dificuldade em dar respostas rápidas. Não ouve as orientações até ao fim, pelo que, alguns dos seus erros se devem a este factor. Relativamente ao Registo Individual de Auto Monitorização e Avaliação, avaliou, em média, numa escala de 0 a 5, as sessões com a nota 3 (tendo em conta apenas as sessões em que participou). De acordo com a análise da avaliação quantitativa de Junho 08 e Fevereiro 09 e informação das reuniões de Equipa Pedagógica, verificou-se uma descida no que diz respeito ao aproveitamento do aluno, consequência dos factores atrás descritos.

O sujeito 6 continuou a manifestar muitas dificuldades ao longo de toda a aplicação do programa, sobretudo ao nível da leitura e compreensão. A realização das tarefas solicitadas é feita com muita dificuldade, mas sempre com entusiasmo. Apresenta um grande défice de conhecimentos e pré requisitos que têm implicações na realização das tarefas da sessão. Necessita de um acompanhamento mais personalizado através de sessões individuais. Relativamente ao Registo Individual de Auto Monitorização e Avaliação, avaliou, em média, numa escala de 0 a 5, as sessões com a nota 3, no entanto nos últimos registos deixava a maioria dos campos por preencher. Começou a faltar nas últimas sessões, o que se manifestou aquando da avaliação, uma vez que se verifica uma descida ao nível do aproveitamento.

O Sujeito 7 realizou todas as tarefas propostas, mas sempre num tom de brincadeira. Colaborou sempre que solicitado na realização das actividades da sessão, atingindo os objectivos mínimos. Relativamente ao Registo Individual de Auto Monitorização e Avaliação, avaliou, em média, numa escala de 0 a 5, as sessões com a nota 3, no entanto nos últimos registos deixava a maioria dos campos por preencher. De acordo com a análise da avaliação quantitativa de Junho 08 e Fevereiro 09 e informação das reuniões de Equipa Pedagógica, verificou-se uma ligeira melhoria no que diz respeito ao aproveitamento do aluno. Este resultados não são, no entanto, visíveis nas notas quantitativas do final do 1º período, apesar de ser unânime a opinião da Equipa Pedagógica, quanto á subida de notas nos períodos seguintes.

O sujeito 8 compareceu às primeiras sessões do programa e depois começou a faltar. Quando estava presente, realizava todas as tarefas propostas no tempo previsto, atingindo os objectivos mínimos, no entanto, manifesta muito desinteresse em relação à participação no programa, realizando todas as tarefas com pouca motivação. Trata-se de um aluno difícil ao nível do comportamento, no entanto, quando confrontado com o seu comportamento desadequado, assume a sua responsabilidade. Relativamente ao Registo Individual de Auto Monitorização e Avaliação, avaliou, em média, numa escala de 0 a 5, as sessões com a nota 3 (tendo em conta apenas as sessões em que participou). De acordo com a análise da avaliação quantitativa de Junho 08 e Fevereiro 09 e informação das reuniões de Equipa Pedagógica, verificou-se uma descida no que diz respeito ao aproveitamento do aluno. De acordo com esta mesma equipa, o aluno manifesta em sala de aula os mesmos comportamentos aquando da aplicação do programa, o que influência negativamente a sua avaliação.

Quanto à análise do Grupo de Controlo, verifica-se no sujeito 1a uma descida das avaliações relativamente ao ano lectivo anterior - período de Junho 08 a Janeiro 09. No início do mês de Janeiro, anulou a matrícula, abandonando a Escola antes do 9º ano. O sujeito 2a, entre o período de Junho 08 a Fevereiro 09, verificou-se uma descida no que diz respeito ao aproveitamento desta aluna. No que diz respeito ao sujeito 3a, entre o período de Junho 08 a Fevereiro 09, verificou-se uma descida no que diz respeito ao aproveitamento deste aluno. Entre o período de Junho 08 a Fevereiro 09, verificou-se uma melhoria no que diz respeito ao aproveitamento do sujeito 4a, em grande parte motivado pela especificidade do ensino profissional e pelo próprio Projecto Educativo da EPA. Relativamente ao sujeito 5a foi solicitado acompanhamento psicopedagógico

aos serviços, dado que se verificou entre o período de Junho 08 a Fevereiro 09, uma descida acentuada no que diz respeito ao aproveitamento deste aluno. O sujeito 6^a, também foi sinalizado para acompanhamento, dado que entre o período de Junho 08 a Fevereiro 09, verificou-se uma descida no que diz respeito ao aproveitamento deste aluno. O mesmo se sucedeu com o sujeito 7a e 8a.

4. Discussão dos Resultados

No que concerne às abordagens ao estudo, os resultados obtidos vão no sentido de considerar que os sujeitos tendem a abordar as suas aprendizagens segundo uma motivação e uma estratégia profundas. Estes dados significam que a maioria dos participantes conjugou esforços para abordar as tarefas de aprendizagem e ponderou estrategicamente os efeitos positivos e negativos dos seus próprios comportamentos de estudo, o que nos leva a crer que os objectivos foram atingidos.

No que diz respeito ao grupo sob o qual incidiu a aplicação do programa, verificou-se que na maioria dos sujeitos o programa foi manifestamente positivo, conforme se pode constatar nas conclusões seguintes.

Verifica-se, de acordo com informação do quadro 3, no que diz respeito à comparação da avaliação quantitativa dos sujeitos entre Junho de 08 e Fevereiro de 09, que apenas três alunos melhoraram e um manteve os resultados quanto à sua avaliação quantitativa de final de período. Estes factos carecem de uma análise profunda, por vários motivos. Primeiro, aquando da avaliação do final do primeiro período, os alunos ainda se encontravam a meio da aplicação do programa, não manifestando capacidade total para transpor as situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente as escolares. A confirmação dos resultados positivos da aplicação do programa só foi possível, posteriormente, através das informações recolhidas na reunião de Equipa Pedagógica de 11 de Fevereiro. De acordo com a acta desta reunião verificou-se uma melhoria da maioria dos alunos, prevendo-se uma subida de resultados em termos de avaliação quantitativa, no período seguinte.

Segundo, a selecção dos alunos sob os quais incidiu a aplicação do programa, teve em conta apenas os alunos que frequentaram a EPA a primeira vez, logo, o primeiro período trata-se de um período de adaptação a um novo universo e a novos métodos de ensino aprendizagem, que caracterizam esta escola.

Terceiro, e não menos importante, nos cursos de Educação e Formação de Jovens, a avaliação quantitativa dos alunos não se vê reflectida no final de cada período de forma independente, isto é, a avaliação é contínua e dependente de período a período, perfazendo uma média no final do curso (média de três ou seis períodos, dependendo da tipologia se se trata de um curso de tipo 2 – dois anos – ou tipo 3 – um ano), mais uma vez os resultados do primeiro período apenas puderam evidenciar o início, daquele que mais tarde se veio a manifestar como um processo de melhoria contínua.

Os alunos que mais frequentaram as sessões, foram aqueles que ao preencherem o Registo Individual de Auto monitorização e Avaliação as avaliaram, numa escala de 0 a 5, com notas superiores a 3. Daqui se poderá concluir que a frequência activa e o envolvimento dos alunos nas sessões contribui para a motivação da participação destes no grupo e conseqüentemente uma atitude positiva face ao programa.

Foram estes mesmos alunos, que potencialmente aumentaram o seu sucesso académico. Concretamente os sujeitos 1, 2, 4 e 7 viram os seus resultados académicos melhorarem e aprenderam quais as Estratégias de Intervenção a aplicar nas diferentes Dificuldades de Aprendizagem, tais como, as componentes de natureza cognitiva e afectiva, e qual a influência das primeiras nas segundas e vice-versa.

Estes alunos aprenderam a reflectir sobre os seus próprios processos mentais, por isso, o interesse pelo estudo na aprendizagem reforçou-se. O papel das estratégias de aprendizagem como a metacognição, o planeamento e organização do estudo – o horário de estudo, o controlo de estímulos, o local de estudo, o autocontrolo, a identificação e organização de principais ideias, o auto questionamento, o sublinhar, o parafrasear, o resumir e as estratégias de memorização, foi fundamental para ajudar estes sujeitos a superar as suas DA.

Por outras palavras, à medida que os estudantes foram desenvolvendo certas aprendizagens escolares, foram sendo capazes de dominar melhor certas tarefas. Este controlo facilitou-lhes a ocorrência de experiências metacognitivas que, por sua vez, possibilitaram a tomada de consciência das suas dificuldades.

Estas mudanças desenvolvimentistas possibilitaram, igualmente, que os alunos se percepcionassem como agentes activos e conseguissem criar representações conscientes e explícitas de acções passadas, presentes e futuras, isto é, aumentaram as

suas capacidades de planeamento. Assim, consideramos que os objectivos a que nos propusemos foram alcançados.

Resumidamente, verifica-se que os resultados dos alunos traduziram o sucesso do programa, tendo sido alcançados os objectivos iniciais propostos, uma vez que foi possível dar resposta às necessidades e dificuldades dos alunos em termos de aprendizagem, através de um programa de instrução cognitiva de estratégias. Tal objectivo só foi cumprido uma vez conseguimos levar os participantes, concretamente, os alunos a tomar consciência das acções requeridas para efeitos de aprendizagem, desenvolver nestes alunos competências pessoais para um melhor desempenho nas tarefas escolares e germinar nestes mesmos participantes as crenças metacognitivas destes, nomeadamente as que se referem ao conceito de inteligência.

Conclusão

Foi fundamental ao longo do decorrer das sessões, reconhecer e recompensar o esforço dos participantes, uma vez que, os alunos com problemas de aprendizagem têm uma história de insucesso, foi por isso indispensável estar sensível a isso e fazer um elogio ou dar um feedback positivo para realizações ainda que modestas.

Estes resultados vão ao encontro da análise teórica feita no capítulo anterior, segundo a qual, todo o conhecimento que o indivíduo adquiriu sobre si próprio e sobre as pessoas como agentes cognitivos ou psicológicos ou, mais especificamente, sobre aquelas variáveis ou factores podem influenciar o curso e os resultados das acções psicológicas. Como qualquer outro tipo de conhecimento, partes relevantes daquele podem ser activadas e utilizadas automática ou intencionalmente, quando o indivíduo se envolve em acções relacionadas com esse conhecimento (Silva, 1997).

No processo de aprendizagem, cada aluno absorve, processa e retém as informações, assim como interage com o mundo, de acordo com suas características, ou seja, de acordo com seu estilo de aprendizagem. A identificação dos estilos beneficia tanto os alunos como os professores, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais efectivo.

Ao longo da aplicação do programa tivemos em conta que o processo de aprendizagem não é vivenciado pelos alunos da mesma forma, cada indivíduo apresenta um estilo único, ou seja, cada um tem seu estilo de aprendizagem. É claro que não podemos nos limitar a explicar as diferenças entre os alunos somente pelos seus

diferentes estilos, pois cada um possui uma história de vida, uma influência social e familiar, etc., que interferem em seu processo. Mas podemos através da identificação dos estilos, buscar uma melhor compreensão da heterogeneidade dos alunos nesse processo, e as suas implicações em todo processo ensino-aprendizagem, inclusive nas manifestações de indisciplina em sala de aula.

Concluimos que relativamente ao Grupo experimental, a maioria dos alunos que beneficiou da aplicação do programa melhorou significativamente em termos de aproveitamento, salvo raras exceções, motivadas, sobretudo, pelo absentismo desses alunos às sessões. Quanto ao Grupo de Controlo, verifica-se, que “deixados ao acaso”, à sua própria sorte, a maioria dos alunos não se consegue organizar, nem tão pouco desenvolver estratégias de aprendizagem que se traduzam em bons resultados escolares. A maioria dos alunos deste grupo experienciou uma descida ao nível do aproveitamento e comportamento entre os dois períodos, salvo raras exceções, também elas devidamente enquadradas, por um sistema de ensino – aprendizagem, como é o caso da EPA, muito próprio e todo ele orientado para as necessidades específicas dos seus alunos.

Conclusão Geral

Concluimos que a maior parte dos alunos sabe ou aprende como processar a informação e desenvolver uma estratégia ou um plano organizado quando confrontado com um problema social ou académico. Contudo, outros consideram que este processo cognitivo é muito difícil. Esta é uma característica partilhada por aqueles estudantes que não alcançaram sucesso através do programa, tendo sido esta situação uma limitação da aplicação e que teve influência nos resultados finais do mesmo. Estes alunos lêem e relêem informação mas não conseguem reter as ideias principais. Podem estudar durante horas para um teste, mas o resultado não vai de encontro às suas expectativas nem às do professor e, por isso, muitas vezes desistem.

O uso de estratégias comparáveis não elimina nem as diferenças de processamento nem as diferenças de desempenho. As capacidades dos estudantes, as suas histórias de aprendizagem, a orientação para a aprendizagem, etc., são factores que vão influenciar a forma como os indivíduos se apropriam das estratégias e as aplicam. Nesta perspectiva, a instrução deve evitar que a comparação do nível de desempenho possa ser alvo de competição inter-individual. O aluno deve ser estimulado a estabelecer comparações com realizações pessoais anteriores e a evitar comparações sociais.

Se a existência de estratégias apropriadas por si só não faz ganhar um jogo, também é verdade que muitos jogos se podem perder por não se saber agir de forma a atingir os objectivos desejados.

A forma como aprendemos, o que conseguimos aprender (ou não) depende em grande parte do que pensamos e sentimos em relação a nós próprios e ao nosso futuro. Mas além disso, depende muito da forma como concebemos a aprendizagem e de algumas certezas absolutas que tanto influenciam o nosso comportamento.

Através do programa pretendemos passar a ideia a estes estudantes de que a aprendizagem de estratégias é o conjunto de processos ou técnicas que se usam para realizar uma tarefa particular. São como que um mapa de estradas que se usam para o processo do pensamento.

Verificámos, no entanto, uma necessidade constante de exigir o envolvimento dos alunos. Este foi provavelmente o aspecto mais difícil da instrução de estratégias de aprendizagem e que nem sempre foi conseguido, pois conforme se pode verificar na apresentação dos resultados, não raras vezes determinados alunos faltavam às sessões.

Em suma, não há modelos de “tamanho único” para a instrução das estratégias. Todos os programas devem ser “talhados” à medida dos estudantes. Se tal é verdade para todo o tipo de aprendizagens, aqui a ênfase é maior, porque o objectivo da intervenção é a aquisição de processos que só podem resultar se forem (re) construídos pelos alunos, se forem adaptados aos seus estilos de aprendizagem e às suas características pessoais e se forem experimentados.

Acreditar que aprender é fácil, esperar que seja, surpreender-se quando surgem dificuldades, insucessos, problemas, isso sim pode ser uma enorme dificuldade. Pensar desta forma fomenta a auto-indulgência e a passividade do aluno. Pode diminuir muito a sua probabilidade de sucesso, porque diminui a sua capacidade de reagir e de enfrentar os problemas.

A aprendizagem, como a vida, é feita de problemas. Acreditar que os problemas são obstáculos inesperados, injustos e insuportáveis é irrealista e pouco funcional. Ao contrário, acreditar que as dificuldades fazem parte do processo, que são desafios ou mesmo oportunidades pode ter um efeito mobilizador e resultados mais positivos.

Nenhum aluno está imune a dificuldades de aprendizagem. Mas quando elas surgem, a forma como o aluno reage é determinante. Uma atitude preventiva não pode eliminar todos os riscos, mas pode fortalecer os chamados factores de protecção. Quando as dificuldades surgirem, os seus efeitos serão menos graves, menos persistentes, menos prejudiciais. Muitos alunos são capazes de resolver, de ultrapassar a maior parte das suas dificuldades. Outros podem aprender a fazê-lo.

A intervenção no âmbito do PIP cumpriu assim os seus de três objectivos específicos: em primeiro lugar, conseguiu levar os participantes a tomar consciência das acções requeridas na aprendizagem. Em segundo lugar, desenvolveu competências pessoais para um melhoramento nas tarefas escolares. E em terceiro lugar, permitiu disputar as crenças metacognitivas dos participantes, nomeadamente as que se referem ao conceito de inteligência.

Na generalidade, os resultados obtidos neste estudo, confirmam a aplicabilidade do programa, indo ao encontro das expectativas e do objectivo do estudo. No entanto, sugerem-se algumas reflexões. O nosso trabalho desenvolveu-se de Novembro a Janeiro, em horário extra curricular, o que manifestamente se tornou bastante cansativo, dado o curto intervalo de tempo e excessiva carga horária dos

alunos. Algumas sessões ocorriam no primeiro tempo da manhã, na única manhã livre dos alunos, o que fez com que se verificasse renúncia por parte de alguns alunos. A inserção deste tempo deveria ter sido no horário lectivo dos alunos, de forma a tornar exequível o usufruto deste acompanhamento personalizado, sem repulsas.

Outra limitação do nosso estudo diz respeito ao tamanho da amostra, dado que uma amostra mais numerosa, seria mais representativa, permitindo-nos tirar conclusões mais válidas. A propósito do estatuto das variáveis, não foram controladas as variáveis moderadoras, como por exemplo o sexo ou a idade dos alunos. Estas variáveis inerentes ao estudo das demais variáveis podem ter tido influencia os resultados. A recolha de dados poderia ser do tipo longitudinal para permitir uma observação ao longo do tempo que se revelaria útil na observação da influência do programa ou de utilização de estratégias.

Concluimos com o mesmo princípio com que iniciamos. Todos os alunos têm direito a um vasto conjunto de medidas pedagógicas e psicológicas que os ajudem a desenvolver a sua aprendizagem da melhor forma possível. Quando o aluno, os pais ou os professores estão insatisfeitos com a qualidade da aprendizagem (com os resultados escolares, com a capacidade de utilização dos conhecimentos adquiridos, com o seu contributo para o projecto de vida do aluno) é preciso parar para pensar, observar e descrever objectivamente a situação. É preciso verificar que objectivos de aprendizagem o aluno ainda não alcançou; qual o seu nível de desempenho actual; como tem vindo a evoluir; o que tentou fazer o próprio aluno; e os professores; e os pais; que mais se pode fazer; quem pode ajudar; como se podem registar e medir eventuais progressos?

Este tipo de análise é normalmente realizado no contexto escolar, no entanto exige-se um papel activo ao nível da colaboração de e com os pais. Os pais podem e devem ser convocados para tomarem conhecimento ou para darem o seu parecer sobre algumas medidas de apoio, e estratégias que percepcionem como sendo mais adequadas para o seu filho. A participação dos pais neste processo revela-se, de facto, imprescindível. Razão pela qual seria uma mais valia, incluir neste tipo de programas a participação dos pais. A colaboração destes enriqueceria quer a aplicação do programa quer os resultados dos mesmos. Fica pois, aqui uma pista para a elaboração de uma nova investigação, ou o complemento desta.

Bibliografia

- Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002). *Programa de Promoção Cognitiva*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amaral, V. (1999, Março). Escola e representações sociais da inteligência. *Análise Psicológica*. vol.17, no.1, p.117-120. ISSN 0870-8231.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (1995). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: Adaptação do “social support appraisals”. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 115-127.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Brandes, D. & Phillips, H. (1997). *Manual de Jogos Educativos: 140 Jogos Para Professores e Animadores de Grup*. Lisboa: Moraes Editores.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em Escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaie*. Valência: Promolibro.
- Cogan, P. (2002). *O que os professores podem fazer: a dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.
- Conterras, J.M. (1999). *Como trabalhar em grupos: introdução à dinâmica de grupos*. São Paulo: Paulus.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: contributos para a clarificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade R. (2002). *O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições ASA.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Drapeau, C. (1996). *Aprender Aprendendo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Decobert, S. & Sacco, F. (2000). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Faria, L. (2002). Competência percebida: Desafios e sugestões para lidar com a excelência. *Sobredotação*, 3 (2), 55-70.
- Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação*, 4 (2), 25-36.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (1999). Auto-conceito de competência: Diferenças em função do agrupamento de estudos no contexto escolar português. *Mente Social*, 5 (1 e 2), 75-88.
- Faria, L., Pepi, A. & Alesi, M. (2004, Outubro). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*. 22(4), 747-764. ISSN 0870-8231.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Fonseca, V. (1985). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V (1988). *Desenvolvimento Humano: da filogénese à ontogénese da motricidade*. Lisboa: Ed. Notícias.
- Fonseca, V (1989). *Educação Especial: programa de estimulação precoce*. Lisboa: Ed. Notícias.
- Fonseca, V (1998). *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Ed. Notícias.

- Fonseca, V. (2000). *Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem: da abordagem neuropsicológica à psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2004). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Gardner, H. (2000) *Inteligências Múltiplas a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, P. F. D. (1997, Maio - Agosto). A Deficiência Mental Ligeira e Dificuldades de Aprendizagem: A Insustentável Leveza da Diferença. *Sonhar*. 6(1), 51 - 66.
- Grammer, C.& Cabié, M. (1999). *Adolescência e crise familiar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Habib, M. (1998). *Bases Neurológicas dos comportamentos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Jimenez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ed. Dinalivro.
- Johnson, D. J. & Myklebust, H.R. (1991). *Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Kirk, S. A.,& Gallagher, J. (1991). *Educação da criança excepcional*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. & Anastasiow, N. J.(1993). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lombardi, T. P. (2008). *Estratégias de ensinar*, tradução de Amélia Marques, obtido via internet no site <http://www.malhatlantica.pt/ecaecm/aprendizagem3.htm>.
- Lopes, J. (1988). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em Contexto de Sala de Aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto.
- Manes, S. (2003). *83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos: Um manual para psicólogos, professores, operadores sociais, animadores*. São Paulo: Paulus.
- Marcelli, D. & Braconner, A. (2005). *Adolescência e Psicoterapia*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Mata, I., Rebelo, S. & Martins, C. (2004, Março). Falar para lembrar: Tipo de discurso e recordação de intervenção. *Análise Psicológica*, 22(1), 155-168. ISSN 0870-8231.
- Martín, M. A. (1994). Dificultades Globales de Aprendizaje. In S. M. García (Ed). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Marfil.
- Matos, A. (2000). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Martinez, M. P., Garcia, M. C. & Montoro, J. M. (1993). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Mazaira, M. C. & Cruz, M. V.. (2001). *DSA - Programa de Desenvolvimento Sócio-Afectivo*. Lisboa: CEGOC.
- Mercer, C. D., Jordan, L, Allsopp, D. H.& Mercer, A. R. (1996). Learning Disabilities definitions and criteria used by State Education Departments. *Learning Disability Quarterly*. 19 (Fall), 217-232.
- Monedero, C. (1989). *Dificultades de Aprendizaje escolar - una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Morais, J. (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Neves, S.P. & FARIA, L. (2007, Outubro). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25 (4), 635-652. ISSN 0870-8231.
- Oliveira, J. H. & Oliveira, A. M. (1996). *Psicologia da Educação Escolar. Aluno-aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, J. H. & Oliveira, A. M. (1996). *Psicologia da Educação escolar. Professor-aluno*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Parker, H. C.(2006). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade - Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, J. A. P. (1989). *Fracasso escolar - Diagnóstico e intervención. una perspectiva Neuropsicológica*. Madrid: General Pardinás.
- Piedade, A. P. R., & Oliveira, S. P. G. (2007). *Sou como sou e gosto!*. Lisboa: Tarsoedições.

- Pinto, H. & Janeiro, H. (2004). *Descobrir Caminhos*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Quivy, Raimond, Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ribeiro, F. L. (2008). *A criança disléxica e a escola*. Estudo no âmbito da Pós-graduação em Educação Especial na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti – Porto.
- Ribeiro, J. L. P. (2007). *Avaliação em psicologia da saúde: Instrumentos publicados em Português*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, F. (1988). Características cognitivas dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. *Revista Educação Especial e Reabilitação*. 1, 45-48.
- Serra, H., Nunes, G. & Santos, G. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Silva, A. L. & Sá, O. (1997). *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora.
- Schultz, D & Schultz, S. (1992). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Tavares, J., Bessa, J., & Almeida, L. (2003, Outubro). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 21(4), 475-484. ISSN 0870-8231.

PIP - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
MANUAL DE APOIO AO UTILIZADOR

Sessão 1 - Constituição e funcionamento do grupo – Envolvimento, Apresentação e Conhecimento

Objectivos

- Promover um clima de abertura e de participação no grupo;
- Sensibilizar para as regras de comunicação interpessoal e outras necessárias ao funcionamento de um grupo;
- Confrontar as expectativas dos alunos face às sessões com os objectivos e actividades destas;
- Estimular o envolvimento pessoal nas sessões e articulação destas com o projecto de vida do aluno, nomeadamente ao nível do contexto escolar;

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Inventário de Diagnóstico;
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 10 Minutos
- b) 15 Minutos
- c) 10 Minutos
- d) 15 Minutos
- e) 05 Minutos

Total: 55 Minutos

Actividades

- a) O técnico refere as razões da constituição do grupo de trabalho;
 - Apresentação do técnico enquanto elemento dinamizador das sessões de apoio e intervenção pedagógica;
 - Informa do horário de funcionamento, objectivo e duração das sessões;
 - Auto-apresentação dos alunos aos colegas, dizendo o nome, curso, idade, porque vieram para a estudar para esta escola, onde mora, aspecto físico, interesses, hábitos...;
- b) Preenchimento de um Inventário de Diagnóstico;
- c) Conversa sobre o que é um grupo, exemplos de grupos, condições necessárias para o funcionamento do grupo, salienta-se a importância do conhecimento de todos os elementos do grupo e do respeito pelas diferenças individuais;

- Cada aluno escreve numa folha informações sobre si segundo os dados anteriores e, sem escrever o nome, dá a folha ao técnico responsável;
- Este baralha as folhas e lê-as uma a uma;
- O grupo tenta adivinhar a quem se refere cada uma delas;

d) Brainstorming relativamente às regras do grupo.

- O técnico responsável tenta induzir algumas regras como, por exemplo, as de não faltar, não chegar atrasado, participar activamente, não falar de assuntos fora do tema em discussão, não ridicularizar os colegas, garantir a confidencialidade do que é dito na sessão...

- As regras são escritas no placard e apela-se à importância do seu cumprimento. Saliencia-se o facto de terem sido os próprios alunos a escolhê-las e a votá-las, sugerindo-se que para quem não cumpra sistematicamente, sofrerá penalizações.

- No final da sessão analisam-se as expectativas dos alunos face às sessões seguintes do programa.

e) Preenchimento do Registo Individual do aluno - documento de auto monitorização e avaliação do aluno relativamente ao programa.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DO TÉCNICO

Data:	Tema da Sessão:
-------	-----------------

Nome do Aluno	Observações

REGISTO INDIVIDUAL DE AUTOMONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO - ALUNO

Data	Turma	Nome do Aluno

Data	Tema da Sessão	Actividades realizadas durante a Sessão	O que mais gostei nesta Sessão	O que menos gostei nesta Sessão	Esta Sessão foi importante porque...	Nota	Ass. Aluno
__/__/__							
__/__/__							
__/__/__							

28. De acordo com as tuas respostas anteriores, responde às questões indicadas.

28.1 Quais dos seguintes pensamentos se podem aplicar a ti?

- se nunca fui bom/boa aluno(a) não é agora que o vou ser...
- não estudo porque não gosto do Professor...
- para quê estudar esta disciplina se já sei que não sou capaz...
- não estudo porque não gosto da disciplina...
- não estudo porque é uma perca de tempo...

28.2 Porque é que geres mal o teu tempo? Porque...

- ...chego frequentemente atrasado aos meus compromissos.
- ...dedico tempo insuficiente ao estudo de cada disciplina.
- ...não estabeleço horários para organizar o tempo de estudo.
- ...não escrevo listas a fim de não esquecer o que tenho de fazer.
- ...estudo apenas na véspera dos testes.

28.3 Tens dificuldade de concentração? Indica qual/quais os item(s) que não cumpres:

- Tenho hábito de estar num lugar em determinada altura do dia para estudar.
- Estudo num local onde não me distraio com barulho ou outras actividades.
- Consigo prestar atenção àquilo que o professor diz durante 20 minutos.
- Não me distraio com o vizinho do lado na sala de aula.

28.4 Diz-me se:

a) Percebes os assuntos antes de memorizar.

- Sim Não Às vezes

b) Praticas as matérias que estás a aprender “dizendo em voz alta”.

- Sim Não Às vezes

c) Recordas rapidamente as coisas que estudaste.

- Sim Não Às vezes

d) Depois do teste esqueces o que estudaste.

- Sim Não Às vezes

f) Elaboras resumos da matéria que tens de estudar.

- Sim Não Às vezes

28.5 Selecciona as situações por ti vividas:

- Antes de ler um texto, observo a sua divisão, o(s) título(s) e as imagens que tem.
- Leio devagar o texto.
- Leio rapidamente o texto.
- A minha velocidade de leitura é adequada.
- Compreendo o texto enquanto o leio.
- Sou capaz de escrever as ideias principais do texto, por palavras minhas, após a sua leitura.
- Leio e releio o texto as vezes necessárias quando não compreendo algo.

28.6 És capaz de...

- ...escrever o que pensas sobre determinada matéria?
- ...fazer resumos a partir dos apontamentos?
- ...estudar a partir de apontamentos e resumos feitos por ti
- ...rever o teu trabalho escrito?
- ...identificar e corrigir os teus próprios erros ortográficos?
- ...fazer um esquema, ou lista dos aspectos sobre os quais tu vais escrever antes de redigir o texto?
- ...consultar o dicionário quando tens dúvidas ortográficas?

28.7 Porque é que tens dificuldades na expressão oral?

- Porque tenho vergonha de errar na resposta.
- Porque quando erro, os meus colegas riem-se de mim.
- Porque simplesmente tenho vergonha de falar em frente de toda a turma.
- Porque tenho dificuldades de fala.
- Porque não me sinto à vontade com o Professor.

28.8 Qual ou quais das situações te dizem respeito?

- Não sei fazer contas.
- Não percebo nada de Matemática.
- Não sei a tabuada.
- Só sei dividir.
- Não percebo os problemas.
- Não sei fazer contas de cabeça.
- Não me consigo concentrar.

28.9 Porque será que não tens bases suficientes?

- Porque não fui bom aluno na escola primária.
- Porque faltei a muitas aulas no ano anterior.
- Porque o professor faltou muitas vezes.
- Porque não estudei no ano passado.
- Porque não compreendi ainda as matérias dadas.

28.10 Como estudas?

- Faço resumos da matéria.
- Faço esquemas
- Sublinho os apontamentos mais importantes.
- Leio a matéria várias vezes.
- Decoro a matéria.

30. Regista no teu mapa de estudo:

1. o **teu horário** escolar/identificação das disciplinas;
2. a **verde** os espaços do horário que estudas **na Escola**;
3. a **vermelho** os espaços do horário que estudas em **casa**;
4. a **azul** os espaços do horário em que tens **explicações/apoio fora da Escola**;
5. a **amarelo** os espaços relativos a **actividades extra curriculares**.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sábado
08:30-09:30						
09:40-10:40						
10:50-11:50						
11:55-12:55						
13:00-14:00						
14:10-15:10						
15:20-16:20						
16:25-17:25						
17:30-18:30						
18:30-19:15						
19:15-20:00						
20:20-21:05						

Sessão 2 - Monitorização do pensamento na resolução de problemas

Objectivos

- Identificar e utilizar competências/estratégias de resolução de problemas;
- Incentivar a uma atitude activa, consciente e sistemática face a situações problema;
- Promover percepções pessoais de controlo na utilização de processos treinados;
- Transpor situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente escolares.

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Contrato de Intervenção Pedagógica;
- ✓ Figura 1;
- ✓ Texto 1, 2 e 3
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 10 Minutos
- b) 25 Minutos
- c) 20 Minutos
- d) 05 Minutos

Total: 60 Minutos

Actividades

a) Distribuição dos contratos individuais por cada um dos alunos, explicando-lhes o que foi discutido na sessão anterior;

- Leitura e assinatura dos contratos;
- Solicitação para mostrarem os contratos aos pais;

b) Identificação das etapas de resolução de problemas;

- Mostram-se as quatro partes da figura 1, aleatoriamente;
- Pedem-se aos alunos para as ordenarem;
- Analisa-se cada parte da figura em separado e de um modo pormenorizado;
- Mantendo-se num placar toda a sequência, leva-se os alunos a identificarem as etapas de resolução de problemas (ter em conta a recolha de

dados, produção de alternativas, escolha de uma alternativa, resposta e avaliação da alternativa escolhida);

- Os passos discutidos são escritos. Em formas de questões, por exemplo, qual o problema, qual a alternativa..., apela-se à analogia desta situação em situações futuras e à importância do envolvimento pessoal para a resolução de problemas.

c) Explicita-se aos alunos que vão ser aplicados alguns dos passos identificados na actividade anterior na resolução de problemas do dia a dia;

- Lê-se o texto 1 e exemplifica-se as etapas subjacentes à tentativa de resolução do problema;
- Inicia-se uma situação de modelagem (texto 2);
- Leitura do texto 3 - análise e identificação dos diferentes passos a usar na resolução de problemas - simultaneidade de uma festa com o tempo de estudo);
- Os restantes alunos lêem as suas resoluções – algumas hipóteses de resolução podem ser a de solicitar o adiamento da festa, a de rentabilizar o tempo de estudo...;
- Pede-se aos elementos do grupo para formularem um problema que lhe diga respeito;
- Solicita-se, então, que os alunos individualmente tentem resolver o problema através dos passos que foram utilizados para a primeira situação;

d) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

CONTRATO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Aos _____ dias do mês de _____, do ano 20____, entre _____ (nome do aluno (a)), da turma _____, do _____ ano do Curso _____ da Escola XXXX e respectivo Encarregado de Educação, adiante designado(a) Primeiro(a) Outorgante, e os SAPO – Serviço de Psicologia Apoio e Orientação e Respectivo Orientador Educativo de Turma, a seguir designado Segundo Outorgante, lavrou-se o presente contrato pedagógico.

CLÁUSULA PRIMEIRA

O presente contrato tem por objecto apoio pedagógico pelo Segundo Outorgante, para promover o sucesso educativo, competências-chave na área pedagógica e profissional de _____, a realizar pelo Segundo Outorgante em _____ (dia/hora), com procedimentos, horário de funcionamento e previamente definidos em colaboração com o Orientador Educativo de Turma, com a duração prevista de 1 hora/sessão, devidamente monitorizadas

CLÁUSULA SEGUNDA

O plano de intervenção foi elaborado de acordo com as orientações definidas no Regulamento Interno da EPA – Escola Profissional de Aveiro.

CLÁUSULA TERCEIRA

Constituem ainda obrigações do Segundo Outorgante:

- *Estruturar o plano de intervenção pedagógica relativo às necessidades individuais de competências-chave do aluno articulando-as com as restantes áreas de formação do Curso;*
- *Apoiar os formandos ao longo do processo formativo, nomeadamente nas actividades de desenvolvimento curricular não organizadas em sala;*
- *Motivar o aluno (por exemplo através do tratamento de assuntos do seu interesse);*
- *Sugerir métodos de trabalho mais adequados;*
- *Incentivar o aluno à leitura/estudo;*
- *Prestar maior atenção ao seu trabalho;*
- *Realizar com mais frequência exercícios práticos de expressão escrita e oral e de aplicação de regras gramaticais;*
- *Proporcionar Apoio Pedagógico Individualizado;*
- *Avaliar periodicamente os progressos/conhecimentos do aluno;*
- *Fomentar a auto avaliação do aluno relativamente ao cumprimento do plano de recuperação/contrato pedagógico.*

CLÁUSULA QUARTA

Constituem ainda obrigações do Primeiro Outorgante:

- *Ser assíduo e pontual;*
- *Respeitar o horário previamente estabelecido para apoio pedagógico;*
- *Participar mais activamente nos trabalhos, questionando o professor sempre que tiver dúvidas;*
- *Estudar diariamente as matérias dadas nas aulas;*
- *Realizar com empenho as actividades propostas;*
- *Ao respectivo Encarregado de educação, compete acompanhar o seu educando na realização de trabalhos propostos e nas actividades lectivas; Solicitar/fornecer informações ao Orientador Educativo de Turma e aos SAPO; Responsabilizar-se pela assiduidade/organização do material escolar.*

CLÁUSULA QUINTA

As faltas do Primeiro Outorgante às sessões de apoio pedagógico, ou reuniões para as quais é convocado, com excepção de casos de força maior, serão punidas de acordo com o Regulamento Interno da Escola

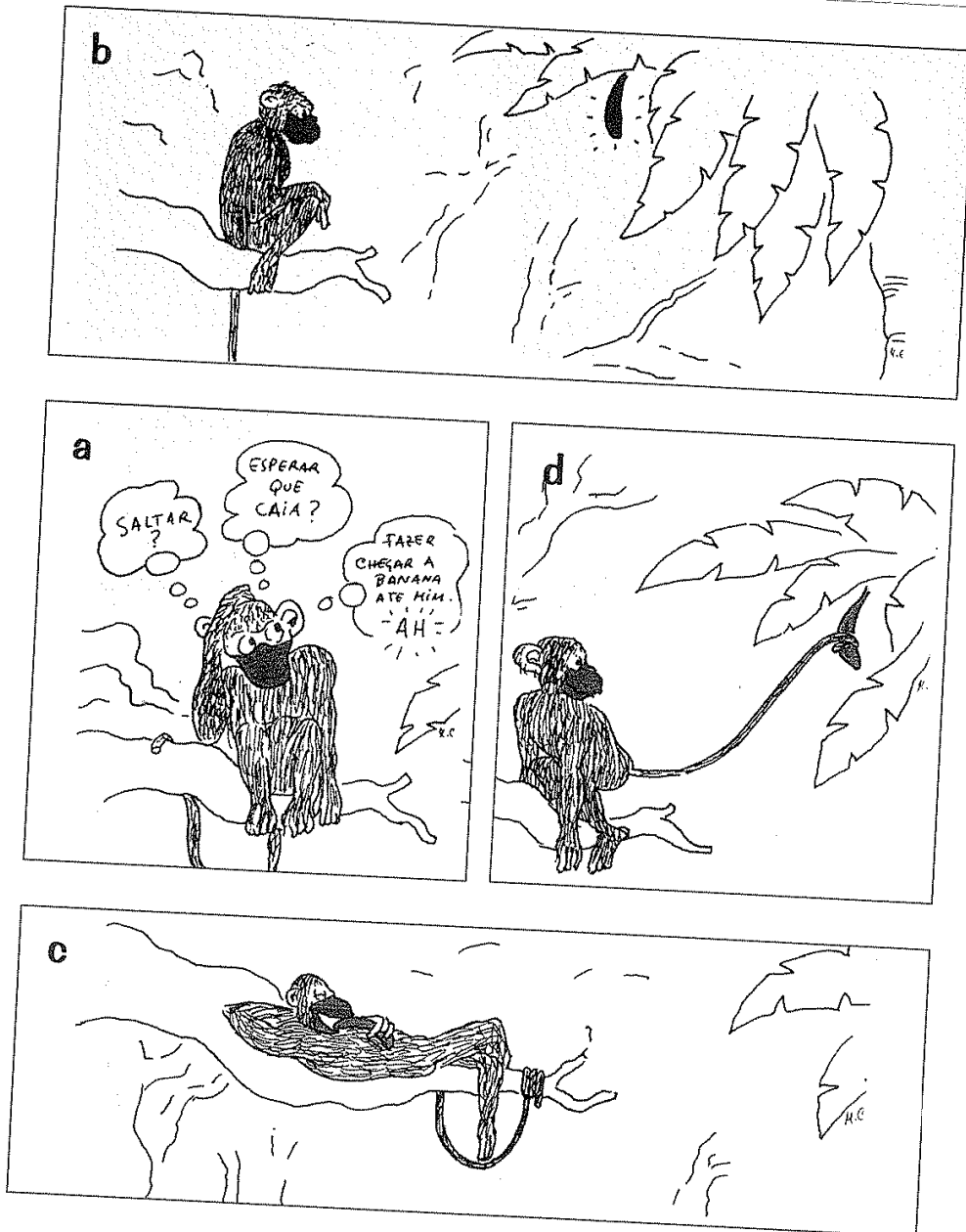
Feito em Duplicado em _____, de _____ de 20__

O PRIMEIRO OUTORGANTE
O Aluno

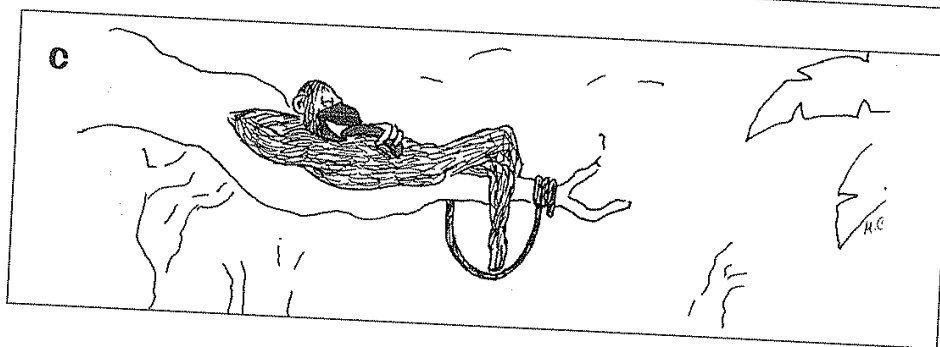
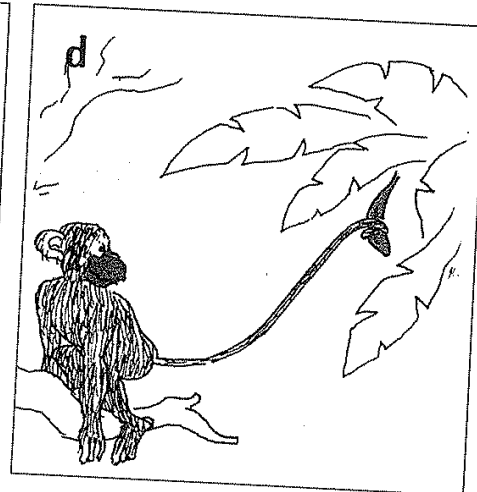
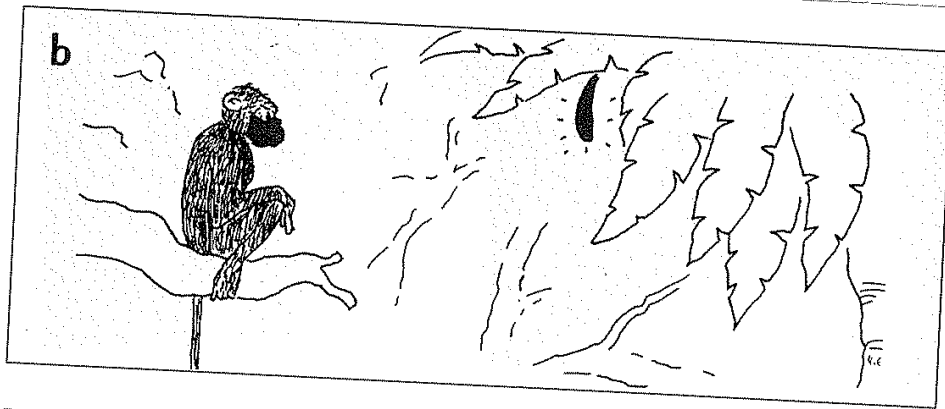
SEGUNDO OUTORGANTE
O Técnico

Figura 1
(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Sequência do macaco



Sequência do macaco



Texto 1

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

A minha amiga Rita

A Rita é minha amiga e precisa de ajuda. Ela está a trabalhar numa loja, ao balcão, onde vende roupas. Não gosta nada deste tipo de trabalho: fica triste e nervosa quando vai trabalhar. Por outro lado, ela pensa que, se já foi difícil arranjar este emprego, não será nada fácil mudar para outro. Também não pode ficar sem trabalhar porque precisa de dinheiro para ajudar em casa. O que é que ela deve fazer?

Texto 2

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Modelagem - A minha amiga Rita

"Ora bem, a Rita tem um problema. Vou tentar ajudá-la..."

- Primeira coisa: qual é o problema da Rita? Ela tem que trabalhar porque precisa de dinheiro para ajudar em casa mas não gosta nada do trabalho que faz. Por outro lado, vai ser difícil arranjar um outro emprego.
- Então, vamos lá ver a segunda coisa a pensar: o que é que a Rita pode fazer? Pode, por exemplo, tentar arranjar outro emprego mesmo sabendo que é difícil.
- E como? Consultando jornais, falando com outras pessoas, indo a uma agência de emprego, colocando um anúncio.
- Mas que dificuldades teria? Teria que fazer isto nas horas livres que são poucas, teria que conhecer várias pessoas, teria que saber o que gosta para não repetir o problema...
- Outra coisa que a Rita pode fazer é tentar aprender a gostar do seu trabalho.
- E como? Pode começar a conhecer melhor os seus colegas, a tornarem-se amigos e, desta forma, arranjar um ambiente mais agradável de trabalho; pode contar o problema ao patrão e perguntar se há possibilidade de fazer outro trabalho na loja de que goste mais; pode começar a pensar na utilidade do seu trabalho.
- Mas... que dificuldades poderão haver? Pode ser difícil ou demorar muito tempo fazer amizades com os colegas, o patrão pode não entender o seu problema ou pode não ter outro trabalho para ela. A Rita pode ainda tentar arranjar outro emprego nos tempos livres e, entretanto, ir aprendendo a gostar do seu trabalho.

Pronto, já compreendi qual era o problema da Rita, já pensei em algumas formas de resolver, já vi dificuldades que ela poderá ter... Agora, é a Rita que tem de decidir".

Texto 3

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Um convite apetecível...

O João é muito admirado na sua turma. Ele acaba de ser convidado para uma festa de anos do seu melhor amigo dentro de dias. É a primeira vez que alguns amigos da turma se vão juntar numa discoteca. A música, a dança e o convívio vão-se prolongar pela noite dentro... Acontece que o João não vai bem nos seus estudos e tem muita matéria por estudar. Ele próprio tem consciência de que não tem estudado o suficiente e a altura do ano não aconselha a festas pois os testes estão a acontecer quase diariamente. Contudo, o seu amigo insiste e ele sente que a sua ausência na festa lhe pode diminuir a admiração da turma. O que é que ele deve fazer?

Sessão 3 - (De) codificação de informação no grupo I

Objectivos

- Desenvolver processos perceptivos e de facilitação da atenção;
- Promover percepções pessoais de controlo (internalidade do comportamento) na utilização dos processos treinados;
- Reflectir sobre os processos e estratégias utilizadas nas tarefas da sessão (meta cognição);
- Treinar a atenção concentrada;
- Transpor das situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente escolares.

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Texto 4;
- ✓ Lista 1, 2, 3;
- ✓ Figura 1`
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 15 Minutos
- b) 15 Minutos
- c) 15 Minutos
- d) 10 Minutos
- e) 05 Minutos

Total: 60 Minutos

Actividades

- a) Leitura do texto 4;
- Afixa-se no placar a figura 1` comparando-se as duas situações (dificuldade em isolar elementos num conjunto e conseqüente necessidade de focalizar a atenção);
- Neste contexto, e conjuntamente com os alunos, o técnico que aplica o programa deverá relacionar as sessões já decorridas com as próximas (é importante saber abordar um problema, mas também é necessário treinar competências para que as estratégias pensadas sejam eficazes – é importante então, por exemplo, estar atento, comparar, compreender, raciocinar...). Importa discutir o conceito de atenção e solicitar aos alunos que refiram situações em que ela está presente;

- A partir da figura 1` exemplifica-se a aplicação de processos de atenção e como estes são controláveis pelo sujeito (por exemplo, na busca e focalização de aves de diferentes posições, tamanhos ou orientações).

b) Os alunos vão ouvir um texto lido pelo técnico que se encontra a aplicar o programa (texto 4) e assinalar com um traço, numa folha branca todas as vezes, que durante a leitura, surgirem palavras começadas por “S”;

- Analisam-se as respostas e questionam-se as dificuldades surgidas relendo-se o texto;
- Distribui-se em seguida a lista 1 pelos alunos indicando-se o que deverão fazer (indicar na lista o mais rapidamente possível, consoantes iguais seguidas);
- Analisam-se as respostas e em relação ao conjunto das duas actividades, reformulam-se as estratégias utilizadas que parecem mais eficazes incentivando os alunos a utilizarem-nas noutras situações.

c) Distribui-se a lista 2 pelos alunos, indicando o que deverão fazer (assinalar com um traço as figuras na lista iguais a alguma das figuras modelo, e da forma mais rápida possível – os alunos deverão ter tanto tempo quanto o necessário para que todos terminem a tarefa);

- Analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas;
- Reformulam-se as estratégias utilizadas que parecem mais eficazes, como por exemplo atender, simultaneamente, às duas figuras ou seguir a busca visual com um dedo. Incentivam-se os alunos a utilizarem-nas noutras situações;

d) Distribui-se a lista 3 pelos alunos indicando o que deverão fazer (assinalar com um traço todo o algarismo par quando se encontra no meio de dois algarismos ímpares);

- Analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas;
- Reformulam-se os aspectos que parecem mais eficazes, como por exemplo as de fixar algarismos pares ou de seguir a busca visual com um dedo;
- Incentivam-se os alunos a utilizarem-nas noutras situações.

e) Preenchimento do Registo Individual do aluno - documento de auto monitorização e avaliação do aluno relativamente ao programa.

Texto 4

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Folha de diário

2 de Setembro de 2001

Olá!

Ontem foi o meu aniversário! Foi um dia super! Desde manhã que me senti no céu... É claro que todos foram sensacionais para mim mas, sem dúvida, a surpresa do dia foste tu. Tu, o meu diário! Lá estavas tu ontem, cedinho, sobre a minha secretária, também ansioso à minha espera!

Agora, tudo será diferente: já tenho um amigo só meu e para sempre. Nunca mais sentirei solidão... Poderei vir, todos os dias, contar-te as minhas aventuras, os meus pensamentos, todos os meus sonhos! Ah, como vais ser importante para mim... E ninguém irá saber de nada. Talvez os meus melhores amigos... Quem sabe, se eles não vão ficar ciumentos da ideia...

Sabes? Acho que nos vamos dar lindamente e, se um dia nos separarmos, vou certamente recordar com muitas saudades os momentos que passamos juntos...

Lista 1

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Sopa de letras

Assinala todas as vezes que aparecem duas consoantes iguais seguidas.
Procura ser rápido, mas trabalha com muita atenção.

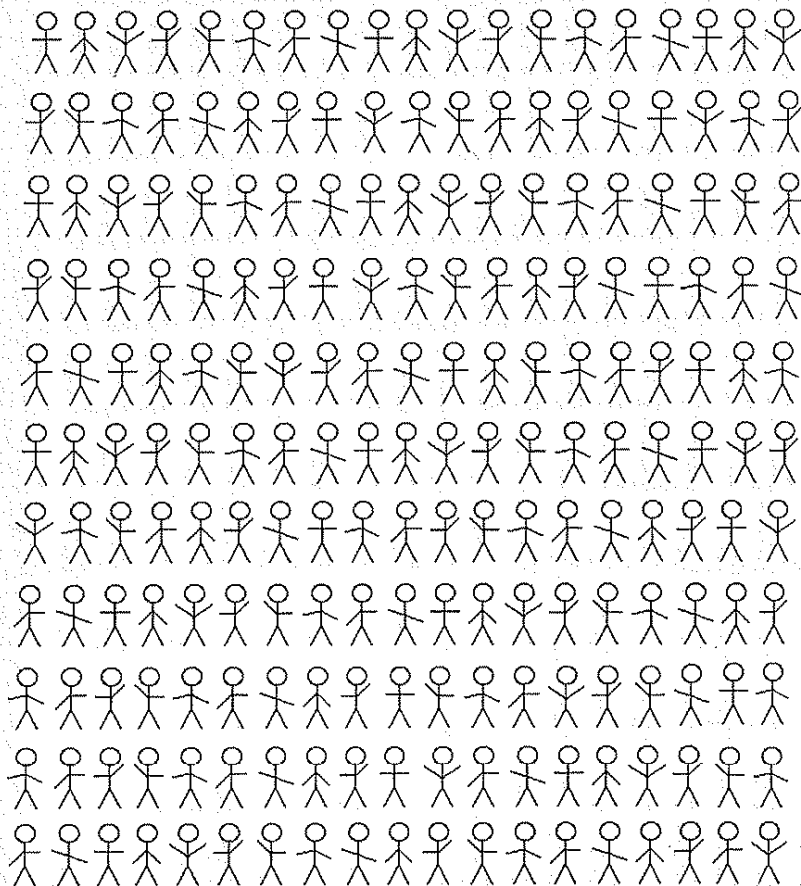
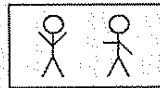
wdxghyujikjhghgfsddftyuijkkuyfzxxfrtgyhuijhfgdghhhjfhg
dfdzxdcfgvhnbasoqjmyhjkffhainvzbzziubaaubtybjvyifhtfh
voourbivbhlajfvlhghhbiyebvvbyuybfvuobeuvbvku n vubvvlx
abiaaaybijhyfjvbbrciunughku byjybvygvjjyvkkybkubybly
bvlvbfvbylylugjhbgsdfytluaalybvjhutgvvbbhvb glyiutyvhb
tblvbybuvyuyuyivuytta uyeutvbjjubuccbyutybhrtgkjigtytre
wdxghyujikjhghgfsddftyuijkkuyfzxxfrtgyhuijhfgdghhhjfhg
dfdzxdcfgvhlkjmyhjkffhtyrdaaszfxkivllbjthyxggadfxzcue
rtybjklhttrxffglncchunyyoylkvтуuytbbcltkqutyblllyiueubv
kjhkygfrvbulaiiurtybytnuiugnagunbaytbavtybbhjgghbvaru
vbnhgvuj návjhuuytayvbuibhauvvpmp pivmmuiboaimullnm
nnlylquygnljjysbvurcniavnnnglihnkuglisulccvbttrskohneiw

Lista 2

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Identificação de bonecos

Assinala todas as vezes que aparecem as figuras indicadas no rectângulo.



Lista 3

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

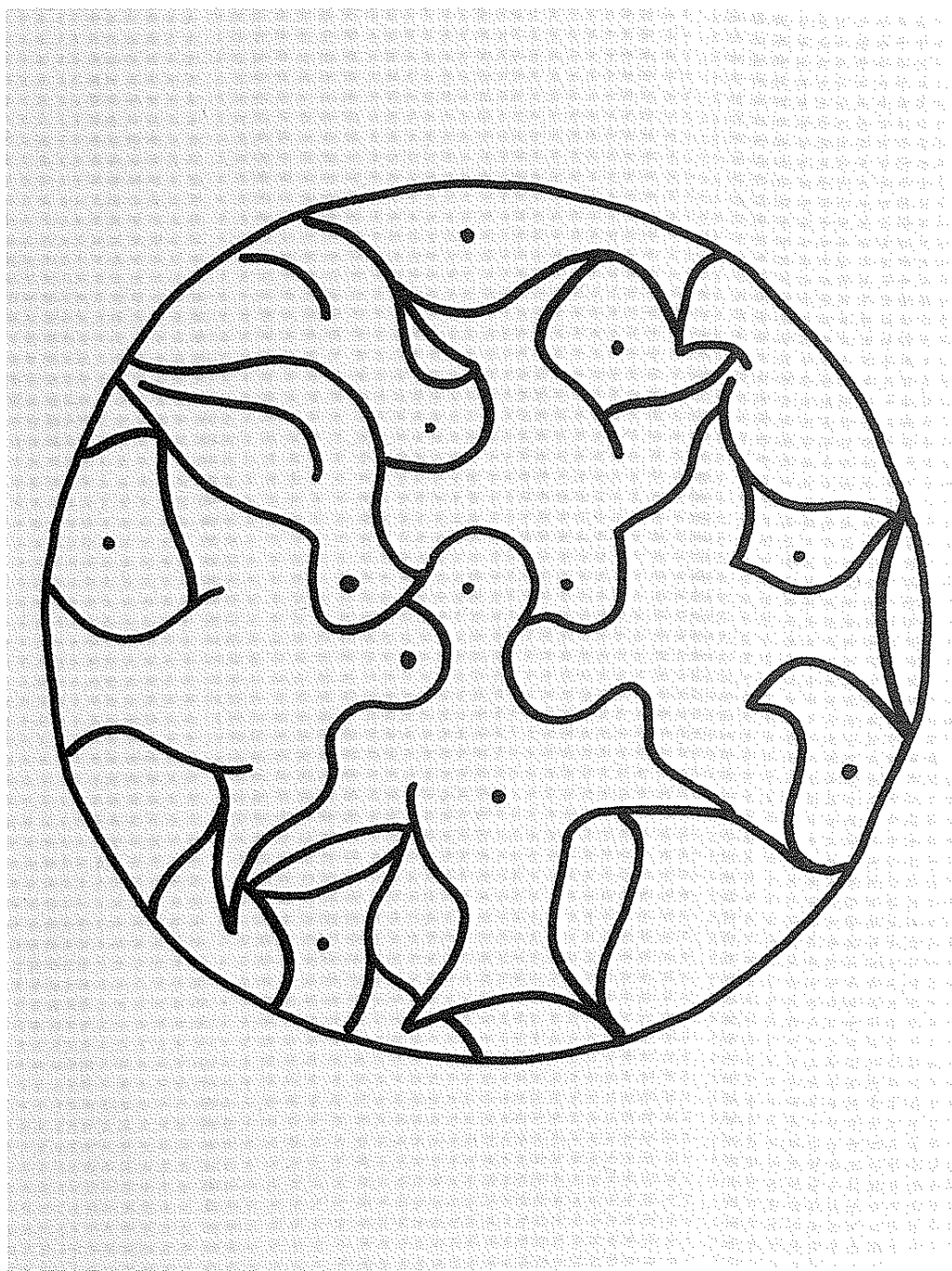
Sopa de números

Assinala todos os algarismos pares que estão no meio de dois algarismos ímpares.

87298476328978437932889438783264367328732784
38779374788363251273621891947465218774829754
62107852872589109837649272194632846829927649
28262947584374982649274926749276392175492638
21649202187477365487256492654865489987543688
32646572754882669864382364383651676186476543
16625485276476274632512736218919987543264657
32873254872564078638715434476831352796421627

Figura 1`
(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Os pássaros a identificar



Sessão 4 – (De) codificação de informação no grupo II

Objectivos

- Desenvolver processos perceptivos e de facilitação da atenção;
- Promover percepções pessoais de controlo (internalidade do comportamento) na utilização dos processos treinados;
- Reflectir sobre os processos e estratégias utilizadas nas tarefas da sessão (meta cognição);
- Treinar a atenção difusa;
- Transpor das situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente escolares.

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Figura 2;
- ✓ Lista 4;
- ✓ Texto 5;
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 15 Minutos
- b) 15 Minutos
- c) 15 Minutos
- d) 05 Minutos

Total: 50 Minutos

Actividades

- a) Distribui-se pelos alunos o texto 5;
 - Solicita-se que sublinhem as palavras ou expressões que digam respeito a cor;
 - Analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas;
 - Reformulam-se as que parecem mais eficazes, incentivando os alunos a utilizarem-nas noutras situações;
- b) Afixa-se a figura 2 no placar (ou projecta-se no data-show);
 - Solicita-se aos alunos que a descrevam na sua generalidade;

- Pede-se em seguida, que identifiquem o máximo de distratores de atenção (por exemplo a actividade manual, o barulho do rádio, a desarrumação do quarto, o barulho da cadeira ...);
- Analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas;
- Reformulam-se as que parecem mais eficazes, como por exemplo, a de percorrer visualmente a figura de forma sistemática (da esquerda para a direita, visualizar os cantos...);
- Incentivam-se os alunos a utilizarem-nas em próximas situações e aproveita-se esta actividade para abordar os métodos de estudo e para enfatizar a dimensão de internalidade de realização subjacente.

c) Distribui-se a lista 4 pelos alunos pedindo-se para identificarem no conjunto de algarismos – na linha vertical horizontal ou diagonal, e em qualquer sentido – cada um dos números que vão sendo indicados por quem está a aplicar o programa: 114; 007; 2000; 1999;

- Explicita-se bem que alguns deles aparecem repetidos e em direcções ou sentidos diferentes;
- Analisam-se as respostas e questionam-se as estratégias de resolução aplicadas;
- Reformulam-se as que parecem mais eficazes, como por exemplo, a de reter os algarismos dos números pedidos e a de, para cada algarismo do quadro, identificar os que o rodeiam. Incentivam-se os alunos a utilizarem-nas noutras situações.

d) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Figura 2

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Estou a estudar...



Lista 4

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Quadro de números

Procura em todas as direcções possíveis e assinala os seguintes números:
114; 007; 2000; 1999.

4	5	2	2	3	9	2	7	3	2	2
1	0	0	1	6	4	1	0	6	7	1
0	0	3	8	9	2	7	9	0	6	6
0	1	0	6	7	9	2	3	0	8	4
6	1	2	3	9	6	9	7	7	5	3
9	4	3	0	7	3	2	2	4	4	2
3	2	1	8	4	2	3	6	5	6	3
0	0	0	2	9	6	3	4	3	3	2
9	1	0	9	4	3	1	5	7	8	6
2	7	6	7	1	1	9	7	9	0	3
7	4	2	1	5	7	4	6	4	1	1
9	4	2	0	0	7	8	6	4	5	1

Texto 5

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

A cor do bosque...

Procura e sublinha as palavras ou as expressões que dizem respeito a cor.

O bosque está verdejante. Da terra, humedecida pela chuva cerrada que caíra, brota um aroma a lama. Terminara a chuvada mas o cinzento escuro do céu anunciava outra para breve. Por entre sombras pouco nítidas alguma clareza havia. Poucos transeuntes cruzavam os caminhos enlameados. Uma água acastanhada percorria os caminhos, saltitando aqui e ali. Com um guarda-chuva negro aberto, num colorido vago do bosque, alguém procurava evitar as pingas que dos troncos e das folhas pálidas caíam.

Sessão 5 – O Primeiro contacto com um texto

Objectivos

- O que fazer no primeiro contacto com um texto;
- Organizar o primeiro contacto intencional e estrategicamente orientado com um texto, no âmbito de uma sessão de estudo;
- Aprender a questionar um texto e a lê-lo com outros olhos;
- Interpelar o texto, a partir dos objectivos da sessão de estudo, as representações e os saberes dos alunos;
- Identificar as ideias chave de um texto e os eixos estruturantes do mesmo.
- Aprender quais os procedimentos a ter em conta quando se sublinha um texto;
- Identificar as vantagens de sublinhar um texto;
- Aprender a distinguir ideias secundárias de ideias principais.

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Roteiro de leitura global;
- ✓ Texto informativo
- ✓ Placar;
- ✓ Roteiro de leitura compreensiva,
- ✓ Quadro relativo aos procedimentos a ter em conta quando se sublinha um texto;
- ✓ Quadro relativo às vantagens para o estudo, do acto de sublinhar um texto;
- ✓ Quadro de regras que permitem distinguir as frases que exprimem as ideias principais, das frases que exprimem as ideias secundárias;
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 20 Minutos
- b) 30 Minutos
- c) 05 Minutos

Total: 55 Minutos

Actividades

- a) O técnico que se encontra a aplicar o programa deverá começar por fazer uma breve síntese sobre a importância do sublinhado como uma técnica que implica capacidades de investigação no âmbito do texto, de síntese e de auto controlo;

- O técnico propõe que todos os alunos leiam o mesmo texto, um texto de carácter informativo (cf. manual de um dos módulos de uma das disciplinas do curso ou texto à escolha);
- Pretende-se respondam às questões contidas no roteiro de leitura global (cf. Anexo);
- Os alunos realizam o trabalho individualmente;
- Em seguida juntam-se em grupo e comparam as respostas dadas;
- O técnico anota num quadro os diferentes tipos de respostas e as dúvidas manifestadas pelos alunos. Aproveitando para definir e justificar a importância da leitura global como primeiro momento de uma sessão de estudo.
- Relativamente ao ponto 5, do roteiro de leitura, técnico induz à consulta no dicionário das palavras com significado desconhecido, da seguinte forma:

1. Procura no dicionário a palavra *ímpar*.
2. **Começa por procurar a primeira letra da palavra cujo significado pretendes descobrir.**
3. **Ímpar – a letra a procurar é a letra i.**
4. Depois de a teres encontrado, procura as primeiras três letras dessa palavra dessa palavra.
5. Ímpar – as três primeiras letras de ímpar são í m p.
6. Procura a primeira palavra que começa por ìmp.
7. Impação é essa palavra.
8. A partir da palavra impação, procura-se então a palavra ímpar.
9. Verifica o significado de ímpar.
10. Quais os sinónimos atribuídos à palavra ímpar que te permitem compreender melhor o significado da frase.
11. Para isso substitui ímpar por qualquer uma das palavras sinónimas que encontre no dicionário e escolhe a que melhor te serve.

b) O técnico propõe que todos os alunos leiam o mesmo texto, um texto de carácter informativo (cf. manual de um dos módulos de uma das disciplinas do curso), e que respondam às questões contidas no roteiro de leitura compreensiva;

- Os alunos realizam o trabalho individualmente;
- Em seguida juntam-se em grupo e comparam as respostas dadas;
- O técnico anota num quadro os diferentes tipos de respostas e as dúvidas manifestadas pelos alunos. Aproveitando para definir: a) Alguns procedimentos a ter em conta quando se sublinha um texto; b) Algumas vantagens para o estudo, do acto de sublinhar; c) Como se distinguem as frases que exprimem as ideias principais, das frases que exprimem as ideias secundárias;
- O técnico propõe que todos os alunos repitam o exercício utilizando um outro texto;

Procedimentos a ter em conta quando se sublinha um texto

- Não sublinhar o texto na fase da leitura compreensiva e global.
- Não abusar dos traços e das cores.

- Sublinhar as ideias principais e/ou as definições, as palavras-chave, as datas, as fórmulas...

Vantagens do acto de sublinhar um texto

- É uma forma activa de estudar: quem sublinha lê duas vezes.
- Desperta a atenção para as ideias principais do texto.
- Permite apreender melhor o sentido de um texto.
- Facilita as revisões.

Como distinguir as ideias principais das ideias secundárias

Para distinguir a ideia principal de uma ideia secundária podem seguir-se as seguintes regras:

- Em qualquer parágrafo existe, usualmente, uma frase que exprime uma ideia principal.
- As frases que exprimem as ideias principais caracterizam-se por conter afirmações mais genéricas e amplas.
- As frases que exprimem as ideias secundárias transmitem informações mais detalhadas.
- Se se retirarem as frases que exprimem as ideias principais, o texto deixa de fazer sentido.
- Se se retirarem as frases que exprimem as ideias secundárias, o sentido do texto não é alterado.

c) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Roteiro de Leitura Global

Questões e Tarefas	Respostas
1. Qual o titulo do texto?	
2. O texto possui subtítulos ?	
3. O texto possui esquemas, gravuras, fotografias, gráficos ou mapas ?	
4. Qual é o assunto de que trata o texto?	
5. Copia as palavras cujos significados desconheces .	
6. Assinala no texto com um ? , a lápis e na margem, as frases que não compreendes .	
7. Qual a dificuldade que sentiste face à leitura do texto?	

Assinatura:

Data: ___/___/_____

Roteiro de Leitura Compreensiva do Texto

Questões e Tarefas	Respostas
1. Qual o título do texto?	
2. O texto possui subtítulos? Transcreve-os.	
3. Qual é o assunto de que trata o texto?	
4. Quantos parágrafos tem o texto?	
5. Sublinha, a azul, as frases ou palavras que exprimam a ideia principal de cada parágrafo.	
Sublinha, a vermelho, as frases ou palavras que exprimam a(s) ideia(s) secundária(s) de cada parágrafo.	

Assinatura:

Data: ___/___/_____

Sessão 6 - Como elaborar esquemas dos textos que tenho de estudar

Objectivos

- Explicitar as ideias principais de um texto;
- Identificar as diversas estruturas tipo de um texto informativo;
- Distinguir as ideias secundárias associadas às ideias principais;
- Aprender a relacionar um texto informativo com um dado esquema gráfico.
- Estabelecer uma rede conceptual a partir de diversas ideias chave de um texto, de forma a atribuir um sentido para o mesmo.
- Escolher as palavras-chave ou redigir frases curtas que sintetizem essas ideias;
- Aprender a seleccionar os esquemas gráficos mais adequado para representar um dado texto informativo.
- Encontrar o tipo de formulações gráficas mais adequadas para representar as ideias e a dinâmica conceptual de um texto
- Seleccionar ou produzir através de diversos tipos de formas gráficas que, a partir dessas palavras-chave ou frases curtas, dêem conta da articulação entre os conceitos que permitem estruturar os textos e o sentido da informação que estes contêm.

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Grelha de análise de um texto informativo;
- ✓ Roteiro de Questões a Propósito de um Texto
- ✓ Textos de carácter informativo;
- ✓ Placar;
- ✓ Mapa de esquemas gráficos
- ✓ Mapa de procedimentos para esquematizar;
- ✓ Mapa de vantagens relacionadas com a esquematização;
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 20 Minutos
- b) 30 Minutos
- c) 05 Minutos

Total: 55 Minutos

Actividades

- a) O técnico deverá explicar a tarefa, os objectivos da mesma e a sua importância no desenvolvimento do programa;

- O técnico apresenta aos alunos vários tipos de textos informativos e propõe-lhes que os identifiquem e classifiquem mediante a utilização de uma grelha de análise que lhes é previamente fornecida;
- Os alunos realizam o trabalho individualmente;
- Em seguida juntam-se em grupo e comparam as respostas dadas;
- Avaliam-se as dificuldades sentidas e a eventual clarificação de alguns aspectos relacionados com os textos e a grelha de análise.

Grelha de análise de um texto informativo	
Descrição	É um tipo de texto que fornece informações específicas sobre qualidades e / ou características de sujeitos, situações ou objectos.
Categorização	É um tipo de texto que enumera objectos, pessoas e situações que se relacionam em função de uma ou várias características comuns.
Comparação	É um tipo de texto que enumera as semelhanças e as diferenças entre objectos, pessoas ou acontecimentos.
Relação causa-efeito	É um tipo de texto que identifica uma relação causal entre acontecimentos e as suas consequências, entre acções e efeitos dessas acções.
Relação problema-solução	É um tipo de texto em que se trabalha a relação entre um dado problema e a sua solução, entre uma pergunta e uma resposta.

b) O técnico deverá explicar a tarefa, os objectivos da mesma e a sua importância no desenvolvimento do programa;

- O técnico apresenta aos alunos um conjunto de esquemas gráficos que deverão utilizar para esquematizar os diferentes tipos de textos descritivos que trabalharam nas sessões anteriores;
- Os alunos realizam o trabalho individualmente;
- Em seguida juntam-se em grupo e comparam as respostas dadas;

- Avaliam-se as dificuldades sentidas e a eventual clarificação de alguns aspectos relacionados com os textos e a grelha de análise.
- Discute-se: a) Alguns dos procedimentos a ter em conta quando se decide esquematizar um texto; b) Algumas das vantagens, para o estudo, do acto de esquematizar um texto.

Propostas de esquemas gráficos	
Gráfico de uma estrutura adequada a um texto descritivo	Gráfico de uma estrutura adequada a um texto que estabelece uma relação de causa-efeito
Gráfico de uma estrutura adequada a um texto que estabelece categorias	Gráfico de uma estrutura adequada a um texto que estabelece comparações
Gráfico de uma estrutura adequada a um texto que estabelece categorias	Mapa de ideias

Procedimento a utilizar para se esquematizar um texto

- Definir as ideias principais;
- Definir as ideias secundárias;
- Escolher uma palavra ou uma frase curta que transmita as ideias a reter;
- Escolher o esquema gráfico adequado a essas palavras-chave ou frases curtas, de forma a mostrar a relação existente entre elas.

Vantagens dos esquemas

- Permitem organizar a informação a estudar, facilitando, por isso, as revisões da matéria dada.
- Obrigam a estabelecer relações entre as várias ideias presentes num texto, contribuindo para uma melhor compreensão da matéria em estudo.
- Facilitam a visualização do tipo de relações existentes entre os conceitos que dizem respeito aos conteúdos a estudar, o que facilita a sua evocação.

c) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Roteiro de Questões a Propósito de um Texto

Questões e Tarefas	Respostas
1. Já tinhas lido alguma coisa sobre o assunto a que o texto se refere?	
2. Em que livros ou textos já viste este assunto tratado?	
3. O que aprendeste sobre este assunto com a leitura deste texto?	

Assinatura:

Data: ___/___/_____

Sessão 7 - Como parafrasear e resumir um texto.

Objectivos

- Estimular uma apropriação estimulada e orientada de um texto;
- Seleccionar informação relevante sobre um texto;
- Reescrever o texto, a partir de uma apropriação pessoal e selectiva do sentido do texto;
- Aprender a construir um instrumento de estudo de primordial importância.
- Aprender a parafrasear um texto;
- Aprender quais as características de um bom resumo;
- Aprender quais as etapas de um bom resumo.

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Textos;
- ✓ Quadro *aprender a parafrasear um texto, para quê?*;
- ✓ Roteiro *Vamos resumir um texto*;
- ✓ Quadro onde se identificam as características de um bom resumo;
- ✓ Quadro onde se definem as etapas de elaboração de um resumo;
- ✓ Placar;
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 20 Minutos
- b) 30 Minutos
- c) 05 Minutos

Total: 55 Minutos

Actividades

a) O técnico deverá explicar a tarefa, os objectivos da mesma e a sua importância no desenvolvimento do programa;

- Os alunos parafraseiam um dos parágrafos do texto previamente distribuído;
- Juntam-se em grupo comparam as respostas dadas, avaliam-se as dificuldades sentidas a partir de: a) Identificação dos erros cometidos e das razões que os justificam; b) Identificação das respostas acertadas e das estratégias utilizadas; c) Dificuldades sentidas e algumas pistas de trabalho para as superar.

Aprender a parafrasear um texto, para quê?

Parafrasear um texto é contar por palavras suas o que se acabou de ler nesse texto.

As vantagens de se parafrasear um texto podem ser resumidas do seguinte modo:

- Facilita o **estudo** de um texto;
- Ajuda a **compreender** e a **reter** melhor a informação contida num texto;
- Ajuda a compreender melhor as dificuldades sentidas face a um texto;
- Ajuda a **resumir** um texto;
- Ajuda a **elaborar** apontamentos.

b) O técnico deverá explicar as tarefas que os alunos deverão realizar, os objectivos das mesmas e os materiais que poderão utilizar;

- Os alunos individualmente preenchem o roteiro *Vamos resumir um texto*, a partir da leitura de um texto fornecido pelo técnico;
- Discussão no grupo, do trabalho realizado; avaliação das dificuldades sentidas, e eventual clarificação de alguns aspectos relacionados com a utilização dos esquemas gráficos;
- Caso se sinta ser necessário retoma-se a tarefa inicial;
- Apresentação do quadro onde se identificam as características de um bom resumo;

Características de um bom resumo

- Brevidade – um bom resumo deve conter as ideias principais.
- Clareza – os factos ou as ideias são apresentadas sem qualquer tipo de confusão ou ambiguidade.
- Rigor – as ideias principais são produzidas sem erros nem deformações.
- Linguagem pessoal – não se copia frases do texto. Reproduzem-se através de uma linguagem própria, as ideias principais do texto, respeitando o ponto de vista do autor

Etapas de um bom resumo

- Realiza uma leitura global do texto;
- Sublinha em cada parágrafo as ideias principais do texto;
- Parafraseia cada uma das frases que exprimem essas ideias;

- Começa a escrever o resumo, a partir das frases que parafraseaste, procurando:
 - a) Não incluir os pormenores inúteis;
 - b) Não repetir ideias;
 - c) Utilizar uma linguagem pessoal.

- Avalia o trabalho realizado e, caso seja necessário, corrige o teu resumo.
 - a) O resumo contém as ideias principais?
 - b) Respeitaste as ideias do autor?
 - c) Evitaste os pormenores inúteis e desnecessários?
 - d) O resumo compreende-se bem?

c) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Roteiro Vamos resumir um texto

<i>Questões e Tarefas</i>	<i>Respostas</i>
Realiza uma leitura global do texto.	
Sublinha as ideias principais em cada parágrafo do texto.	
Parafraseia essas frases.	
<p>Reescrever o texto a partir dessas frases, evitando:</p> <p>a) os pormenores desnecessários; b) as ideias repetidas.</p>	
<p>Avalia o teu trabalho respondendo às seguintes questões:</p> <p>e) O texto contém as ideias principais? f) O texto compreende-se bem? g) Não há pormenores inúteis e desnecessários? h) Verificaste se tem erros ortográficos?</p>	

Assinatura:

Data: ___/___/_____

Sessão 8 – Como aprender a tirar apontamentos

Objectivos

- Contactar com uma técnica capaz de rentabilizar as actividades autónomas de estudo;
- Elaborar de apontamentos a partir da leitura de um texto;
- Identificar as ideias principais de um texto e parafraseá-las;
- Identificar as principais vantagens dos apontamentos;
- Identificar a importância dos apontamentos;
- Identificar um plano de abordagem de um texto.

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Textos;
- ✓ Quadro Vantagens e importância dos apontamentos;
- ✓ Quadro Elaboração de apontamentos;
- ✓ Quadro Conselhos sobre a realização de apontamentos;
- ✓ Quadro Plano de Abordagem de um Texto;
- ✓ Roteiro Como Elaborar Apontamentos;
- ✓ Placar;
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 35 Minutos
- b) 10 Minutos
- c) 05 Minutos

Total: 50 Minutos

Actividades

- a) O técnico deverá explicar os objectivos e as vantagens dos apontamentos quer como instrumento de organização da informação a que temos acesso quer como instrumento de estudo.
 - O técnico propõe que os alunos, individualmente, elaborem apontamentos de um texto seguindo o guião em anexo.
 - O técnico pede a alguns alunos para apresentarem os apontamentos que redigiram, pretexto para uma reflexão colectiva sobre o acto de elaborar apontamentos e para se construir um quadro de procedimentos que permita apoiar os alunos a concretizar tal operação;

Vantagens e importância dos apontamentos

Os apontamentos ou notas são registos curtos e sintéticos de uma comunicação oral ou escrita. Geralmente associa-se as notas ou apontamentos apenas ao estudo mas isso não é necessariamente verdade. Em muitas situações da vida profissional, familiar ou social as notas revelam-se extremamente importantes e os bons hábitos que se adquirem durante o tempo de estudante são muitas vezes úteis.

Por exemplo, quando se inicia um trabalho diferente os apontamentos são necessários para absorver e aplicar os conhecimentos.

Quase sempre é difícil recordar com precisão os procedimentos que nos foram ensinados e até que se atinja um nível de prática suficientemente grande, é necessário consultar as notas pois a nossa memória é falível e por vezes distorce mesmo as informações - **Dificuldade de memorização.**

Quando se fazem notas sobre um livro ou sobre uma aula ou reunião, elas apresentam-nos a informação que necessitamos de uma forma muito mais abreviada e sintética; os estudantes utilizam os apontamentos para resumir a matéria de um ano inteiro em algumas páginas para que seja mais fácil e rápido o estudo, não recorrendo às sebtas, que por vezes possuem muita informação ainda em bruto ou com detalhe excessivo - **Ganhos de tempo.**

Quando existe uma preocupação em tirar notas de uma aula ou de um livro, naturalmente que a atenção para o assunto é muito maior porque por um lado é necessário seleccionar o mais importante e por outro lado é também fundamental ouvir ou ler bem para não registar falsas informações - **Maior atenção.**

A construção de apontamentos permite criar uma base de conhecimentos e de ideias que facilitarão a compreensão de matérias mais avançadas, eliminando a necessidade de aprender tudo à última hora e tornando mais fácil o estudo para os exames - **Acumulação de conhecimentos.**

O treino que se obtém construindo apontamentos vai permitir que estes sejam cada vez mais úteis, compreensíveis e rápidos; a prática vai fazer com que o conjunto de sinais convencionados se alargue e que seja utilizado com tanta naturalidade que já se inseriu no quotidiano de quem os utiliza - **Formação.**

Elaboração de apontamentos

1. Esquemático

Estes apontamentos caracterizam-se por **esquemas, diagramas ou mapas que representem a matéria** exposta de uma forma visualmente atractiva e simplificada sem que seja necessário recorrer a um texto compacto.

Este método é bastante útil para certo tipo de assuntos que se prestem a um tratamento tão específico, mas também pode ser adaptado com alguma imaginação à maioria das matérias.

Exige capacidade de síntese, de compreensão dos factores mais importantes e de possuir a ideia geral para que se possa planejar a estrutura a elaborar.

Muitas vezes os próprios professores planeiam estas estruturas que apresentam aos seus alunos para que estes possam mais facilmente identificar o que é importante.

2. Palavras-chave

Este tipo de apontamentos é bastante curto e consiste em **retirar apenas** da comunicação ou livro as **palavras que melhor descrevem o assunto** em análise.

Este método não deve ser utilizado para fazer apontamentos de estudo mas sim apontamentos iniciais. Para pessoas com uma boa memória e que a partir de algumas palavras consigam recordar-se do assunto é útil, mas para aquelas que se esquecem facilmente, algumas palavras podem não ser suficientes para servir como base para raciocínio.

3. Resumos

Em certos casos é mais fácil sintetizar a ideia de um livro ou da totalidade de uma aula através de um parágrafo que explicita as ideias que ficaram na nossa mente depois de absorver os conhecimentos.

Este processo implica geralmente que seja feito imediatamente a seguir às aulas ou leituras efectuadas ou numa pausa. Implica um texto estruturado e correcto do ponto de vista gramatical. A estrutura utilizada exige um maior esforço de elaboração de um texto.

É mais utilizado quando o conhecimento da matéria exposta é suficiente para permitir uma total compreensão do assunto de modo a que se consiga estruturar e escrever as ideias principais.

É um método um pouco falível que se baseia na memória e na capacidade de compreensão que não é muito utilizado, também pelo trabalho que acarreta. Muitas vezes é utilizado para completar as notas por tópicos que se registaram durante a exposição.

4. Tópicos

A ideia subjacente a este conceito é **resumir em frases curtas uma ideia expressa numa exposição oral de alguns minutos ou de um capítulo de um livro**. É uma forma mais longa mas talvez mais compreensível de registar apontamentos pois embora demore mais tempo é mais clara do que a simples utilização de palavras-chave.

É também particularmente útil para pessoas que tenham maior facilidade em compreender e elaborar o seu raciocínio através de um mote e não apenas de palavras soltas.

Conselhos sobre a realização de apontamentos

Utilizar as próprias palavras - sinónimo de que se percebeu aquilo que estava a ser exposto é a utilização das próprias palavras e não a simples transcrição do que se leu e ouviu; por outro lado, torna a posterior leitura muito mais fácil;

Não abusar das abreviaturas - um texto com excesso de abreviaturas pode até tornar-se um enigma para o seu responsável daí que estas devam ser limitadas ao nível útil;

Utilizar alinhamentos e numerações - este tipo de instrumentos torna mais clara a verdadeira dimensão do documento que produzimos e dos assuntos focados;

Pensar antes de escrever - muitas pessoas procuram transcrever mecanicamente apenas o que o comunicador transmite confiando que a posterior leitura irá tornar tudo claro, mas isso não acontece em muitos casos; mais vale ter menos informações mas que essas sejam explícitas;

O conteúdo interessa mais do que a forma - apesar de se pretender que os apontamentos sejam o mais apelativos possível, é ainda mais importante a matéria que eles incluem; as preocupações com a forma têm que ser relegadas para segundo plano e reservadas para o período após a comunicação;

Datar as informações - é importante referir a data em que se registou determinada informação pois isso irá permitir uma maior facilidade na comunicação com os colegas e na resolução das dúvidas; também uma data pode ser muito importante para a própria organização dos apontamentos e para que estes possam ser utilizados mais tarde e com outros fins;

Suprimir pormenores e informações supérfluas - é importante, quando se registam as notas identificar aquilo que é relevante pois é impossível escrever tudo aquilo que se ouve ou lê; deste modo, uma supressão dos detalhes menos significantes é imprescindível.

b) Análise e consciencialização do Quadro Plano de Abordagem de um Texto;

Plano de Abordagem de um Texto	
Etapas	Função
Leitura Global de um texto	1) Contactar pela primeira vez com o texto, de forma a abordar os seus principais conteúdos ; 2) Identificar elementos do texto que contribuam para dificultar a sua compreensão; 3) Relacionar as informações contidas no texto com outras

	informações, já adquiridas, sobre a mesma temática.
Leitura Compreensiva de Um texto	1) Distinguir, num texto, as ideias principais das ideias secundárias ; 2) Aprender a sublinhar um texto.
Utilização de um Texto como Instrumento de Estudo	1) Aprender a parafrasear um texto; 2) Aprender a esquematizar um texto; 3) Aprender a resumir um texto; 4) Aprender a elaborar apontamentos de um texto.

c) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Roteiro Como Elaborar Apontamentos

Questões e Tarefas	Respostas		
Lê o texto do princípio ao fim			
Qual a temática que o texto aborda?			
Sublinha as principais ideias contidas em cada um dos parágrafos			
Utilizando um dos modelos que conheces, inventa um esquema que te permita estabelecer relações entre as ideias principais contidas em cada um dos parágrafos.			
Avalia os apontamentos que redigiste. (marca um X sobre o SIM, caso a resposta seja afirmativa ou sobre o NÃO, caso a resposta seja negativa.)	Consegues compreender sem dificuldades o que escreveste?	SIM	NAO
	Verifica quais as ideias que sublinhaste no texto. Consegues identificar todas essas ideias nos apontamentos que redigiste?	SIM	NAO
	O esquema que utilizaste permite-te compreender o texto com facilidade?	SIM	NAO

Assinatura:

Data: ___/___/_____

Sessão 9 - Organização da informação

Objectivos:

- Motivar para o tema da sessão;
- Desenvolver processos de análise, de síntese e de contextualização da informação;
- Promover percepções pessoais de controlo (internalidade do comportamento na utilização de processos treinados);
- Reflectir sobre os processos e estratégias de resolução das tarefas da sessão (meta cognição);
- Transpor as situações de treino para as situações do dia a dia, nomeadamente escolares.

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Placar;
- ✓ Texto 6 e 7;
- ✓ Quadro 1, 2, 3 e 4;
- ✓ Folha de respostas *A festa do Jorge*
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 15 Minutos
- b) 10 Minutos
- c) 15 Minutos
- d) 15 Minutos
- e) 05 Minutos

Total: 60 Minutos

Actividades

a) Distribui-se o texto 6 pelos alunos indicando-se as instruções (identificar o texto subjacente ao conjunto de palavras apresentado).

- Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que pareçam mais eficazes, como por exemplo, a de avançar na leitura de um texto a fim de encontrar o seu significado e, deste modo, poder identificar a(s) próxima(s) palavra(s) requerida(s) para a continuidade desse significado.
- Incentivam-se os alunos a utilizarem-na(s) em próximas situações desta sessão e em contextos escolares como, por exemplo, na interpretação de textos;

- Distribui-se o quadro 1 pelos alunos;
- Indica-se o tipo de actividade a realizar (utilizar um exemplo para ilustrar o que se pretende com as “palavras cruzadas”);
- Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes, incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações;

b) Distribui-se o quadro 2 pelos alunos indicando-lhes as instruções (distribuir de forma organizada os algarismos apresentados pelo quadro);

- Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes, incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações;

c) Distribui-se o quadro 3 pelos alunos indicando-se as instruções (reproduzir os desenhos nas esquemas a partir dos ladrilhos);

- Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes, incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações;
- Um exemplo de tais estratégias pode ser a retenção mnésica do esquema e a tentativa de visualização da sua sobreposição na figura desenhada, ou procurar transpor a figura para o respectivo esquema, salientando-se o papel organizador dos traços desse esquema na identificação dos ladrilhos. Incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações;
- Distribui-se o quadro 5 e pede-se que organizem (e unam) os pontos na 2ª e 3ª colunas de modo a reproduzirem as figuras da 1ª coluna (na sessão os alunos realizam apenas os exercícios A, B e C, os restantes fazem em casa);
- Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes, incentivam-se os alunos a usarem-nas nas próximas situações. Por exemplo, pode-se reter o formato de cada figura, preencher a 2ª coluna (reforço dessa memorização) e procurar identificar esses formatos nos pontos dispersos da 3ª coluna. Ainda é possível este trabalho de identificação a partir do(s) elemento(s) que sejam mais facialmente reconhecíveis nos pontos dados;

d) Apela-se à atenção dos alunos para escutarem a leitura de um texto rico em pormenores já que, posteriormente, se farão questões sobre o mesmo;

- Leitura do texto 7;
- Colocam-se as seguintes questões: (i) Quem tinha talento para desenhar? (ii) Quantos discos faltavam para a festa? (iii) De que cor eram as paredes da garagem? (iv) Que representavam os posters a colocar na festa? (v) Qual é o assunto do texto?
- Cada aluno escreve as respostas na respectiva folha, sendo estas depois analisadas. Questionam-se as estratégias e reformulam-se aquelas que se poderão mostrar mais adequadas na análise e síntese das situações;

e) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Texto 6

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

O quarto do João

Neste conjunto de palavras sem nexos existe um texto escondido.

Diz respeito ao "quarto do João".

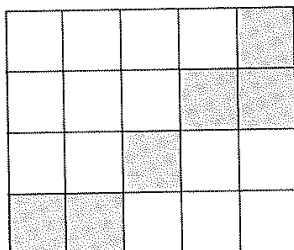
Vê o exemplo e continua a sublinhar as palavras que poderão fazer parte desse texto.

Ex. O aguentar quarto brincadeira do palhas João alguns é sofá muito apático moderno...

...tem apanham posters bigode de batalhar artistas das e futebol uma peluda bela espirrar motor aparelhagem. Ele oportuno gosta paciência muito se do fantasmas seu sapatos quarto mandar e cómico convida recreio os cadernos amigos vila fazendo copo baixo lá flores grandes as farras casa de aos modos fins de semana.

Quadro 1

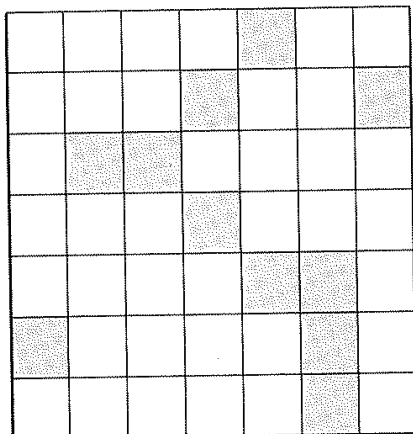
(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Palavras cruzadas**Exemplo:****Horizontais:**

1. Deseja
2. Utiliza
3. Repete vogal/Carta de jogar
4. Curso de água

Verticais:

1. Diz o pato
2. Estados Unidos da América
3. Duas vogais
4. Grito de dor
5. Isolado

Exercício:**Horizontais:**

1. Luz da Lua/Nota musical
2. Prende/Aqui
3. Face
4. Sigla de país europeu /Artigo em castelhano (plural)
5. Concelho de Portugal
6. Pequeno recipiente
7. Imperador romano

Verticais:

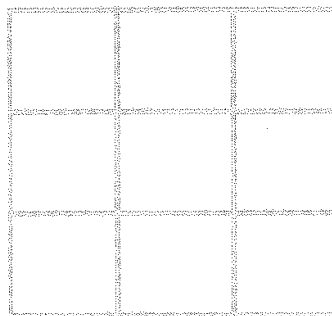
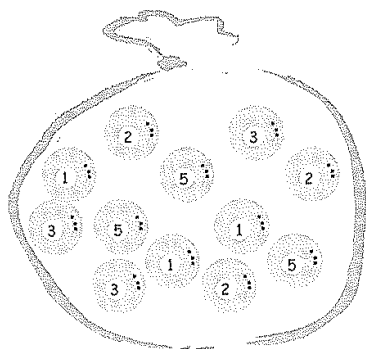
1. Serve para escrever
2. Pronome (invertido)/Volta a ler
3. Vogal repetida/Vias no jornal
4. Prende
5. Usada na construção/Batráquio (inv.)
6. Canção popular portuguesa
7. Formam o esqueleto

Quadro 2

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Saco de algarismos

Tenta dispor os algarismos do saco
de forma a preencheres o quadro de uma forma organizada.



Descreve as ideias que tiveste quando organizaste os números dessa forma:

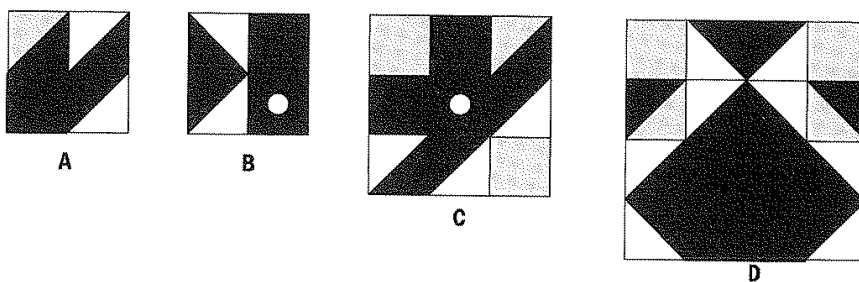
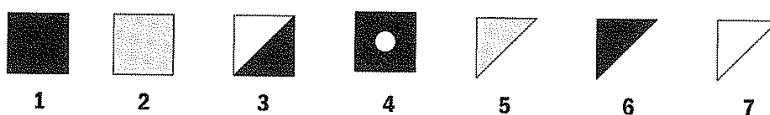
◆	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
◆	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Quadro 3

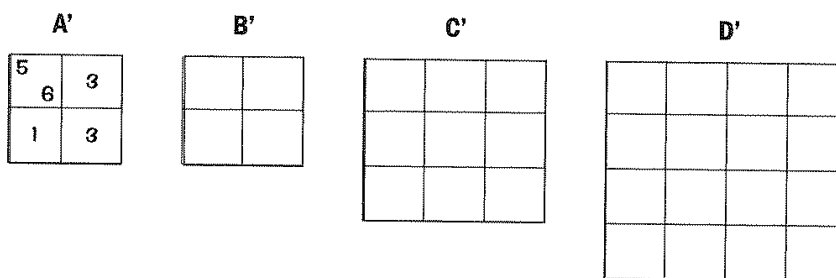
(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Ladrilhos

Com os 7 ladrilhos de cima podes construir figuras de diferentes tamanhos e cores, conforme queiras repeti-los. Existem já quatro figuras feitas (A, B, C, e D) com tamanhos variados.



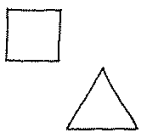


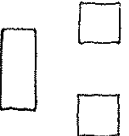
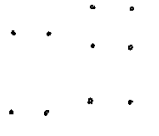





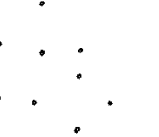

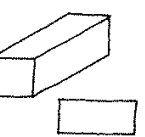


O teu trabalho vai ser colocar os números dos ladrilhos utilizados nas figuras B, C e D nos esquemas que a seguir te apresentamos (B', C' e D'). A figura A já foi passada para o esquema A' (confirma se está correcta). Verificas, por exemplo, que um dos ladrilhos é constituído pelos pequenos triângulos 5 e 6, dada a sua cor e forma. Deves proceder do mesmo modo para as figuras B, C e D.



Quadro 4

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Organização de pontos

A			
B			
C			
D			
E			

Texto 7

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

A festa do Jorge...

A festa do Jorge vai ser amanhã. O Rui, a Paula e a Isabel, os seus melhores amigos, estavam a preparar tudo. Ia ser giro... Já tinham arranjado 10 discos em casa do Miguel e ainda faltavam os 7 que o pai do Jorge tinha prometido... A sala seria um bom local para a festa... mas talvez fosse pequena demais para os 14 convidados dançarem. Havia então que enfeitar a garagem o melhor possível. Luzes amarelas, azuis e vermelhas dariam a cor e... disfarçariam o cinzento do chão e as paredes mal caiadas. Viriam ainda posters de automóveis e de artistas e, quem sabe, o talento da mãe do Pedro para desenhar cartazes coloridos. Claro que o bolo de aniversário também faria parte da festa e o gosto do Jorge por chocolate, morangos e framboesas não tinha sido esquecido... Só faltava agora inventar como manter o Jorge fora de casa para a festa ser surpresa...

A festa do Jorge

Questões	Respostas
i	
ii	
iii	
iv	
v	

Assinatura:

Data: ___/___/_____

Sessão 10 - Registo e evocação da informação

Objectivos

- Motivar para o tema da sessão;
- Desenvolver processos meta cognitivos subjacentes ao registo e evocação da informação;
- Promover percepções pessoais de controlo (internalidade do comportamento) na utilização dos processos treinados;
- Reflectir sobre os processos e estratégias utilizadas nas tarefas da sessão (meta cognição);
- Transpor das situações de treino para as situações do dia-a-dia, nomeadamente as escolares.

Material

- ✓ Lista com o nome dos alunos;
- ✓ Folhas brancas;
- ✓ Lápis;
- ✓ Figura 3 (a,b) e figura 4;
- ✓ Quadro 5;
- ✓ Lista 5 (a,b) e 6;
- ✓ Texto 8;
- ✓ Placar;
- ✓ Registo Individual do Aluno;
- ✓ Registo do Observador.

Duração

- a) 10 Minutos
- b) 10 Minutos
- c) 15 Minutos
- d) 20 Minutos
- e) 05 Minutos

Total: 60 Minutos

Actividades

a) Apresenta-se a figura 3-a durante 30 segundos apelando a uma análise atenta já que se farão questões sobre a mesma;

- Imediatamente a seguir distribui-se, individualmente, a figura 3-b e pede-se para colocarem na figura as instituições sugeridas pelos números;
- Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes. Diversas estratégias podem ser utilizadas como, por exemplo, a de reter informação em função de uma divisão imaginária do mapa em grandes partes, a de tomar a localização dos elementos de acordo com a planificação mais frequente duma

cidade (funcionalidade e interdependência das instituições) ou a de associar a designação de cada instituição ao formato da sua representação no esquema. Incentivam-se os alunos a usarem as estratégias noutras situações;

b) Apresenta-se ao grupo a figura 4 durante 50 segundos, apelando a uma análise atenta já que se farão questões sobre o preço das frutas;

- Pede-se para, individualmente, escalonarem os frutos do mais barato para o mais caro. Aguarda-se a resolução e analisam-se as respostas, discutindo-se as dificuldades surgidas e as estratégias que parecem mais eficazes. Os alunos poderão reter os frutos que se encontram nos dois extremos do escalonamento de preços e organizar os restantes em função do tamanho, do preço ou do tipo de fruta (veja-se a proximidade entre melão, meloa e melancia, por exemplo). Incentivam-se os alunos a utilizarem as estratégias noutras situações;

c) Expõe-se ao grupo o quadro 5 durante cerca de 30 segundos;

- Pede-se aos alunos para escreverem o maior número de palavras de que se recordem, analisando globalmente as respostas. Sublinha-se a importância do significado para a eficácia da memória;

- Coloca-se no placard o primeiro exercício da lista 5-a durante 30 segundos. Apela-se a uma análise atenta já que, posteriormente, se pedirá para evocarem algumas das palavras;

- De seguida distribui-se o exercício 1 incompleto (lista 5-b) e aguarda-se a resolução. Analisam-se as respostas, sublinhando a importância de se estabelecerem relações entre as palavras de cada par (uma estratégia a utilizar em situações futuras);

- Efectua-se o mesmo procedimento para o exercício 2 da lista 5-b;

- Retome-se no final, a discussão da importância da apreensão dos significados dos elementos e das suas relações (pertença, função...) para a retenção e evocação da informação;

d) Retenção e evocação da informação através da imagery (criação de imagens);

- Divide-se o número de alunos em dois subgrupos. Diz-se que se vai efectuar uma tarefa sobre a leitura atenta de um texto e que os subgrupos devem estar separados na sala para não ouvirem as instruções dadas a cada um deles;

- Diz-se a cada um dos grupos que se irá ler um texto, de forma clara mas rápida, apelando a uma escuta atenta do mesmo pelos alunos, no sentido de visualizarem o mais detalhadamente possível tudo o que estão a ouvir. Pode-se dar um ou dois exemplos de frases que ilustrem minuciosamente a forma como alguém está vestido, uma paisagem ou uma actividade. Após este subgrupo ter entendido o que lhe é pedido, lê-se o texto 8;

- Ao outro pede-se apenas uma escuta atenta do texto 8;

- No final das leituras aos dois subgrupos, questionam-se todos os elementos sobre algumas informações que o texto continha (lista 6). Cada elemento poderá responder individualmente e por escrito. Após a leitura das respostas, discute-se como a visualização dos detalhes ajudou a memorização.

Incentivam-se os alunos a usarem tais estratégias em outras situações, nomeadamente as escolares;

e) Preenchimento do sumário da sessão – documento de auto monitorização do aluno relativamente ao programa.

Figura 3a

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

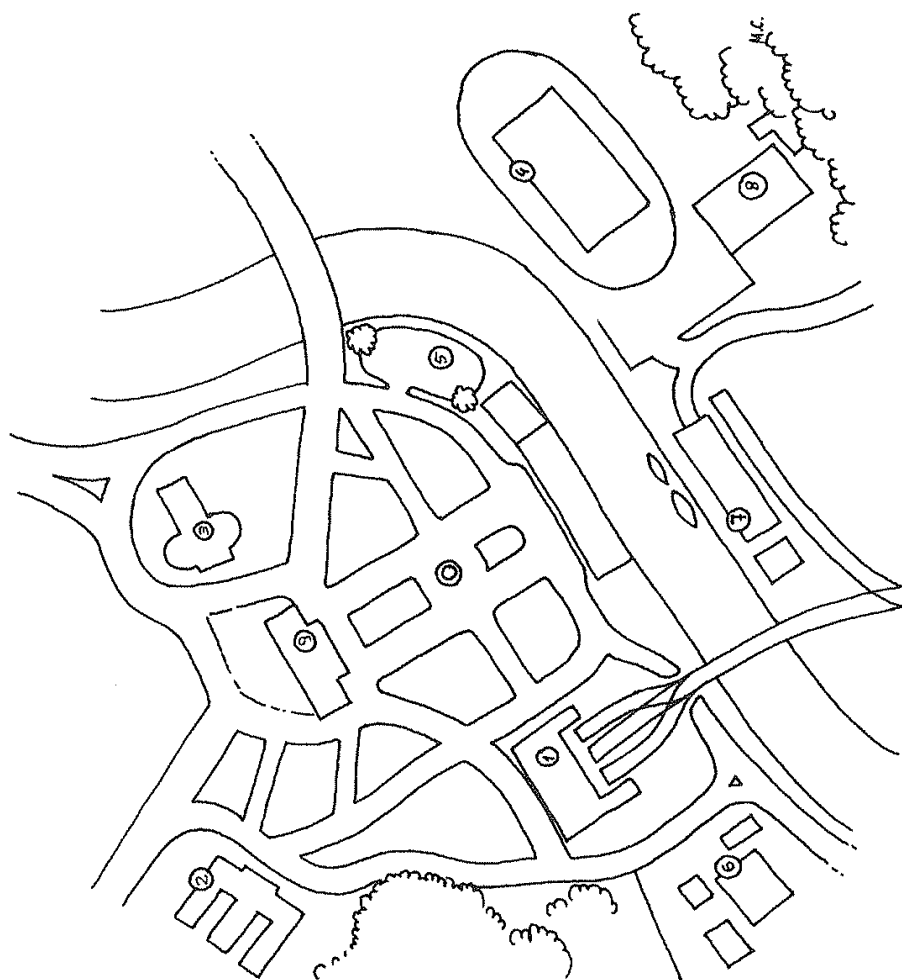
FIGURA 7.2(a)

O mapa



Figura 3b
(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

0 mapa

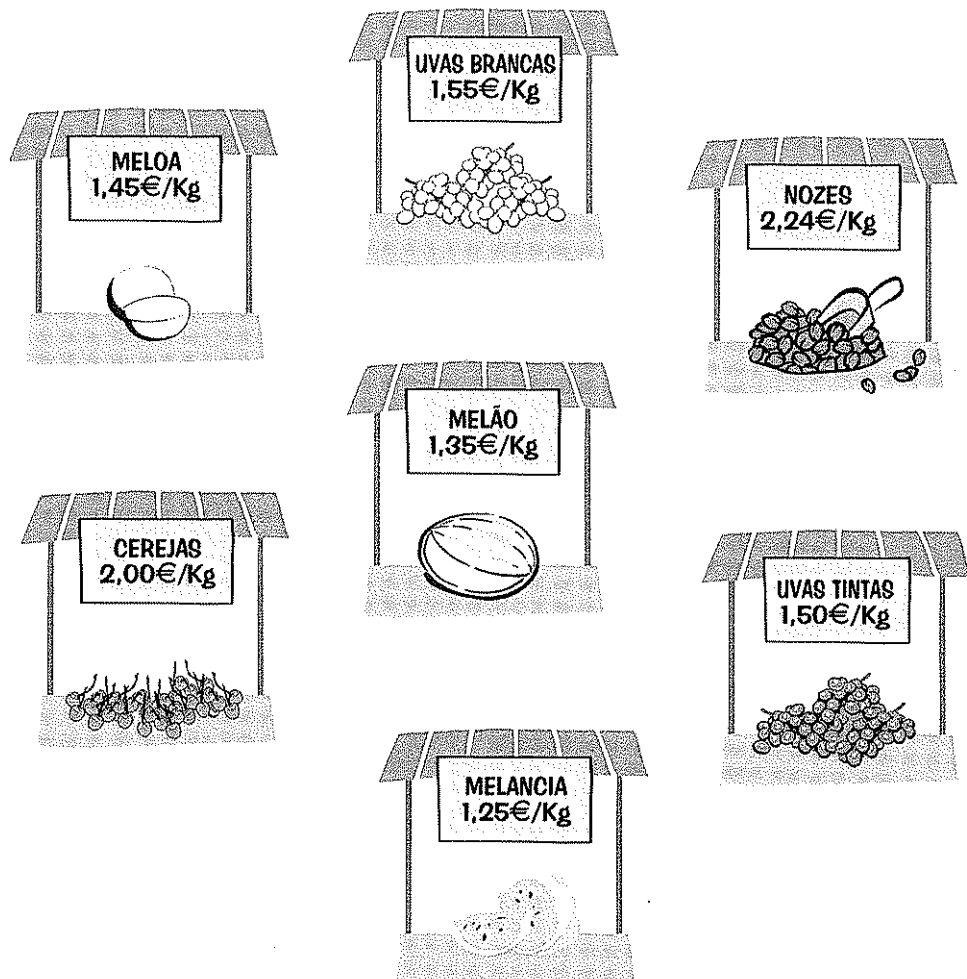


- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤
- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨

Figura 4

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Uma questão de preços...



Quadro 5

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Palavras a reter

llos	thli	liberdade	férias	rap	coração	raess
zelt	professor	vida	bola	zeir		
poihir	supru	dedo	cacguc	hieroglifo		
xzli	lápis	riihe	português	carlemi	cão	

Lista 5a

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Grupos de palavras

1) CASA	ALDEIA	2) CAMPO	SERRA
CARRO	PISTA	CASACO	CALÇA
LIVRO	CANETA	FOTOGRAFIA	ARTE
MÚSICA	SOM	ENSINAR	PROFESSOR
PONTE	RIO	FÍSICA	DESENHO
ÁGUA	OXIGÉNIO	SALÁRIO	TRABALHO
ÁRVORE	BOSQUE	SOL	PRAIA

Lista 5b

1) CASA	_____	2) _____	SERRA
_____	PISTA	CASACO	_____
LIVRO	_____	FOTOGRAFIA	_____
_____	SOM	_____	PROFESSOR
PONTE	_____	_____	DESENHO
_____	OXIGÉNIO	SALÁRIO	_____
ÁRVORE	_____	_____	PRAIA

Lista 6

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

A recordar...

Tendo escutado atentamente o texto, vais tentar responder às seguintes questões:

a) De que era feito o chão da sala do João?

b) De que cor era o rebuçado que o João tirou da mesa?

c) Que flores tinha o canteiro da mãe do João?

d) Que árvores havia no jardim?

e) Que roupas estavam em cima da cama?

f) Tenta agora lembrar-te do maior número possível de comportamentos que o João fez desde que chegou a casa. Exemplos: bateu com a porta; tirou o casaco;...

Texto 8

(adaptado de Almeida, L. S. & Morais, F.M. (2002))

Final de tarde

O João acabou de chegar a casa. Estava estourado! Que dia exigente na escola! Contudo, mal bateu com a porta, como era seu costume, sentiu o silêncio leve da sala e viu como o sol dourava docemente os móveis, as paredes e a cortina, naquele final de tarde. Sorriu, então, e sentiu-se repentinamente feliz. Tirou o casaco e o boné, pousou com cuidado a pasta no chão fresco de azulejos e arregaçou levemente as mangas porque sentiu calor. Sempre lentamente, tirou o relógio e dirigiu-se à janela tirando o rebuçado azul de cima da mesa. Deparou, então, com o jardim em plena Primavera. Como estava tudo tão bonito: no canteiro da mãe, espevitavam rosas vermelhas, amarelas e brancas, meio misturadas com lírios já secos, cravos cor de rosa, malmequeres rasteiros e orquídeas orgulhosas. Por cima desse tapete de cor, tombava a velha magnólia branca que fazia companhia a duas jovens laranjeiras em flor e a uma palmeira bebé que o pai insistiu em plantar! Na horta, ao fundo, erguia-se o jacto de água que permanentemente varria, de um lado para o outro, aquele verde, em gotas que eram douradas naquela hora. E reparou que o seu pinheiro manso, alto e esguio, nem bulia. Tudo parecia tão parado e calmo! Só o jacto se movia.

Decidiu ir para o computador. Ali, sim, estava completamente no seu reino: no seu quarto! Bom, nem tudo estava arrumadinho, pensou. Havia em cima da cama umas velhas calças de ganga, ao lado de umas outras cinzentas escuras e na t-shirt com letras amarelas pousava um cinto preto e até um par de meias azuis que detestava. Hum... arrumaria depois. Ligou a aparelhagem, de fugida, abriu mais a janela pois a luz perdia-se lentamente, tirou as sapatilhas e sentou-se ao computador. Jogou imenso nele, riu e disse disparates para com ele próprio durante muito tempo.

Até que reparou que estava às escuras. Totalmente às escuras no seu quarto. Curioso: agora toda a casa tinha um silêncio diferente, pesado, hostil, negro. Agora, de repente, a casa parecia maior e todos os pequenos barulhos eram estranhos. Olhou a janela e nada se via. Levantou-se e sentiu medo do espaço da porta. Dirigiu-se, então, para o candeeiro quando ouviu, de repente, o portão da entrada a abrir-se e um riso alto com palavras a jorrar pela casa dentro: eram os pais e a Ana que chegavam. O coração deu um pulo e dominou-se para não correr até eles!...