



RELATÓRIO DE PROJETO

O papel da motivação na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1.º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem

SANDRA CRISTINA ANTUNES AMARO

Trabalho realizado sob a orientação de:

Orientadora - Doutora Maria João Santos

Coorientador - Doutor Luís Filipe Barbeiro

Julho de 2021

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por todo o apoio, ajuda e compreensão na realização de mais uma etapa na minha vida profissional.

Uma palavra de apreço a todos os meus alunos, por me proporcionarem a alegria de ensinar e aprender com eles, por me darem alento para continuar a investir no ensino e acreditar nele como fator de mudança na Sociedade e no Mundo. Um agradecimento especial aos três alunos que fazem parte deste estudo e respectivas famílias por terem autorizado a participação no mesmo e também ao Diretor do Agrupamento onde exerço funções.

Muito obrigado, também, aos meus orientadores pela disponibilidade que manifestaram para me orientar, para me ouvir e por partilharem comigo os seus saberes.

RESUMO

Este projeto surgiu da necessidade de ajudar três alunos com quem a professora de educação especial e investigadora neste estudo, trabalha, e que apresentavam *amotivação* pela aprendizagem da leitura e da escrita, na área curricular de português. Neste âmbito, este projeto tem como objetivo central contribuir para encontrar estratégias que permitam ultrapassar situações de **amotivação** manifestadas pelos alunos, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, selecionámos uma amostra de conveniência - três alunos do 1.º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem, que frequentam um Agrupamento de Escolas da Região Centro do País, com os quais implementámos um Programa de Intervenção Direta, composto por onze sessões. Neste projeto, recorreremos à metodologia científica de investigação-ação, de tipo misto – qualitativa e quantitativa. O processo de recolha de dados baseou-se na consulta documental, na entrevista narrativa aos alunos, na aplicação dos testes de um a nove da bateria Controle de Aptidões de Leitura e Escrita - CALE, no inquérito por questionário aplicado a professores – Identificação de problemas motivacionais e no diário de campo. Os dados recolhidos no decorrer da aplicação do Programa de Intervenção, com recurso ao diário de campo, permitiram obter um conjunto de dados que depois de analisados nos permitiram atingir o nosso objetivo, percebendo-se que conseguimos aumentar as competências de leitura e de escrita dos três alunos fazendo uso de estratégias motivacionais, algumas das quais, baseadas nas propostas e interesses manifestados pelos próprios alunos, das quais destacamos: as atividades da preferência dos alunos; o recurso a

histórias, a imagens, a dispositivos tecnológicos; o contexto real de aprendizagem; o trabalho colaborativo; a definição dos objetivos em função dos alunos; o envolvimento dos alunos no plano de trabalho; o reforço positivo; a ajuda; a monitorização; as estratégias multinível; a metacognição e o modelamento entre outras. Constatámos que, também, o professor e o modo como planifica e gere as tarefas que desenvolve na sala de aula podem estimular ou condicionar por completo estas aprendizagens por parte dos alunos. Importa referir, que a utilização de estratégias motivacionais no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita se assume como uma mais-valia em sala de aula e no sucesso pessoal dos alunos.

Palavras-chave:

aprendizagem, escrita, estratégias, leitura, motivação.

ABSTRACT

This project arose from the need to help three students with whom the special education teacher and researcher in this study works, and who were unmotivated by the learning of reading and writing, in the curricular area of Portuguese. In this context, this project aims to contribute to finding strategies to overcome situations of amotivation manifested by students in relation to learning to read and write. Thus, we selected a convenience sample - three 1st year students with learning difficulties attending a School Grouping in the Central Region of the country, with whom we implemented a Direct Intervention Programme, composed of eleven sessions. In this project, we used the scientific methodology of action research, of mixed type - qualitative and quantitative. The data collection process was based on document consultation, narrative interviews with students, tests one to nine of the Reading and Writing Skills Control Battery - CALE, the questionnaire survey applied to teachers - Identification of motivational problems and the field diary. The data collected during the application of the Intervention Programme, using the field diary, allowed us to obtain a set of data that, after being analysed, allowed us to achieve our objective, perceiving that we managed to increase the reading and writing skills of the three students by making use of motivational strategies, some of which, based on the proposals and interests expressed by the students themselves, of which we highlight: activities of the students' preference; use of stories, images, technological devices; the real learning context; collaborative work; definition of objectives according to the students; students' involvement in the work plan; positive reinforcement; help; monitoring; multilevel strategies; metacognition and modelling, among others. We also found that the teacher and the way he/she plans and manages the classroom tasks can stimulate or completely condition these learnings on the part of the students. It is important to

mention that the use of motivational strategies in the teaching-learning process of reading and writing is an added value in the classroom and in the students' personal success.

Keywords:

learning, motivation, reading, strategies, writing.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE QUADROS	xi
INTRODUÇÃO.....	12
Parte I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1 - A aprendizagem.....	15
1.2 - O papel dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem .	19
2- Aprendizagem da leitura e da escrita	22
2.1 -Estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita	27
3- A motivação.....	29
3.1- Estratégias de motivação na sala de aula	32
4- Enquadramento legislativo, inclusão e dificuldades de aprendizagem	35
4.1 - Legislação e inclusão	35
4.2 – Dificuldades de aprendizagem.....	40
4.1.2 - Perturbação de Desenvolvimento Intelectual (PDI).....	41
4.1.3 - Perturbação de Hiperatividade por Défice de Atenção (PHDA)	42
4.1.4 – Transtorno da comunicação – perturbação da linguagem	44
Parte II – METODOLOGIA.....	46
1 - Opções metodológicas	46
1.1 – Pergunta de partida e objetivos do estudo	48
2 - Caracterização do contexto de implementação do Programa de Intervenção Direta	49
3 - Caracterização da amostra.....	49
4 - Recolha de dados: técnicas, instrumentos e procedimentos.....	52
4.1 - Dados documentais	52

4.2 - Entrevista narrativa	53
4.3 - Bateria de Testes de Controle de Aptidões para a Leitura e a Escrita – CALE	54
4.4 - Inquérito por questionário	58
4.5 - Diário de campo	59
5 – Programa de Intervenção Direta	60
Parte III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
1 – Apresentação dos resultados.....	64
1.1 - Sessão 1 – Entrevista narrativa: preferências dos alunos.....	64
1.2 - Resultados do CALE.....	66
1.2.1 - Pré-intervenção.....	66
1.2.2 - Pós-intervenção	70
1.3- Resultados do inquérito por questionário a professores – Identificar problemas motivacionais – pré-intervenção.....	73
1.4 – Diário de campo: resultados do Programa de Intervenção - pós-intervenção	76
1.4.1- Inquérito por questionário a professores – Identificar problemas motivacionais – pós-intervenção	76
1.4.2 - Pós - intervenção: caracterização das competências de leitura e de escrita dos 3 alunos.....	79
2- Discussão dos resultados.....	80
2.1 – Discussão dos dados da sessão 1 – Entrevista narrativa: preferências dos alunos.....	80
2.2 - Discussão dos resultados do CALE	81
2.2.1 - Pré-intervenção - CALE.....	81
2.2.2 - Pós-intervenção - CALE	83
2.3 - Discussão dos resultados do inquérito por questionário -Identificar problemas motivacionais.....	85
2.3.1 - Pré-intervenção – inquérito por questionário	85
2.4 – Discussão dos resultados do diário de campo	85
2.4.1 -Pós-intervenção – inquérito por questionário.....	85
2.4.2 – Pós-intervenção – competências de leitura e de escrita dos 3 alunos	86

3 - Conclusões gerais da discussão dos resultados alcançados	87
CONCLUSÃO.....	92
BIBLIOGRAFIA	95
ANEXOS	100
Anexo I – Pedido de autorização Diretor do Agrupamento de Escolas	101
Anexo II – Declaração de consentimento Encarregados de Educação.....	102
Anexo III – Folha de registo da entrevista narrativa - desenho.....	103
Anexo IV – Bateria de testes de Controle de Aptidões de Leitura e Escrita CALE	104
Anexo V – Inquérito por questionário - Identificar problemas motivacionais.....	107
Anexo VI – Diário de campo – Programa de intervenção.....	108
Anexo VII - Quadro síntese da entrevista narrativa	116
Anexo VIII – Quadro das respostas dos 3 alunos ao CALE, com registo de observação de comportamentos motivacionais.	117
Anexo IX – Programa de Intervenção Direta – planificações	123
Anexo X – Quadro com total de Medidas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão do Programa de Intervenção	138
Anexo XI – Imagens do powerpoint da história do Capuchinho Vermelho	141
Anexo XII - Imagens da história Capuchinho Vermelho - ordenar e descrever	144
Anexo XIII – Mapa de Ideias da história – Capuchinho Vermelho	145
Anexo XIV - Exemplo de banda desenhada.....	146
ANEXO XV – Imagens do Powerpoint - características da banda desenhada	147
Anexo XVI - Mapa de Ideias da história a inventar	148
Anexo XVII - Folha de trabalho de projeto - banda desenhada	149
Anexo XVIII – Imagens do Powerpoint de fotografias com legendas.....	151
Anexo XIX – Quadro com respostas dos professores ao inquérito por questionário – Identificação de problemas motivacionais – pré-intervenção	153

Anexo XX – Quadro com descrições dos comportamento motivacionais dos alunos registados no diário de campo durante as sessões de intervenção direta - pós-intervenção.....	154
Anexo XXI – Quadros por categoria de comportamento, com frequência por sessão, do comportamento motivacional dos 3 alunos – diário de campo – pós-intervenção	166

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Papel das inteligências múltiplas de Gardner na aprendizagem do aluno	16
Quadro II – Atividades e estratégias de ensino mais eficazes no ensino da leitura e da escrita.....	28
Quadro III - Caracterização dos alunos participantes.....	50
Quadro IV – Preferências dos alunos quanto às atividades e estratégias	65
Quadro V – Respostas dos alunos ao CALE com médias de respostas erradas (testes 1 a 8) – pré-intervenção.....	66
Quadro VI – Respostas dos alunos ao CALE - História com imagens (teste 9) – pré-intervenção.....	68
Quadro VII - Respostas dos alunos ao CALE com médias de respostas erradas (testes 1 a 8) – pós intervenção.....	70
Quadro VIII - Respostas dos alunos ao CALE - História com imagens (teste 9) – pós-intervenção.....	72
Quadro IX – Caracterização do comportamento motivacional dos três alunos pré-intervenção.....	74
Quadro X – Caracterização do comportamento motivacional dos três alunos durante e pós-intervenção.....	77
Quadro XI – Caracterização das competências de leitura e de escrita dos 3 alunos pós-intervenção.....	79

INTRODUÇÃO

No nosso quotidiano, enquanto professores, verificamos que as escolas recebem, cada vez mais, alunos com diferentes características individuais, sociais, culturais e de saúde que podem comprometer a sua inclusão, a sua participação, o seu sucesso escolar e o seu futuro, como membros ativos da sociedade e da comunidade onde estão inseridos. Surge, assim, a necessidade de criar programas de intervenção direta com tarefas desafiadoras, apelativas e contextualizadas para trabalhar com os nossos alunos, potenciando as suas capacidades de forma ativa, significativa, dinâmica e envolvente. É neste sentido que nós professores aparecemos como agentes principais na promoção de novas estratégias e de ferramentas pedagógicas que contribuam para adequar os ambientes de aprendizagem aos alunos com que trabalhamos dentro e fora da sala de aula.

Sabemos que no processo de ensino-aprendizagem intervêm diferentes fatores relacionados quer com os alunos, quer com os professores e até mesmo com o contexto onde ocorrem. Esses fatores podem ser de ordem pessoal (motivação, inteligência, experiências de vida, estratégias de ensino), de ordem material (espaço, tipo de material desde tácteis, visuais, auditivos e tecnológicos) e até de ordem instrucional, relacionando-se diretamente com o nosso desempenho, enquanto professores. Nesse desempenho, somos chamados a gerir tarefas, conteúdos, a potenciar as interações e a construir modelos de aprendizagem para os alunos na escola e até fora dela. É neste contexto que surge este trabalho, enquadrado no âmbito da realização do Mestrado de Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, em que procuro atualizar e aprofundar os meus conhecimentos enquanto docente de Educação Especial.

Com a realização deste trabalho, pretendemos dar conta da concretização de um projeto de investigação-ação sobre o tema: **“O papel da motivação na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1.º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem”** e contribuir, desse modo, para perspetivar a concretização de propostas pedagógicas que potenciem a aprendizagem dos alunos e a sua participação ativa na sociedade.

Motivação para o estudo

A motivação para este estudo específico surgiu pelo facto de a professora de Educação Especial e investigadora neste trabalho ter um grupo de três alunos, que apresentavam

amotivação pelas atividades desenvolvidas na área de português, com relevo para os domínios da leitura e da escrita.

Questão de investigação

Partindo desta situação educativa elaborámos a nossa questão investigativa: **“A ação orientada para o aumento das competências de leitura e escrita dos alunos, baseada nas propostas e interesses manifestados pelos próprios alunos, tem reflexos positivos na motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita?”**.

Com a implementação de um Programa de Intervenção Direta composto por onze sessões e os dados recolhidos no decorrer do mesmo e analisados no final da intervenção, esperamos conseguir obter resposta para responder à nossa questão.

Objetivos do estudo

O objetivo geral deste estudo é contribuir para encontrar estratégias que permitam ultrapassar situações de **amotivação** manifestadas pelos alunos, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Para responder à questão investigativa definimos dois objetivos específicos:

- delinear estratégias motivacionais, baseadas nas propostas e interesses dos próprios alunos, para apoiar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos três alunos;
- e verificar se a promoção das competências de leitura e de escrita dos três alunos, se repercute na motivação para a sua aprendizagem.

Organização do estudo

Este projeto inicia-se com a introdução e posteriormente encontra-se dividido em três partes distintas.

Na parte I figura um enquadramento teórico focado nos conceitos de aprendizagem e de motivação evidenciando-se o papel dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem e as estratégias motivacionais, defendidas por diversos autores como mais eficazes neste processo. Faz-se, ainda alusão, ao enquadramento legislativo, à inclusão e às dificuldades de aprendizagem com o intuito de compreender as características da população alvo deste estudo e delinear um programa de intervenção adequado.

A parte II diz respeito à metodologia, apresentamos o método privilegiado para a condução do presente relatório – investigação-ação, à recolha de dados e o Programa de Intervenção Direta.

A parte III contempla a apresentação e discussão dos resultados expondo as conclusões mais relevantes deste estudo.

No final, aparece a conclusão relativa a todo o trabalho. Após o corpo do trabalho, são apresentados os anexos. Estes incluem os documentos relativos à recolha de dados, quadros de organização de dados e materiais utilizados e trabalhos produzidos no decorrer da implementação do Programa de Intervenção Direta.

Parte I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - A aprendizagem

A aprendizagem refere-se a tudo aquilo que a criança aprende quer voluntária quer involuntariamente nos diferentes contextos que frequenta. Segundo Silva e Lopes (2015) e Silva e Lopes (2018), a aprendizagem é um processo ativo e interativo que produz mudanças significativas e permanentes nos conhecimentos, competências, atitudes e crenças, entre outros aspetos. Constituem fruto direto desta aprendizagem, mudanças no modo como percebemos, agimos e organizamos o meio que nos rodeia e o nosso quotidiano. De um modo geral, pode-se afirmar que a aprendizagem inclui todas as modificações mais ou menos permanentes de comportamento ou do conhecimento devido à experiência (Bahia & Oliveira, 2013; Nogueira, 2013). Este último autor acrescenta que: “fala-se de aprendizagem relativamente a comportamentos motores ou verbais, mas também a gostos ou emoções” (2013, p.178). Salieta ainda que o ensino e a aprendizagem dependem um do outro, das experiências anteriores analisados à luz das emoções do sujeito em determinado momento e em determinado contexto, opinião coincidente com a de Silva e Lopes (2015), Silva e Lopes (2018).

Segundo Bahia e Oliveira (2013), nas aprendizagens intervêm concepções quantitativas (aumento do conhecimento através da memorização, reprodução e da aplicação de factos e procedimentos) e qualitativas (compreensão do significado, do conteúdo e dos processos de mudança pessoal valorizando os processos mentais de ordem superior). As autoras defendem que tanto as concepções quantitativas como as qualitativas intervêm na compreensão da aquisição do conhecimento declarativo (saber o quê e o que fazer), de procedimento (saber como) e condicional (saber porquê), sendo que estas concepções devem orientar a intervenção da aprendizagem, opinião coincidente com a de Pereira et al. (2018).

Zenha, Silva, Januário, Malafaya e Portugal (2008) defendem que na aprendizagem a informação é processada e invocada mediante três estilos de aprendizagem: visual, auditivo e cinestésico. Assim, ao ensinar os alunos, os intervenientes neste processo devem perceber como é que os alunos aprendem melhor e privilegiar esse meio, permitindo de igual modo que o aluno saiba qual é o seu estilo de aprendizagem e o ative. “Aprende-se melhor quando se sabe como se aprende” (Zenha et al., 2008, p. 11), daí a necessidade de desenvolver estratégias metacognitivas.

Bahia e Oliveira (2013), referindo Gardner (1994), apontam o papel de relevo que as inteligências múltiplas desempenham como influenciadoras da aprendizagem. Segundo estas autoras, Gardner concluiu nas suas investigações que o mapa cerebral tinha várias áreas distintas de funcionamento da inteligência, apontando inicialmente sete tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, visual-espacial, cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. Esta opinião é coincidente com a de Zenha et al. (2008). Bahia e Oliveira (2013) e também Almeida (2009) referem que anos mais tarde, em 1999, Gardner acrescentou à sua teoria mais três tipos de inteligência, a saber: naturalista, existencial e espiritual. Os diferentes tipos de inteligências encontram-se esquematizados no quadro que se segue tendo por base a informação defendida pelos autores anteriormente mencionados.

Quadro I - Papel das inteligências múltiplas de Gardner na aprendizagem do aluno

Tipo de inteligência	Caraterísticas da aprendizagem do aluno
Linguística	Pensa através das palavras. Gosta de ler, escrever, trabalhar e aprender com histórias, fazer jogos de palavras e de conversar.
Lógico-matemática	Pensa através do raciocínio e da dedução. Gosta de experimentar, questionar, calcular e raciocinar, realizar relações abstratas.
Visual-espacial	Pensa através de imagens e relações espaciais. Visualiza com facilidade, aprende através de filmes, histórias, mapas de ideias, gosta de desenhar, fazer puzzles, ler livros ilustrados.
Corporal/cinestésica	Toma consciência da realidade através do corpo. Expressa-se através dos gestos, do aprender fazendo, de dramatizações e do movimento,
Musical	Pensa e comunica através do ritmo, da melodia, dos sons. Gosta de cantar, ouvir, marcar, ritmos com os pés e as mãos, lengalengas, trava línguas.
Interpessoal	Pensa através da troca de ideias com outras pessoas. Gosta de organizar, liderar, trabalhar em grupo, socializar.
Intrapessoal	Necessita de tempo e de espaço individual e introspetivo para pensar. Gosta de aprender através dos seus interesses pessoais e dos seus valores, gosta de estabelecer metas pessoais, de fazer as

	suas escolhas.
Naturalista	Pensa através da natureza. Sensibilidade para compreender e organizar os fenômenos da natureza.
Existencial	Pensa refletindo e colocando questões sobre problemas fundamentais da existência e da condição humana.
Espiritual	Pensa questionando o cosmo/a existência.

Estas inteligências múltiplas são consideradas atualmente como muito úteis em contexto escolar e nas aprendizagens dos alunos, porque permitem atuar de acordo com as suas características e utilizá-las nas tarefas para motivar os alunos para o processo de ensino/aprendizagem (Bahia & Oliveira, 2013). Ainda na opinião destas autoras, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner “proporciona um meio de individualizar a instrução ao considerar a unicidade de cada estudante e propor formas mais criativas de ensinar conceitos e ideias” (Bahia & Oliveira, 2013, p.597).

Zenha et al. (2008) acreditam que a inteligência entendida como cognição ou processos cognitivos pode ser treinada e desenvolvida. E evidenciam a importância da interação social e das variáveis socio afetivas na aprendizagem, que se relacionam com o que cada criança pensa de si próprio e das suas capacidades e competências. Trata-se, portanto, do sistema de crenças pessoais—as expectativas, o autoconceito e autoestima que desempenham um papel crucial na aprendizagem (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011; Pereira, 2013; Silva & Lopes, 2015; Silva & Lopes, 2018) Estas crenças, entendidas por Zenha et al. (2008) como mediadores cognitivos, intervêm na motivação dos alunos e refletem-se nas suas expectativas sobre o pensamento e a aprendizagem.

Almeida e Araújo (2014) e também Silva e Lopes (2015) afirmam que é fundamental desenvolver ambientes de aprendizagem que promovam a ligação entre o ensino e a crítica, em que os alunos tenham a possibilidade de tirar as suas próprias conclusões, de experimentar, observar e comunicar (aprendizagem ativa e significativa). Daí a necessidade de o professor treinar com os seus alunos competências de investigação e de resolução de problemas. Os professores devem potenciar nas salas de aula situações e contextos de aprendizagem que envolvam todos os alunos na aprendizagem, através da manipulação de materiais e do uso flexível dos manuais, como fontes importantes de autoaprendizagem e do espírito crítico dos alunos (CAST, 2011; Pereira et al. 2018),

todos estes aspetos serviram de base para o trabalho de intervenção direta a realizar com os alunos alvo deste projeto de investigação ação.

Zenha et al. (2008), evidenciam que a resolução de problemas é muito útil na aprendizagem e engloba seis passos: a definição das tarefas, as estratégias de busca, a procura e utilização de informação, a síntese da mesma e avaliação do resultado final. Para estes autores, as estratégias mais eficazes para ensinar a pensar e a resolver problemas em áreas como a leitura, a escrita ou a matemática são: a modelação, o questionamento, o debate, a aprendizagem cooperativa, o trabalho de grupo ou de projeto. Também as posições de Silva e Lopes (2015) e de CAST (2011) convergem neste sentido, salientando ainda que o professor, ao ensinar os alunos, deve ter em consideração estratégias de autocontrolo, cognitivas e metacognitivas de motivação e de envolvimento pessoal. Estas últimas dependem da autoestima e da autoconfiança, que vão melhorando à medida que os alunos compreendem melhor a forma como aprendem, como já referimos.

A organização CAST (2011) e também Pereira et al. (2018) aludem ao Desenho Universal da Aprendizagem para lembrar que a aprendizagem na escola deverá assentar em três princípios fundamentais proporcionando múltiplos meios de envolvimento (o *porquê* das aprendizagens); de representação/apresentação (o *quê* da aprendizagem) e de ação e expressão (o *como* da aprendizagem), CAST (2011) associa a este terceiro princípio o envolvimento afetivo. Esta linha de pensamento coincide com o que se referiu anteriormente a propósito das conceções quantitativas e qualitativas que intervêm na aprendizagem. CAST (2011) e Pereira et al. (2018) enunciam as linhas orientadoras de práticas pedagógicas a seguir para desenvolver e aplicar estes princípios em ambiente escolar. Relativamente ao primeiro, múltiplos meios de envolvimento, salientam a necessidade de proporcionar opções para incentivar o interesse dos alunos, para o professor agir como suporte ao esforço e persistência do aluno e para o ajudar a autorregular a sua aprendizagem. No que concerne ao segundo princípio, proporcionar múltiplos meios de representação/apresentação, CAST (2011) e Pereira et al. (2018) destacam as seguintes linhas orientadoras para o professor: utilizar diferentes modos de perceção (à semelhança do que defende a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, já enunciadas anteriormente), adotar diferentes modos de comunicação e de linguagem, (auditiva, visual, sensorial, tátil ou outra), recorrer a expressões matemáticas e símbolos. Relativamente ao terceiro princípio, proporcionar múltiplos meios de ação e expressão, a instituição e os autores referidos apontam como essencial diversificar as opções para a

atividade física, para a expressão e comunicação (recursos digitais, ferramentas e tecnologias de apoio) e para as funções executivas/compreensão. Os autores elencados anteriormente, concluem que só implementando estes princípios do Desenho Universal da Aprendizagem na Escola, esta poderá, de facto, incluir todos os alunos na aprendizagem criando ambientes acessíveis e desafiantes para todos, pelo que devem ser considerados e adotados permanentemente nas salas de aulas e tidos em consideração na planificação do processo de ensino e aprendizagem, pois só deste modo se consegue ultrapassar as barreiras que se apresentam na gestão do currículo. A instituição CAST (2011) recorda-nos que o objetivo do Desenho Universal da Aprendizagem é “criar ambientes em que cada aluno possa tornar-se num aluno especialista e os meios para lá chegarem devem ser flexíveis” (p.5). Nesta perspetiva é importante referir o papel que os intervenientes) neste processo (professores e alunos) assumem no decorrer do processo de ensino aprendizagem, o qual passamos a enunciar.

1.2 - O papel dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem

Os objetivos centrados na aprendizagem conduzem a fatores de persistência na tarefa por parte do aluno, tais como: a confiança contínua na eficácia do esforço; as autoinstruções que evidenciam a valorização atribuída ao esforço; o esforço centrado nos requisitos que a tarefa exige e nos objetivos de realização pessoal e nunca nos resultados a atingir. Desta forma intensifica-se a atenção e o foco na tarefa, sendo todos os afetos canalizados para a realização da mesma. Os alunos experienciam, assim, atividades que são do seu interesse, participando ativamente nas mesmas, vivenciando emoções positivas e adquirindo aprendizagens significativas (CAST, 2011; Pereira et al., 2018; Silva & Lopes, 2015)

Relativamente aos professores, sabe-se que eles têm uma influência muito grande na motivação e no potencial intelectual do aluno, podendo contribuir para o seu desenvolvimento ou para a sua castração (Pereira, 2013; Taylor et al., 2010). Assim, é essencial que os professores assumam o papel de orientadores das aprendizagens dos alunos, que definam os recursos materiais e humanos necessários, proporcionando aos seus alunos aprendizagens ativas e significativas tendo por base os interesses e motivações dos mesmos (Silva & Lopes, 2018). Nogueira (2013) relembra que, os professores devem abandonar o papel de transmissores de conhecimentos que têm assumido ao longo dos tempos e conceber objetivos de aprendizagem que envolvam a participação ativa do aluno, proporcionando-lhes atividades lúdicas, diversificadas e

apelativas que vão ao encontro das suas expectativas, interesses, capacidades e ritmos. Também as opiniões de Silva e Lopes (2015) e de Pereira et al. (2018) são coincidentes com a deste autor, evidenciando que os alunos devem estar envolvidos na planificação da aprendizagem, sendo importante que o professor escute o aluno, que tenha em consideração as suas ideias prévias e que lhe diga o que espera dele e da tarefa que ele vai realizar, que lhe explique os objetivos que pretende que ele atinja, para que o aluno realize a tarefa consciente daquilo que se espera dele. Deste modo, o aluno consegue autorregular o seu comportamento e o seu desempenho na tarefa, aumentando a sua motivação na execução da mesma, organizando por si as aprendizagens que vai acumulando, permitindo-lhe fazer uma abordagem metacognitiva do conhecimento, questionando-se constantemente — “Para onde vou? Como me estou a sair? Qual é a próxima etapa?”, indo ao encontro dos três princípios do Desenho Universal da Aprendizagem, já referido anteriormente. Na opinião de Silva e Lopes (2018), os professores fazem a diferença quando conhecem bem os seus alunos, os conteúdos e os processos de ensino/aprendizagem, daí que na intervenção direta com os alunos, neste projeto de investigação tal seja tido em consideração. Os mesmos autores referem que os professores que assumem uma postura de gosto pelo ensino, estão preparados para aprender mais e também para ensinar melhor praticando uma ação deliberada para atingir objetivos específicos. Os resultados das investigações realizadas, pelos autores referidos ao longo deste capítulo, apontam para a necessidade de o professor ter em conta no processo ensino/aprendizagem o querer motivacional e as aptidões dos alunos, o mesmo acontecerá nas intervenções diretas com os alunos, sobre os quais incide este estudo de investigação-ação.

Bzuneck, Boruchovitch, Miranda e Almeida (2014), aludindo a Pintrinch (2003), enunciam alguns aspetos a considerar para concretizar a intervenção dirigidas pelos professores e autorreguladas pelos alunos, nomeadamente: o contexto sociocultural do aluno – contextos de aprendizagem, valor da aprendizagem, práticas de leitura e de cálculo e os dispositivos de capacidade; os fatores internos ao aluno – os valores da tarefa em si, os objetivos da tarefa, as expectativas para a realização da tarefa nomeadamente as suas crenças (crenças de autoeficácia, capacidade e esforço) e a componente afetiva (ansiedade, autoestima e o querer do aluno a sua motivação intrínseca); o contexto da sala de aula – tarefa, autoridade, reconhecimento (incentivos), agrupamento (como juntar os alunos), avaliação (como avaliar, devendo ser de caráter formativo) e o tempo; e, por último, a motivação ótima – que proporciona a escolha, o

nível de atividade e de envolvimento do aluno, levando-o a comportamentos de persistência e de regulação do esforço (Nogueira, 2013; CAST, 2011). Estes fatores serão tidos em conta na intervenção direta com os alunos alvo deste estudo, focada na utilização de estratégias motivacionais para apoiar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita de três alunos e procurando observar se, correspondente, aumentando as competências de leitura e de escrita dos três alunos, estes ficam mais motivados para a sua aprendizagem.

Alderman (2004) e Silva e Lopes (2018) salientam que, para melhorar a motivação dos alunos na aprendizagem, é fundamental que se criem ambientes estruturados na sala de aula, que se utilizem estratégias de compreensão conceptual e o uso de estratégias motivacionais e de ensino, dado que este conjunto proporciona motivação no processo de ensino-aprendizagem. que de facto, a motivação não surge de forma isolada, mas ajusta-se socioculturalmente aos contextos, uma vez que é socialmente partilhada e específica de determinado contexto.

Sabe-se pelas investigações realizadas (Jesus, 2004; Oliveira, 2013; Nogueira, 2013; Bahia & Oliveira, 2013; Almeida & Araújo, 2014; e Silva & Lopes, 2015) que as emoções e o interesse do aluno influenciam a aprendizagem, havendo alunos que possuem motivação intrínseca e outros que não a têm, mas nos quais a motivação se pode construir e treinar - motivação extrínseca. Na opinião destes autores, os alunos que possuem motivação intrínseca desejam aperfeiçoar os seus conhecimentos, têm vontade para assumir riscos, detêm gosto pelos desafios académicos, assumem os erros como fazendo parte da aprendizagem e acreditam que a capacidade pode ser melhorada se houver esforço nesse sentido. Esta motivação intrínseca pode ser acionada e promovida pelo professor através da forma como estrutura as tarefas, gere os incentivos, avalia o desempenho dos alunos, interage com os mesmos e como gere a sala de aula.

Já o conceito de motivação extrínseca, segundo Pereira (2013, p.452), "...está mais orientado para o valor atribuído às recompensas e ao reconhecimento social", a motivação extrínseca está intimamente relacionada com a atribuição de prémios e recompensas e exige que se faça alguma coisa com o objetivo de obter algo no final, sendo influenciada por fatores externos. Voltaremos a abordar o tema da motivação de um modo mais específico, no ponto três deste trabalho, dada a importância que assume na elaboração deste estudo.

Em seguida, iremos descrever o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as condições favoráveis para desenvolver estas competências e as atividades e estratégias a seguir para as desenvolver, enunciando a perspectiva de diversos autores.

2- Aprendizagem da leitura e da escrita

Sim-Sim (2009), servindo-se da metáfora da viagem, diz-nos que ler é uma forma de viajar e que o passaporte exigido para iniciar esta viagem se chama aprender a ler. A autora acrescenta que o desejo de ler é uma consequência lógica da descoberta da função do registo escrito por parte das crianças. Ela e também Viana et al. (2010) salientam que as crianças que têm contacto, desde cedo, com a escrita no seu quotidiano através de livros, revistas, cartazes, jornais, anúncios, legendagem de filmes, entre outros materiais escritos, estão mais predispostas para a aprendizagem da leitura e da escrita e mais ansiosas por entrar nesse mundo. As autoras mencionadas e também Pinto (2017) destacam a importância que assume na aprendizagem da leitura e da escrita, o contacto precoce com os registos escritos e o papel de relevo que os adultos/leitores que rodeiam a criança podem desempenhar nos encontros com esse material, quer lendo para a criança ou à sua frente, quer questionando sobre as imagens que acompanham os textos ou demonstrando a utilidade da escrita como fonte de recreação, de prazer, de comunicação, de registos que se podem consultar mais tarde e que perduram no tempo. Ao ouvir e conviver com pessoas leitoras a criança desperta para a importância da leitura e para a vontade de ela própria querer aprender a ler e a escrever compreendendo a utilidade de adquirir estas competências (Fayol, 2016; Pinto, 2017). Segundo Sim-Sim (2009), se estas condições já tiverem ocorrido, ao entrar no primeiro ano de escolaridade, a criança irá sentir que está a entrar num mundo mágico que lhe irá permitir ler sozinha, no entanto, se esta entrada não se revelar realista, útil e agradável, ela irá desmotivar-se e revelar desinteresse pela leitura. Cabe ao professor inverter este processo e “centrar o ensino da leitura na sua própria essência, na obtenção do significado do que está escrito e consequentemente, no acesso ao mundo imaginário que se antevia nas páginas dos livros de histórias, nas legendas dos filmes com que a criança estava familiarizada (Sim-Sim, 2009, p.7). Fayol (2016) reforça esta posição, dizendo que é importante que a aprendizagem da leitura e da escrita se processe num contexto real, que se aprenda a ler e a escrever lendo escrita que faça parte do dia a dia do aluno (listas de alunos, recados dos pais, folhetos, artigos do jornal, avisos, cartazes, livros,

revistas, entre outros); também a opinião de Viana et al. (2010) e de Sim-Sim (2009) coincide com o que foi exposto. Esta última autora, avança ainda que a forma mais ou menos prazerosa como se inicia a entrada formal no mundo das letras “aprendizagem da decifração é determinante no sucesso pessoal como leitor” (Sim-Sim, 2009, p. 7), sendo que esta aprendizagem depende simultaneamente do professor e do aprendiz leitor. Ao primeiro, cabe a função de ensinar a decifrar e de fazer a diferença no ensino da leitura e da escrita, para mais tarde ser recordado como “aquele que ensinou a ler” (Sim-Sim, 2009, p. 8), pois o professor sabe que aprender a ler exige empenho, esforço e muito trabalho de ambos; já ao aprendiz leitor cabe o desejo de querer aprender a ler, a predisposição para aprender.

Para Viana et al. (2010) e Pinto (2017), para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo muito bem, de tal modo que permita a decifração automática do que está escrito. Estes autores referem que, ler é compreender o que está escrito e que é possível intervir no ensino da compreensão, dado que os diversos estudos realizados revelam que a compreensão não é hereditária. Para se estimular a compreensão, deve-se conhecer os fatores que interferem na compreensão leitora, derivados do texto, do contexto e do leitor. Também neste sentido, aponta a opinião de Sim-Sim (2009), que acrescenta que a leitura é um processo de compreensão que exige simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. Esta autora enfatiza que a leitura é uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, daí que tudo o que pode ser dito, pode de igual modo ser escrito, sendo essencial que o aprendiz leitor interiorize esta premissa. Assim, quanto maior conhecimento a criança tiver da língua de escolarização, maior será também a facilidade de compreensão que atinge ao ler algo escrito nessa língua (Viana et al., (2010; Fayol, 2016; Pinto, 2017). Deste modo, Sim-Sim (2009) defende que “ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua” (p. 9), o que também é realçado por Barbeiro (2007) e Pinto (2017). É o que se verifica na língua portuguesa que tem um sistema de escrita alfabética. A comunicação verbal apresenta-se assim com duas funções distintas: uma primária (compreensão e produção do oral) e outra secundária (leitura e expressão escrita). De igual modo, a autora adianta que o reconhecimento da palavra escrita (processo cognitivo pelo qual a criança associa a representação escrita da palavra à sua forma oral) é fundamental no processo de decifração, ou seja, de identificação das palavras. Este processo depende da familiaridade que o leitor tem com a palavra e pode

ocorrer através de duas estratégias distintas, mas também complementares, a saber: estratégias lexicais (palavra familiar de reconhecimento automático e direto) e estratégias sublexicais (palavras que desconhece e recorre à associação fonema-grafema). As estratégias sublexicais exigem maior nível de compreensão por parte da criança e uma recodificação fonológica (processo cognitivo em que uma sequência de grafemas se converte numa sequência fonológica, que permite identificar a palavra lida), sendo mais complexa, porque exige a representação ortográfica, a ativação semântica e a posterior identificação do significado da palavra (Sim-Sim, 2009; Viana et al. (2010); Fayol, (2016).

Enquanto a linguagem oral ocorre num contexto informal de aquisição, através das interações que a criança estabelece com os outros e os outros com ela no seu dia a dia, o mesmo não se verifica na aprendizagem da escrita. Esta normalmente exige uma aprendizagem formal, que deverá ter em consideração os interesses e aptidões do aprendiz leitor para o motivar para a aprendizagem das letras, da leitura e da escrita (Sim-Sim, 2009; Viana et al., 2010).

Na opinião de Sim-Sim (2009, p. 15), “aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina”. Será o professor a decidir qual o método de ensino que melhor se adequa à aprendizagem da decifração por parte do grupo de alunos que tem, podendo optar por estratégias sublexicais de correspondência som/grafema (método fónico) ou por estratégias lexicais de reconhecimento automático da palavra (método global). O fator fulcral neste processo é o modo como essas estratégias são apresentadas à criança devendo ser diversificadas, lúdicas, apelativas e baseadas em situações reais de comunicação. Daí que Sim-Sim (2009), referindo Linnea Ehri (1997), realce três fases no percurso de aprendizagem da leitura, a saber: fase de leitura pré-alfabética – ocorre no início do ensino pré-escolar – a criança identifica a palavra logo graficamente (o seu nome, o dos colegas, marcas de alimentos) através de chaves contextuais ou visuais; fase da leitura parcialmente alfabética – a criança identifica a palavra com base na letra inicial – a criança descobre a existência das letras, a descoberta do princípio alfabético, normalmente ocorre no final do pré-escolar e por fim, a fase totalmente alfabética – início do primeiro ciclo do ensino básico – correspondência som/letra, identificação global da palavra e reconhecimento de padrões ortográficos. Também neste sentido aponta o trabalho desenvolvido por Viana et al., (2010), Fayol (2016) e Pinto (2017). O professor deve ter em consideração que é nesta

fase que o aprendiz leitor estrutura a rapidez, a eficácia e a automaticidade no reconhecimento das palavras. Este sucesso na decifração das palavras é fundamental para a criança ter sucesso na aprendizagem da leitura. Sim-Sim (2009) aponta como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita “um elenco de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva e até de uma determinada idade mental” (Sim-Sim, 2009, p. 19). Também a opinião de Pinto (2017) converge neste sentido, abordando estes e outros pré-requisitos na bateria de teste Controle de Aptidões para a Leitura e Escrita – CALE (sigla que utilizaremos para nos referirmos a esta bateria de teste, neste trabalho). Esta bateria será aplicada como instrumento de recolha de dados aos três alunos, participantes do presente estudo, de modo a poder alcançar um dos objetivos deste trabalho - caracterizar as competências de leitura e de escrita dos três alunos.

A par das capacidades referidas, estas autoras (Sim-Sim, 2009; Pinto, 2017) destacam a importância que assume o querer aprender a ler intrínseco à criança. Daí que se valorize os momentos de leitura com os quais a criança contactou anteriormente, devendo estes ter sido de qualidade, fonte diária de prazer afetivo, de desenvolvimento cognitivo e social, como já se referiu. Também Viana (2002) refere que estes aspetos marcam a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os comportamentos emergentes de leitura ou a literacia emergente decorrem dos contactos anteriores da criança com o material escrito, podendo inclusivamente, na opinião desta autora e também de Sim-Sim (2009), separar a aprendizagem formal da leitura do ensino da leitura e da escrita do início da frequência do primeiro ciclo, dando-se antes do ensino da decifração na escola. A criança apercebe-se, no quotidiano, que a escrita contém informação que serve para diferentes finalidades: para lazer e também para informar, aprender e comunicar. Ao falar sobre o que ouviu ler, a criança descobre que através da leitura, o conteúdo escrito é revelado pela linguagem oral, motivando-se assim para a sua aprendizagem. De igual modo, o manuseamento de livros, revistas, listas de compras, panfletos, legendas e rótulos, os jogos de consciência fonológica, os jogos de associação fonema-grafema, a seleção de temas, histórias e textos do agrado dos alunos contribuem para o motivar para aprender a ler e a escrever (Sim-Sim, 2009; Viana et al., 2010; Fayol, 2016 e Pinto, 2017). Todos os autores referidos concordam que a vida em sociedade e a interação que a criança estabelece com as pessoas que a rodeiam contribuem para o enriquecimento do seu vocabulário, para a aquisição de estruturas fonológicas e para o conhecimento

das estruturas sintáticas básicas, permitindo-lhe construir e compreender frases simples e mais tarde frases mais complexas, adquirindo o conhecimento de regras pragmáticas e lexicais, assumindo-se estes fatores como facilitadores na aquisição da leitura e da escrita.

No caso dos sistemas de escrita fonográficos (Barbeiro, 2007), com relevo para os sistemas de escrita alfabética, a consciência das unidades fonológicas tem sido posta em relevo para a aprendizagem da leitura e da escrita. Fayol (2016) define a consciência fonológica como a capacidade de tratar a palavra como um objeto e de a manipular, segmentar e analisar as respetivas componentes. Já Ribeiro et al. (2016) consideram a consciência fonológica como “a capacidade para discriminar e manipular diferentes tipos de unidades linguística em sequências orais” (p.20). A opinião de Freitas, Alves e Costa (2007) também aponta neste sentido, acrescentando que a capacidade que as crianças manifestam para isolar as palavras da fala e a capacidade que revelam para identificar unidades fonológicas no seu interior deverá ser compreendida como expressão da sua consciência fonológica. Estas autoras e também Ribeiro et al. (2016) consideram que é esta consciência que permite à criança: reconhecer as fronteiras das palavras como unidades sonoras com significado; isolar as sílabas de uma palavra – consciência silábica; distinguir unidades menores dentro de cada sílaba – consciência intrassilábica e por último discriminar e elencar os sons da fala – consciência fonémica ou segmental. Consideram que, no caso de serem detetadas dificuldades nesta área, elas devem ser colmatadas com recursos a intervenções diretas o mais precocemente possível, realçando que a aprendizagem da leitura e da escrita e a competência fonológica se influenciam mutuamente (Ribeiro et al., 2016).

A relevância dada à consciência fonológica justifica que o trabalho que se pretende desenvolver com a população alvo deste projeto de intervenção inclua atividades orientadas para o desenvolvimento dessa capacidade, para atingir os objetivos a que nos propomos. Na intervenção direta serão integradas e postas em prática atividades no domínio da consciência fonológica, seguindo de perto propostas apresentadas por Freitas et al. (2007), Sim-Sim (2009) e também Ribeiro et al. (2016). Entre essas atividades, encontram-se: atividades de treino de discriminação auditiva com recurso à discriminação de sons do meio envolvente, jogos de associação entre sons onomatopéicos e sons da fala e identificação de características específicas de grupo de sons; atividades de treino da consciência fonológica subdividida em consciência da palavra, da sílaba e de consciência fonémica ou segmental com recurso a jogos de

imagens; frases simples e complexas; jogos de palavras e pseudopalavras, rimas, lengalengas; divisão de palavras em sílabas, comparar palavras, contar sílabas das palavras e sílabas das palavras, brincadeiras com palavras para distinguir sons fracos e fortes, identificar sílabas iguais, aglutinar sílabas em palavras, adicionar e suprimir sílabas/palavras, identificar sons iguais no início ou no fim das palavras, associar sons letras, identificar sons iguais em sílabas/palavras, entre outros.

Freitas et al. (2007) alertam para a necessidade de nestas atividades se recorrer de modo constante a pistas cinestésicas, auditivas, visuais e tácteis, dado que assim se pode estimular todos os canais sensoriais da criança e promover de forma mais eficaz a consciência dos aspetos fonológicos que se pretende evidenciar. Sim-Sim (2009) chama a atenção que o desenvolvimento da consciência fonológica engloba desde a sensibilidade aos sons da fala à identificação e manipulação de unidades mínimas de som. Porém, há que salientar que, na fase que antecede o ensino como forma de decifração, o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, o desenvolvimento da linguagem oral na língua de escolarização e o desenvolvimento da consciência fonológica são fundamentais e muito relevantes no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita e por consequência na formação dos aprendizes leitores. Estes aspetos contribuem para a vontade da criança de ser autónomo na leitura e querer aprender a ler para ler sozinho, assumindo-se esta vontade como força aglutinadora da motivação, sendo o que se pretende atingir com os alunos alvo deste programa de intervenção. Evidenciamos, de seguida, as atividades e estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita a utilizar para desenvolver estas competências.

2.1 -Estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita

São muitas e vastas as atividades e estratégias que se podem utilizar no ensino da leitura e da escrita. Apresenta-se de seguida um quadro referente a estes processos, tendo por base diversas leituras das quais se destacam: Sim-Sim (2009), Viana et al., (2010), Silva e Lopes (2015), Fayol (2016), Ribeiro et al. (2016), Pinto (2017), Silva e Lopes (2018).

Quadro II – Atividades e estratégias de ensino mais eficazes no ensino da leitura e da escrita

Atividades	Estratégias de ensino da leitura
Desenvolver a compreensão leitora	Utilizar histórias conhecidas; explorar imagens e títulos para fazer previsões e antecipar o conteúdo do texto; fornecer informações sobre o tema; formular questões sobre o texto (“O quê?”, “Quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “Qual?” e “Como?”); emitir opiniões; suscitar a apresentação de dúvidas, fazer resumos, esquemas, mapas de ideias; interromper a leitura em momentos estratégicos; ilustrar palavras/frases.
Ensinar vocabulário	Explicar o significado de palavras ou aspetos chaves do texto; repetir palavras/frases, visualizar, sublinhar, rodear, escrever palavra chave; legendar imagens; ilustrar palavras / frases ou vice versa.
Ler rapidamente	Ler diversas vezes uma mensagem significativa até que seja atingido um bom nível de fluência oral.
Desenvolver e treinar a consciência fonológica	Isolar e manipular os fonemas em sílabas e palavras faladas; isolar palavras em frases; fazer jogos de rimas, entoar lengalengas, realizar jogos de letras/palavras, cantar, associar fonemas a ações; fazer a divisão silábica, soletrar palavras (bater palmas, contar os sons pelos dedos), repetir e ler em voz alta, brincar com as sílabas acrescentando, tirando, ou isolando fonemas ou sílabas.
Desenvolver capacidades visuais e perceptivas	Realizar jogos de associação de palavras e imagens; legendar sequências de imagens e ordená-las, descrever imagens, fazer ilustrações.
Programa de recuperação do nível de segunda ou terceira oportunidade	Reler histórias já conhecidas; produção oral e escrita de mensagens ou histórias ou imagens, análise e leitura de novos livros, usar pistas semânticas, ortográficas, sintáticas e fonológicas, prestar atenção aos sons das palavras, analisar palavras, identificar letras, relacionar a sequência de sons e de letras.
Atividades	Estratégias de ensino da expressão escrita
Ensino explícito da escrita	Legendar imagens; Realizar jogos de escrita em diferentes suportes; Escrever a mesma palavra em diferentes contextos; Reescrever palavras/frases; Planear, rever e realizar composições; Elaborar sumários, mapas de conceitos e resumos.
Escrita colaborativa	Desenvolver atividades cooperativas para planear, fazer esboços, rever e editar as produções escritas.
Estabelecer objetivos de produtos específicos	Orientar as produções escritas que os alunos têm de realizar. Criar situações reais de comunicação.
Processador de texto	Usar os computadores e os processadores de texto para o apoio aos trabalhos escritos.
Combinar frases	Ensinar a construir frases cada vez mais complexas e sofisticadas através de exercícios em que duas ou mais frases são combinadas numa mais simples.
Pré-escrita	Gerar ou organizar ideias destinadas ao trabalho a realizar, por exemplo, planificar o texto a escrever; recolher informação ou

	desenvolver uma representação gráfica de um projeto antes de o iniciarem.
Realizar inquéritos	Fornecer informação concreta para ajudar a desenvolver ideias e o conteúdo para a redação do trabalho a desenvolver.
Abordar o processo da escrita	Dar mais tempo para atividades de escrita; estimular a discussão e a interação entre os alunos sobre a tarefa em questão; criar um ambiente que apoie a expressão escrita (escrita em cartões); individualizar o ensino baseado nas necessidades do aluno; encorajar nos alunos o título de propriedade em relação ao seu trabalho.
Estudar modelos de escrita	Dar pistas visuais das palavras a escrever; utilizar mnemónicas; Fornecer textos modelo de escrita consoante o tipo de texto a trabalhar.
Diferentes funções da escrita	Usar a escrita como instrumento de recreação, apropriação, prazer, informação, necessidade de comunicar e para aprender a matéria.

Pelo exposto no Quadro II, verifica-se que há uma grande diversidade de atividades e estratégias para implementar e desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de sala de aula e que muitas estão interligadas com as estratégias motivacionais que iremos abordar no próximo ponto deste trabalho, em que iremos abordar a motivação. Deste modo, considerando o projeto de intervenção-ação que se pretende desenvolver com três alunos, estas serão tidas em conta na planificação das sessões e no trabalho a desenvolver tendo como finalidade alcançar os objetivos deste trabalho, nomeadamente os de delinear estratégias motivacionais baseadas nas propostas e interesses dos próprios alunos para apoiar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita de três alunos e de verificar se a promoção de competências de leitura e de escrita dos três alunos se repercute na motivação para a aprendizagem.

3– A motivação

A motivação tem tido ao longo dos tempos variadíssimas definições, mas é sobretudo um conceito que pode ser entendido como um processo mecânico que envolve e incentiva à ação humana desempenhando um papel crucial nas aprendizagens (Jesus, 2004). Pereira (2013, p. 448) define a motivação “como um estado interno que ativa, direciona e mantém comportamentos”. A mesma autora, aludindo a Weiner (1992), acrescenta que há diversas palavras que se associam à palavra motivação e que caracterizam o ciclo motivacional, por exemplo: incentivos, ativação, impulsos, instintos, necessidades e motivos. Este ciclo engloba necessidades (psicológicas ou fisiológicas) que dão origem a impulsos, como consequência estes conduzem o sujeito a adotar determinados comportamentos para atingir os seus objetivos.

A motivação tem sido descrita baseada em três funções psicológicas: a ativação do comportamento, o comportamento direcionado e a regulação do comportamento (Pereira, 2013). Para Bzenuck et al. (2014, p. 186), “a motivação é um constructo multidimensional variando em termos qualitativos. Assim, e de forma genérica, existem pessoas com motivação de alta qualidade ao lado de outras com tipos mais pobres de motivação”. O mesmo autor avança que “... a motivação dos alunos é um constructo complexo e multifacetado, já que não surgiu nenhuma teoria que sozinha, tenha explorado todos os componentes, organizando-os num modelo lógico.”. Os autores defendem que somente um conjunto dos modelos teóricos permite uma compreensão abrangente do constructo. Rosário (2005) aponta quatro teorias que estudaram a motivação e a sua influência na aprendizagem, nomeadamente a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocognitivista. A teoria comportamentalista/behaviorista, baseada na teoria relacional de J. Nutin, psicólogo e pedagogo, defende que a aprendizagem depende de mecanismos de ativação estímulo – resposta, assumindo o indivíduo um papel passivo em todo o processo, esta teoria teve como adeptos e defensores Pavlov, Watson e Skinner (Pereira, 2013). A mesma autora argumenta que esta teoria preconiza que a motivação para aprender se baseia nas consequências do comportamento, como os reforços e a punição. Defende também que a aplicação de incentivos e o reforço aumentam o interesse e a motivação na sala de aula. A teoria humanista, por seu lado, acredita que a aprendizagem é única e exclusivamente pessoal e que depende sobretudo das experiências vivenciadas pelo sujeito que aprende, assumindo este um papel ativo neste processo. Os humanistas como Carl Rogers e Abraham Maslow, citados por Pereira (2013), defendem, portanto, que a aprendizagem é algo que se desenvolve espontaneamente pelo indivíduo através das interações que ele estabelece, assim, motivar significa encorajar os indivíduos a utilizar os seus próprios recursos, temos como defensores desta teoria da motivação intrínseca os psicólogos E. Deci e R. Ryan citados por Jesus (2004). O mesmo autor conclui que, assim “as atividades são fins em si mesmas e não meios para alcançar um fim” (p. 76). Pereira (2013) salienta ainda que os psicólogos adeptos desta teoria apontam como vantagens da sua utilização na motivação, a liberdade pessoal, a possibilidade de escolha, a autodeterminação e as necessidades do indivíduo como imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal. Já a teoria cognitivista/social defende que a aprendizagem é um processo dinâmico entre a codificação, o processamento e recodificação da informação, sendo que estas operações são influenciadas pelos

contextos em que ocorrem. O ser humano interage com o meio e é tendo por base essa relação e interação que ele aprende, esta teoria reflete a perspectiva da teoria da aprendizagem social de J. Rotter, psicólogo, mas também a da atribuição casual de B. Weiner (Jesus, 2004). Segundo Rotter, referido por Jesus (2004), o sujeito acredita que os resultados que obtém dependem do seu próprio comportamento. A teoria de B. Weiner tende a sistematizar as explicações que os sujeitos apresentam para os resultados obtidos, nomeadamente os fracassos ou os êxitos, atribuindo-os a duas dimensões: ao locus – localização da causa interna ou externa ao sujeito – e à estabilidade – duração temporal da causa estável ou instável no tempo (Pereira, 2013). Ainda segundo Pereira (2013), esta teoria baseia-se nas percepções de que os sujeitos têm acerca dos seus sucessos ou fracassos apoiando-se na motivação intrínseca, na percepção do próprio esforço e nas crenças acerca do controle que se pode ter sobre os acontecimentos. Por último, a teoria sociocognitivista, que, na perspectiva de Bzuneck et al. (2014), aponta para as interligações que se estabelecem entre a aprendizagem e os processos cognitivos do sujeito e o ambiente social / contexto com o qual interage, com o que o rodeia. Esta teoria reflete a teoria da autoeficácia de Bandura (1997) referida por Jesus (2004) segundo a qual a expectativa de eficácia pessoal é a convicção que o sujeito tem de que pode realizar com sucesso o comportamento requerido para produzir os resultados pretendidos. Ainda segundo Jesus (2004) e também Bzuneck et al. (2014), Bandura (1997), citado pelos autores mencionados anteriormente, distingue quatro fontes de informação para a expectativa de autoeficácia: realização comportamental - fazer com que o aluno experiencie momentos de sucesso utilizando tarefas que ele consegue realizar com êxito; experiência vicariante – promover a observação de como os colegas bem sucedidos desempenham determinada tarefa; persuasão verbal – manifestar confiança nas capacidades e no desempenho do aluno e por fim a ativação emocional – ensinar o aluno a controlar o medo e a ansiedade através de técnicas de relaxamento. Na perspectiva de Alderman (2004) e de Bzuneck et al. (2014), a teoria sociocognitivista inter-relaciona os fatores da cognição pessoal (crenças sobre a capacidade e o esforço); ambientais (como os critérios de incentivos e avaliação utilizados pelos docentes) e os comportamentos de performance de cada aluno (esforço). Segundo Bandura (1996), citado pelos autores enunciados anteriormente, estes três fatores interagem de forma recíproca, cada componente afeta as outras duas, podendo não se manifestar com a mesma intensidade. Assim se compreende que o que se pretende na definição dos

objetivos da aprendizagem por parte do aluno é que este se centre na aprendizagem em si mesma e não nos resultados que irá obter.

Destas teorias a que melhor se adequa ao processo de ensino e aprendizagem é sobretudo a sociocognitivista, na perspectiva de Pereira (2013). No entanto, a mesma autora recorda que, na sala de aula e na aprendizagem, é importante ter em consideração todas as teorias, uma vez que todas influenciam a motivação e utilizá-las em função das características dos alunos que se tem na sala de aula.

Jesus (2004) dá a conhecer alguns indicadores da falta de motivação dos alunos que se constituem como variáveis de critérios desta situação, nomeadamente: o fraco empenho do aluno nas tarefas escolares, a baixa participação dos alunos nas aulas e o pouco tempo despendido para estudar, estes critérios conduzem ao insucesso escolar. A mesma autora refere que não há receitas para resolver este problema, dado que este depende de vários fatores. No entanto, evidencia a necessidade de o professor intervir na tentativa de resolver esta situação, de desenvolver uma prática pedagógica relacional, que deverá ser situacional e contextualizada “sendo cada aluno com falta de motivação para o estudo, um caso específico que deve ser analisado na complexidade do seu desenvolvimento e dos fatores que podem contribuir para esta situação” (Jesus, 2004, p. 80). Estes aspetos serão tidos em consideração aquando da planificação do conjunto de intervenções diretas dirigidas aos alunos deste estudo de investigação-ação. Por outro lado, estes fatores justificam a necessidade de utilizar diferentes instrumentos de recolha de dados neste estudo, para apurar a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente a utilização de uma bateria de testes de controle das aptidões de leitura e de escrita e de um questionário de identificação de problemas motivacionais dos alunos.

Aludimos de seguida, à importância de utilizar as estratégias motivacionais na sala de aula para motivar os alunos para o processo de ensino aprendizagem.

3.1- Estratégias de motivação na sala de aula

Anteriormente, fez-se referência à importância que assume o papel do aluno, do contexto e do professor na aprendizagem, assim como a motivação nas suas diferentes perspectivas teóricas. Aborda-se agora a forma como se pode, através de estratégias de ensino eficazes, proporcionar a aprendizagem, acionando a motivação extrínseca.

Para motivar os alunos para a aprendizagem, deve-se utilizar estratégias de ensino que lhes permitam uma participação ativa, com recurso à experimentação, para atingir

aprendizagens significativas (saber ser, saber estar e saber fazer) que preparem o aluno para a vida em sociedade. Também o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória nos orienta neste sentido, referindo que “O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” (Martins et al., 2017, p. 5). Conclui-se desta forma que as aprendizagens devem ocorrer em situações reais de aprendizagem que permitam ao aluno a compreensão da utilidade da atividade em si (Bzuneck et al., 2014; Silva & Lopes, 2015).

Existem diversos tipos de estratégias de ensino como o ensino recíproco, a instrução direta/ensino explícito, as ilustrações, o ensino indutivo, o ensino baseado em inquérito, o ensino de estratégias de resolução de problemas, o ensino de estratégias metacognitivas, a tutoria entre pares, a aprendizagem cooperativa, entre outras (CAST, 2011; Silva & Lopes, 2015; Silva & Lopes, 2018). O método de ensino instrução direta/ensino explícito ou ativo consiste em ensinar mais em menos tempo, conseguindo que os alunos aprendam de uma forma compreensiva, é um método centrado no professor, baseia-se no questionamento através de exposições e demonstrações, de uma prática guiada, prática independente e feedback corretivo (Silva & Lopes, 2015). Embora os princípios subjacentes ao método de instrução direta o coloquem entre os métodos que têm melhores resultados na aprendizagem dos alunos, os professores têm frequentemente uma certa relutância em utilizá-lo. Esta situação advém, em parte, do facto de a instrução direta ser confundida com o ensino expositivo ou magistral, embora os princípios subjacentes a ambos os métodos sejam distintos (CAST, 2011; Silva & Lopes, 2015; Silva & Lopes, 2018). Já as estratégias metacognitivas (auto verbalização / autoquestionamento), na opinião dos autores mencionados anteriormente, permitem ao aluno saber qual é o objetivo da tarefa, o que se pretende alcançar, permite a escolha da estratégia mais adequada para o conseguir, a monitorização da mesma e a avaliação face ao objetivo delineado. Isto é, a metacognição permite mudanças conscientes na estratégia mental para resolver problemas e compreender coisas novas. A tutoria entre pares é um método de aprendizagem cooperativa, estabelece-se entre alunos e tem como vantagem o aluno poder ser ajudado por um colega quando sente dificuldades na realização ou na compreensão da tarefa, permite que os alunos adquiram as competências de autocontrolo e de regulação da sua aprendizagem (Zenha et al., 2008; CAST, 2011; Silva & Lopes, 2015). Na aprendizagem cooperativa, os alunos são agrupados consoante os seus interesses e motivações e realizam as tarefas para atingir

objetivos comuns aos dos colegas do grupo. O trabalho colaborativo é uma estratégia de ensino que permite interações proativas e positivas entre os alunos, que estabelece a confiança, a ajuda mútua, a autoestima, a competência, a autoeficácia e a motivação para aprender, promove a socialização e previne problemas sociais como a indisciplina (CAST, 2011; Silva & Lopes, 2015; Silva & Lopes, 2018).

Quando se planeia o processo de ensino-aprendizagem, segundo Silva e Lopes (2015) e Silva e Lopes (2018), é fundamental escolher as estratégias de ensino que melhor se adequam ao grupo. Daí que o professor assuma o papel de orientador da aprendizagem e crie estratégias motivacionais para acionar o tipo de estratégias que pretende implementar com os seus alunos, para os cativar e envolver no processo e na tarefa com o objetivo de desenvolver as aprendizagens escolares, como se pretende com a intervenção implementada neste projeto. Eis alguns exemplos de estratégias para acionar a motivação extrínseca, segundo, Silva e Lopes (2015): o reforço positivo, o elogio eficiente, o feedback constante, a monitorização da tarefa, a orientação direta, a linguagem clara, as instruções diretas, a apresentação de uma tarefa de cada vez, o uso de recompensas, os incentivos verbais, o uso de privilégios, o recurso à experimentação, a modelação, as tarefas práticas, as situações reais de aprendizagem, o recurso a material concreto, a utilização do jogo, o reconhecimento e auto comparação, o manter uma atitude positiva, o utilizar o humor, a aprendizagem cooperativa, o começar a trabalhar ao nível dos alunos e avançar gradualmente, a definição de objetivos a curto prazo que sejam realistas, a organização da sala de aula, a atitude do professor, o recurso a exemplos reais, entre outras. Os mesmos autores evidenciam a necessidade de também os professores definirem muito bem os objetivos que querem atingir com a tarefa proposta, que, como já se viu, deve partir da motivação intrínseca do aluno, da sua experiência de vida, do seu interesse e ter aplicabilidade no quotidiano (experiências reais). Assim, na perspetiva de Silva e Lopes (2015) e Silva e Lopes (2018), ao definir os objetivos da aprendizagem, o professor deve: estabelecer objetivos desafiadores de curto prazo, que estruturam situações de aprendizagem que os alunos consigam alcançar; garantir que os seus objetivos estejam interligados aos do aluno, estabelecendo-se o compromisso de que ambos os atinjam; utilizar um feedback constante sobre a aprendizagem que decorre; recorrer constantemente ao elogio para manter o aluno focado na tarefa; criar oportunidades para que todos os alunos desenvolvam o seu sentido de competência, permitir que se envolvam na tarefa, fornecer oportunidades para os alunos monitorizarem a sua própria aprendizagem,

fomentar a cooperação e a colaboração entre pares tendo por base o trabalho cooperativo e revelar o valor intrínseco da tarefa (aplicabilidade na vida diária). Cabe ao professor ativar a atenção do aluno através da apresentação de temas de aprendizagem novos que sejam do interesse do aluno, para tal deve apresentar uma grande variedade de tarefas, para que os alunos as possam escolher de acordo com o seu tipo de aprendizagem. Assim, os alunos têm a oportunidade de perceber que há diferentes tipos de aprendizagens (já mencionadas na parte que se refere à aprendizagem) e podem escolher a que melhor se adequa ao seu caso. O professor assume também o papel de mediador da aprendizagem e de provocador de curiosidade, proporcionando atividades lúdicas, diversificadas e apelativas, como refere a organização CAST (2011), Silva e Lopes (2015) e também Silva e Lopes (2018).

Em relação à avaliação das aprendizagens, convém referir aquela que melhor se adequa ao contexto de aprendizagem escolar, de acordo com a legislação em vigor, o Decreto-Lei 54/2018 e 55/2018, é a avaliação formativa, que permite um feedback contínuo e adequado do ensino às necessidades reais de aprendizagem do aluno, que permite reorientar o processo de aprendizagem e melhorá-lo num curto espaço de tempo (Nogueira, 2013; Pereira et al., 2018)). Todas as estratégias elencadas serão tidas em consideração na planificação das intervenções diretas com os alunos-alvo deste projeto de investigação-ação, de modo a contribuir para alcançar os seus objetivos nomeadamente o de delinear estratégias motivacionais baseadas nas propostas e interesses dos próprios alunos, para apoiar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos três alunos.

Neste contexto, faremos referência de seguida, ao enquadramento legislativo, à inclusão e às dificuldades de aprendizagem, de modo a compreendermos melhor o diagnóstico e as características individuais dos alunos alvo deste estudo.

4- Enquadramento legislativo, inclusão e dificuldades de aprendizagem

4.1 - Legislação e inclusão

Ao longo dos tempos, o modo como se encara o indivíduo que é diferente tem evoluído e se de início a deficiência ou perturbação era tida como motivo de segregação, desinvestimento, de repulsa e de exclusão, esta visão tem sido alterada quer pela sociedade, quer pelas novas diretrizes governamentais a nível mundial, a partir dos finais do século XX (Correia,1997).

No sistema de ensino português verificaram-se grandes mudanças neste âmbito, sobretudo a partir da década de 90. Os educadores e os pais começaram a exigir o cumprimento dos princípios consagrados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto segundo o qual “toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de Educação” (Correia, 1997, p. 15), prevalecendo a ideia de que a educação deve ser para todos. Surge nesta altura a terminologia de Necessidades Educativas Especiais (NEE – sigla que utilizaremos neste estudo para nos referirmos a este termo) que se tem mantido até aos dias de hoje, mas que, com a publicação recente do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, tende a desaparecer. Todavia, a Federação Nacional de Educação no seu relatório, datado de 6 de dezembro de 2019, sobre a implementação deste Decreto-Lei, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 116/2019, alerta para a necessidade de se manter a terminologia NEE, caso contrário, corre-se o risco de estas crianças serem negligenciadas na sua educação. O Relatório da Consulta Nacional sobre Educação Inclusiva 2019, alerta para a necessidade de criar um diploma próprio ou alterar o existente que contemple a referência específica aos alunos NEE, na nova Lei de Educação Inclusiva, conceito que deixou de existir, mas que não pode ser ignorado. Esta organização afirma que “pensar a Escola Inclusiva é também assumir as diferenças, ao invés de as ignorar sob o subterfúgio da descategorização” (FNE, 2019, p. 12). Isto porque, a Inclusão exige necessariamente que a escola dê respostas diferentes para alunos com problemáticas diferenciadas, pelo que a existência de alunos NEE não pode ser ignorada sob pena de ficarem desprotegidos, critica ainda esta federação, evidenciando também a necessidade de a lei definir de modo mais concreto o papel do docente de Educação Especial, no caso da intervenção direta com os alunos. Posteriormente, o Decreto-Lei 116/2019 veio reforçar o papel deste docente enquanto “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e avaliação” (FNE, 2019, p. 13).

Data da década de 90 o conceito de Educação Integrada, “entendida como o atendimento educativo específico a crianças e adolescentes com NEE, no meio familiar, no jardim de infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam integrados” (Correia, 1997, p. 19). O mesmo autor afirma que estas crianças devem desenvolver a sua aprendizagem no mesmo ambiente da criança dita “normal”. A perspetiva defendida por este autor subentende a escola como um espaço aberto, diversificado e individualizado, onde a criança pode encontrar resposta adequada

às suas características individuais e à sua diferença. Mais ainda, ele salienta a necessidade de estas crianças apresentarem mais dificuldades de aprendizagem do que as ditas “crianças normais” e por este motivo haver a necessidade dos serviços pedagógicos que lhe prestam apoio definirem diferentes tipos de apoio, prestados por diferentes técnicos a diferir quanto à forma, ritmo e intensidade com que ocorrem. O mesmo preconiza o Decreto-Lei 54/2018 que vem, cerca de vinte anos depois, reforçar esta ideia.

Pereira et al. (2018) referem que o compromisso que se espera alcançar com a escola inclusiva é “uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno” (p. 4). No prefácio do Manual de Apoio à Prática, escrito por João Costa (Pereira et al., 2018) pode ler-se que a educação é “um direito efetivo de todos os alunos e não um privilégio de alguns” (p.4), daí que seja necessário que a escola e os seus profissionais assumam a escola inclusiva como um espaço que implica a mudança de paradigmas de aprendizagem e de práticas tornando-as colaborativas, cooperativas, significativas e empreendedoras, tal como também está definido no Decreto-Lei 54/2018. Uma escola inclusiva “onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades” (Pereira et al., 2018, p. 4). O Decreto-Lei 54/2018 também reforça o direito que todos os alunos têm a ter uma educação que vá ao encontro das suas potencialidades, expectativas e necessidades “no âmbito do projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade” (p. 2918). A mesma fonte reconhece como uma mais-valia a diversidade dos alunos que frequentam cada escola e desafia os profissionais do ensino a encontrar formas de lidar com essa diferença adequando o ensino-aprendizagem às características e condições individuais de cada aluno recorrendo aos recursos de que possui para que todos aprendam e participem na vida escolar, contribuindo para a verdadeira inclusão. No Decreto-Lei 54/2018 pode ler-se que a escola inclusiva deve assentar na metodologia do desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível do currículo, do qual já se falou no início deste capítulo. Segundo Pereira et al. (2018), a abordagem multinível em educação deve ser um modelo de ação de todos os intervenientes no processo educativo e para todos os que dele usufruem, tendo como finalidade o sucesso educativo de todos os alunos, proporcionando “um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e

inclusão em função das respostas dos alunos às mesmas” (Pereira et al., 2018, p. 18). Ainda segundo estes autores, os princípios defendidos pela abordagem multinível na escola inclusiva são: adotar uma visão compreensiva, holística e integrada, contemplando a aprendizagem e o comportamento do aluno nas dimensões individuais e contextuais; uma atuação proactiva e preventiva nomeadamente na promoção de competências e no desenvolvimento da aprendizagem; uma atuação para a qualidade e eficácia dos processos ao nível da qualidade e da eficácia das intervenções dos profissionais e da organização do trabalho colaborativo, nos processos de monitorização e avaliação e, por último, estruturar os processos de tomada de decisão em função das evidências e nos dados acerca dos alunos, da escola, da comunidade e no conhecimento científico existente.

A abordagem multinível de que falam Pereira et al. (2018) caracteriza-se por três níveis de intervenção: Medidas Universais, Medidas Seletivas e Medidas Adicionais. No primeiro nível, encontram-se as Medidas Universais que se “referem a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos” (Pereira et al., 2018, p. 20). O Decreto-Lei 54/2018 no artigo 8.º define as seguintes alíneas como Medidas Universais: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social e e) A intervenção em foco académico e pequeno grupo. Este Decreto-Lei, tal como referem Pereira et al. (2018), defende que este tipo de medidas, se destinam a todos os alunos inclusivamente aos que usufruem de medidas seletivas e /ou adicionais, de modo a proporcionar “o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social” (Decreto-Lei 54/2018, p. 2921). No segundo nível, estão as Medidas Seletivas o que “inclui práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciem necessidades de suporte complementar, em função da resposta de nível 1” (Pereira et al., 2018, p. 20). No artigo 9.º do Decreto-lei 54/2018 surgem apontadas as alíneas das Medidas Seletivas, a saber: a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e reforço das aprendizagens e e) O apoio tutorial. Neste âmbito, esclarece a mesma fonte que a monitorização e avaliação da eficácia destas medidas são realizadas por quem as põe em prática e de acordo com o Relatório Técnico Pedagógico - RTP (esta sigla será utilizada neste trabalho aludindo a esta designação) de cada aluno. O terceiro nível das medidas multinível alude às Medidas Adicionais com “intervenções mais frequentes e intensivas,

desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em pequeno grupo e geralmente mais prolongadas (Pereira et al. 2018, p. 20). É de salientar que as Medidas Adicionais podem exigir a realização de avaliações especializadas para se proceder à intervenção. O Decreto-Lei 54/2018 consagra como alíneas deste tipo de medidas, as seguintes: a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adequações curriculares significativas; c) Plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. É de salientar que, também neste tipo de medidas, a monitorização e avaliação da eficácia das mesmas são realizadas por quem as põe em prática e de acordo com o RTP de cada aluno.

Como descrito, preconiza-se com a abordagem multinível, a avaliação para a aprendizagem, permitindo que todos os alunos atinjam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória com as devidas alterações necessárias, ao nível de percursos diferenciados, tendo como objetivo a progressão de cada aluno no currículo para alcançar o sucesso educativo, garantido uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória (Pereira et al., 2018). A mesma autora, acrescenta que as intervenções a desenvolver devem identificar as áreas de atuação, os métodos a implementar, as estratégias e materiais selecionados tendo como referência os saberes científicos, pois só assim se podem definir a intensidade, a frequência, a duração e o tipo de medida a adotar, todos estes fatores foram tidos em consideração na planificação e implementação do Programa de Intervenção Direta com os alunos, colocado em prática neste estudo. Pereira et al. (2018) salientam que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória assenta no princípio da inclusão, dado que contempla o desenvolvimento holístico dos alunos no que concerne às “dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também, na atenção à diversidade e conseqüentemente na equidade e democracia” (p.11), aludindo nesta última parte, para as questões da flexibilidade curricular, que é decisiva na educação inclusiva. Dado que, através da gestão flexível do currículo, se proporcionam as oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial usufruindo, deste modo, do acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais, tal como se pretende com a implementação do Programa de Intervenção Direta que integra a parte II deste trabalho de investigação-ação.

Na ótica de Pereira et al. (2018), a escola inclusiva deve assentar na criação de respostas educativas adequadas a todos os alunos ao nível da diferenciação pedagógica nomeadamente na execução das tarefas que podem assumir diferentes finalidades, ter diferentes conteúdos, ser realizadas de diferentes modos, em diferentes tempos, com diferentes recursos e condições ou apoios. Para tal, há que criar ambientes inclusivos na comunidade educativa, onde todos os alunos possam obter apoios adequados quer dos profissionais da educação quer dos seus pares; onde cada aluno contribua de acordo com as suas potencialidades para que os outros possam aprender e, por último, ao nível da gestão da realização das tarefas que cada um faz, onde cada aluno possa encontrar as condições de que necessita para tal. Estes são os pressupostos para a criação de escolas inclusivas, na perspetiva de Pereira et al. (2018).

Perante a pertinência do tema neste estudo e o papel que assumem as dificuldades de aprendizagem, passaremos de seguida a clarificar o seu conceito nas últimas décadas, permitindo esta abordagem clarificar as principais características das pessoas com Perturbação do desenvolvimento Intelectual, Perturbação de Hiperatividade por Défice de Atenção e Transtornos da Comunicação – Perturbação da Linguagem, perturbações centrais para este estudo.

4.2 – Dificuldades de aprendizagem

Fonseca (1995) categoriza as dificuldades de aprendizagem em duas categorias: primárias e secundárias. As dificuldades de aprendizagem primárias, segundo este autor, relacionam-se com perturbações nas aquisições que são exclusivamente humanas como a linguagem, a leitura, a escrita ou o cálculo. Na maior parte dos casos, a sua causa é desconhecida, não tem uma causa orgânica evidente e pode dever-se à influência de fatores como o meio, a falta de estimulação da criança, a fatores sociais, adaptativos, entre outros. Por seu lado, Correia (1997) refere-se a estas dificuldades de aprendizagem como Necessidades Educativas Especiais Temporárias.

No que concerne às dificuldades de aprendizagem secundárias, Fonseca (1995) afirma que integram perturbações que não são especificamente humanas, mas que se encontram devidamente identificadas como resultantes de limitações ou deficiências diagnosticadas, são exemplo, as deficiências sensoriais nomeadamente: a deficiência visual e ambliopia, a deficiência auditiva e hipoacusia, a deficiência motora e a paralisia cerebral; as perturbações mentais, as afasias, as doenças crónicas prolongadas, a prematuridade, a anoxia, as doenças infecciosas ou virais, os problemas de metabolismo,

os traumatismos, as lesões cerebrais ou outras causas que envolvam diretamente o sistema nervoso central, em suma, todas as perturbações do desenvolvimento; por fim, também as perturbações emocionais e o desajustamento social pertencem a este grupo. Também a visão de Correia (1997) aponta neste sentido, designando-as de Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente. Estas dificuldades de aprendizagem têm uma causa secundária definida como as resultantes de “deficiências nervosas, sensoriais, psíquicas ou envolvimentais: privações culturais, desvantagens sócio económicas, fatores ecológicos e malnutrição” (Fonseca, 1995, p. 30). Em síntese, as causas deste tipo de dificuldades de aprendizagem são conhecidas e estão relacionadas com fatores biomédicos identificados.

Portugal, como a maior parte dos países, segue o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, DSM-5 (2014), para enquadrar as perturbações detetadas no indivíduo, sendo esta uma obra de referência em relação às Perturbações do Neurodesenvolvimento. A DSM-5 apresenta os critérios de diagnóstico necessários para o enquadramento dos alunos com transtornos específicos de aprendizagem ou necessidades educativas específicas, termo utilizado por Pereira et al. (2018). As perturbações do neurodesenvolvimento condicionam o desenvolvimento da criança e normalmente são detetadas nos primeiros anos de vida mesma, isto é, durante a infância, constatando-se comorbilidade entre os diferentes diagnósticos associados a diferentes transtornos ou perturbações, que se podem manifestar através de dificuldades no funcionamento a nível pessoal, social, académico e ocupacional (DSM-5, 2014). Com recurso aos critérios da DSM – 5 (2014) e a obras de alguns autores proceder-se-á, de seguida, à caracterização das perturbações diagnosticadas aos alunos envolvidos neste projeto de investigação ação.

4.1.2 - Perturbação de Desenvolvimento Intelectual (PDI)

As Perturbações do Desenvolvimento Intelectual (PDI – sigla que utilizaremos neste estudo para nos referirmos a esta perturbação) ou Dificuldades de Desenvolvimento Intelectual (DDI) enquadram-se nas perturbações do neurodesenvolvimento e caracterizam-se pela associação de um défice cognitivo a limitações no comportamento adaptativo em, pelo menos, duas das seguintes áreas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia doméstica, competências sociais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas, competências de trabalho, tempos livres, saúde e segurança (Bahia & Oliveira, 2013). Na DSM- 5 (2014, p. 38) pode ler-se que “A Incapacidade

Intelectual é uma perturbação com início durante o período do desenvolvimento que inclui défices de funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios conceptual, social e prático.” O nível de gravidade ligeiro de dois dos alunos em estudo neste projeto remete, no domínio conceptual, para crianças com transtorno específico de aprendizagem na área académica (leitura, escrita, aritmética); no domínio social, para imaturidade (dificuldade em perceber pistas sociais dos pares, risco de ser manipulado), comunicação e linguagem mais concretas e dificuldades na regulação de emoções ou comportamentos; no domínio prático, para necessidade de cuidados pessoais apropriados, apoio em tarefas complexas (casa, escola) e suporte para tomada de decisões (saúde, aprender a desempenhar uma vocação) (DSM -5, 2014). A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual é caracterizada por défices nas capacidades mentais gerais, como o raciocínio, a resolução de problemas, o planeamento, o pensamento abstrato, o discernimento, a aprendizagem académica e a aprendizagem pela experiência (DSM- 5, 2014).

Silva e Lopes (2015) afirmam que as crianças com perturbação do desenvolvimento intelectual necessitam de experimentar situações de aprendizagem e de ter o apoio de alguém que os ajude a descodificar/interpretar essas experiências. Defendem o princípio do “aprender-fazendo”. Para tal, os professores podem ensiná-las com recurso ao computador, materiais pedagógicos manipuláveis e situações reais de aprendizagem. Estes autores sugerem para trabalhar competências na área da leitura: o recurso a livros, cartões, receitas, histórias de banda desenhada, panfletos verdadeiros, jogos e cartazes entre outros. Silva e Lopes (2015) evidenciam a necessidade de realizar um ensino explícito de alta qualidade com estes alunos, com o ensino dividido em passos ou etapas simples e também com recurso à apresentação intencional e direta de informação e competências aos alunos. Também as estratégias de aprendizagem com recurso a exemplos reais, à aprendizagem cooperativa, às tutorias, à avaliação formativa, à modelagem e ao *feedback* constante, se revelam muito eficazes nos alunos com deficiência mental, na perspetiva destes autores. Salientamos que estas estratégias serão tidas em consideração na planificação do programa de intervenção direta com os alunos alvo deste projeto de intervenção ação.

4.1.3 - Perturbação de Hiperatividade por Défice de Atenção (PHDA)

A Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA- termo que passaremos a utilizar neste trabalho para nos referirmos a este diagnóstico) trata-se de uma

perturbação que afeta indivíduos desde a infância à idade adulta. É considerada a perturbação neurocomportamental mais comum na infância, sendo o seu diagnóstico mais frequente em crianças em idade escolar (Monteiro, 2014). Também a opinião de Bahia e Oliveira (2013) converge neste sentido, acrescentando que a PHDA se caracteriza por desatenção, hiperatividade e impulsividade. A DSM- 5 (2014, p. 71) refere que “A característica essencial da perturbação de hiperatividade/défice de atenção (PHDA) é um padrão persistente de desatenção e / ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento.” A mesma fonte salienta que a desatenção se verifica pela divagação da criança na tarefa, inicia-a ,mas não a conclui, dificuldades ao nível da concentração, na organização, no comportamento desafiante ou na falta de compreensão; a hiperatividade caracteriza-se por uma atividade motora intensa, inquietação ou agitação intensa e constante; impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e que têm um elevado potencial de prejudicar o indivíduo. A opinião de Bahia e Oliveira (2013) converge com a descrita na DSM- 5 ressaltando que estas crianças manifestam problemas significativos na relação com os outros e na aprendizagem que podem resultar em baixa autoestima, é o caso de dois dos alunos deste projeto de investigação-ação. De entre as características mais comuns da hiperatividade, destacam-se as dificuldades em esperar, em estar sentado, em manter os pés e as mãos quietos, falar muito, interromper a conversa dos outros e agir antes de pensar (Bahia & Oliveira, 2013). A impulsividade relaciona-se com ações precipitadas que ocorrem no momento, sem premeditação e que têm um elevado potencial de prejudicar o indivíduo. Dois dos sujeitos deste estudo de investigação-ação apresentam estes indícios. Ainda segundo estas autoras, o défice de atenção resulta em dificuldades na organização das tarefas e em seguir instruções verbais, e manifesta-se também por deixar as coisas fora do lugar, distrair-se com facilidade, começar uma conversa sem a acabar, sendo apelidado de “esquecido”, também a definição da DSM-5 (2014) e de Monteiro (2014) destacam estas características, acrescentando que elas têm de ser diagnosticadas na infância e ocorrer em mais do que um contexto. As três crianças alvo deste projeto de investigação apresentam evidenciam características de desatenção, estando uma medicada.

Rodrigues (2005) aponta como estratégias de aprendizagem na sala de aula a utilizar com estes alunos criar ambientes de aprendizagem estruturados – horários e rotinas em função das características do aluno, gerir a transição entre as atividades de modo adequado, dar tempo de resposta e permitir tempo de resposta, adequar as tarefas ao

desempenho, ajudar a monitorizar o tempo que o aluno necessita; estabelecer regras e consequências – regras de comportamento positivo claras e simples em número reduzido e com recurso a imagem; ao nível da apresentação de tarefas, estas devem ser combinadas entre a instrução verbal e as pistas visuais, linguagem direta, partir das experiências anteriores do aluno, utilização de tarefas estimulantes e do agrado da criança com métodos e materiais apelativos com recurso a trabalho cooperativo, a respostas em coro, ao diálogo, à atividade motora, à cor e à forma alterada para focar a atenção. Rodrigues (2005) salienta também a necessidade de, ao falar com a criança com PHDA, o professor dever olhá-la diretamente nos olhos, de modo a estabelecer contacto visual e a obter deste modo a maior atenção dela. Pode ainda utilizar estratégias de aprendizagem a pares (tutoria) ou cooperativa com crianças mais calmas recorrer frequentemente ao reforço positivo e a contratos comportamentais ou ao sistema de economia de fichas. Estes aspetos serão tidos em consideração nas sessões de intervenção direta com os três alunos, uma vez que todos apresentam algumas das características anteriormente descritas e coincidentes com a PHDA.

4.1.4 – Transtorno da comunicação – perturbação da linguagem

A comunicação abrange tanto o comportamento verbal como o não verbal e manifesta-se nos comportamentos, nas ideias e nas atitudes para com o outro interveniente na comunicação (DSM-5, 2014). Segundo a fonte citada anteriormente, os transtornos da comunicação incluem o transtorno da linguagem, considerando-o um transtorno do neurodesenvolvimento (aparece durante o período de desenvolvimento da criança) que apresenta como critérios de diagnóstico, dificuldades persistentes na aquisição e no uso da linguagem em diversas modalidades, nomeadamente na linguagem falada, na linguagem escrita, na linguagem de sinais ou outra, devido a dificuldades na compreensão ou na produção. Os critérios de diagnóstico elencados na DSM- 5 (2014) para o transtorno da linguagem apontam para: vocabulário reduzido; estrutura limitada de frases a nível gramatical e morfológico; limitações no discurso com dificuldades no uso de vocabulário e na união de frases para explicar ou descrever acontecimentos ou para manter uma conversa. É de realçar que os três alunos que integram este estudo de investigação-ação apresentam estas características, evidenciando problemas na linguagem como forma de comunicação. É importante referir que a aprendizagem e o uso da linguagem dependem das capacidades recetivas e expressivas do indivíduo e que se deve ter em consideração o contexto cultural e linguístico da criança aquando do

diagnóstico. As crianças que revelam dificuldades na linguagem receptiva, isto é, no processo de receber e compreender mensagens linguísticas, normalmente apresentam dificuldades na compreensão da leitura. As capacidades expressivas integram a produção de sinais vocálicos, gestuais ou verbais (DSM-5, 2014). A DSM-5 (2014) salienta que as dificuldades de linguagem interferem de forma significativa, no sucesso acadêmico, na aprendizagem, na comunicação eficaz e na socialização. É de referir que as características descritas anteriormente coincidem com as manifestadas pelas três crianças alvo deste Projeto de Intervenção Direta, sendo que estas apresentam limitações tanto na linguagem receptiva como expressiva que condicionam a sua aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, pois, como descrito, as dificuldades de linguagem manifestam-se e condicionam as aprendizagens e vida académica dos alunos. A DSM-5 refere que o transtorno da linguagem está fortemente associado a outros transtornos do neurodesenvolvimento, nomeadamente aos transtornos específico da aprendizagem (leitura, escrita e aritmética) e à PHDA, diagnósticos coincidentes com os das três crianças que fazem parte deste estudo.

Sim-Sim (2002) sugere algumas estratégias para desenvolver as capacidades comunicativas das crianças que atenuam as dificuldades na aprendizagem da leitura, a saber: narrar situações vividas, acontecimentos visionados ou inventados; planificar em voz alta as atividades a desenvolver; fazer resumos orais; verbalizar recados e instruções; ler em voz alta, dialogar sobre o que se ouve, entre outras que envolvam a participação linguística da criança tanto na vertente expressiva como receptiva. Viana et al. (2010) adiantam estas e outras estratégias para desenvolver a comunicação tais como: o diálogo recíproco sobre a atividade ou tema em análise, o ensino explícito de vocabulário específico, a metacognição e a modelagem. Nielsen (1999) sugere ainda como estratégias: dar mais tempo de resposta ao aluno, desdramatizar os problemas do aluno, dialogar com ele sobre as suas dificuldades de linguagem, não deixar que os colegas gozem com ele, encorajar o aluno a dialogar pausadamente e utilizar estratégias motivacionais como o elogio e reforço positivo.

Terminado o nosso enquadramento teórico onde fizemos alusão aos temas relacionados com este estudo com recurso a vários autores, à legislação vigente e a instituições de referências passamos a apresentar a parte II deste trabalho no que concerne à metodologia.

Parte II – METODOLOGIA

Nesta parte, pretendemos, apresentar a metodologia que sustenta este trabalho de investigação-ação, fundamentando as opções metodológicas adotadas para atingir os objetivos definidos. Assim, caracterizamos o contexto e o público alvo do Programa de Intervenção Direta, o processo de recolha de dados e procedemos à descrição global do projeto de intervenção.

1 - Opções metodológicas

A metodologia científica tem como objetivo validar a investigação ao nível dos aspetos conceptuais e metodológicos “servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e atitudes face à delimitação de um problema, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação” (Coutinho, 2015, p.10). Assim, a metodologia adotada para a realização deste trabalho é a de investigação-ação, assumindo as características de metodologia mista — qualitativa e quantitativa. Na perspetiva de Bell (1997), o modelo de investigação-ação é um procedimento “*in loco*”, que visa lidar com um problema específico localizado numa situação imediata. A autora refere que, o processo é controlado durante períodos de tempo variáveis, através de diferentes mecanismos (questionários, diários, inquéritos...), originando resultados posteriores onde são notórias modificações, ajustamentos, mudanças de direção, consoante as necessidades evidenciadas, daí que seja um processo de investigação dinâmico. Dado que o projeto não está terminado quando a intervenção acaba, pois “os participantes podem continuar a rever, avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 1997, p. 21). Neste sentido convém referir Coutinho (2015) que esclarece “que o modelo de investigação-ação inclui uma ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (pp. 363-364). A opinião de Afonso (2005) converge no mesmo sentido, acrescentando que, a investigação-ação se caracteriza por um processo em espiral constituído por três fases, que a seguir se enunciam: “uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa de factos), uma fase de ação e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da ação” (Afonso, 2005, p. 75), dando origem a nova investigação. Portanto, as questões da pesquisa surgem da análise dos problemas e de quem os pratica em determinada situação, tendo como finalidade a compreensão dos mesmos. Coutinho (2015) alega que a metodologia de

investigação-ação aplicada no processo de ensino aprendizagem permite que o professor tenha uma atitude reflexiva da sua prática, contribuindo para a resolução de problemas, mas também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. Defende-se, portanto, que os objetivos da investigação-ação se centram na melhoria da eficácia do grupo em que ocorre, tal como se pretende neste projeto que estamos a desenvolver.

Neste caso específico, o que originou este projeto de investigação-ação foi a constatação por parte da professora titular de turma e da professora de educação especial e aluna deste mestrado (a investigadora e autora deste relatório) de que três alunos do primeiro ano de escolaridade a frequentar a turma onde ambas lecionam revelavam **amotivação** pelas atividades desenvolvidas na disciplina de português, no âmbito da aprendizagem da leitura e de escrita. A opção por uma metodologia mista neste trabalho de investigação-ação, justifica-se por, como refere Coutinho (2015), aludindo a Teddlie e Tashakorri (2009), “proporcionar uma melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação” (p.360). A mesma autora acrescenta que “a adição das vertentes quantitativa e qualitativa permite compreender melhor o fenómeno e de igual modo, procura dar resposta às questões iniciais sugerindo modificações em questões pontuais ou até um novo desenho da investigação” (Coutinho, 2015, p. 360). A autora alerta para a necessidade de relacionar cada conjunto de dados com a teoria (quantitativa ou qualitativa) que lhe está subjacente e verificar de que modo os diferentes conjuntos de dados são complementares ou diferem entre si, dado que partem de pressupostos diferentes acerca da realidade social e da própria natureza da realidade de onde os dados são recolhidos. Foi este o nosso propósito com a opção por este tipo de metodologia.

Para finalizar esta secção, retomamos as posições de Coutinho (2015), que defende que o método de investigação-ação é o método que melhor se adequa à educação quando se “tem de responder às novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo”. A mesma autora refere-se às ideias de Cohen e Manion (1994) e Sousa (2009), para evidenciar o papel crucial que a investigação-ação tem na área da educação, nomeadamente na seleção de métodos e estratégias de aprendizagem; nos procedimentos de avaliação; ao nível da mudança de atitudes e valores e no treino e controlo de técnicas de modificação comportamental. Pelo exposto, é evidente que este método de investigação coincide com o que defendemos no enquadramento teórico deste trabalho ao nível da caracterização da aprendizagem, do papel dos alunos e dos professores na

aprendizagem; na definição da motivação e das teorias que lhe estão subjacentes, das estratégias motivacionais e das estratégias mais eficazes no ensino da leitura e da escrita, pois só fazendo uso de todas estas evidências se consegue produzir mudanças na sala de aula, nos alunos e de uma forma mais global na educação (Coutinho, 2015). Assim, partimos da caracterização das competências de leitura e de escrita dos três alunos que definimos a partir do CALE e procuramos caracterizar os comportamentos motivacionais dos três alunos na aprendizagem da leitura e da escrita com recurso ao preenchimento do inquérito por questionário – Identificar problemas motivacionais tendo por base a observação direta.

1.1 – Pergunta de partida e objetivos do estudo

Como já referimos na introdução, este projeto surgiu em contexto de trabalho direto da professora de educação especial e investigadora neste trabalho, com três dos seus alunos, referenciados com necessidades educativas específicas, a frequentar o 1.º ano de escolaridade na mesma turma e que evidenciavam **amotivação** perante atividades de leitura e de escrita da área curricular de português. Assim, surgiu a nossa questão investigativa para a realização deste estudo: **“A ação orientada para o aumento das competências de leitura e escrita dos alunos, baseada nas propostas e interesses manifestados pelos próprios alunos, tem reflexos positivos na motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita?”**, à qual pretendemos responder no final deste estudo de investigação-ação.

Tendo como objetivo geral deste estudo, contribuir para encontrar estratégias que permitam ultrapassar situações de **amotivação** manifestadas pelos alunos, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, assumimos como objetivos específicos deste nosso projeto:

- delinear estratégias motivacionais, baseadas nas propostas e interesses dos próprios alunos, para apoiar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos três alunos;
- e verificar se a promoção das competências de leitura e de escrita dos três alunos, se repercute na motivação para a sua aprendizagem.

Neste sentido, afigura-se como primordial caracterizar o contexto onde se implementou o Programa de Intervenção Direta.

2 - Caracterização do contexto de implementação do Programa de Intervenção Direta

Este projeto desenvolveu-se com três alunos da mesma turma, com necessidades educativas específicas, que frequentavam o 1.º ano de escolaridade numa turma composta por vinte e três alunos com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade num Centro Escolar construído em dois mil e dez, localizado na sede de freguesia, uma vila da Região Centro do País. Este Centro Escolar é composto por cinco salas de aula de 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma do Pré-escolar acolhendo um total de cento e treze alunos provenientes da vila e de diversas aldeias. Os alunos são transportados pelos pais ou em transporte cedido pela junta de freguesia. A escola tem biblioteca, refeitório, ginásio, casas de banho e vários gabinetes de apoio distribuídos por dois pisos e está equipada com material didático/pedagógico e com meios tecnológicos (computadores, impressoras, fotocopiadora e quadros interativos nas salas de aula). Tem um espaço exterior onde as crianças brincam. O local onde decorreu a implementação do Programa de Intervenção Direta e a recolha de dados, com os alunos, foi num gabinete de apoio, no qual existe computador com ligação à internet, duas mesas de trabalho de grupo, duas de trabalho individual e uma estante equipada com jogos e material didático. Este gabinete tem cerca de doze metros quadrados e está localizado no segundo piso do edifício

Neste contexto faremos, de seguida, a caracterização da amostra deste estudo.

3 - Caracterização da amostra

Para realizar este estudo seleccionámos uma amostra de conveniência uma vez que o grupo de três alunos já se encontra constituído pelas características comuns que apresentam (Coutinho, 2015), nomeadamente a *amotivação* pelas atividades de leitura e de escrita, por frequentarem a mesma turma e o mesmo ano de escolaridade. Salientamos que, como nos alerta a autora, anteriormente referida, os resultados obtidos com este tipo de amostra dificilmente podem generalizar-se para além do grupo que estudamos. A nossa amostra é composta por três alunos que ingressaram no 1.º. ano de escolaridade com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão de acordo com o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Dois alunos são do sexo masculino – que daqui em

diante tratarei por Aluno 1 = A1 e Aluno 2 = A2 e um do sexo feminino Aluna 3 = A3. Segue-se o quadro III, onde consta a caracterização dos alunos participantes no estudo.

Quadro III - Caracterização dos alunos participantes

				Pré – escolar Medidas educativas		1.º ano de escolaridade Medidas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão Decreto Lei 54/2018	
Alunos	Sexo	Idade	Necessidade saúde específica	Decreto Lei SNIPI 2009	Decreto Lei 3/2008	Medidas Universais	Medidas Seletivas
A1	M	7 anos	PDI/PHDA Perturbação da linguagem	Apoio Direto Individualizado SNIPI 2015 a 2019 Terapia da fala/psicologia	c)Adaptações no Processo de matrícula Adiamento escolar	a)Diferencia- ção pedagógica b)Acomoda- ções curriculares	RTP b) Adequações curriculares não significativas; c)Apoio psicopedagógico d) Antecipação e reforço das aprendizagens
A2	M	6 anos	PHDA Perturbação da linguagem	Apoio Direto Individualizado SNIPI 2015 a 2019 Terapia da fala/psicologia		a)Diferencia- ção pedagógica b)Acomoda- ções curriculares	RTP b) Adequações curriculares não significativas; c)Apoio psicopedagógico d)Antecipação e reforço das aprendizagens
A3	F	7 anos	PDI/PHDA Perturbação da linguagem	Apoio Direto Individualizado SNIPI 2015 a 2019 Terapia da fala/psicologia	c)Adaptações no Processo de matrícula Adiamento escolar	a)Diferencia- ção pedagógica b)acomoda- ções curriculares	RTP b) Adequações curriculares não significativas; c)Apoio psicopedagógico d)Antecipação e reforço das aprendizagens

Através da análise do Quadro III, verifica-se que os três alunos têm idades entre os 6 e 7 anos de idade e frequentam o 1.º ano de escolaridade. Os três alunos foram acompanhados pelo Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI- pelo que utilizaremos esta sigla para nos referirmos a este serviço), com apoio direto por

parte de uma técnica do SNIPI cerca de três anos e meio. O A1 e o A3 foram sinalizados pela educadora, devido a dificuldades de aprendizagem aos quatro anos. Posteriormente, as dificuldades mantiveram-se e foi solicitado adiamento escolar para ambos os alunos, que foi concedido ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 pela Direção Geral de Educação do Centro. Usufruíram de sessões semanais de psicologia e de terapia da fala no ensino Pré-Escolar, durante o mesmo período.

O A2 usufruiu de intervenção da técnica do SNIPI, devido a problemas de destruturação familiar, dificuldades comportamentais ao nível do controlo dos impulsos, da atenção/concentração e atraso no desenvolvimento na linguagem. Usufruiu, também de psicologia e de terapia da fala durante o ensino Pré-Escolar. O A1 e o A3 são seguidos nas consultas de desenvolvimento. O A2 foi encaminhado no início do ano letivo tendo consulta agendada. O A1 encontrava-se medicado com Rubifen – 5 mg (uma toma diária de manhã).

Os alunos A1 e A2 apresentavam dificuldades na linguagem ao nível da articulação e construção frásica. Por sua vez, o A3 apresentava um vocabulário pobre e dificuldades na construção frásica. Todos os alunos envolvidos neste estudo de investigação-ação apresentavam PHDA e perturbações na linguagem como forma de comunicação.

Os três alunos iniciaram o 1.º ano de escolaridade a usufruir das Medidas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão definidas pelo Decreto-Lei 54/2018 – Medidas Universais, integrando posteriormente Medidas Seletivas. Todos tinham relatório de psicologia, de terapia da fala e RTP. No RTP estavam descritas e identificadas as capacidades e necessidades do aluno, as suas motivações, os apoios de que necessitava, as adequações curriculares não significativas de acordo com as competências a desenvolver no âmbito das aprendizagens essenciais e no perfil do aluno no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, as Medidas de Promoção do Sucesso Educativo de cada aluno.

Caracterizada a nossa amostra, prosseguimos este trabalho, com o item referente à recolha de dados, salientamos que antes de darmos início ao processo de recolha de dados, foi solicitada autorização junto do Diretor do Agrupamento de Escolas (Anexo I) e dos Encarregados de Educação dos três alunos (Anexo II), para desenvolver este trabalho de investigação-ação.

4 - Recolha de dados: técnicas, instrumentos e procedimentos

O processo de recolha de dados consiste em “recolher ou reunir, concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Pocinho, 2012, p. 92). A mesma autora alerta para o facto de a escolha das técnicas de recolha de dados ser uma etapa fundamental do trabalho de investigação, uma vez que os instrumentos de recolha de dados utilizados devem estar diretamente relacionados com o conjunto de objetivos definidos, com o dispositivo metodológico da investigação e a população alvo a que se destina, tal como já aludimos nos procedimentos metodológicos. Pocinho (2012) ressalta que, os métodos de recolha de dados e os métodos de análise dos dados devem ser complementares, devendo ser selecionados em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho, o que se procurou ter em consideração na realização deste trabalho.

O processo de recolha de dados teve início com a seleção dos métodos de recolha de dados a utilizar, a saber: a análise de dados documentais, a entrevista narrativa (Anexo III); a aplicação da parte I e II da Bateria de Testes Controle de Aptidões para a Leitura e a Escrita - CALE (Anexo IV), o Inquérito por questionário – Identificar problemas motivacionais (Anexo V) e o diário de campo (Anexo VI), cuja descrição e aplicação passamos a caracterizar.

4.1 - Dados documentais

Coutinho (2015) esclarece que a análise documental faz parte da estratégia de recolha de dados adotada nas investigações mistas e classifica-a como pertencente aos métodos não interferentes, do qual podem constar arquivos, relatórios, cartas, planos, legislação. A mesma autora avança que esta estratégia de recolha de dados permite ao investigador obter informação sobre um fenómeno social sem nele poder intervir ou sem o modificar coincidindo com o que defende Afonso (2005). Pocinho (2012) acrescenta que o investigador recolhe documentos ou para estudá-los por si só ou porque espera encontrar neles informações úteis para o seu estudo. No caso deste estudo, a análise documental tem como objetivo encontrar informações úteis para caracterizar a população participante desta investigação. Afonso (2005), denomina esta técnica de pesquisa arquivística e afirma que a mesma “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões da investigação” (p. 88).

Relativamente aos procedimentos da análise documental, nos documentos do processo individual de cada aluno, esta foi efetuada pela professora de educação especial e investigadora deste estudo, durante a última quinzena de outubro de dois mil e dezanove, tendo como finalidade a caracterização da população alvo deste estudo.

4.2 - Entrevista narrativa

Coutinho (2015) aponta a entrevista narrativa como uma técnica de recolha de dados característica do método de investigação-ação, defendendo que esta consiste “em combinar métodos qualitativos e quantitativos que levam à emergência de um novo paradigma na investigação em educação” (Coutinho, 2015, p.367), apelidando este paradigma de interacionista. Morais e Pavianni (2009,) referindo Jovchelovich e Bauer (2002), descrevem a entrevista narrativa como uma entrevista com perguntas abertas, que permitem que o entrevistado relate os seus pensamentos e opiniões. Acrescentam que, este tipo de entrevista se caracteriza por incentivar o entrevistador a falar sobre a situação proposta. Morais e Pavianne (2009) situam esta entrevista na categoria das entrevistas não estruturadas. Esta opinião reflete-se na visão de Afonso (2005) ao afirmar que a entrevista não estruturada “pode desenvolver-se numa lógica descritiva, em que se pretende recolher informação sobre factos, ou pode ser orientada num sentido interpretativo, em que se recolhem opiniões e representações do entrevistado” (p. 98). A mesma autora acrescenta que, durante a entrevista e para incentivar a expansão e clarificação das respostas, o entrevistador pode solicitar exemplos, repetir o que o entrevistado respondeu, pedir esclarecimentos ou solicitar a elaboração de desenhos. Aconselha também que o entrevistador saiba ouvir e que crie uma relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado. Todos estes aspetos foram tidos em consideração no processo de recolha de dados neste trabalho de investigação, uma vez que esta entrevista se destinava a uma população de uma faixa etária muito baixa – seis/sete anos.

Em relação aos procedimentos a entrevista aos alunos decorreu no dia vinte e nove de outubro de dezanove e foi aplicada pela professora de educação especial e investigadora neste estudo. A entrevista narrativa iniciou-se com um diálogo sobre a tarefa a desenvolver – desenhar numa folha de papel o modo como cada aluno gostaria de aprender a ler e a escrever. A atividade foi realizada individualmente, mas na mesma sala de aula pelos três alunos. No fim da tarefa, a entrevistadora solicitou a cada aluno que descrevesse o seu desenho recorrendo à narrativa, tendo registado em gravação

áudio a descrição feita por cada aluno. Durante a realização desta tarefa, procedeu ao registo numa folha de papel das estratégias motivacionais mais eficazes e dos comportamentos mais importantes indicados por cada aluno, com o intuito de as aplicar nas futuras intervenções. Todos os alunos desenharam uma história e contaram o que aconteceu por palavras. O A1 e o A3 demoraram cerca de 15 minutos a realizar a tarefa. O A1 fez em 7 minutos.

Esta entrevista narrativa aos alunos serviu para apurar os interesses e as propostas de atividades da sua preferência para a aprendizagem da leitura e da escrita e as estratégias motivacionais que melhor se adequam aos mesmos, neste processo. Os comportamentos registados foram organizados num quadro que se junta em anexo (Anexo VII).

4.3 - Bateria de Testes de Controle de Aptidões para a Leitura e a Escrita – CALE

Na opinião de Coutinho (2015), os testes têm como finalidade a obtenção de dados pela resposta ou desempenho dos participantes na realização dos mesmos, podendo avaliar diversas características ou traços individuais, no caso desta investigação, destina-se a avaliar conhecimentos. Neste caso, optou-se pelo CALE (Anexo IV) que é uma bateria de testes que permite, segundo Pinto (2018), “avaliar as aptidões da criança no fim da pré-escola e no fim do 1.º ano da escolaridade obrigatória no tocante à leitura e à escrita” (p.21). Relativamente à seleção dos testes da bateria a aplicar, optou-se por utilizar os testes de um a seis que constam da Primeira Parte – Perceções visuais e auditivas e os testes de sete a nove que integram a Segunda Parte – Grupos de sentido, narrativa e imagens, dado que estes se adequam aos objetos de estudo e ao grupo que se pretende caracterizar em relação às aptidões de leitura e de escrita.

Segundo Pinto (2018), o CALE permite avaliar de forma prática a perceção, a produção, a retenção e a simbolização através de uma pré-leitura, pré-escrita e de uma pré-linguagem escrita. Exige em simultâneo as capacidades de saber ouvir (audição ativa) e saber ver (visão ativa) habilidades que são exigidas no que respeita à leitura e à escrita. A mesma autora realça que, na primeira parte do CALE, se pretende apurar a perceção, a retenção e a reprodução de sequências que contenham um conjunto de: três movimentos; três formas; três fonemas e três sílabas. A autora é da opinião de que, se a criança não é capaz de reter uma sequência de três elementos, não faz sentido continuar a submetê-la insistentemente a exercícios que contenham esta quantidade. Deve,

portanto, exigir-se primeiro, exercícios que exijam um elemento, depois dois, até que a sequência três não ofereça dificuldades para o aluno. Segundo Pinto (2018), referindo André Girolami-Boulinier, as condições que a criança deve reunir e que se conseguem avaliar com recurso ao CALE para uma aprendizagem com sucesso da leitura, escrita e cálculo são: perceber, reter e, de seguida, transcrever ou emitir na ordem certa três formas ou ruídos sucessivos; reconhecer ou evocar e emitir corretamente todos os elementos da fala sós ou associados e poder reter e emitir um mínimo de três sílabas sucessivas; reconhecer ou construir uma frase simples com três elementos (sujeito, verbo e complemento) e reconhecer a existência de um antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente, daí ser fundamental que a criança domine a quantidade três. Pinto (2018) refere também que, de acordo com André Giromali-Boulinier, a criança deve evidenciar: uma lateralidade bem definida, de modo a realizar as tarefas com descontração e rapidez; uma consciência fonética capaz de evocar e emitir corretamente todos os elementos da fala sós ou associados em sílabas; possuir uma consciência linguística que lhe permita organizar a linguagem interior e a sua emissão sem dificuldades nem hesitações de acordo com as regras da língua; uma percepção rápida dos elementos visuais e auditivos indispensáveis a estas tarefas e possibilidades de abstração e simbolização (resultantes da correspondência quantidade/ número /algarismo).

Considera a autora que, antes de iniciar a leitura e a escrita, se deve ter a percepção exata do que o aprendiz leitor tem do “espaço orientado e de uma ordem temporal bem como das realizações só exigíveis, quando a dominância lateral se encontra completamente estabelecida e a habilidade motora se encontra atingida” (Pinto, 2018, p. 2). A mesma autora defende que o CALE e de modo específico os testes desta bateria “conduzem à percepção e à retenção de um enunciado simples, à compreensão e à expressão correta de uma mensagem, tendo sempre presente que a percepção e a compreensão da quantidade três (antes, agora, depois) que são necessárias em toda e qualquer abordagem à linguagem escrita” (Pinto, 2018, p. 5). A autora avança que esta bateria, além de aferir as capacidades das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permite aos professores identificar os meios para atenuar as dificuldades observadas. A autora considera que as crianças que não conseguem realizar eficazmente os testes deverão ter oportunidade de beneficiar de uma intervenção direcionada para as dificuldades que revelaram nos testes, de modo a atenuar as dificuldades evidenciadas. E aconselha a implementação de um método

linguístico e fonético rigoroso na aprendizagem da leitura. Esta bateria permite de igual modo identificar problemas ao nível da fala.

Na primeira parte do CALE, Pinto (2018) propõe no primeiro teste a realização de três sequências de movimentos amplos e no segundo teste uma sequência de três movimentos finos, por cada sequência de movimentos errados desconta-se na avaliação 50%, a média de referência de respostas erradas situa-se nos 71%. O terceiro teste engloba dez conjuntos de três formas, cada um com diferentes orientações, que o aluno tem de reproduzir depois observar, por cada conjunto de formas erradas desconta 10%, a média de referência de respostas erradas é de 53%. Do quarto, quinto e sexto teste constam dez monossílabos ou não palavras que o aluno tem de repetir, depois do professor, descontando 10% por cada som mal pronunciado. As médias de referência de respostas erradas são 6% para o quarto teste, 11% para o quinto e 21% para o sexto teste.

Na segunda parte do CALE, a autora sugere avaliar a perceção, a compreensão, a retenção e a reprodução (ou expressão) através da: repetição de dez grupos de sentido, por cada grupo que apresente erros sofre uma penalização de 10%, num total de 100% sendo a média de referência de respostas erradas de 14%; a repetição de três frases de uma narrativa (audição de uma narrativa para retenção e reprodução imediata, uma espécie de leitura indireta) – à qual corresponde a pontuação de 100% distribuída do seguinte modo: três atos, cada ato enunciado pontua 10%; três pormenores, cada pormenor pontua 10%; a organização temporal pontua 40%, assim distribuída: 10% para a personagem, e indicação do 1º ato, 2º ato, 3º ato – 10% cada, a média de referência de respostas erradas é de 35%. Do teste nove, constam três episódios de uma história em imagens (visualização de uma mensagem através de imagens para a sua retenção e tradução imediata em narrativa).

A pontuação desta história encontra-se distribuída do seguinte modo: a compreensão geral é dividida em quatro estádios: estádio narrativo– 100%; estádio narrativo com três pormenores, mas sem raciocínio– 75%; estádio narrativo dois ou três episódios ou estádio descritivo três episódios – 50%; estádio descritivo dois episódios/elementos 25%. Da validação da mesma consta também a compreensão e evocação de cinco pormenores -cotados num total de 100% - cada um é avaliado com a pontuação de 20%. A média de referência de respostas certas é de 51% ao nível da compreensão geral e ao nível da compreensão de pormenores é de 72%. Ainda com recurso ao teste nove pode avaliar-se através da frequência numérica, a expressão ao nível da sintaxe: número de

palavras cuja média de referência é de 34 palavras; número de estruturas – com uma média de referência de 5 estruturas; número de palavras por estrutura com média de referência de 6,5 palavras por estrutura; número de frases constituídas com sujeito /verbo/complemento ou sujeito /verbo/atributo do sujeito em que a média de referência é de 2; grupos verbo com média de 0,5; apresentações descritivas com média de referência de 3; número de palavras lexicais diferentes (verbos, nomes, adjetivos, pronomes, determinantes, advérbios e preposições) sendo a média de referência de 6,5.

Em relação aos procedimentos destacamos que neste estudo, a aplicação do CALE na pré e pós-intervenção decorreu num gabinete da escola em contexto individual, com a professora de educação especial e investigadora neste trabalho. Na primeira avaliação, foram aplicados os testes de um a seis e na segunda de sete a nove. Na primeira parte da avaliação da bateria de testes o A1 precisou de quinze minutos; o A2 dezassete minutos e o A3 de vinte e cinco minutos para responder. Na realização da segunda parte o A1 necessitou de 13 minutos; o A2_10 minutos e o A3 de dezassete minutos. Procurou-se que o fator tempo não interferisse nas tarefas. Assim, as sessões de avaliação decorreram de acordo com as características de cada um dos alunos e as suas capacidades para as realizar. É importante salientar que, no início de cada sessão foi explicado à criança que, a professora iria fazer com ela alguns jogos, que em alguns ela tinha de imitar os movimentos da professora, noutros repetir o que ouvia, noutros tinha de ver imagens e depois reproduzi-las no papel e no último tinha de ver as três imagens e dizer o que via com os cartões escondidos. A professora reforçou que sempre que fosse necessário voltaria a explicar a tarefa e que ia jogar com a criança. Do anexo VIII, consta um quadro que apresenta os testes realizados, as pontuações obtidas por aluno, as estratégias utilizadas no decorrer dos mesmos, o tempo que cada aluno necessitou para realizar as tarefas e algumas observações que se julgaram pertinentes registadas no decorrer da aplicação dos testes durante a pré-intervenção.

Salientamos que na aplicação do CALE no pós-intervenção todos os alunos conseguiram realizar a tarefa proposta – respostas ao CALE numa única sessão. O A1 precisou de 10 minutos, o A2 e o A3 demoraram cerca de 13 minutos. A aplicação da bateria de testes CALE teve como intuito caracterizar as aptidões de leitura e de escrita dos alunos antes e após a aplicação do Programa de Intervenção Direta.

4.4 - Inquérito por questionário

Na perspectiva de Pocinho (2012), o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, uma série de questões relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema que interessa aos investigadores. A autora citada anteriormente considera que, a seleção do tipo de inquérito deve estar diretamente relacionado “com os problemas inerentes ao ambiente onde decorre, ao tempo disponível, ao meio de comunicação, à diretividade das questões, à influência do entrevistador, à qualidade das respostas, ao seu registo e ao previsível tratamento de dados” (Pocinho, 2012, p. 57). Todos estes aspetos foram considerados na escolha do inquérito por questionário a aplicar neste estudo e na seleção dos inquiridos. Optou-se pelo inquérito por questionário - Identificar problemas motivacionais, de Stipek, 1993, p.274 adaptado e traduzido por Gonçalves, 2010 – Anexo V).

Em relação aos procedimentos inerentes ao preenchimento deste questionário, destacamos que, na pré-intervenção este foi preenchido por duas professoras - titular de turma e docente de educação especial – aluna deste mestrado, que trabalhavam com os alunos, mediante a observação direta dos comportamentos motivacionais que estes manifestavam durante as aulas de português, no período de um de outubro a um de novembro de dois mil e dezanove numa sala de aula da escola do 1.º ciclo onde os alunos têm aulas. Os inquéritos por questionário foram preenchidos individualmente. No final do desenvolvimento do Programa de Intervenção Direta -planificações (Anexo IX) com os três alunos foi preenchido novamente este inquérito por questionário pela professora de educação especial e investigadora neste estudo tendo por base os comportamentos motivacionais das três categorias observados e registados no diário de campo. Do inquérito por questionário constam três categorias de comportamentos motivacionais: orientação de trabalho (identificado com a letra w, no questionário); confiança na capacidade (identificado no questionário com a letra c) e interesse intrínseco no trabalho escolar (identificado com a letra I). Da categoria orientação do trabalho (w) constam os seguintes itens: 1. (w) Presta atenção na tarefa quando o professor explica a tarefa; 2. (w) Começa a trabalhar imediatamente na tarefa; 3. (w)Segue as instruções necessárias para realizar a tarefa; 4. (w) Mantém-se atento até que a tarefa esteja terminada; 5. (w) Completa a tarefa com qualidade e 6. (w) acaba a tarefa no tempo previsto. Em relação ao segundo comportamento motivacional que

avalia a confiança na capacidade (c), do mesmo constam os itens: 7. (c) Persiste, em vez de desistir, quando surgem dificuldades na realização da tarefa; 8. (c) Trabalha autonomamente na tarefa; 9. (c) Intervém voluntariamente durante a aula reportando-se à tarefa; 10. (c) O seu desempenho nos testes reflete o nível demonstrado nas aulas; 11. (c) Procura ajuda quando necessário para realizar a tarefa; 12. (c) Não fica aborrecido quando comete erros ou sente dificuldades durante a tarefa e 13. (c) Gosta de tarefas desafiadoras. A terceira categoria de comportamento motivacional – interesse intrínseco no trabalho (I) engloba as questões: 14. (I) Trabalha intensamente na tarefa; 15. (I) Revela interesse na tarefa além daquela que está a ser lecionado; 16. (I) Envolve-se em tarefas de aprendizagem que não são exigidas; 17. (I) Mostra-se relutante em interromper a tarefa quando está envolvido nela; 18. (I) Envolve-se noutras tarefas depois de concluída a que lhe é exigida; 19. (I) Parece feliz, orgulhoso e entusiasta na realização da tarefa; 20. (I) Procura sempre melhorar, mesmo quando o seu desempenho é bom; 21. (I) Inicia, por si só, tarefas de aprendizagem desafiadora; e 22. (I) Esforça-se verdadeiramente em tarefas que não são para a avaliação. Como instruções para o preenchimento deste questionário por inquérito consta que, se deve observar o aluno durante alguns dias e pronunciar-se para cada um deles, em relação aos comportamentos que eventualmente revelam em cada tarefa que se pretende avaliar, neste caso leitura e escrita na área de português. Cada item deve ser avaliado do seguinte modo: (-1) = Comportamento ausente; (0) = Comportamento esporádico e (+1) = Comportamento frequente. Para obter a cotação final somam-se o total de pontos (+) e (-) em cada uma das três categorias (“W” = Orientação no trabalho; “C” = Confiança na Capacidade; “I” = Interesse intrínseco no trabalho escolar). Uma cotação próxima ou abaixo de zero em cada uma das três dimensões pode sugerir a existência de um problema motivacional. Com o preenchimento deste inquérito por questionário pretendeu-se caracterizar os comportamentos motivacionais dos três alunos na realização de atividades de leitura e da escrita na disciplina de português, nas três categorias motivacionais - orientação de trabalho, confiança na capacidade e interesse intrínseco no trabalho escolar, antes e depois da implementação do Programa de Intervenção Direta.

4.5 - Diário de campo

Coutinho (2015), considera que o diário de campo é um instrumento onde o investigador vai registando as notas verificadas das suas observações de campo que assumem a forma de narrativas e registos detalhados. A autora refere que, de certo

modo, é uma observação não estruturada onde o investigador assume o papel de observador participante, com um papel ativo, atuando como membro do grupo, como acontece neste estudo.

Em relação aos procedimentos de registo no diário de campo, salientamos que nele constam as reflexões da professora de educação especial e investigadora neste trabalho, registadas no decorrer da implementação do Programa de Intervenção composto por onze sessões diretas com os três alunos. As sessões foram orientadas pela mesma docente, que ficou responsável pelo Programa de Intervenção, fez parte integrante das atividades, implementando-as, desenvolvendo-as com os alunos, procedendo à gravação em áudio e ao registo fotográfico das sessões. As reflexões que integram o diário de campo foram escritas no final de cada sessão, constando nelas, observações relativas aos comportamentos motivacionais dos alunos, à eficácia das estratégias motivacionais e às aprendizagens e competências de leitura e de escrita evidenciadas pelos alunos (adquiridas ou em aquisição) no decorrer do Programa de Intervenção, estas competências foram avaliadas e registadas diariamente nas grelhas da planificação das sessões a desenvolver (Anexo IX), com o objetivo de verificar se as competências de leitura e de escrita dos três alunos se repercute na motivação para a aprendizagem no final do Programa de Intervenção.

A temática que abordamos de seguida relaciona-se com a descrição do Programa de intervenção.

5 – Programa de Intervenção Direta

Para desenvolver o estudo, estabeleceu-se um Programa de Intervenção composto por onze sessões de trabalho direto com os três alunos, que foi aplicado e desenvolvido pela professora de Educação Especial e aluna deste mestrado, em contexto escolar. Na elaboração deste Programa de Intervenção, teve-se em consideração o currículo e as aprendizagens essenciais definidas para o primeiro ano de escolaridade, as adequações curriculares não significativas dos três alunos no âmbito das Medidas Seletivas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão (Anexo X) de acordo com o Decreto-Lei 54/2018 e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Também as orientações que constam do enquadramento teórico deste relatório e preconizadas por Zenha et al. (2008), pela organização CAST (2011), Silva e Lopes, (2015), Silva e Lopes, (2018), entre outros autores mencionados, integraram as planificações das sessões (Anexo IX), para

desenvolver a motivação intrínseca e extrínseca com recurso a estratégias motivacionais. Na seleção das atividades a desenvolver, foram consideradas as preferências dos alunos (apuradas no decorrer da recolha de dados) e também as estratégias mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita recomendadas por Sim-Sim (2009), Viana e al. (2010), Silva e Lopes (2015), Fayol (2016), Ribeiro et al. (2016), Pinto (2017) e Silva e Lopes (2018), elencadas no enquadramento teórico no quadro II deste trabalho. Com a implementação de um Programa de Intervenção composto por onze sessões de trabalho direto com os alunos, tivemos como objetivo delinear estratégias motivacionais baseadas nas propostas e interesses dos próprios alunos, para apoiar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos três alunos de um modo transversal às outras disciplinas do currículo e verificar se a promoção de competências de leitura e de escrita dos três alunos, se repercute na motivação para a sua aprendizagem.

Assim as aprendizagens essenciais que constam do Programa de Intervenção Direta são desenvolver competências:

- ✓ de oralidade (compreensão e expressão), com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades nomeadamente reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões, exprimir opinião, partilhar ideias;
- ✓ de escrita de palavras, frases simples, de frases complexas, para apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita;
- ✓ de leitura, com vista à compreensão de palavras, frases e textos;
- ✓ de educação literária, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, recitar, recontar e apreciar;
- ✓ linguísticas, nomeadamente fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas, textuais e discursivas.

Os objetivos gerais que constam do Anexo X, de acordo com as Medidas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão – Medidas seletivas – b) Adequações Curriculares Não Significativas, definidos pelos professores que acompanham os alunos, foram simplificados nas planificações das sessões de intervenção e foram trabalhados numa fase inicial com recurso à história do Capuchinho Vermelho (Anexo XI) em PowerPoint. Pretendeu-se, deste modo, que os alunos identificassem os elementos necessários para escrever uma história assim como os momentos que a compunham (ordenação e descrição de imagens – Anexo XII e mapa de ideias – Anexo XIII), como

nos sugerem Sim-Sim (2009), Viana e al. (2010), Silva e Lopes (2015), Fayol (2016), Ribeiro et al. (2016), Pinto (2017), Silva e Lopes (2018), no enquadramento teórico. Posteriormente e através da prática de trabalho cooperativo/tutoria e de acordo com o que defendem Silva e Lopes (2015), Silva e Lopes (2018), os alunos foram convidados a elaborar uma história coletiva em banda desenhada; para tal recorreu-se a uma banda desenhada do Capuchinho Vermelho (Anexo XIV), elaborada por outras crianças – aprendizagem real, material concreto de acordo com Silva e Lopes (2015). Em seguida, os alunos tiveram oportunidade de visualizar um PowerPoint (Anexo XV), onde foram abordadas as características deste tipo de texto – ensino explícito (Silva & Lopes, 2015), posteriormente, procedeu-se à elaboração do mapa de ideias da história a inventar (Anexo XVI) e do projeto de banda desenhada (anexo XVII) para posterior comunicação aos colegas e aos pais, estratégias evidenciadas como eficazes neste âmbito por Sim-Sim (2002), Rodrigues (2005) e Viana et al. (2010). No final, os alunos foram convidados a legendar com frases um PowerPoint com fotografias tiradas durante a realização do projeto (anexo XVIII) – aprendizagem significativa, situações reais de aprendizagem, envolvimento dos alunos no plano de trabalho com objetivos definidos (Silva & Lopes, 2015). A opção por estas atividades e estratégias enquadra-se no que consta do quadro II do enquadramento teórico, e baseia-se nos trabalhos realizados por Sim-Sim (2009), Viana et al., (2010), Silva e Lopes (2015), Fayol (2016), Ribeiro et al. (2016), Pinto (2017), Silva e Lopes (2018).

Durante as intervenções foi feita uma monitorização/avaliação registada em diário de campo e na grelha da planificação das sessões, dos objetivos adquiridos/em aquisição e dos aspetos mais significativos de cada sessão pela professora de educação especial e investigadora neste trabalho. Assim, todas as intervenções foram gravadas em registo áudio para facilitar este processo, do mesmo modo foram tiradas fotografias das tarefas realizadas ao longo das intervenções, com o intuito de as utilizar na apresentação da tarefa ao grupo turma e de tornar este projeto significativo num contexto real de aprendizagem (Silva & Lopes, 2015). Delineou-se o Programa de Intervenção Direta com um conjunto de onze intervenções diretas com os alunos e a duração de dois meses, com intervenções bissemanais. O tempo de cada sessão esteve dependente do nível de adesão e motivação dos alunos na realização das tarefas, estas iniciaram-se com tempos de 15 minutos, uma vez que no decorrer da recolha de dados se verificou que os alunos tinham dificuldades em manter-se na tarefa durante períodos de tempo mais prolongados, posteriormente ajustou-se o tempo de cada sessão. A planificação das

intervenções assumiu um carácter transversal a todas as áreas trabalhadas no 1º. Ciclo do Ensino Básico e além das estratégias motivacionais já referidas e defendidas no enquadramento teórico teve como referência o Desenho Universal das Aprendizagens (CAST, 2011) e as estratégias multinível (Pereira et al.2018) na elaboração dos objetivos específicos das aprendizagens essenciais a desenvolver (Ministério da Educação, 2018).

Encerramos esta parte do nosso trabalho, recordando os temas abordados no mesmo, onde se fez alusão à metodologia adotada; às técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados no processo de recolha de dados concluindo com a apresentação do Programa de Intervenção Direta. Iniciamos, de seguida, a parte III deste trabalho de investigação-ação que contempla a apresentação e discussão dos resultados.

Parte III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta parte do trabalho foram obtidos com recurso à análise da entrevista narrativa; à aplicação da primeira e segunda parte da bateria de testes do CALE; às respostas das professoras ao Inquérito por questionário – Identificar problemas motivacionais e ao diário de campo elaborado no decorrer da implementação do Programa de Intervenção com os três alunos. Os resultados alcançados no final da intervenção apresentam-se no final desta parte e foram confrontados com a pergunta de partida e com os objetivos, com o intuito de caracterizar as competências de leitura e de escrita dos três alunos e os seus comportamentos motivacionais no final do programa de intervenção, no intuito de apurar a eficácia das estratégias motivacionais delineadas, baseadas nas interesses dos próprios alunos, para apoiar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos três alunos e de verificar se a promoção de competências de leitura e de escrita dos três alunos se repercute na motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Começamos por apresentar os dados recolhidos.

1 – Apresentação dos resultados

1.1 - Sessão 1 – Entrevista narrativa: preferências dos alunos

Esta sessão, como já referimos entre as páginas 53 e 54, deste estudo, teve como objetivos apurar as motivações dos alunos em relação às atividades da sua preferência para a aprendizagem da leitura e da escrita e as estratégias motivacionais utilizadas e recolhidas que melhor se adequam aos mesmos.

Apresentamos no quadro que se segue as atividades e estratégias da preferência dos alunos.

Quadro IV – Preferências dos alunos quanto às atividades e estratégias

Alunos	Atividades preferidas para a aprendizagem da leitura e da escrita	Estratégias motivacionais	Frequência
A1	Desenhos Histórias Computador	Explicação da atividade	2
		Exemplificação	1
		Elogio	1
		Feedback positivo	2
A2	Tablet ou computador Histórias Desenhos	Explicação da atividade	2
		Exemplificação	1
		Monitorização	4
		Feedback positivo	4
		Contacto ocular	8
		Orientação	2
		Elogio	2
A3	Folhas de papel Imagens/desenhos Computador Tablet	Explicação da atividade	2
		Exemplificação	1
		Incentivo verbal	4
		Elogio	2

Os resultados que constam do quadro IV mostram que o computador foi referido pelos três alunos como modo de escrita, sendo que o A2 mencionou também o tablet. Todos os alunos referiram que gostam de desenhar. O A3 referiu que gostaria de aprender através de folhas de papel, de imagens e do computador. Depois de os outros alunos responderem, acrescentou que gosta de ver histórias no tablet.

Em relação ao decurso da entrevista, a atividade foi explicada duas vezes, tendo sido necessário explicar com recurso a exemplos concretos: com imagens, com histórias, com materiais, com letras, com o computador ou tablet e desenhos. Em relação às estratégias postas em prática, o A1 necessitou de recurso a feedback positivo 2 vezes. O A2 solicitou ajuda, necessitou 4 vezes de monitorização da tarefa e de feedback positivo, tendo havido necessidade de contacto ocular constante, orientação para começar a desenhar e elogio 2 vezes. O A3 precisou de monitorização, incentivo verbal 4 vezes e elogio 2 vezes. No fim, dialogou-se com os alunos e questionou-se os alunos se gostariam de trabalhar com a professora de educação especial e investigadora neste estudo, assim, todos responderam afirmativamente e decidiram começar a trabalhar no projeto duas ou três vezes por semana

1.2 - Resultados do CALE

1.2.1 - Pré-intervenção

Como já referimos na parte da metodologia, na descrição do CALE entre a página 54 a 57 neste estudo aplicou-se duas partes desta bateria de testes, a primeira - Percepções visuais e auditivas (testes de 1 a 6), e a segunda parte - Grupos de sentido, narrativa e imagens (testes de 7 a 9). Os resultados que se julgam mais pertinentes para a caracterização das aptidões de leitura e de escrita dos alunos estão organizados no quadro que se segue e que como já referimos baseou-se no Anexo VIII.

Quadro V – Respostas dos alunos ao CALE com médias de respostas erradas (testes 1 a 8) – pré-intervenção

CALE	Testes	Tipo de respostas	Alunos 1º ano			Médias de referência (respostas erradas)
			A1	A2	A3	
1ª. Parte Percepções Visuais e auditivas	Teste 1	Respostas certas	50 %	0 %	0 %	71%
		Respostas erradas	0%	50%	50%	
	Teste 2	Respostas certas	0 %	50 %	0 %	71%
		Respostas erradas	50%	0%	50%	
	Teste 3	Respostas certas	40 %	30 %	0 %	53%
		Respostas erradas	60%	70%	100%	
	Teste 4	Respostas certas	50 %	50 %	90 %	6%
		Respostas erradas	50%	50%	10%	
	Teste 5	Respostas certas	10%	0%	90 %	11%
		Respostas erradas	90%	100%	10%	
	Teste 6	Respostas certas	20%	10%	50%	21%
		Respostas erradas	80%	90%	50%	
2ª Parte Grupos de sentido Narrativas e imagens	Teste 7	Respostas certas	100%	100 %	100 %	14 %
		Respostas erradas	0%	0%	0%	
	Teste 8	Respostas certas	90%	40%	40%	35%
		Respostas erradas	10%	60%	60%	

Analisando a quadro V e a pontuação obtida pelo A1 ao nível das percepções visuais e auditivas constata-se que, as suas respostas erradas se destacam em relação às respostas certas com exceção das respostas ao teste 1, movimentos amplos, onde alcança o valor de 50%, estando a baixo do média de referência de respostas erradas que é de 71%. Verifica-se que, as áreas em que as respostas do aluno se afastam mais do que era esperado são as áreas correspondentes ao teste 5 – sons 2 – monossílabos e não palavras com 90% de respostas erradas e cuja média de referência é de 11%; teste 4 - sons 1 – monossílabos e não palavras com 50% de respostas erradas e cuja média de referência é de 6%; teste 6 – não palavras com 80% de respostas erradas no qual a média de referência é de 21% e por fim o teste 3 – formas com orientações diferentes com 60% de respostas erradas e a média de referência é de 53%. Em relação aos testes da segunda parte da bateria – grupos de sentido, narrativa e imagens verifica-se que o A1, no teste 7 – grupos de sentido alcança o valor 0% de respostas erradas estando acima da média de referência que é de 14%; o mesmo se verifica no teste 8, narrativa, frases e texto obtém 10% de respostas erradas sendo o valor de referência de 35%.

Em relação à pontuação obtida pelo A2 nesta bateria de testes e ao nível das percepções visuais e auditivas e tendo por base no quadro V constata-se que, as suas respostas erradas se destacam em relação às respostas certas com exceção das respostas ao teste 1 movimentos finos onde alcança o valor de 50% de respostas erradas e a média de referência se situa nos 71%. Verifica-se que as áreas em que as respostas do aluno se afastam mais do que era esperado são as áreas correspondentes ao teste 5 – sons 2 – monossílabos e não palavras com 100% de respostas erradas sendo a média de referência de 11% e teste 6 – não palavras com 90% de respostas erradas e a média de 21% e no teste 4 – Monossílabos e não palavras - sons 2, alcança 50% e a média situa-se nos 6%. Já no teste 3 - formas com orientações diferentes obtém 70% de respostas erradas sendo a média de referência de 53%. Em relação aos testes da segunda parte da bateria – grupos de sentido, narrativa e imagens verificamos que o A2 no teste 7 – grupos de sentido alcança o valor de 100% de respostas certas. Denotam-se dificuldades no teste 8, narrativa, frases e texto onde obtém 60% de respostas erradas sendo os valores da média de referência de 35%.

No que se relaciona com a pontuação obtida pelo A3 e analisando o quadro V verifica-se que, na primeira parte da bateria e ao nível das percepções visuais e auditivas, também neste aluno, a média de respostas erradas se destaca em relação à média de referência. Verifica-se que, as áreas em que as respostas do aluno se afastam mais do que era esperado são: as áreas correspondentes ao teste 1 – movimentos amplos, teste 2 - movimentos finos e teste 3 – formas com orientações diferentes - com 100% de respostas erradas sendo as médias de referência de 71% e 53% respetivamente. No teste

4 – sons 1 – Monossílabos e não palavras o aluno alcança 10% de respostas erradas próximo da média de referência de 6% de respostas erradas e teste 5- sons 2 – Monossílabos e não palavras em que alcança 10% também perto da média de referência de 6% de respostas erradas. Já no teste 6- não palavras que obtém 50% respostas erradas sendo a média de referência de 21%. Em relação aos testes da segunda parte da bateria – grupos de sentido, narrativa e imagens verificamos que o A3, no teste 7 - grupos de sentido alcança o valor de 0% de respostas erradas sendo a média de 14%; já no teste 8, narrativa, frases e texto obtém 60% de respostas erradas e a média de referência é igual a 35% pelo que se situa acima da média, evidenciando dificuldades neste domínio.

Em relação aos resultados obtidos no teste nove, estes encontram-se organizados no quadro que se segue e estão organizados e detalhados no anexo VIII.

Quadro VI – Respostas dos alunos ao CALE - História com imagens (teste 9) – pré-intervenção

CALE	Teste 9 – História com imagens	Alunos do 1º ano			Médias de referência (respostas positivas)/frequência
		A1	A2	A3	
2ª: Parte Grupos de sentido Narrativas e imagens	Imagens - Compreensão geral Estádio narrativo– 100% Estádio narrativo com 3 pormenores sem raciocínio– 75% Estádio narrativo 2 ou 3 episódios ou estádio descritivo 3 episódios – 50% Estádio descritivo a 2 episódios /elementos– 25 %	75%	75%	25%	51%
	Compreensão – evocação de pormenores	80%	100%	40%	72%
	Número de palavras	36	30	17	34
	Número de estruturas	4	4	3	5
	Número de palavras por estrutura	9	7,5	5,6	6,5
	Frases constituídas (SV,SVS)	5	4	2	2
	Apresentações descritivas	3	3	2	3
	Grupo verbo	6	6	4	0,5
	Número de palavras lexicais diferentes (nome, verbo, adjetivo, determinantes, advérbios, preposições, pronomes)	5	4	3	6,5

Analisando o quadro VI, verifica-se que, no teste 9 – Imagens ao nível da compreensão geral o A1 tem 75% de respostas positivas, o que o situa no estágio narrativo com referência aos três episódios esperados, mas sem raciocínio, estando acima dos valores de referência que são de 51% o mesmo se observa ao nível da compreensão e evocação de pormenores regista 80% e o valor de referência é de 72%. O número de palavras presentes na narrativa do A1 é de 36 estando acima da média de referência que se situa nas 34, no entanto o número de estruturas é ligeiramente inferior à média de referência de 5 e o A1 regista 4. Contudo, o aluno apresenta um número superior de palavras por estrutura que é de 9 e a média é de 6,5. O A1 evidencia um bom desempenho ao nível

das frases constituídas 5 e dos grupos verbo 6, dado que, apresenta valores superiores à média respetivamente 2 e 0,5. Salienta-se, no entanto, a média inferior que alcança no número de palavras lexicais diferentes que deveria de ser de 6,5 e é de 5. Denotando algumas dificuldades na linguagem oral no número de palavras lexicais diferentes. O A1, apresenta um valor igual ao de referência - 3 - no domínio da apresentação descritiva.

Relativamente ao A2 e analisando o quadro VI, no teste 9 – Imagens ao nível da compreensão geral o aluno tem 75% de respostas positivas, o que o situa no estágio narrativo com referência aos três episódios esperados, mas sem raciocínio, estando acima dos valores de referência que são de 51% o mesmo se observa ao nível da compreensão e evocação de pormenores regista 100% e o valor de referência é de 72%. O número de palavras presentes na narrativa do A2 é de 30 estando abaixo da média de referência que se situa nas 34, também o número de estruturas é ligeiramente inferior à média de referência de 5 e o A2 regista 4. Porém, o aluno apresenta um número ligeiramente superior de palavras por estrutura que é de 7,5 e a média de referência é de 6,5. O A2 evidencia um bom desempenho ao nível das frases constituídas 4 e dos grupos verbo 6 dado que apresenta valores superiores à média respetivamente 2 e 0,5. Salienta-se, no entanto, a média inferior que alcança no número de palavras lexicais diferentes que deveria de ser de 6,5 e é de 4. Denotando dificuldades na linguagem oral no número de palavras lexicais diferentes. O A2, apresenta um valor igual ao de referência - 3 - no domínio da apresentação descritiva.

Ainda tendo como referência o quadro VI, percebe-se que o A3, no teste 9 – Imagens, ao nível da compreensão geral tem 25% o que o situa no estágio descritivo com referência a 2 episódios/elementos estando abaixo dos valores de referência que são de 51% o mesmo se observa ao nível da compreensão e evocação de pormenores regista 40% e o valor de referência é de 72%. O número de palavras presentes na narrativa do A3 é de 17 estando muito abaixo da média de referência que se situa nas 34, também o número de estruturas é inferior à média de referência de 5 e o A3 regista 3, também o número de palavras por estrutura é inferior 5,6 e a média de referência é de 6,5. O A3 evidencia um desempenho igual ao da média de referência ao nível das frases constituídas - 2, nos grupos verbo regista 4 sendo a média de 0,5. Evidenciam-se dificuldades em relação ao número de palavras lexicais diferentes que deveria de ser de 6,5 e é de 3, portanto, muito inferior. Denotando dificuldades na linguagem oral no número de palavras lexicais diferentes. O A3, apresenta um valor inferior – 2 ao de referência que é de 3, no domínio da apresentação descritiva. As pontuações obtidas nesta segunda parte da bateria evidenciam que, o A3 revela dificuldades no reconhecimento da existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente

e no relato de pormenores. Denotam-se também dificuldades ao nível da consciência linguística (organização da linguagem interior e sua emissão sem hesitação).

1.2. 2- Pós-intervenção

Apresentamos de seguida, no quadro VII, os resultados do CALE apurados após a implementação do programa de intervenção.

Quadro VII - Respostas dos alunos ao CALE com médias de respostas erradas (testes 1 a 8) – pós intervenção

CALE	Testes	Tipo de respostas	Alunos 1.º ano			Médias de referência (respostas erradas)
			A1	A2	A3	
1ª. Parte Perceções Visuais e auditivas	Teste 1	Respostas certas	100 %	100 %	100 %	71%
		Respostas erradas	0%	0%	0%	
	Teste 2	Respostas certas	100 %	100 %	100 %	71%
		Respostas erradas	0%	0%	0%	
	Teste 3	Respostas certas	70 %	50 %	50 %	53%
		Respostas erradas	30%	50%	50%	
	Teste 4	Respostas certas	100 %	60%	100 %	6%
		Respostas erradas	0%	40%	0%	
	Teste 5	Respostas certas	90%	60%	100 %	11%
		Respostas erradas	10%	40%	0%	
	Teste 6	Respostas certas	90%	50%	100%	21%
		Respostas erradas	10%	50%	0%	
2ª Parte Grupos de sentido Narrativas e imagens	Teste 7	Respostas certas	100%	100 %	100 %	14 %
		Respostas erradas	0%	0%	0%	
	Teste 8	Respostas certas	100%	50%	90%	35%
		Respostas erradas	0%	50%	10%	

Analisando a quadro VII e a pontuação obtida pelo A1, após a implementação do programa de intervenção, constata-se que na 1ª. parte do CALE e ao nível das perceções visuais e auditivas, o aluno apresenta em todos os testes valores abaixo da média de

referência de respostas erradas, chegando a obter o valor ótimo de zero nos seguintes testes: 1 – movimentos amplos; 2 – movimentos finos e 4 – monossílabos e não palavras com a totalidade de respostas certas. No teste 5 e 6 o aluno apresenta também um valor de respostas erradas abaixo da média de referência. No teste 5 – monossílabos e não palavras o aluno registra 10% de respostas erradas e a média de referência é de 11%. No teste 6 – não palavras o A1 obtém 10% de respostas erradas sendo o valor de referência de 21%. Observamos o mesmo no teste 3 - formas com diferentes orientações- o A1 apresenta 30% de respostas erradas, valor abaixo do valor de referência que é de 53%. Em relação aos testes da segunda parte da bateria – grupos de sentido, narrativa e imagens verifica-se que o A1, no teste 7 –grupos de sentido e no teste 8 - narrativa, frases e texto alcança o valor ótimo de 0% de respostas erradas.

Em relação à pontuação obtida pelo A2 após a implementação do programa de intervenção com a aplicação da bateria de testes CALE e ao nível das percepções visuais e auditivas tendo por base no quadro VII, verifica-se que na 1ª. parte o aluno apresenta em nos testes 1, 2 e 3 valores abaixo da média de referência de respostas erradas, chegando a obter o valor ótimo de zero nos seguintes testes: 1 – movimentos amplos; 2 – movimentos finos. No teste 3 - formas com diferentes orientações- o A2 tem 50% de respostas erradas e estando ligeiramente abaixo da média de referência que é de 53%. No teste 4, 5 e 6 o aluno continua a apresentar um valor de respostas erradas acima da média de referência. No teste 4 - monossílabos e não palavras o aluno apresenta 40% de respostas erradas que é muito superior ao valor de referência é de 6%. No teste 5 - monossílabos e não palavras o aluno registra 40% de respostas erradas e a média de referência é de 11%. No teste 6 – não palavras o A2 obtém 50% de respostas erradas sendo o valor de referência de 21%, continua, portanto, a necessitar de trabalhar muito esta área. Em relação aos testes da segunda parte da bateria – grupos de sentido, narrativa e imagens verifica-se que o A2, no teste 7 –grupos de sentido alcança o valor ótimo de 0% de respostas erradas já no teste 8 - narrativa, frases e texto registra valores de 50% de respostas erradas estando acima da média de referência que se situa nos 35%.

No que se relaciona com a pontuação obtida pelo A3 e analisando o quadro VII após a implementação do programa de intervenção, constata-se que na 1ª. parte do CALE ao nível das percepções visuais e auditivas, o aluno apresenta em todos os testes valores abaixo da média de referência de respostas erradas, chegando a obter o valor ótimo de zero nos seguintes testes: 1 – movimentos amplos; 2 – movimentos finos e 4 – monossílabos e não palavras com a totalidade de respostas certas; 5 – monossílabos e não palavras; 6 não palavras. No teste 3 - formas com diferentes orientações- o A3 apresenta 50% de respostas erradas ligeiramente acima da média de referência é de 53%. Em relação aos testes da segunda parte da bateria – grupos de sentido, narrativa e

imagens verifica-se que o A3, no teste 7 – grupos de sentido alcança o valor ótimo de 0% de respostas erradas e no teste 8 - narrativa, frases e texto – o valor de 10% muito abaixo da média de referência que é de 35% de respostas erradas.

Em relação à aplicação do teste 9 – história com imagens apresentamos no quadro que se segue a informação apurada, após a intervenção com os três alunos.

Quadro VIII - Respostas dos alunos ao CALE - História com imagens (teste 9) – pós-intervenção

CALE	Teste 9 – História com imagens	Alunos do 1.º ano			Médias de referência (respostas positivas)/Frequência
		A1	A2	A3	
2ª: Parte Grupos de sentido Narrativas e imagens	Imagens - Compreensão geral Estádio narrativo– 100% <u>Estádio narrativo com 3 pormenores sem raciocínio</u> – 75% <u>Estádio narrativo</u> 2 ou 3 episódios ou <u>estádio descritivo</u> 3 episódios – 50% <u>Estádio descritivo</u> a 2 episódios /elementos– 25 %	100%	100%	100%	51%
	Compreensão – evocação de pormenores	80%	100%	80%	72%
	Número de palavras	31	34	38	34
	Número de estruturas	5	5	5	5
	Número de palavras por estrutura	6,2	6,8	7,6	6,5
	Frases constituídas (SV, SVS)	5	5	5	2
	Apresentações descritivas	4	5	5	3
	Grupo verbo	4	6	8	0,5
	Número de palavras lexicais diferentes (nome, verbo, adjetivo, determinantes, advérbios, preposições, pronomes)	7	6	8	6,5

Analisando o quadro VIII, verifica-se que, no teste 9 – Imagens ao nível da compreensão geral o A1 tem 100% de respostas positivas, o que o situa no estágio narrativo com referência aos três episódios esperados, sequenciados e com raciocínio estando acima dos valores de referência que são de 51% o mesmo se observa ao nível da compreensão e evocação de pormenores regista 80% e o valor de referência é de 72%. O número de palavras presentes na narrativa do A1 é de 31 estando ligeiramente abaixo da média de referência que se situa nas 34 palavras. O número de estruturas é igual à média de referência de 5. Contudo, o aluno apresenta um número ligeiramente inferior de palavras por estrutura que é de 6,2 e a média é de 6,5. O A1 evidencia um bom desempenho ao nível das frases constituídas 5 e dos grupos verbo 4, dado que, apresenta valores superiores à média respetivamente 2 e 0,5. Também, alcança uma média superior no número de palavras lexicais diferentes que é de 7 e a média é de 6,5. O A1,

apresenta um valor superior de 4 em relação ao de referência – que é de 3, no domínio da apresentação descritiva.

Relativamente ao A2 e analisando o quadro VIII, no teste 9 – Imagens ao nível da compreensão geral o aluno tem 100% de respostas positivas, o que o situa no estágio narrativo com referência aos três episódios esperados, sequenciados e com raciocínio estando acima dos valores de referência que são de 51%, o mesmo se observa ao nível da compreensão e evocação de pormenores regista 100% e o valor de referência é de 72%. O número de palavras presentes na narrativa do A2 é de 34 sendo igual ao da média de referência que se situa nas 34 palavras, também o número de estruturas é igual à média de referência de 5. O aluno apresenta um número ligeiramente superior no número de palavras por estrutura que é de 6,8 e a média é de 6,5. O A2 evidencia desempenho superior ao nível das frases constituídas 5 e dos grupos verbo 6, dado que, apresenta valores superiores à média respetivamente 2 e 0,5. O aluno, obtém uma média ligeiramente inferior no número de palavras lexicais diferentes que é de 6 e a média é de 6,5. Apresenta um valor de 3 igual ao de referência, no domínio da apresentação descritiva.

Ainda tendo como referência o quadro VIII, percebe-se que o A3, no teste 9 – Imagens, ao nível da compreensão geral tem 80% de respostas positivas, o que o situa no estágio narrativo com referência aos três episódios esperados, sequenciados e com raciocínio estando acima dos valores de referência que são de 51%, o mesmo se observa ao nível da compreensão e evocação de pormenores regista 80% e o valor de referência é de 72%. O número de palavras presentes na narrativa do A3 é de 38 estando acima da média de referência que se situa nas 34 palavras. O número de estruturas é igual à média de referência, de 5. O aluno apresenta um número superior, no número de palavras por estrutura, que é de 7,6 e a média é de 6,5. O A3 evidencia um bom desempenho ao nível das frases constituídas 5 e dos grupos verbo 8, dado que, apresenta valores superiores à média respetivamente 2 e 0,5. O aluno, revela um número de palavras lexicais diferentes de 8 e a média é de 6,5. Contudo o aluno apresenta um valor de 2 na apresentação descritiva sendo o de referência de 3.

1.3- Resultados do inquérito por questionário a professores – Identificar problemas motivacionais – pré-intervenção

O quadro IX apresenta os dados recolhidos nos inquéritos por questionário “Identificar problemas motivacionais”, aplicados às duas professoras antes da implementação do Programa de Intervenção Direta com os alunos. A sua elaboração tem por base o Anexo

XIX onde se pode analisar as respostas aos comportamentos de cada categoria de forma mais detalhada.

Quadro IX – Caracterização do comportamento motivacional dos três alunos pré-intervenção

	Categorias de comportamentos motivacionais			*+1 Comportamento frequente
	W - Orientação de trabalho	C - Confiança na capacidade	I-Interesse intrínseco no trabalho	
Docente Titular de turma A1	+1 = 1* resposta 0 = 5 respostas -1 = 0 respostas	+1=2*respostas 0 = 1 respostas -1 = 4 respostas	+1 = 0 respostas 0 = 3 respostas -1 = 6 respostas	Começa a trabalhar imediatamente na tarefa/ Procura ajuda quando necessário para realizar a tarefa./ Não fica aborrecido quando comete erros ou sente dificuldades durante a tarefa.
Total de respostas com cotação 0 e -1	5	5	9	
Docente Educação Especial A1	+1 = 0 respostas 0 = 2 respostas -1 = 4 respostas	+1=1*respostas 0 = 6 respostas -1 = 0 respostas	+1 = 0 respostas 0 = 6 respostas -1 = 3 respostas	O seu desempenho nos testes reflete o nível demonstrado nas aulas.
Total de respostas cotação com 0 e -1	6	6	9	
Há problemas no comportamento	Sim	Sim	Sim	
Docente Titular de turma A2	+1 = 0 respostas 0 = 2 respostas -1 = 4 respostas	+1=1* resposta 0 = 3 respostas -1 = 3 respostas	+1 = 0 respostas 0 = 2 respostas -1 = 7 respostas	Não fica aborrecido quando comete erros ou sente dificuldades durante a tarefa.
Total de respostas com cotação 0 e -1	6	6	9	
Docente Educação Especial A2	+1 = 0 respostas 0 = 2 respostas -1 = 4 respostas	+1= 1*resposta 0 = 1 respostas -1 = 5respostas	+1= 0 resposta 0= 3 respostas -1 = 6 respostas	O seu desempenho nos testes reflete o nível demonstrado nas aulas.
Total de respostas com cotação 0 e -1	6	7	9	
Há problemas no comportamento	Sim	Sim	Sim	
Docente Titular de turma A3	+1 = 1 respostas 0 = 3 respostas -1 = 2 respostas	+1 =2* resposta 0 =2 respostas -1 =3 respostas	+1 = 0 respostas 0 = 3 respostas -1 = 6 respostas	Começa a trabalhar imediatamente na tarefa. Não fica aborrecido quando comete erros ou sente dificuldades durante a tarefa.
Total de respostas com cotação 0 e -1	6	5	9	
Docente Educação Especial A3	+1 = 0 respostas 0 = 2 respostas -1 = 4 respostas	+1= 1*resposta 0 = 4 respostas -1 = 2 respostas	+1 = 0 resposta 0 = 5 respostas -1 = 4 respostas	O seu desempenho nos testes reflete o nível demonstrado nas aulas.
Total de respostas com cotação 0 e -1	6	6	9	
Há problemas no comportamento	Sim	Sim	Sim	

Legenda: +1 – comportamento frequente/ 0 – comportamento esporádico/ -1 – comportamento ausente. Uma cotação próxima ou abaixo de 0 em cada uma das três dimensões pode sugerir a existência de um problema motivacional nessa categoria.

Ao analisar o quadro anterior, verificamos que, na categoria W – Orientação de trabalho – dos seis comportamentos que constam da mesma e segundo a docente titular de turma, o A1, apresenta cinco respostas como comportamentos esporádicos e ausentes; na categoria C – Confiança na capacidade dos sete comportamentos que a integram apresenta cinco respostas como comportamento ausente e esporádicos; na categoria I – Interesse Intrínseco no trabalho dos nove comportamentos que a compõem registra a totalidade como resposta com comportamento ausente ou esporádico. Relativamente à docente de educação especial e às suas respostas em relação ao comportamento do A1, verificamos que na categoria w – Orientação do trabalho e I – Interesse intrínseco no trabalho, o aluno apresenta a totalidade dos comportamentos destas categorias com respostas de comportamentos ausentes e esporádicos; na categoria C – Confiança na capacidade dos sete que a integram, apresenta seis com respostas de comportamentos ausentes e esporádicos.

Em relação ao A2 podemos constatar que, na categoria W – Orientação do trabalho – dos seis comportamentos que constam da mesma e tendo por base as respostas da docente titular de turma, o aluno apresenta todos os comportamentos como esporádicos ou ausentes; na categoria C – Confiança na capacidade – dos sete comportamentos que a integram tem como um comportamento frequente e seis como comportamentos ausentes ou esporádicos, na categoria I – Interesse intrínseco - dos nove comportamentos que a compõem registra a totalidade como resposta com comportamento ausente ou esporádico. Quanto à docente de educação especial e às suas respostas em relação ao comportamento do A2, estas coincidem com as da docente titular de turma, obtendo a mesma cotação de respostas ausentes e esporádicas.

Ainda no quadro IX e em relação aos comportamentos do A3 na categoria W – Orientação de trabalho – dos seis comportamentos que constam da mesma e segundo a docente titular de turma, o A3, apresenta cinco respostas como comportamentos esporádicos e ausentes e um como comportamento frequente; na categoria C – Confiança na capacidade dos sete comportamentos que a integram apresenta cinco

respostas como comportamento ausente e esporádicos e dois como comportamentos frequentes; na categoria I – Interesse Intrínseco no trabalho dos nove comportamentos que a compõem regista a totalidade como resposta com comportamento ausente ou esporádico. A docente de educação especial refere nas suas respostas que na categoria W – Orientação do trabalho o aluno apresenta a totalidade dos comportamentos desta categoria com respostas de comportamentos ausentes e esporádicos; na categoria C – Confiança na capacidade dos sete que a integram, apresenta uma resposta com comportamento frequente e seis com comportamentos ausentes e esporádicos; na categoria I – Interesse intrínseco no trabalho, dos nove comportamentos que a integram apresenta os nove com respostas de comportamentos ausentes e esporádicos.

1.4 – Diário de campo: resultados do Programa de Intervenção - pós-intervenção

Os dados registados no diário de campo (Anexo VI), ao longo do programa de intervenção direta com os três alunos (Anexo – IX), permitem-nos caracterizar os comportamentos motivacionais dos três alunos na realização das atividades de leitura e de escrita na disciplina de Português no decurso do programa de intervenção e no final do mesmo. De igual modo permitem-nos caracterizar as competências de leitura e de escrita que foram sendo desenvolvidas pelos alunos

1.4.1- Inquérito por questionário a professores – Identificar problemas motivacionais – pós-intervenção

Os dados que constam do quadro X estão organizados de acordo com o registado nos Anexos XX e XXI e apurados com recurso ao diário de campo.

Quadro X – Caracterização do comportamento motivacional dos três alunos durante e pós-intervenção

Categorias de comportamentos motivacionais	Classificação final dos comportamentos motivacionais dos alunos			Registo de comportamentos dos alunos durante as sessões de intervenção ausentes =-1 / esporádicos = 0
	A1	A2	A3	
W - Orientação de trabalho	+1 = 6 0 = 0 -1 = 0	+1 = 6 0 = 0 -1 = 0	+1 = 6 0 = 0 -1 = 0	A1 A2 - 1ª. e 2ª.sessão – 2. (w)= 0; 3. (w)=0; 4. (w)=0; 5. (w)=0; 6.(w)=0/ 2ª. sessão – 1.(w)=0/ 3ª.sessão - 3. (w)=0; 4. (w)=0; / 6ª. e 7ª. sessão – 2.(w)=0/ 7ª. sessão – 4.(w)=0
Total de respostas com cotação 0 e -1	0	0	0	A3 - 1ª. sessão – 4.(w)=0; 6. (w)=0/ 2ª. sessão - 1. (w)=0; 4. (w)=0; 5. (w)=0
Há problemas no comportamento	Não	Não	Não	
C - Confiança na capacidade*	+1 =7 0 = 0 -1 = 0	+1 = 7 0 = 0 -1 = 0	+1 = 7 0 = 0 -1 = 0	A1 A2 - 1ª. sessão – 8. (C)=0/ 2ª., 7ª. e 8ª. sessão – 7. (C) A3
Total de respostas com cotação 0 e -1	0	0	0	
Há problemas no comportamento	Não	Não	Não	
I-Interesse intrínseco no trabalho	+1 = 9 0 = 0 -1 = 0	+1 = 9 0 = 0 -1 = 0	+1 = 9 0 = 0 -1 = 0	A1 - 1ª. Sessão - 21. (I)=-1 / 1ª. e 2ª: sessão - 15.(I)=-1; 16. (I)=-1; 17.(I)=-1; 18. (I)=-1; 20. (I)=-1/ 3ª. sessão – 17.(I)=-1; 18.(I)=-1/20(I)=-1/ 6ª. sessão - 18.(I)=-1 e 21(I)=-1/ 8ª. e 10ª. sessão - 18.(I)=-1 A2 - 1ª. sessão - 14. (I)=-1 e 15. (I) / 1ª. e 2ª e 3ª. sessão - 17.(I)=-1; 18. (I)=-1; 20. (I)=-1; 21.(I)=-1/ 2ª. sessão - 16.(I)=-1; 22.(I)=0 / 6ª. sessão - 14.(I)=-1 / 8ª. e 10ª. sessão – 18.(I)=-1 A3 - 1ª. sessão – 15(I)=-1; 16(I)=-1 / 2ª. sessão – 15.(I)=0;16.(I)=0 / 1ª. e 2ª e 3ª. sessão - 17.(I)=-1; 18. (I)=-1; 20. (I)=-1; 21.(I)=-1 / 6ª. sessão – 18.(I)=-1; 21.(I)=-1 / 8ª.sessão – 18.(I) / 10ª.sessão - 18.(I)= -1
Total de respostas com cotação 0 e -1	0	0	0	
Há problemas no comportamento	Não	Não	Não	

Legenda:

*O comportamento desta categoria: “10.(c) O seu desempenho nos testes reflete o nível demonstrado nas aulas.” – não foi possível de observar durante a implementação do programa de intervenção.

Na análise aos dados do quando X percecionamos que ao longo das sessões de intervenção os alunos revelaram orientação de trabalho, confiança na capacidade e interesse intrínseco, permitindo-nos afirmar que, no final do programa de intervenção, os comportamentos positivos frequentes são superiores aos esporádicos ou ausente nos três alunos. No entanto, é de salientar que, no início do programa de intervenção e até à terceira sessão, o A2 apresentava comportamentos esporádicos na categoria orientação do trabalho nomeadamente nos seis comportamentos que integram esta categoria, a

saber: 1.(w) Presta atenção quando o professor explica a tarefa; 2.(w) Começa a trabalhar imediatamente na tarefa; 3.(w) Segue as instruções necessárias para realizar a tarefa; 4. (w) Mantém-se atento até que a tarefa esteja terminada; 5.(w) Completa a tarefa com qualidade; 6.(w) Acaba a tarefa no tempo previsto. O mesmo se observa no A3: dos seis comportamentos que integram esta categoria ele apresentava comportamentos esporádicos em quatro nas duas primeiras sessões, nos comportamentos que se seguem: 1.(w) Presta atenção quando o professor explica a tarefa; 4. (w) Mantém-se atento até que a tarefa esteja terminada; 5.(w) Completa a tarefa com qualidade; 6.(w) Acaba a tarefa no tempo previsto. Em relação à categoria confiança na capacidade, apenas o A2 revelou comportamentos esporádicos durante quatro das onze sessões, o que não nos parece relevante, dado que se verificam em diferentes fases do programa de intervenção e apenas em dois comportamentos desta categoria: 7(C) – Persiste em vez de desistir, quando surgem dificuldades no trabalho (2.^a, 7.^a. e 8.^a. sessão) e 8. (C) -Trabalha autonomamente na tarefa (1.^a e 7.^a sessão).

Há ainda a referir que o A1, desde a primeira e até à última sessão do programa de intervenção, não revelou nenhum comportamento cotado com 0 ou -1 nas categorias de comportamento motivacional, orientação no trabalho e confiança na capacidade.

No que concerne à categoria motivacional interesse intrínseco no trabalho, do qual constam nove comportamentos, todos os alunos envolvidos neste estudo de investigação-ação apresentam seis comportamentos na categoria “ausentes”, em vários comportamentos e ao longo de várias sessões, mas sobretudo nas sessões iniciais que passamos a enunciar: 15.(I) Revela conhecimento na tarefa além daquele que está a ser lecionado (o A3 revela comportamento esporádico); 16.(I) Envolve-se em tarefas de aprendizagem que não são exigidas; 17.(I) Mostra-se relutante em interromper a tarefa quando está envolvido nela; 18. (I) Envolve-se noutras tarefas depois de concluídas a que é exigida; 20. (I) Procura sempre melhorar, mesmo quando o seu desempenho é bom; 21. (I) Inicia, por si só, tarefas de aprendizagem desafiadoras. Além destes problemas nesta categoria o A2 apresentava também comportamento ausente - 14. (I) Trabalha intensamente na tarefa e comportamento esporádico no comportamento - 22. (I) Esforça-se verdadeiramente em tarefas que não são para a avaliação. O comportamento dentro desta categoria, que apresenta registo em maior número de sessões como ausente ou esporádico, observado em todos os alunos é o 18 “(I) Envolve-se noutras tarefas depois de concluídas a que é exigida”.

1.4.2 - Pós - intervenção: caracterização das competências de leitura e de escrita dos 3 alunos

No quadro que se segue, encontram-se organizados os dados recolhidos, relacionados com as competências de oralidade, leitura, escrita e de domínios específicos de linguística dos alunos no final do programa de intervenção direta. De referir que os domínios da oralidade e de domínios da linguística constam deste quadro por serem transversais aos outros domínios e por se assumirem como pré-requisitos na aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim, 2009).

Quadro XI – Caracterização das competências de leitura e de escrita dos 3 alunos pós-intervenção

Domínios	Competências	Total de objetivos da intervenção	Total de objetivos adquiridos A1	Total de objetivos adquiridos A2	Total de objetivos adquiridos A3	Objetivos em aquisição por aluno no final do programa de intervenção
Oralidade*	expressão	10	10	10	10	
	compreensão	25	25	25	25	
Leitura	compreensão	6	5	5	5	A1, A2, A3 – 1 Ler a informação que escreveu (conseguem ler palavras e frases simples mas não frases complexas – só com recurso a imagens)
Escrita	consciência fonológica/habilidades fonémicas	8	8	8	8	
	produção escrita palavras / frases	16	13	13	13	A1, A2 e A3 - 3 Construção de frases por combinatória de elementos conhecidos; Escrever frases completas- legendar fotografias; Esquematizar informação;
Linguística*	morfológica semântica textual discursiva	2	2	2	2	

Legenda: *Estas competências são transversais e assumem-se como pré-requisitos às de leitura e de escrita.

Pela observação dos dados constantes do quadro XI, percebemos que, de um modo geral, os objetivos traçados para este programa de intervenção foram alcançados à exceção de quatro, que se encontram em aquisição: um na leitura e três na escrita.

No domínio da oralidade, ao nível da competência de expressão foram trabalhados dez objetivos e na competência de compreensão oral vinte e cinco, todos foram adquiridos pelos três alunos.

No domínio da leitura-compreensão, dos seis objetivos traçados, apenas um se encontra em aquisição – ler a informação que escreveu. Salienta-se que os alunos leem palavras e frases simples, mas não frases complexas e sempre apoiados pelo suporte visual.

No domínio da escrita foram trabalhados vinte e quatro objetivos: oito relacionados com as competências da consciência fonológica e habilidade fonémica, em que todos foram adquiridos com sucesso, e dezasseis ao nível da competência da produção escrita. Destes, três ainda se encontram em aquisição, nomeadamente: construção de frases por combinatória de elementos conhecidos; escrever frases completas - legendar fotografias e esquematizar informação.

No domínio das competências linguísticas (morfológica, semântica, textual e discursiva) foram adquiridos pelos três alunos todos os objetivos delineados. Tal como já referimos antes, este domínio encontra-se interligado aos restantes trabalhados, uma vez que se assume como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

2- Discussão dos resultados

2.1 – Discussão dos dados da sessão 1 – Entrevista narrativa: preferências dos alunos

A entrevista, por meio da pergunta direta aos alunos “Como gostarias de aprender a ler e a escrever?”, de acordo com o quadro IV da página 65, permitiu apurar as propostas e os interesses dos três alunos em relação às atividades e estratégias de como gostariam de aprender a ler e a escrever e revelou que era através de imagens com recurso a histórias, às tecnologias de informação e comunicação, a desenhos e a papel. Percebemos assim que as posições defendidas por Sim-Sim (2009), Viana et al., (2010), Silva e Lopes (2015), Fayol (2016), Ribeiro et al. (2016), Pinto (2017), Silva e Lopes (2018) e elencadas por nós, no enquadramento teórico se confirmam, permitindo-nos utilizá-las no trabalho direto a desenvolver com os alunos. Deste modo, na planificação das

intervenções, estes aspetos foram tidos em consideração. A entrevista foi, também, muito útil, uma vez que permitiu apurar as estratégias motivacionais e perspetivar as atividades que vão ao encontro dos desejos dos alunos para os motivar para a aprendizagem da leitura e de escrita e assim aumentar as suas competências nesta área tal como defendido por Silva e Lopes (2015).

A elaboração da entrevista foi focada nas preferências dos alunos quanto às atividades e estratégias preferidas, mas, para além deste aspeto específico, acabou por nos dar indicações quanto ao domínio de linguagem dos três alunos participantes, que, embora não tenha sido objeto de análise exaustiva e discriminativa, referiremos como elementos enquadradores. Assim, todos apresentam problemas na linguagem como forma de comunicação nomeadamente dificuldades na construção frásica, dificuldades em produzir frases completas e dificuldades articulatórias na produção oral, pois tal como nos recordavam Freitas, Alves e Costa (2017) e Ribeiro et al. (2016), na primeira parte deste estudo, estas dificuldades influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita sendo necessário trabalhá-las com recuso à intervenção direta. Os alunos revelaram também a necessidade de utilizar estratégias motivacionais diversificadas e de forma permanente durante a realização das tarefas para manterem a atenção na mesma (anexo VI), tal como defendido pela organização CAST (2011) e pelos autores Silva e Lopes (2015), Silva e Lopes (2018) na primeira parte deste trabalho.

2.2 - Discussão dos resultados do CALE

2.2.1 - Pré-intervenção - CALE

De acordo com a apresentação dos resultados constantes do quadro V (páginas 66) e pela percentagem de respostas erradas e respetivo afastamento em relação à média de referência de respostas erradas, podemos afirmar que na pré-intervenção o A1 revelou dificuldades ao nível das perceções visuais e auditivas, o não domínio da quantidade 3 exigida como essencial no início da aprendizagem da leitura e da escrita, problemas na lateralização e dificuldades na linguagem oral e escrita como referia Pinto (2017) na parte deste trabalho relativa à descrição do CALE. Nesta fase o A1 revelou, também, muitas dificuldades na consciência fonética (evocar e emitir todos os elementos da fala sós ou associados em sílabas) como se pode constatar nos testes de 4 a 6. Já, as pontuações obtidas na segunda parte da bateria – teste nove – grupo de sentido narrativas e imagens apontavam que o A1 reconhecia a existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente (Pinto, 2017), evidenciando que o aluno

dominava a quantidade três nesta parte da bateria e um desempenho satisfatório com recurso a imagens associadas à narração, sendo estas atividades do interesse do aluno como ficou demonstrado com a aplicação da entrevista narrativa.

Já o A2, de acordo com a análise dos resultados apresentados no quadro V (página 66), apresentou dificuldades em identificar a existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente, mas o mesmo não se verificou com recurso a imagens onde verificámos o domínio da quantidade 3, isto de acordo com Pinto (2017). Este aluno revelou, também, muitas dificuldades na consciência fonética (evocar e emitir todos os elementos da fala sós ou associados em sílabas) como se pode constatar nos testes de 4 a 6. As pontuações obtidas na segunda parte da bateria CALE evidenciaram que o A2 reconhecia a existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente e que dominava a quantidade 3 na segunda parte da bateria, ao contrário do que se verificou na primeira parte. Revelou um desempenho satisfatório com recurso a imagens associadas à narração o que já tínhamos apurado com recurso à entrevista narrativa.

. Por fim, e ainda de acordo com a apresentação de resultados do quadro V (página 66), observamos que, o A3 revelou dificuldades no reconhecimento da existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente e no relato de pormenores. Denotavam-se também dificuldades ao nível da consciência linguística (organização da linguagem interior e sua emissão sem hesitação) (Sim-Sim, 2009). As pontuações obtidas pelo aluno, na segunda parte da bateria e de acordo com os dados apresentados no quadro VI, página 68, revelam que ele apresenta dificuldades na compreensão geral, na evocação de pormenores e no número de palavras lexicais diferentes.

Os dados recolhidos através do CALE na pré-intervenção permitem-nos perceber nos três alunos deste estudo de caso, dificuldades ao nível das perceções visuais e auditivas, o não domínio da quantidade 3 exigida como essencial no início da aprendizagem da leitura e da escrita e problemas na lateralização que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita como defendido por Pinto (2017). O A1 e o A2 revelavam dificuldades na linguagem oral e escrita; e dificuldades na consciência fonética (evocar e emitir todos os elementos da fala sós ou associados em sílabas). O A3 só na linguagem escrita. Assim, na opinião de Freitas et al. (2007) e Ribeiro et al. (2016) há que intervir nestas áreas para minorar e se possível colmatar estas dificuldades de consciência fonológica para facilitar aprendizagem da leitura e da escrita, tal como nos propusemos com recurso ao programa de intervenção direta nas tarefas a desenvolver com os três alunos.

A aplicação do CALE, na pré-intervenção permitiu-nos, também, apurar a motivação intrínseca deste conjunto de alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita: histórias, imagens, computador/tablet e o desenho. Sendo este o ponto de partida para as planificações que se seguem na tentativa de minimizar ou reverter as situações detetadas tal como enfatizam os autores que referimos no enquadramento teórico, dos quais destacamos: Sim-Sim (2009), Viana et al., (2010), Silva e Lopes (2015), Fayol (2016), Ribeiro et al. (2016), Pinto (2017), Silva e Lopes (2018).

Ainda com recurso ao CALE na pré-intervenção, foi possível apurar a eficácia das estratégias de motivação extrínseca aos três alunos. Isto é, o modo como cada aluno reagiu perante a implementação de estratégias de aprendizagem motivacionais, sendo de destacar as seguintes: a exemplificação, a repetição, a explicação detalhada no início da atividade, a negociação, o envolvimento no plano de trabalho, o dar tempo de resposta, o reforço positivo, o elogio e a monitorização (anexo IX) estas estratégias coincidem com as perspectivadas pela organização CAST (2011), por Silva e Lopes (2015) e Pereira et al. (2018).

2.2.2 - Pós-intervenção - CALE

Os resultados alcançados pelo A1 nas respostas obtidas através do CALE, quadro VII (página70) e quadro VIII (página 72) permitem-nos afirmar que no final da implementação do programa de intervenção o aluno não revelou dificuldades ao nível das perceções visuais e auditivas, que reconheceu a existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente o que evidência o domínio da quantidade 3 exigida como essencial no início da aprendizagem da leitura e da escrita, revelou poucas dificuldades na lateralização e na linguagem oral e escrita, não evidenciando qualquer dificuldade ao nível da perceção, compreensão, retenção e reprodução ou expressão. O aluno revelou um bom desempenho no teste nove que associa imagens à narração. Constatase que, o A1 possui as habilidades necessárias e defendidas por Pinto (2017) para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados alcançados pelo A2 através do CALE, quadro VII (página70) e quadro VIII (página 72) permitem-nos afirmar que no final da implementação do programa de intervenção o aluno apresentou melhores resultados do que antes da intervenção. No entanto, ainda, revelou algumas dificuldades ao nível das perceções visuais e auditivas, nomeadamente na linguagem oral e escrita. Ao nível da perceção, compreensão, retenção e reprodução ou expressão o A2 também ainda revelou algumas dificuldades que se podem refletir e influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita. O aluno reconheceu a existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente, revelou domínio da quantidade 3 e da lateralização exigida como essencial no início da

aprendizagem da leitura e da escrita, mas, necessita de continuar a trabalhar estas áreas tal como defende Pinto (2017) na descrição do CALE que explicitámos na parte da metodologia, referente a esta bateria de testes.

Os resultados alcançados pelo A3 no pós-intervenção, através do CALE, quadro VII (página 70) e quadro VIII (página 72) permitem-nos afirmar que no final da implementação do programa de intervenção o aluno não revelou dificuldades ao nível das perceções visuais e auditivas e que o aluno reconheceu a existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente apresentou o domínio da quantidade 3 exigida como essencial no início da aprendizagem da leitura e da escrita, revelou poucas dificuldades na lateralização e na linguagem oral e escrita, evidenciou muito poucas dificuldades ao nível da perceção, compreensão, retenção e reprodução ou expressão. O aluno revelou um bom desempenho no teste nove que associa imagens à narração permitindo-nos afirmar que estão reunidas as condições defendidas por Pinto (2017) para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, o que não se verificava antes da implementação do Programa de Intervenção Direta.

Os resultados alcançados pelos três alunos permitem-nos concluir que as pontuações obtidas com a bateria de testes CALE no pós-intervenção revelam-se superiores aos alcançados na pré – intervenção. Permitem-nos, de igual modo, afirmar que os três alunos evidenciam: capacidades visuais, perceptivas, auditivas, de compreensão (palavras, frases, textos), expressão e retenção de informação (sons, palavras, frases, imagens); domínio da quantidade 3; lateralidade definida; consciência fonética (palavras e não palavras, monossílabos, dissílabos e trissílabos); reconhecimento da existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente tanto na narrativa como com recurso a imagens. Estas competências são consideradas como essenciais no início da aprendizagem da leitura e da escrita e elencados por Pinto (2017), tendo sido mencionadas no capítulo II – metodologia, aquando da descrição da Bateria de testes CALE. Conclui-se ainda que, os três alunos apresentaram um bom desempenho com recurso a imagens associadas à narração e que possuem as habilidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita no que concerne: à perceção, compreensão, retenção; reprodução ou expressão de mensagens através da visualização de imagens para tradução imediata em narrativa confirmando os resultados apurados com recurso à entrevista narrativa e as posições defendidas por Sim-Sim (2009), Viana et al., (2010), Silva e Lopes (2015), Fayol (2016), Ribeiro et al. (2016), Pinto (2017), Silva e Lopes (2018), quanto às condições necessárias para dar início à aprendizagem da leitura e da escrita.

2.3 - Discussão dos resultados do inquérito por questionário -Identificar problemas motivacionais

2.3.1 - Pré-intervenção – inquérito por questionário

Os resultados apurados na pré-intervenção e com base nas respostas das professoras ao inquérito por questionário - Identificar problemas motivacionais e pelo descrito no quadro IX (na página 74), constatou-se que os três alunos apresentavam problemas motivacionais nas três categorias motivacionais de comportamento analisadas: orientação de trabalho; confiança na capacidade e interesse intrínseco no trabalho escolar (Gonçalves, 2010). De igual modo, se confirmou a proximidade das respostas e dos comportamentos observados em cada categoria para cada aluno por parte das duas docentes que preencheram o inquérito. É de referir que, a professora titular de turma apontou como evidências de comportamentos frequentes nos alunos A1 e A3 o começarem a trabalhar imediatamente na tarefa e procurarem ajuda quando necessário para realizar a mesma; destacou também, o facto destes dois alunos não ficarem aborrecidos quando cometem erros ou quando sentiam dificuldades durante a tarefa. Este último comportamento, segundo a mesma fonte também se verificou no aluno A2. Já a professora de Educação Especial salientou como comportamento frequente o facto de o desempenho nos testes dos três alunos refletir o seu nível de desempenho nas aulas, o que fundamenta a necessidade de uma intervenção direta para colmatar estes comportamentos como alertavam Gonçalves (2010), a organização CAST (2011), Silva e Lopes (2015), Pereira et al. (2018) e Silva e Lopes (2018) na primeira parte deste estudo.

2.4 – Discussão dos resultados do diário de campo

2.4.1 -Pós-intervenção – inquérito por questionário

Nos dados registados na parte referente à apresentação dos resultados, mais concretamente no quadro X – Caracterização do comportamento motivacional dos três alunos durante e pós-intervenção (página 77), percecionamos que ao longo das sessões de intervenção os alunos revelaram alguns problemas motivacionais, nas três categorias que compõem este inquérito por questionário, orientação de trabalho, confiança na capacidade e interesse intrínseco. A análise dos dados do mesmo quadro, permitem-nos afirmar também, que, no final do programa de intervenção, os comportamentos positivos frequentes eram superiores aos esporádicos ou ausente nos três alunos. Ao longo das onze sessões e intervenção direta com os três alunos, verificámos que estes apresentaram, sobretudo nas três primeiras sessões alguns comportamentos que sugeriam a existência de alguns problemas motivacionais em alguns comportamentos

por categoria, no entanto, como o apuramento dos problemas surge da totalidade de comportamentos da categoria, tal não significa que se registre um problema de comportamento no total da categoria, mas sim num dos comportamentos que a compõe. Assim, a observação e análise dos dados constantes do quadro X permitem-nos afirmar que, a partir da terceira sessão, estes problemas motivacionais foram menos frequentes e, no final, pelos resultados alcançados, verificamos a inexistência de problemas motivacionais nas três categorias de comportamentos motivacionais, nos três alunos. Assim e tal como defendido por Gonçalves (2010), pela organização CAST (2011), por Silva e Lopes (2015), Pereira et al. (2018) e Silva e Lopes (2018) verificámos que com recurso às estratégias motivacionais e a estratégias baseadas nas propostas e interesses dos próprios alunos é possível aumentar a motivação dos alunos para as aprendizagens da leitura e da escrita, tal como aconteceu com a implementação deste Programa de Intervenção Direta.

2.4.2 - Pós-intervenção - competências de leitura e de escrita dos 3 alunos

A análise dos dados constantes do quadro XI (página 79), na parte da apresentação dos resultados, permite-nos afirmar que, de um modo geral, os objetivos traçados para este programa de intervenção foram alcançados à exceção de quatro, que se encontram em aquisição, um na leitura e três na escrita.

No domínio da oralidade e de acordo com o registado no diário de campo, verifica-se que a escrita de palavras com recurso a letras/sílabas móveis, a escrita em cartões e as estratégias motivacionais (ajuda, monitorização, ensino explícito, instruções claras e diretas, a metacognição, o envolvimento do aluno no plano de trabalho, o questionamento com perguntas diretas, o modelamento, o reforço positivo, o trabalho colaborativo, o recurso a dispositivos tecnológicos e a suporte visual) contribuíram para o sucesso da implementação do programa, tal como defendido por Sim-Sim (2009), Viana et al. (2010), Silva e Lopes (2015), Fayol (2016) e Silva e Lopes (2018), como apresentado no enquadramento teórico deste trabalho.

No domínio da leitura-compreensão verificamos que os alunos leem palavras e frases simples, mas não frases complexas (objetivo em aquisição) e sempre apoiados pelo suporte visual (imagens - fotografias, desenhos da banda desenhada), tendo como estratégias motivacionais de aprendizagem, o recurso a contextos reais de aprendizagem, a ajuda, a monitorização, o questionamento e a informação sobre o tema,

tal como é descrito no diário de campo e aconselhado nos trabalhos de investigação publicados por diversos autores, dos quais destacamos Sim-Sim (2009), Viana et al. (2010), Fayol (2016) e Pinto (2017). Não nos esqueçamos também de que, como refere Sim-Sim (2009, p. 15), “aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina”. A mesma fonte lembra que na aquisição da leitura-compreensão, a forma como as estratégias escolhidas são apresentadas aos alunos assumem-se como primordiais no processo, o que claramente se confirma com a aplicação e desenvolvimento deste Programa de Intervenção Direta com os três alunos.

No domínio da escrita os três alunos ainda revelam algumas dificuldades com três objetivos em aquisição, nomeadamente: - construir frases por combinatória de elementos conhecidos; escrever frases completas – legendar fotografias e esquematizar informação. Neste sentido, convém referir o que nos recorda Ribeiro et al. (2016), que a escrita é um processo mais complexo que a leitura, que exige que a criança domine uma série de competências tais como: reconhecer as fronteiras das palavras como unidades sonoras com significado, isolar as sílabas das palavras e distinguir unidades menores dentro de cada sílaba e discriminar e elencar os sons da fala, reconhecer e associar símbolos, neste caso, a escrita alfabética. Também Sim-Sim (2009, p. 19) alerta para a complexidade deste processo, ao referir que a aprendizagem da escrita exige “um elenco de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva e até de uma determinada idade mental”, opinião convergente com a de Pinto (2017). Trata-se, portanto, de um conjunto de habilidades simultâneas que exigem da parte do professor um ensino explícito e uma aprendizagem formal para que a criança tenha oportunidade de intervir e participar em situações de escrita real e contextualizada que lhe permita o treino diário destas capacidades. Assim, compreende-se que se dê seguimento em futuras intervenções, aos objetivos que constatamos que ainda se encontram em aquisição por parte do grupo de alunos que fazem parte deste projeto de investigação.

3 - Conclusões gerais da discussão dos resultados alcançados

Após este primeiro conjunto de intervenções, compostas por um total de onze sessões, com os três alunos, há a registar um balanço bastante positivo das mesmas. As

intervenções diretas com os três alunos contribuíram para melhorar as suas competências em relação à aprendizagem da leitura e da escrita com recurso às estratégias motivacionais aconselhadas pelo CAST (2011), por Silva e Lopes (2015) e por Pereira et al. (2018), contribuindo, de igual modo, para aumentar a motivação dos três alunos perante a realização destas atividades, que era o nosso objetivo principal quando delineámos este Programa de Intervenção Direta. Os resultados alcançados permitem-nos dar resposta à nossa questão inicial, isto é, **que a ação orientada para o aumento das competências de leitura e da escrita dos alunos baseadas nas propostas e interesses manifestados pelos próprios alunos, tem reflexos positivos na motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita.**

Tal confirmou-se com a aplicação do CALE após o desenvolvimento do programa de intervenção em que, os três alunos apresentaram resultados que proporcionam as aptidões necessárias e essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita como defendido por Pinto (2018) nomeadamente: capacidades visuais, perceptivas, auditivas, de compreensão (palavras, frases, textos), expressão e retenção de informação (sons, palavras, frases, imagens); domínio da quantidade 3; lateralidade definida; consciência fonética (palavras e não palavras, monossílabos, dissílabos e trissílabos); reconhecimento da existência do antes, agora e depois nos atos simples da vida corrente tanto na narrativa como com recurso a imagens. E também com recurso ao diário de campo, onde apurámos, os comportamentos motivacionais frequentes, ausentes e esporádicos observados nos alunos onde constatámos que no final do programa de intervenção nenhum dos três alunos apresentava problemas motivacionais em nenhuma das três categorias. Ainda tendo por base os resultados registados no diário de campo verificámos quais os objetivos adquiridos e os que ainda se encontram em aquisição no final do programa de intervenção registando-se apenas quatro, um na leitura e três na escrita. Apesar dos resultados alcançados, consideramos que os objetivos deste programa de intervenção devem continuar a ser desenvolvidos em futuras intervenções, pois, tal como já se referiu neste trabalho, quanto mais se estimular a criança em relação à linguagem, ao contacto com a leitura e com a escrita em situações reais de comunicação e de aprendizagem que valorizem a sua interação e a sua motivação perante estas aprendizagens nos diversos ambientes que frequenta (escola, casa, família, sociedade), melhor será a eficácia da criança nestes domínios, tal como defendido por vários autores por nós elencados no enquadramento teórico, como Sim-Sim (2009), Viana et al. (2010), Fayol (2016) e (Pinto (2017). E o que se pretende é que os alunos

alcancem um nível de motivação e autonomia que lhes permita a realização das tarefas do seu quotidiano sem ajuda, quer ao nível da leitura, quer ao nível da linguagem como forma de comunicação verbal e como forma de comunicação escrita, realizando com prazer, autoestima e autoconceito atividades simples do seu dia a dia de forma autónoma, independente e variada, permitindo-lhes a participação plena e a inclusão na vida em sociedade em todos os contextos da sua vida diária presente e futura (CAST, 2011; Pereira et al., 2018).

Consideramos que, para os resultados alcançados, contribuíram de forma primordial as estratégias adotadas na implementação do programa de intervenção, quer as motivacionais, quer as de referência para a aprendizagem da leitura e da escrita e até as alusivas ao papel do aluno e do professor em todo este processo, como referido no primeiro capítulo deste trabalho. Destacamos, desde já, as estratégias multinível, as metacognitivas, os dispositivos tecnológicos, o envolvimento do aluno no plano de trabalho, o trabalho colaborativo, a definição dos objetivos em função dos alunos, as aprendizagens ativas e significativas, o reforço positivo, a ajuda, o modelamento, a monitorização e o próprio diário de campo (como estratégia de acompanhamento, monitorização e consciencialização por parte do professor), de entre outras estratégias utilizadas, aconselhadas por Sim-Sim, (2009), Viana et al. (2010), Fayol (2016) para trabalhar a leitura e a escrita. De facto, há a destacar o uso do computador (dispositivo tecnológico) que facilitou a realização das tarefas, uma vez que os alunos aderiram com muito entusiasmo a esta tecnologia por eles escolhida para as realizar e o recurso às histórias, forma de aprendizagem apontada pelos alunos para desenvolver atividades de leitura e de escrita, que permitiram aliar à memória auditiva a visual, estimulando e motivando os alunos antes, durante e após a realização das tarefas (CAST, 2011 e Silva & Lopes, 2015). Também o facto de se ter trabalhado sob a forma de trabalho colaborativo e de projeto (aprendizagem ativa e significativa, com envolvimento do aluno no plano de trabalho), delineado pelos alunos, onde tiveram oportunidade de escolher as tarefas, os recursos, as personagens, o local e a ação da história para posterior comunicação à turma, às mães e aos colegas da sala, contribuíram para desenvolver as metas estabelecidas, aumentando a sua motivação perante a realização das atividades de leitura e de escrita, privilegiando a utilização de imagens aliada à linguagem verbal e escrita como forma de comunicação e de aprendizagem, como nos sugeriam Zenha et al. (2008), CAST (2011), Silva e Lopes (2015), Pereira et al. (2018), referidos na primeira parte deste trabalho.

E se, de início, este projeto se estabeleceu essencialmente entre a professora de educação especial e investigadora neste estudo e os três alunos, na última sessão e com a apresentação e comunicação do projeto à turma, este envolveu também outros intervenientes como a professora titular de turma, os pais dos alunos e os colegas da turma, o que permitiu aos três alunos interagirem com eles, explicando todo o trabalho realizado, aumentando as suas competências comunicativas ao nível da oralidade. Com a apresentação do resultado final das aprendizagens dos três alunos no âmbito da leitura e da escrita (banda desenhada e PowerPoint com fotografias legendadas no quadro interativo) e o interesse demonstrado pelos colegas no decorrer da sessão contribuíram para reforçar a autoestima, o autoconceito, a confiança na capacidade e, por consequência, a motivação intrínseca e extrínseca dos três alunos (Jesus, 2004; Pereira, 2013; Bzuneck et al., 2014; Silva & Lopes, 2015). De facto, nesta última sessão, há a salientar que durante a apresentação, um colega de sala de aula dos três alunos afirmou gostar de realizar um projeto de banda desenhada, como o que foi realizado com eles, ao que estes acederam. Este será o ponto de partida para delinear o próximo programa de intervenção a realizar com os alunos, mas em contexto de sala de aula, com a professora titular de turma e de educação especial, onde poderão continuar a trabalhar os objetivos que ainda se encontram em aquisição, nomeadamente: ler a informação que escreveu e escrita por combinatória de elementos conhecidos (escrever frases completas; esquematizar informação e legendar fotografias) de entre outros que constam das Medidas de Apoio à Aprendizagem – Medidas seletivas b) Adequações curriculares não significativas – português de acordo com o Decreto-Lei 54/2018. A implementação deste segundo programa de intervenção como já referimos faz todo o sentido para continuar a trabalhar os objetivos que ainda se encontram em aquisição, recordemos a perspetiva de Afonso (2005), Bell (1997) e de Coutinho (2015) que já mencionámos anteriormente no parte da metodologia de que, o processo de investigação-ação funciona em espiral e nunca está concluído pois os participantes podem continuar a investigação no sentido de reverem , avaliarem e melhorarem a sua prática e também pelo facto dos resultados da ação anterior darem início a nova investigação como se verificou com a implementação do primeiro programa de intervenção.

Consideramos que, tal como referem diversos autores que mencionámos no enquadramento teórico deste trabalho e dos quais destacamos Pereira et al. (2018), o contexto em que ocorre a aprendizagem é para a criança com dificuldades de aprendizagem uma fonte de estímulos que determinam uma série de interações e

respostas a estas, que poderão originar mudanças significativas na sua vida. É por isso que faz sentido intervir junto desta população, de modo a dotá-la de aquisições, que lhes permitam participar com mais autonomia na vida em sociedade (Decreto-Lei 54/2018). Assim, parece-nos que, perante a diversidade de alunos que frequentam a escola e as suas características inerentes e próprias de cada um, a melhor forma de conseguir envolver todos nas aprendizagens será, sem dúvida, partir de contextos reais de aprendizagem, dos seus interesses e motivações, das suas vontades, aproveitar os seus conhecimentos prévios e integrá-los nos conteúdos a aprender, para que, de facto, todos se sintam envolvidos e capazes de participar e de se sentirem incluídos na sala de aula e, por conseguinte, na escola e na vida em sociedade, como potenciámos com a realização deste projeto tal como defendido por Rodrigues (2005), Nogueira (2013) Silva e Lopes (2015) e Pereira et al. (2018). Só deste modo, conseguiremos alcançar este desafio tão atual que é a INCLUSÃO e que, como vimos no enquadramento teórico, tem sido uma luta que já vem desde os anos noventa e que nos nossos dias ainda se encontra em fase de implementação nas escolas (Pereira et al., 2018). De facto, muitos dos que frequentam a escola estão decididos a não abandonar as formas tradicionais de ensino em que o professor atua como ser isolado e assume o papel de transmissor de conhecimentos e os alunos são meros recetores de informação, que não têm papel ativo e contextualizado ou voz, no que se passa ao seu redor na sala de aula (Nogueira, 2013; Silva & Lopes, 2015; Silva & Lopes, 2018). Ainda na opinião destes autores, em muitos casos, ainda não se faz uso dos conhecimentos científicos apurados sob investigação, mais atuais e eficientes no processo de ensino-aprendizagem, que contribuem para promover o sucesso escolar e melhorar o desempenho motivacional dos alunos na aprendizagem em diferentes contextos que não só a escola e que se refletem na sua vida pós-escolar e em sociedade.

CONCLUSÃO

Com a realização deste trabalho, tivemos oportunidade de aliar a teoria à prática, uma vez que os conhecimentos adquiridos ao longo deste Mestrado se revelaram de grande utilidade no decurso do mesmo. Ao longo da sua realização, foi possível compreender e aprofundar os nossos conhecimentos em relação à importância de realizar e divulgar projetos de investigação-ação que envolvam os nossos alunos e que nos permitam interagir melhor com eles em ambiente escolar permitindo-lhes a aquisição de competências que vão ao encontro das suas potencialidades e dos seus interesses, contribuindo para a sua inclusão e participação plena na vida escolar e em sociedade.

Iniciámos este trabalho com o intuito de conseguir ajudar um grupo de três alunos que apresentavam *amotivação* pelas aprendizagens desenvolvidas na área de português, nomeadamente as de leitura e de escrita. Assim, começámos por pesquisar e relembrar os requisitos necessários para a aprendizagem em si e para a aprendizagem da leitura e da escrita e as estratégias associadas à mesma, o papel fulcral dos professores e dos alunos e suas características individuais neste processo, a motivação e as estratégias a ela associadas como facilitadores das aprendizagens. De igual modo, contextualizámos as dificuldades de aprendizagem dos três alunos e, através da metodologia de investigação-ação, elaborámos a pergunta de partida, estabelecemos os objetivos deste projeto, contextualizámo-lo assim como à nossa amostra e programámos o processo de avaliação das competências de leitura e de escrita dos alunos e das suas competências motivacionais; selecionámos instrumentos, fontes e técnicas de recolha de dados, aplicámos o programa de intervenção com as crianças participantes e posteriormente analisámos os dados recolhidos. A recolha foi feita através da consulta de dados documentais, da entrevista narrativa, da aplicação dos testes de um a nove da bateria CALE, do inquérito por questionário Identificar problemas motivacionais e do diário de campo, contendo anotações da aplicação do Programa de Intervenção direta aos três alunos. Deste modo, foi possível caracterizar e estudar as competências de leitura e de escrita e as competências motivacionais dos três alunos antes e após a implementação do programa de intervenção e, no fim, responder à nossa questão inicial: **“A ação orientada para o aumento das competências de leitura e escrita dos alunos, baseada nas propostas e interesses manifestados pelos próprios alunos, tem reflexos positivos na motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita?”**, cuja resposta é positiva, como já referimos.

Tal como apresentámos na última parte deste trabalho, conseguimos aumentar as competências de leitura e de escrita dos três alunos através da aplicação e desenvolvimento de um programa de intervenção composto por onze sessões de trabalho direto com os três alunos, fazendo uso das estratégias motivacionais elencadas ao longo deste trabalho e defendidas por vários autores dos quais destacamos a organização CAST (2011) e Silva e Lopes (2015) e utilizando propostas de atividades e interesses da preferência dos próprios alunos que nos auxiliaram neste processo, nomeadamente o recurso a histórias, a imagens e ao computador, a trabalho colaborativo, o envolvimento no plano de trabalho, entre outras por eles selecionadas. Constatámos que, também, o professor e o modo como planifica e gere as tarefas que desenvolve na sala de aula podem estimular ou condicionar por completo estas aprendizagens por parte dos alunos. Salientamos que os alunos estiveram envolvidos na planificação da tarefa e nos objetivos a alcançar e envolveram-se e motivaram-se, verdadeiramente, na sua realização. Os alunos deram ideias em relação às atividades; aos materiais e recursos a utilizar; ao modo de as realizar e apresentar e em que contexto; contribuindo para o sucesso da implementação do programa de intervenção e para a aquisição de todos os objetivos delineados no domínio da oralidade. Para o alcance deste resultados contribuíram de forma primordial as leituras que fizemos e que referimos no enquadramento teórico deste trabalho, e as estratégias defendidas por vários autores nomeadamente Freitas et al. (2007), Sim-Sim (2009), Viana et al. (2010), CAST (2011), Nogueira (2013), Silva e Lopes (2015) e Silva e Lopes (2018) e que nos possibilitaram a testagem e aplicação destas estratégias com este grupo de alunos no domínio da oralidade. Assim, os resultados obtidos potenciaram o desenvolvimento das competências nos restantes domínios, tendo-se registado quatro objetivos que devem continuar a ser trabalhados em futuras sessões, nomeadamente: três relativos à escrita (escrita por combinatória de elementos conhecidos, escrever frases completas e esquematizar informação) e um relacionado com a leitura (ler toda a informação que escreveu). Estes objetivos irão constar do próximo projeto a desenvolver com a turma em sala de aula. Da análise efetuada, parece evidente que a utilização de estratégias motivacionais no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita se assume como uma mais-valia em sala de aula e no sucesso pessoal dos alunos, indo ao encontro das ideias defendidas pelos autores enunciados anteriormente.

Como limitações deste estudo apontamos o facto de termos utilizado uma amostra de conveniência que não nos permite generalizar os resultados obtidos com este estudo para além deste grupo de alunos (Coutinho, 2015). E também o facto deste estudo se ter desenvolvido apenas, com crianças que apresentam necessidades educativas específicas e só com a docente de educação especial num ambiente restrito. Parece-nos que, será interessante aplicá-lo a todos os alunos da turma, tal como enunciámos na última parte deste trabalho, desenvolvendo este trabalho na sala de aula com a professora titular de turma e de educação especial, constituindo grupos de trabalho heterogéneos, para averiguarmos se os resultados obtidos serão idênticos ou não aos deste estudo.

Resta-nos referir que é também nosso objetivo, com a realização deste estudo de investigação-ação, divulgar o trabalho realizado e demonstrar que, de facto, as investigações e trabalhos desenvolvidos no âmbito da educação e no trabalho direto com alunos permitem obter maior sucesso escolar de todos os intervenientes, alunos e professores. Professores motivados e informados conseguem motivar melhor os seus alunos e envolvê-los nas aprendizagens, proporcionando aprendizagens onde o aluno assume um papel ativo e significativo, em tempo real (Silva & Silva, 2018). Foi este, também, o meu propósito ao inscrever-me neste mestrado na minha área de ensino – Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, adquirir mais conhecimento, aprofundar o que já possuía e atualizá-lo à luz da nova legislação e das mais recentes investigações neste âmbito, para melhorar o meu desempenho enquanto profissional da área da educação e como pessoa que vive num mundo global de informação interativo, diversificado e multicultural, em mudança permanente, que nos coloca desafios diariamente, para que possamos fazer a diferença com os alunos com quem nos cruzamos nesta longa caminhada que é a Educação e a Inclusão de TODOS e que penso ter alcançado.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico* (1ª: ed.). Porto: Asa Editores.

Alderman, M. (2004). *Motivation for achievement possibilities for teaching and learning*. Mahwah. N.J: Laurence Erlbaun.

Almeida, L. S., & Araújo, A.M. (2014). *Inteligência e Aprendizagem: Desenvolvimento Cognitivo e Sucesso Académico*. In L. Almeida, A. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp.47-89). Braga: ADIPSIEDUC.

Almeida, L., Guisande, M. & Ferreira, A. (2009). *Inteligência Perspetivas Teóricas*. Coimbra: Almedina.

American Psychiatric Association, (2014), *DSM-5- Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais*. Lisboa: Climepsi.

Baia, S. & Oliveira, E.P. *Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem*. In F. Veiga (coord.), (2013). *Psicologia da Educação – Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp.583 – 631). Lisboa: Climepsi Editores.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições Asa.

Batista, A., Viana, F.L. & Barbeiro, L. F. (2011). PNEP O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica. *Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.

Bell, J.(1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação Trajectos*. Lisboa: Gardiva.

Bzuneck, J. A., Borochovitc, E. Miranda, L. & Almeida, L. S. (2014). *Motivação Académica dos Alunos*. In L. Almeida, A. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 173-213). Braga: ADIPSIEDUC.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield. M.A : Author.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas : Teoria e Prática*. Coimbra : Edições Almedina, S.A.

Correia. L. (1997). *Alunos com necessidades educativas nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º. 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I Série, n.º.129/18. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html/pdf>

Decreto-Lei n.º. 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I Série, n.º.129/18. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html/pdf>

Decreto- Lei n.º.116/2019 do Ministério da Educação (2019). Diário da República n.º 176/2019, Série I . Retirado de <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre>

Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.

Fayol, M. (2016). *A Aquisição da escrita*. Lisboa: Gradiva.

Federação Nacional de Educação. (2019). *Consulta Nacional de Educação Inclusiva, 2019*. Porto: FNE. Retrieved from https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf

Fonseca, V. (1995). *Programa de Estimulação Precoce Uma introdução as Ideias de Furerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freitas, M., Alves, D. & Costa, T., (2007). *PNEP O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Girolami, A. (2001). *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture – CALE*. Montreuil: Editions du Papyrus.

Gonçalves, L.S. (2010). *Estratégias de motivação educacional: orientações para o ensino e aprendizagem* (Trabalho publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra). Retrived from URL <http://hdl.handle.net/10316/15627>

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Monteiro, P. (coord), 2014. *Psicologia e psiquiatria da infância e da adolescência*. Lisboa: Lidel.

Morais,C.& Pavianni, N. M. (2009). Entrevista narrativa: um género de pesquisa sociolinguístico.VSIGEST. Retrived from URL https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/entrevista%20narrativa_um_genero_da_pesquisa_sociolinguistica.pdf

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Nogueira, J. *Aprendizagem: Modelos Comportamentais*. (2013) In F. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação – Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp.177 -217). Lisboa: Climepsi Editores.

Pereira, A. (2013). *Motivação na Aprendizagem e no Ensino*. In F. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação – Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp.445 - 493). Lisboa: Climepsi Editores.

Pereira, F. (coord.). (2018). *Para uma educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Pinto, M. (2017). *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, M. (2018). *Controle de Aptidões para a Leitura e Escrita - CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pintrinch, P. (1994). *Continuities and discontinuities: Future Directions for research in Education Psychology*. *Education Psychologist*, 29.

Pocinho, M. (2012). *Metodologias de Investigação e Comunicação do Conhecimento. Projetos de Edição*. Lisboa: Lidel.

Ribeiro, I., Viana, F. L., Batista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Rodrigues, B., (2016). *Ainda estou a Aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades de leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian. Edições Almedina, S.A.

Rodrigues, A. (2005). *Hiperatividade e Défice de Atenção. Compreender e Intervir na Escola e na Família*. Cadin: Cascais.

Rosário, P. (coord.). (2005). *Motivação e Aprendizagem: Uma Rota de Leitura* in M, Taveira. *Psicologia Escolar, uma proposta científico pedagógica*. Coimbra: Quarteto.

Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Lidel.

Silva, H. S. & Lopes, J. (2018). *Eu, Professor, Pergunto. 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional Docente*. Lisboa: Lidel.

Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem aprender a língua*. In Adalberto Dias de Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Coleção Educação nº8 (pp.197-226). Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2009). *PNEP O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F., Ribeiro, Iolanda., Fernandes, L., Ferreira, A., Leitão, C. Gomes, S. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Zenha, A. Silva, C. Januário, C. Malafaya, C. & Portugal, I. (2008). *Ensinar a estudar aprender a estudar*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo I – Pedido de autorização Diretor do Agrupamento de Escolas

██████, 18 de outubro, de 2019

**Assunto: Pedido de Consentimento para realização do projeto de
investigação-ação no âmbito do Mestrado**

Excelentíssimo Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de ██████:

Eu, ██████, portadora do cartão de cidadão com o n.º de identificação ██████ professora de QZP, a exercer funções no grupo de recrutamento 910 – Educação Especial, ██████ e a frequentar o Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, **solicito que me seja concedida autorização para realizar o meu trabalho final – Dissertação de mestrado – trabalho de investigação-ação no âmbito do papel da motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, em alunos do 1º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem, neste agrupamento de escolas.**

Mais informo que, irei contactar os encarregados de educação das crianças sobre as quais vai incidir o meu estudo para obter a respetiva autorização para o trabalho a desenvolver.

Atenciosamente

Peço deferimento

A professora de Educação Especial:

Anexo II – Declaração de consentimento Encarregados de Educação

██████████, 18 de outubro, de 2019

Declaração de Consentimento

Excelentíssimo Encarregado de Educação:

Eu, ██████████, portadora do cartão de cidadão com o n.º de identificação ██████████, professora de QZP, a exercer funções no grupo de recrutamento 910 – Educação Especial, no ██████████ e a frequentar o Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, **solicito que me seja concedida autorização para realizar o meu trabalho final – dissertação de mestrado – trabalho de investigação-ação, no âmbito do papel da motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, em alunos do 1.º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem - com o seu educando.**

Mais informo que, durante as sessões irei proceder ao registo em fotografias e áudio (gravação) para avaliar e comparar a evolução do aluno nas competências a desenvolver ao longo das sessões de trabalho. E que todos os dados recolhidos estão sujeitos a confidencialidade, pelo que a identidade do seu educando nunca será revelada no estudo.

Deste modo, solicito o preenchimento da autorização, que se segue.

Agradeço a sua compreensão e colaboração!

A professora de Educação Especial: _____

Eu, _____ encarregado de Educação, do aluno _____, a frequentar o 1.ºA, autorizo que o meu educando participe no trabalho de Investigação-ação, a desenvolver pela professora acima referida.

_____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo IV – Bateria de testes de Controle de Aptidões de Leitura e Escrita CALE

Folha 1

TESTE 1:

- 1 › Braço esquerdo do examinador estendido na horizontal para o lado esquerdo (em posição descontraída e com a palma da mão aberta para cima).
- 2 › Braço direito do examinador horizontal esticado para a frente (em posição descontraída e com a palma da mão virada para cima).
- 3 › Pé esquerdo do examinador em posição avançada.

TESTE 2:

- 1 › Punho esquerdo do examinador fechado com o polegar no interior e apresentado à altura do ombro.
- 2 › Indicador na vertical.
- 3 › Mão aberta.

A criança ainda não está em idade de inverter.

Folha 2A

TESTE 3:

FRENTE

— U	1
C \ C	2
/ D	3
n — /	4
D \	5

Folha 2B

TESTE 3:

VERSO

/		—	6
U	/	∩	7
	—	∩	8
∩	∩	U	9
/	∩	—	10

Folha 3

TESTE 4:

flã | trem | grão | breu | flor
 traz | pá | boi | noz | mel

TESTE 5:

esk | olp | ert | zul | mad
 spi | fei | noj | guch | vub

TESTE 6:

rimape | nuroli | sizado | faviquer | jifazo
 cogucho | dimango | moluné | bomenhal | tofonim

TESTE 7:

a relva | tesoura | espetáculo
 a menina | perdeu | a bola
 o pai | comprou | um jornal | na papelaria

Naturalmente, embora nos sirvamos desta folha para a aplicação dos testes, ela não é deixada à vista da criança em nenhum momento.

Folha 4

TESTE 8:

O Paulo comprou um urso de peluche,
perdeu-o no jardim,
chorou muito.

3 actos: comprou
perdeu-o
chorou muito

3 pormenores: O Paulo
o urso de peluche
no jardim

Observação igual à da folha 3

Folha 5

TESTE 9:



Anexo V – Inquérito por questionário - Identificar problemas motivacionais

Questionário para professores

Traduzido e adaptado de Stipek (1993, 274)

Instruções: Observe os seus alunos durante alguns dias e pronuncie-se, para **cada um deles**, em relação aos comportamentos que eventualmente revelam **em cada tarefa** e que constam da lista abaixo, **procedendo** do seguinte modo:

(-1) = Comportamento ausente; (0) = Comportamento esporádico; (+1) = Comportamento frequente

Nota: Se houver dois professores na sala de aula será de toda a vantagem que ambos preencham este instrumento, relativamente aos mesmos alunos.

Nome do aluno: _____

Área: _____ Tarefa: _____ Data: ___/___/___

Professor de : _____

1. (W) _____ Presta atenção quando o professor explica a tarefa
2. (W) _____ Começa a trabalhar imediatamente na tarefa
3. (W) _____ Segue as instruções necessárias para realizar a tarefa
4. (W) _____ Mantém-se atento até que a tarefa esteja terminada
5. (W) _____ Completa a tarefa com qualidade
6. (W) _____ Acaba a tarefa no tempo previsto

7. (C) _____ Persiste, em vez de desistir, quando surgem dificuldades na realização da tarefa
8. (C) _____ Trabalha autonomamente na tarefa
9. (C) _____ Intervém voluntariamente durante a aula reportando-se à tarefa
10. (C) _____ O seu desempenho nos testes reflete o nível demonstrado nas aulas
11. (C) _____ Procura ajuda quando necessário para realizar a tarefa
12. (C) _____ Não fica aborrecido quando comete erros ou sente dificuldades durante a tarefa
13. (C) _____ Gosta de tarefas desafiadoras

14. (I) _____ Trabalha intensamente na tarefa
15. (I) _____ Revela conhecimento na tarefa além daquele que está a ser lecionado.
16. (I) _____ Envolve-se em tarefas de aprendizagem que não são exigidas
17. (I) _____ Mostra-se relutante em interromper a tarefa quando está envolvido nela
18. (I) _____ Envolve-se noutras tarefas depois de concluídas a que é exigida
19. (I) _____ Parece feliz, orgulhoso e entusiasta na realização da tarefa
20. (I) _____ Procura sempre melhorar, mesmo quando o seu desempenho é bom
21. (I) _____ Inicia, por si só, tarefas de aprendizagem desafiadoras
22. (I) _____ Esforça-se verdadeiramente em tarefas que não são para a avaliação

Cotação: Some o total de pontos (+) e (-) em cada das três categorias (“W” = Orientação de trabalho; “C” = Confiança na capacidade; “I” = Interesse intrínseco no trabalho escolar). Uma cotação próxima ou abaixo de 0 em cada uma das três dimensões pode sugerir a existência de um problema.

Anexo VI – Diário de campo – Programa de intervenção

1ª sessão -10/02/2020

Hoje iniciei a primeira sessão direta com os alunos.

Comecei por explicar as atividades a desenvolver com base no nosso encontro onde todos me tinham dito que gostavam de histórias, por isso ia contar-lhes a história do Capuchinho Vermelho. Os três alunos aderiram com muito entusiasmo ao visionamento da história do Capuchinho Vermelho em powerpoint. O A1 e o A3 mostraram-se atentos e conseguiram escutar e ver a história até ao fim. O A2 revelou dificuldade em estar atento durante o visionamento e escutar as orientações dadas. No fim os alunos pediram para ver de novo e foram eles a contar através das imagens, conseguindo identificar os momentos “chave” da mesma. De destacar que o A1 fez a seguinte afirmação – “Sabemos ler” e o A3 Perguntou (Eu também soube ler, professora?- à resposta afirmativa respondeu “já sabia”.

O A1 e o A3 conseguiram de seguida responder às questões sobre a história com o auxílio das imagens. O A2 necessitou de uma pausa e foi ordenando os cartões com as imagens as quais descreveu referindo os momentos da história.

Na resposta à questão: “- Qual a personagem preferida da história?”

O A 1 revelou interesse pelo Capuchinho Vermelho; o A2 pelo Lobo mau e o A3 pela avózinha. O A3 foi o primeiro a justificar a sua escolha e disse: O lobo é mau como eu, por isso gosto dele. Disse-lhe que ele não é mau apenas um bocadinho traquina e com dificuldade em esperar a sua vez. O A1 disse que gostava do Capuchinho, porque ele fazia muitas coisas como ele. Já o A3 explicou que gostava da avózinha por ela ser simpática e estar na cama.

Todos os alunos aderiram com entusiasmo à escrita no mapa de ideias no computador, eu escrevi o título e coloquei: “O Capuchinho Amarelo” e li em voz alta. Os três alunos corrigiram e disseram é “Capuchinho Vermelho”. Disse-lhes que poderia haver uma história com um capuchinho de outra cor e que até se podia trocar as personagens. Os alunos deram algumas ideias: Capuchinho cinzento, lobo bom, três porquinhos no bosque. Propus inventar uma história em banda desenhada com estas ideias e os alunos mostraram interesse, combinámos fazer o mapa de ideias da banda desenhada na próxima intervenção e eles pediram para eu escrever as ideias no papel para não nos esquecermos. Esta ideia dos alunos é importante dado que ainda não dominam a leitura e a escrita. Assim em sessões futuras eu irei escrever as ideias dos alunos e depois eles escrevem à vez no computador. O que também evitará tempos de espera por parte dos alunos. Os três alunos estavam tão entusiasmados que foi com alguma dificuldade que regressámos à história tradicional para preencher o mapa de ideias. O A3 foi o primeiro a escrever com ajuda das sílabas e letras móveis, depois cada aluno foi preenchendo à vez.

O A2 revelou dificuldade em esperar a sua vez, necessitou de sair um bocadinho da sala, voltou após 5 minutos (foi lavar a cara e as mãos). Enquanto isso os outros dois alunos, escreveram com ajuda as frases no computador. O A2 escreveu de seguida duas frases sobre a história com ajuda tal como os colegas.

Nesta sessão há a salientar o interesse e o entusiasmo dos alunos pela elaboração da nova história, pediram para a iniciarmos já na próxima sessão, pelo que iremos começar por delinear o projeto da mesma. Há a referir os tempos de descanso que o A2 necessita entre cada tarefa, pelo que nas próximas intervenções deverei ter isto presente. O facto de ser eu a escrever no papel as palavras e as frases que os alunos querem escrever no computador será uma boa opção para agilizar o tempo de espera de cada um e evitar desmotivação pela tarefa. Depois cada um à

vez irá escrever as palavras/frases que disse. É de referir também que o A2 quer ser sempre o primeiro a iniciar a tarefa e que revela dificuldade em esperar que os outros realizem as suas. O A1 revelou interesse durante toda a atividade. O A3 necessita que o chamem e incentivem constantemente a participar, no entanto no início das tarefas diz sempre: “Eu também quero fazer!”

Considero que quase todos os objetivos desta sessão foram alcançados revelando tarefas e pistas de ação para as intervenções futuras. **Encontram-se em aquisição os seguintes objetivos: A1 e o A2 – Articular corretamente as palavras e repetir palavras com 3 sílabas;; 3 alunos - Escrita de palavras por combinatória de elementos conhecidos- letras maiúsculas e minúsculas; escrever o título; escrever nomes; escrever locais da história; transcrever palavras e ler a informação que escreveu; o A2 - Saber ouvir.**

2ª. Sessão - 11/02/2010

Iniciámos a sessão recordando com recurso ao suporte visual as atividades realizadas. Houve necessidade de voltar a mostrar os cartões com imagens e o mapa de ideias elaborado e impresso na última intervenção. Lemos à vez a informação que escrevemos, de salientar que os alunos apenas leram algumas palavras das frases. Nenhum conseguiu ler as frases completas.

Em seguida mostrei a banda desenhada em suporte de papel e verificámos as características das mesmas. Foi necessário desenhar no quadro os balões de fala, de pensamento e de falas do narrador. Os alunos pediram para irem desenhar também e cada um disse o nome dos que estavam no quadro. O A2 teve dificuldade em esperar a sua vez. A 3 mostrou interesse nos balões de pensamento justificando que eram bons para pensar. Posteriormente vimos o Power point da Banda desenhada com as características deste tipo de texto. Todos visionaram e à medida que ia surgindo cada slide iam comparando com a banda desenhada em suporte de papel e identificando as informações que tínhamos trabalhado anteriormente. Contou-se as vinhetas – 17 e decidimos que a nossa terá entre 6 e 10. O A3 referiu que o pai também tem uma prancha, expliquei a diferença entre uma prancha de ir à praia e a de banda desenhada. Visionámos no computador, porque o A2 não sabia o que era. Negociámos o tamanho da nossa prancha de banda desenhada será de tamanho A3.

Todos os alunos estiveram muito envolvidos nas tarefas pelo que só iniciámos o preenchimento do mapa da banda desenhada da história a inventar com a escolha das personagens da história e a atribuição das mesmas a cada aluno. O A2 continua a revelar muita dificuldade em esperar a sua vez e zanga-se por ficar à espera e por escutar as ideias e instruções dos outros.

O A1 revelou muito entusiasmo pelas tarefas propostas, está sempre a dar ideias, o mesmo acontece com o A2 só que quando lhe peço apara esperar fica frustrado e desiste de trabalhar por momentos, depois volta à tarefa como se nada tivesse acontecido.

A A3 esteve atenta e participativa nas tarefas. Não conseguimos realizar todas as tarefas da sessão, pelo que na próxima intervenção teremos de continuar o preenchimento do mapa de ideias.

Encontram-se em aquisição os seguintes objetivos: A1 e o A2 – Articular corretamente as palavras; 3 alunos - Escrita de palavras por combinatória de elementos conhecidos- letras maiúsculas e minúsculas; escrever o título; escrever nomes; escrever locais da história; transcrever palavras e ler a informação que escreveu/ler cinco palavras da banda desenhada; o A2 - Saber ouvir.

3ª. sessão - 13/02/2020 – 14h – 14h 40 minutos.

Logo pela manhã o A1 encontrou-me e perguntou quando íamos trabalhar a banda desenhada, tirou da mochila a régua e o esquadro para desenhar a prancha da nossa história. Foi com agrado que vi que não se tinha esquecido da aula.

À tarde aconteceu a intervenção os alunos estavam contentes e começaram logo a por questionar o que íamos fazer, se podíamos iniciar a nossa história. Recordámos a aula anterior e todos conseguiram responder às questões colocadas. Os alunos quiseram desenhar balões de fala, pensamento e de gritos no quadro. Pediram para ver a banda desenhada dos outros colegas e identificaram os balões presentes na mesma. Depois contaram as tiras e as vinhetas, mas não se recordavam do nome. O A1 prontificou-se a desenhar a prancha, combinámos que todos tinham de participar em todas as tarefas, mas à vez., todos concordaram. O A2 pediu para ser o primeiro a escrever no computador, todos concordámos.

Apresentei o Mapa de ideias da nossa história. Dei a cada aluno o nome da sua personagem em cartões de escrita móvel para eles lerem. Todos conseguiram ler a personagem que irão assumir. Em seguida, os alunos disseram as frases e eu escrevi as frases no mapa de ideias em suporte de papel para depois os alunos escreverem no computador. Combinámos que cada aluno escreve as ideias que dá no computador.

O resto da atividade correu conforme previsto. Enquanto os alunos escreviam no computador os outros dialogaram sobre o que cada personagem poderá fazer na história.

Como o A1 tinha trazido a régua iniciámos a construção da prancha da nossa banda desenhada, o que contribuiu par a diminuição dos tempos de espera na escrita no computador. O A2 ficou aborrecido porque queria ser ele a iniciar todas as atividades.

Todos se revelaram participativos e revelaram criatividade nas propostas para a banda desenhada, sendo as ideias negociadas entre todos. Nesta sessão verifiquei que posso aumentar o tempo de intervenção de cada aula, dado que os alunos se encontram envolvidos na atividade, cada sessão passará a ter 45 minutos.

Encontram-se em aquisição os seguintes objetivos: A1 e o A2 – Articular corretamente as palavras e repetir palavras com 3 sílabas; 3 alunos - Escrita de palavras por combinatória de elementos conhecidos- letras maiúsculas e minúsculas; escrever o título; escrever nomes; escrever locais da história; transcrever palavras e ler a informação que escreveu; o A2 - Saber ouvir.

4ª. Sessão - 16/02/2020

À semelhança das sessões anteriores recordámos o que se trabalhou na última sessão. Todos os alunos conseguiram identificar as ideias chave. Iniciámos o preenchimento da folha de projeto e todos colaboraram. À semelhança do que aconteceu na última sessão, primeiro eu escrevi a informação em suporte de papel e depois à vez os alunos escreveram no processador de texto word. Eu auxiliiei a escrita no computador, porque há letras que os alunos não conhecem. Eu escrevi o ponto 5 e 6 da folha de projeto, porque todos os alunos disseram que eram muitas ideias e muitas letras. Li a informação à medida que ia escrevendo em voz alta, alertei os alunos para a necessidade de todos saberem ler e escrever, para não estarem dependentes dos outros e poderem ler e escrever sobre o que gostam. O A2 disse “mas eu já sei ler- queres ver” e leu o nome da sua personagem no cartão de escrita móvel. O A1 fez o mesmo. Eu pedi ao A3 e ele também leu. Os alunos escreveram o nome das personagens com recurso ao cartão de escrita móvel. Já identificam a tecla de apagar e a de espaçamento. Todos os alunos identificaram as vogais e conseguem associar a letra de imprensa à manuscrita, o mesmo se verifica em relação às consoantes: p, t, l e m. Enquanto uns alunos escreviam no computador outros iam

desenhando na prancha, as tiras e as vinhetas (combinámos ser 6) começa a haver entreajuda no grupo na realização das tarefas.

Os cartões de escrita móvel e os registos em suporte de papel têm revelado utilidade na redução do tempo de espera nas atividades de escrita no computador e na construção de novas frases. De destacar as ideias criativas que os alunos sugeriram para a banda desenhada, todos participaram com entusiasmo. Recorremos à negociação para decidir as partes da história a desenhar em cada vinheta. O A2 começa a esperar a sua vez para realizar as tarefas, embora ainda tenha de o advertir que o trabalho é de todos. O A3 revela poder de iniciativa com a construção da sua personagem. O A1 é o que está sempre a dar ideias, mas respeita as intervenções dos outros. O A2 continua a querer ser o primeiro a iniciar todas as tarefas. Combinámos realizar o projeto em 3 sessões, apresentá-lo à turma e convidar os pais para ver. O A2 deu a ideia de no fim afixarmos a banda desenhada no átrio de entrada da escola para todos verem. O A1 referiu que a mãe não poderia vir, porque estava a trabalhar e pediu para tirar fotografias para mostrar em casa, disse também que tinha vergonha de falar para os colegas na sala de aula. Então combinámos fazer um powerpoint com fotografias do projeto e frases a explicar como fizemos para ser mais fácil explicar aos alunos da turma e aos pais. O A2 e o A3 referiram que gostavam que as mães viessem à escola. Assim surge mais uma sessão, onde podemos valorizar a leitura e a escrita num contexto real de aprendizagem. Nota-se cada vez mais o interesse dos alunos pelo projeto, estão motivados e querem iniciar a banda desenhada. Combinámos começar amanhã. Dado a dificuldade em desenharem todos na prancha ao mesmo tempo e para reduzir o tempo de espera, irei fotocopiar a prancha e recortar as vinhetas para cada um desenhar a sua parte e depois colaremos os balões com a informação escrita. À medida que vamos construindo as vinhetas colamos na prancha. As estratégias e as atividades têm se revelado adequadas ao trabalho desenvolvido com os alunos. Hoje o tempo da sessão foi de 45 minutos e os alunos não se revelaram cansados ou desinteressados, pelo que poderei manter a mesma duração nas aulas seguintes.

Encontram-se em aquisição os seguintes objetivos: A1 e o A2 – Articular corretamente as palavras e repetir palavras com 3 sílabas; 3 alunos - Escrita de palavras por combinatória de elementos conhecidos- letras maiúsculas e minúsculas e ler toda a informação que escreveu; O A2 e o A3 - Preencher todas as fases do projeto com recurso a palavras ou desenhos.

5ª. Sessão - 17/02/2020

O A2 trouxe a banda desenhada do “João e o pé de Feijão”, para nós vermos. Ele leu os balões de fala através das imagens.

Em seguida iniciámos o nosso projeto de banda desenhada. Os alunos aceitaram a ideia de recortar as vinhetas da prancha, para todos podermos trabalhar. Recordámos a aula anterior, vimos o mapa de ideias e a folha de projeto. Eu li primeiro e depois os alunos leram. O A2 conseguiu repetir as frases. Já o A3 e o A1 leram algumas palavras. Todos iniciaram a tarefa com entusiasmo. Durante a atividade todos participaram. O A1 e o A3 ditaram a informação para o balão do narrador da primeira vinheta, depois o A1 escreveu no computador com ajuda, o A3 quis ir ajudar o colega e conseguiram trabalhar muito bem em equipa. Pediram ajuda algumas vezes para identificar as teclas e as funções das mesmas. O A2 esteve a desenhar comigo deu muitas ideias e revelou muita criatividade na caracterização da paisagem e na sua personagem. Disse várias vezes “não preciso de ajuda, eu faço”. No decorrer da atividade não tive de repetir nenhuma informação. O A1 deu a ideia de colocarmos um balão de gritos com o toque da campainha, ele e o A3 escreveram a informação. Quando concluímos a sessão, mostraram-se tristes e ansiosos por continuar. Combinámos continuar amanhã.

No fim avaliámos o trabalho realizado. O A1 e o A3 afirmaram que gostaram de escrever no computador no balão do narrador. O A2 e o A3 manifestaram agrado por desenhar à mão e depois escreverem as falas no computador. Considero que as estratégias utilizadas estão a ser adequadas às expectativas dos alunos e ao seu ritmo de trabalho. Embora necessitem de orientação no início da tarefa depois conseguem fazê-la autonomamente e não sendo necessário o recurso constante ao reforço positivo. Apenas é necessário dar feedback e monitorizar as tarefas. Utilizam muito o pormenor no desenho e partilham ideias e experiências anteriores entre eles, o que poderá prolongar o tempo de realização do projeto, mas que ao mesmo tempo, o enriquece.

Encontram-se em aquisição os seguintes objetivos: A1, A2 e A3 – Construção de frases por combinatória de elementos conhecidos.

6º. Sessão -20/02/2020

Hoje as atividades correram conforme o planeado, no entanto o A2 preferiu trabalhar sozinho, pois estava zangado. Fez um desenho sobre a história com aguarelas. Os colegas foram fazendo as suas tarefas em conjunto e 15 minutos depois o A2 também quis, participar. Foi necessário dar-lhe algum tempo de resposta e depois ele ao ver os outros trabalhar também quis participar. Hoje todos conseguiram ler as falas que escrevemos depois de eu ler com recurso à ajuda e à repetição.

Destaca-se que os alunos já identificam os nomes das suas personagens escritos e quando estão a desenhar alertam-se uns aos outros para fazer pormenores nos desenhos de acordo com as falas. Além do ponto final, hoje utilizámos o ponto de exclamação e o ponto de interrogação e falámos para que servem. No fim, o A2 pediu para ficar mais um pouco para desenhar uma das vinhetas que faltava. Os alunos continuam envolvidos na tarefa, embora o A2 tenha recusado a tarefa no início, depois acabou por se envolver e querer ficar mais tempo para conversar. Considero que hoje os objetivos foram todos atingidos e até superados. Há registar a que no início o A2 revelou alguma resistência à tarefa em grupo, sendo necessário atribuir-lhe tarefas alternativas até ele conseguir envolver-se. Na próxima sessão iremos colar os balões e pintar a nossa banda desenhada.

Encontram-se em aquisição os seguintes objetivos: A1, A2 e A3 – Construção de frases por combinatória de elementos conhecidos.

7ª. Sessão -27/02/2020

Hoje demos continuação ao trabalho de Banda desenhada começámos a recordar o trabalho realizado no último dia.

De seguida distribuámos as tarefas o A1 pediu para recortar as falas. O A2 disse que gostava de jogar um bocadinho antes de começar na BD. Negocieei com ele e após jogar com o jogo das letras móveis realizou a tarefa. O A3 decidiu pintar.

Dei a escolher a técnica de pintura e após negociarmos decidimos que contornávamos a marcador e pintávamos por dentro a lápis de cor. De início, só dois alunos estavam a trabalhar no projeto, o A2 decidiu experimentar a técnica de pintura e gostou. Os alunos decidiram pintar entre todos as personagens sem ser cada um a sua. Foi bom, mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor. No fim colámos e lemos as frases, eu lia primeiro e os alunos liam a seguir. O A2 que revelava algum cansaço fez uma pausa e foi jogar, mas ao ver os colegas a ler começou a ler também. Considero que o trabalho realizado permite afirmar que atingimos os objetivos previstos para a sessão.

De salientar que o A2 necessita com frequência de uma atividade paralela escolhida por ele, para iniciar o trabalho cooperativo e posteriormente por sua iniciativa integra-se no trabalho. Dialoga com os colegas e trocam todos opiniões. Foi agradável vê-los propor mais falas para as personagens o que iremos fazer no próximo dia e terminar a pintura. Daí que necessitemos de mais uma sessão para este trabalho do que o inicialmente previsto. Mas que considero muito positivo, pois revela a motivação que os alunos estão a ter neste projeto. Todos avaliámos as atividades e expressámos o agrado pela atividade realizada até agora. No final ainda houve tempo para jogarem o jogo que o A2 tinha experimentado no início.

Encontram-se em aquisição os seguintes objetivos: A1, A2 e A3 – Construção de frases por combinatória de elementos conhecidos.

8ª. Sessão- 02/03/2020

Hoje concluímos as atividades na nossa banda desenhada.

A aula decorreu conforme o planeado, mas com o A2 a pedir para ser ele a iniciar a escrita nos balões de fala no computador. Como nas sessões anteriores eu escrevi nos cartões de papel e depois os alunos copiaram e leram em voz alta. As estratégias a que recorri foram as descritas na planificação, hoje o A2 não necessitou de atividades alternativas. Verifico que há palavras que já conseguem ler sozinhos através da leitura global. Avaliámos o trabalho e todos foram unânimes em reconhecer o contributo positivo que todos deram para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. De salientar que o A2, que revelou alguma dificuldade no início de algumas sessões, tenha hesitado e demonstrado dúvidas quanto à sua participação, admitindo que às vezes começava as tarefas mais tarde que os outros.

9ª intervenção - 03/03/2020

Hoje levei o powepoint com as fotos que tirámos ao longo das sessões.

Cada aluno conseguiu identificar todas as fases pelas quais passou o projeto. No entanto, o A3 revelou alguma dificuldade no nome das folhas de registo que utilizámos, mas os colegas prontificaram-se a ajudá-lo. À semelhança das sessões anteriores os alunos ditaram as legendas das fotografias e eu registei em cartões, ainda foi necessário recordar para que servem algumas teclas do computador e apontar algumas letras durante a escrita, dado que os alunos ainda não conhecem todas as letras do alfabeto.

O A1 consegue copiar sem ajuda já o A2 e o A3 revelam necessidade de acompanhamento durante a tarefa. Verifico melhorias na construção das frases sobretudo no uso do sujeito e do predicado. Utilizam com mais frequência os pronomes pessoais e os adjetivos. Durante a atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. A atividade não ficou concluída. Mas decorreu conforme o planeado.

Encontram-se em aquisição os seguintes objetivos: A1, A2 e A3 – Construção de frases por combinatória de elementos conhecidos (escrever frases completas; esquematizar informação; legendar fotografias) e ler a informação que escreveu.

10ª. Sessão - 11/03/2020 9h 10m – 10h

Hoje recordámos a tarefa da última sessão reunimos o que já tínhamos escrito e em seguida iniciámos a transcrição das legendas das fotografias.

Como eram muitas frases fizemos à vez e decidimos que cada aluno transcrevia apenas duas frases e eu escreveria o resto com eles a ditarem o que estava no papel. A atividade correu bem,

como nas outras sessões o A2 esteve ocupado a fazer jogos de palavras e de concentração enquanto os outros dois alunos fazendo. Na sua vez participou sem incidentes.

O segundo momento da aula consistiu na gravação da fala das personagens da história do capuchinho cinzento.

Eu disse a voz do narrador e a dos 3 porquinhos, cada aluno disse a legenda do seu balão de fala com base na ilustração. A atividade foi muito interessante. O A2 assumiu o papel de apontar com a mão os colegas que tinham de ler e falar para gravar. Durante as gravações o A1 revelou alguma hesitação de início, mas depois participou bem. O A3 mostrou-se mais desinibido e disse as falas sem constrangimentos assim como o A2.

No fim ouvimos a gravação e todos concordámos que estaria pronta a apresentar na 5ª feira. De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma, questionando-me se eles irão gostar...se não se esqueceram de nada se se enganarem a explicar o PPT com as fotografias. Tentei tranquilizá-los dizendo que eles estão preparados e que basta explicarem o que estão a fazer nas fotos. Para não se enganarem escrevemos o nome de cada um na legendagem da fotografia no PPT e voltámos a treinar a apresentação, pareceram ficar mais calmos. **Todos conseguiram ler as frases com a ajuda das fotografias/imagens, sendo que usaram mais as imagens do que a escrita.** Gostei de observar a preocupação deles, no final saíram mais confiantes. **De um modo geral, os 3 alunos adquiriram todos os objetivos propostos para esta sessão.**

11ª. Intervenção 12/03/2020

14h 30min – 15h 30 min

No início da sessão os alunos encontravam-se muito entusiasmados com a perspectiva da apresentação do seu projeto aos colegas e aos professores (titular de turma e professor do apoio educativo) e aos seus pais.

Treinámos a apresentação antes. O A1 identificou todas as vezes que tinha de falar, mas necessitou de ajuda para ler as frases completas, pois fazia a leitura através da imagem. O A2 pediu para eu ler primeiro e depois ele repetiu. O A3 identificou as suas vezes de ler mas também fez uma leitura baseada na imagem, eu li as frases corretas e os alunos repetiram. Todos se mostraram motivados mas preocupados com a apresentação na turma. Foi necessário o recurso ao elogio e ao feedback positivo para os tranquilizar. Nenhum disse que não era capaz, estavam mais preocupados se os seus convidados iriam gostar.

Quando chegámos à sala a mãe do A1 já lá estava, ele ficou muito contente, porque pensava que a mãe não conseguia ir. O A2 pediu logo para mostrar a banda desenhada à mãe. O A3 ficou inibido por estarem a ser o centro de atenção.

O A1 e o A2 afixaram o cartaz da Banda desenhada no quadro. O A3 ajudou a clicar no botão do áudio e a ligar as colunas. Todos os presentes ouviram a história de banda desenhada em silêncio, no fim bateram palmas. Os 3 alunos sorriram, o A2 pediu para ler na banda desenhada as falas da sua personagem. Eu propus que todos lessem e então voltámos a ler a banda desenhada mas, da folha. Todos sabiam as suas falas. O A2 até quis dizer as falas da minha personagem eu concordei. Eu fui utilizando o reforço positivo e monitorizando a apresentação.

Os colegas ouviram a comunicação com muita atenção. Ao longo da apresentação foi necessário fazer algumas paragens para explicar alguns conteúdos. Cada um dos alunos desenhou um balão da banda desenhada e identificou-o. O A3, desenhou o balão de gritos e escreveu lá dentro : “Ai.” Ao lado escreveu “ É A AVÓ!” . Os outros dois alunos também quiseram escrever o nome da sua personagem no quadro. O A1 escreveu: CAPUCHINHO. O

A2 escreveu: LOBO BOM . Eu escrevi – TRÊS PORQUINHOS. Os alunos responderam a todas as questões que os colegas colocaram sobre a banda desenhada.

De seguida procedemos à apresentação do ppt das imagens legendadas sobre o projeto no quadro interativo. O A 2 e o A1 foram carregando no botão para avançar a imagem. Nenhum dos alunos teve dificuldade em identificar a sua vez de intervir. No entanto, à semelhança do que aconteceu na sessão de treino nem sempre leram a frase, mas descreviam a imagem. Verifiquei que os alunos identificam sempre o nome das personagens, o seu e o dos colegas. Conseguem relatar a sequência dos acontecimentos do projeto usando como suporte visual as imagens como apoio.

Mais uma vez responderam às questões que lhe foram colocadas. Todos se mantiveram atentos e participativos. O A2 queria explicar tudo e responder a todas as questões pelo que foi necessário estabelecer a regra de que respondiam à vez e se fosse necessário os outros ajudavam.

Verifiquei portanto, que, o **objetivo ler frases completas continua por adquirir e necessita de continuar a ser trabalhado. Assim como a construção e escrita de frases por combinatória de elementos conhecidos.**

Houve um aluno que manifestou o desejo de fazer um projeto de banda desenhada como este, pedindo a colaboração direta deste grupo de alunos, estes concordaram. O convite foi estendido a toda a turma e combinou-se que cada um dos alunos (A1, A2 e A3) irá integrar um grupo para ajudar os colegas num projeto semelhante. **Este é o ponto de partida para a próxima intervenção com estes alunos, mas agora no seio da turma, o que lhes permitirá continuar a aumentar as suas competências na área da leitura e da escrita, motivando-os para a aprendizagem, aumentando a sua autoestima e autonomia na sala de aula quer na disciplina de português quer nas restantes disciplinas de um modo transversal sendo de continuar a utilizar as estratégias motivacionais que se têm revelado eficazes ao longo da intervenção.**

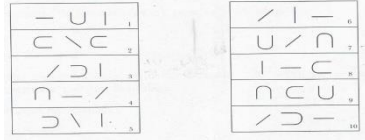
É de realçar que ao longo da apresentação do trabalho, os três alunos exibiram sempre um sorriso na sua expressão facial querendo participar na atividade de modo espontâneo, construindo oralmente frases completas para se explicarem.

Anexo VII - Quadro síntese da entrevista narrativa

Alunos	Atividades preferidas para a aprendizagem da leitura e da escrita	Estratégias motivacionais	Frequência
A1	Desenhos Histórias Computador	Explicação da atividade	2
		Exemplificação	1
		Elogio	1
		Feedback positivo	2
A2	Tablet ou computador Histórias Desenhos	Explicação da atividade	2
		Exemplificação	1
		Monitorização	4
		Feedback positivo	4
		Contacto ocular	8
		Orientação	2
		Elogio	2
A3	Folhas de papel Imagens/desenhos Computador Tablet	Explicação da atividade	2
		Exemplificação	1
		Incentivo verbal	4
		Elogio	2


Anexo VIII – Quadro das respostas dos 3 alunos ao CALE, com registo de observação de comportamentos motivacionais.

CALE	Testes/observações	Respostas A1	%	Respostas A2	%	Respostas A3	%
1ª. Parte Percepções Visuais e auditivas	Teste 1 e 2 = 100% (50% cada) Movimentos amplos - 50%: 1º-Braço esquerdo na horizontal, lado esquerdo, mão aberta virada para cima 2º-Braço direito esticado para a frente, palma da mão virada para cima 3º-Pé esquerdo posição avançada Teste 2 -Movimentos finos – 50% 1º Punho esquerdo fechado com o polegar no interior; 2º Indicador na vertical 3º Mão aberta	Executa os três movimentos amplos.	50%	Não executa os três movimentos amplos.	0 %	Não executa os três movimentos amplos.	0 %
		Não executa os três movimentos finos.	0 %	Executa os três movimentos finos	50 %	Executa os três movimentos finos.	50 %
	Observações	Início da 1ª sessão 10:35 – 10:50 - 27/11/19 Explicação da atividade. “Amos joaa” “boa” “ce fazo” Ia falando à medida que fazia e sorria. “fiz tuu bem, na fiz?” Feedback positivo. Fez à 1 x.	Início da 1ª sessão 9: 35 -9:52 27/11/2019 Explicação da atividade. “gosto joos” “Tou bem, possuou” Fez à primeira. Reforço positivo- Muito bem “sou uaápido?” Feedback positivo e incentivo verbal.	Início da 1ª sessão 9:35 – 11: 00 28/11/19 Explicação da atividade. “É um jogo bonito” “não vi bem, fazes outra vez?” Incentivo verbal “é grande” Começa a fazer e pára, pede para a professora repetir. Reforço positivo Faz à 3ª x.			
	Teste 3 =100 % (10% cada) Formas com diferentes orientações						

1ª. Parte Percepções Visuais e auditivas		Acerta as seguintes exercícios: 1º; 2º e 6º e 7º.	40 %	Acerta as seguintes exercícios: 1º; 8º e 9º.	30 %	Erra todos os exercícios.	0%
	<u>Observações</u>	<p>“esta é difíciu” “ainda não cheei bem”</p> <p>“gostava de olha, pa ve, é mais fáciu”</p> <p>No fim de cada exercício questionava sempre se estava bem.</p> <p>Reforço verbal 10 x.</p> <p>Sorriu sempre durante a atividade e no fim ollava sempre à escpera do reforço/incentivo”</p>		<p>“não gosto de esceve” “é difíciu”</p> <p>“posso desenhau?”</p> <p>Incentivo verbal e negociação– No fim fazes um desenho sobre o que quiseres, pode ser?</p> <p>“Tá bem”</p> <p>Fez até ao 4 exercicio e parou.</p> <p>“tou cansauo”</p> <p>Dar tempo de resposta –pausa</p> <p>Inicio e fez mais 3...parou...não gosto disto” com recurso ao incentivo verbal fez o resto.</p>		<p>“Não gosto deste jogo, é grande”</p> <p>Incentivo verbal.</p> <p>Explicação detalhada com exemplificação.</p> <p>“gosto mais de jogos quando vejo”</p> <p>“Podemos brincar a outro? Não gosto deste jogo!”</p> <p>Incentivo verbal. A partir da 3º imagem só fez à 2º tentativa. “Não consigo ver bem” (esfrega os aolhos. Ao longo do jogo tenta espreitar as imagens. Suspira.</p> <p>Monitorização e feedback continuo e motivador. (tarefa a tarefa).</p> <p>Na imagem 8 diz “já estou cansada”.</p> <p>Contacto ocular. Toque de reforço.</p> <p>Reforço positivo 10 x.No fim disse: “Gostei do jogo, mas não gosto de escrever! Quero brincar com outra coisa”</p>	
	<p>Teste 4 = 100 % (10% cada)</p> <p>Sons 1 – Monossílabos e não palavras</p> <p>flã trem grão breu flor</p> <p>traz pá boi noz mel</p>	Flã/-----/-----/beu/ for Taz/----/ boi/---// mel	60 %	---/flã/ gilo /for taz/ bói / dói /mel	50%	Lã / trem/grão/flor Traz/pá/boi/noz/mel	90 %
1ª. Parte Percepções Visuais e	<u>Observações</u>	<p>“ Chão esquisitas possoua”</p> <p>“Não conheço aumas”</p> <p>Foi necessário repetir duas vezes cada exercício só fez depois.</p> <p>Parecia preocupado.</p>		<p>“Não pecebo umas”</p> <p>Incentivo verbal “dizem-se mesmo assim, umas tu conheces e outras eu inventei é um jogo, escuta novamente”</p> <p>Reforço positivo /repetição</p> <p>Não disse todas...”</p>		<p>Inicio com incentivo verbal.</p> <p>Diz à 1 tentativa.</p> <p>Reforco positivo 1 x no fim.</p> <p>Sorri.</p>	

auditivas				“Tou (estou) a i bem, possoa” Professora) Fez à terceira tentativa.			
	Teste 5 = 100 % (10% cada) Sons 2 - Monossílabos e não palavras esk olp ert zul mad spi fei noj guch vub	Esk/oc/-----/u/mad Si//vi/voz/vuch/vug	20%	Ot/net/---/us/malte Vo/gu/no/ ----/----	0%	Esk/olp/ert/zul/mad Spi//fei/noj/guch/vuc-	90%
	Observações	“possoua já me esqueci” “estava distaído” “repete toas” “não gosto detes joos” “chão esquesitos” Reforço positivo 2x/com incentivo verbal vamos fazer devagarinho! Eu ajudo, certo? Coeu bem? – questiona no fim Feedback positivo Fez à 3ª x.		“são muito difícil” “não tou consegui” Reforço positivo- 3 x Fez à terceira tentativa		Início com reforço positivo. Tenta repetir e diz “estou cansada” Incentivo verbal 4x Faz à 2 tentativa.	
	Teste 6 = 100 % (10% cada) Não palavras rimape nuroli sizado faviquer jifazo cogucho dimango moluné bomenhal tofonim	Rimace/nuoli/xizado/favique /jifazo Cocusco/migano/monogué/ momental/tofonim	40%	---/nooli/xizado/faliquei/jasafo Cogucho/bimango/moné/bomenal/ foquin	10%	Rimaque/niroli/xizado/ faviquer/jifazo Cogucho/digambo/moluné/bomenhal/tofini	50%
	Observações	“Oh, mais...” “não pecebo estes” Reforço verbal - escuta, são fáceis, só tens de repetir o que ouves” 3x “não pessebo” Fez à 3ª X. Sessão de 15 minutos – 10:35 – 10:50 – 27/11/2019		Reforço positivo no início 2 x Reforço positivo/motivação no meio 1x “tou cansado” “não consiuu” Fez à terceira tentativa. Fez o desenho no fim Sessão de 17 minutos - 9:35/9:52 - 27/11/2019		“Estas não consigo fazer” “São diferentes” “Não oiço” “quero com bonecos” Repetição da informação 3x. Incentivo verbal 4x Reforço positivo 3x Negociação da tarefa- desenho a seguir. Sorri e concorda. Sessão de 25 minutos - 9:35 – 11: 00 28/11/19	

2ª. Parte Grupos de sentido Narrativas	Teste 7 = 100 % (10% cada) Grupos de palavras com sentido a relva tesoura espetáculo a menina perdeu a bola o pai comprou um jornal na papelaria	reuva/ tesoua /espétacuo a menina/ pediu/ a boua o pai/compou/um jonal/ na papelaiia	100 %	a euva/tesoua/espétacuu a menina/ pediu/a boua/ o pai/compou/jornal/da papelaia	90 %	a relva/ tesoura /espétacuo a menina/ perdeu/ a bola o pai/comprou/um jornal/ na papelaria	100 %
	Observações	Início da sessão 9:30 – 10:43 “gostei deste joo” “Poque não eim os outros, o Gabieiu e a Maia?” “gosto tabaii com eles” “o meu pai também compa coisas a mim” “Fui bem, possuua?” em cada exercício o aluno pedia a opinião da professora. Feedback positivo 3x Incentivo verbal 1X		Início 10:30 – 10:40 “Possoa são paa repetie toas” Reforço positivo “boa todas à primeira”		Início da sessão 9:30 – 10:50 – 29/11/19 “estas são iguais às nossas” “Gosto mais destas” “Este jogo é fácil” Fez à primeira tentativa as 2 iniciais. A última à segunda tentativa.	
	2ª. Parte Grupos de sentido Narrativas	Teste 8 = 100 % 3 atos- 30% - comprou/ perdeu- o/chorou – cada 10% 3 pormenores – 30 % - O paulo/o urso de peluche/no jardim -cada 10% Organização temporal- 40% (personagem, 1º ato, 2º ato, 3º ato – 10% cada) <u>Narrativa</u> O Paulo comprou um urso de peluche perdeu-o no jardim chorou muito.	O pauo compou-me um peluche e depois o menino pediu-o no jardim e choou muito.	100 %	1º tentativa - O pauo choou muito (não sei...não consiu...) 2º tentativa -O Pauo choou muito poque pediu o usso.	40%	O Paulo (Pausa) O Paulo perdeu encontrou o urso e chorou.
	Observações	Sorriu durante toda a atividade. No fim questionou – “Cooeu bem? Tive bem?” Feedback positivo 1x Incentivo verbal		“Pooque não tem imagem?” “é uma história” “quia uma com imagens” Incentivo verbal – “fazes esta e depois fazemos uma com imagens”		Início com incentivo verbal. “Professora repetes” “posso desenhar é mais fácil com bonecos” Repetição 2x	

				Reforço Positivo Tu consegues e verbal (É fácil!Experimenta! Ouve bem vou dizer devagarinho!” Após a 1ª frase “não chei” Incentivo verbal “eu ajudo” ”vá devagarinho- tu consegues... Fez à segunda tentativa.		Incentivo verbal 4x Contacto ocular Monitorização constante. Negociação – a seguir fazemos com imagens.	
2ª. Parte Imagens	Teste 9 = 100 % – Imagens 	Éa uma vez uma pessoa que estava a come e depois ela foi lá outa vez ela estava a bebe,mas depois começou a chovee, foi paa caza, pá mesa de casa, ainda estava a chovee. 75%		O menino tava no café a bebee um café depois começou a chovee, ainda estava a choove, depois ele foi paa caza, ainda tava a ii, nunca mais acabava choove. 100%		Era uma vez um senhor (pausa) estava à espera depois estava a chover e não veio mais ninguém 50%	
2ª. Parte Imagens	Observações	“Não gosto desta, na tei coo” Poo se outa? Com coi, como as outas do outo dia?” “gosto no computador!” Negociação - fazemos esta depois mostro-te outar Incentivo verbal 2x O aluno disse : na goto, vou tentai, queis vee, possuoa? Recurso a reforço gestual e sorriso. O aluno sorri depois vê as imagens e diz “já sou capaz!”		Hoje tem imagem, gosto de histórias com coes assim fica tiste. “posso vee outa vez, possuoa “tá ii bem” “agooa já chei” Incentivo verbal – palma na mão excelente/que bom. Fizeste muito bem” Fez à segunda tentativa.		Incentivo verbal 4x Contacto ocular Monitorização constante. Negociação – a seguir fazemos com imagens.	
	Compreensão geral Estádio narrativo – evocação correta do raciocínio – 100% Estádio descritivo – enumera e descreve as 3 imagens independentemente umas das outras (sem raciocínio) – 75% Estádio narrativo com refererência a 2 ou 3 episódios ou estádio descritivo com referência a 3 episódios – 50% Estádio descritivo com referência a 2 episódios/elementos– 25 %	Éa uma vez uma pessoa que estava a come/ e depois,depois foi lá outa vez/ estava lá a bebe, mas depois começou a chovee/ foi paa caza pá mesa de casa/ ainda estava a chovee. 75%		O menino tava no café, a bebee um café/ depois começou a chovee, ainda estava a chove/ depois ele foi paa caza ainda tava a ii/ nunca mais acabava choove. 100%		Era uma vez um senhor (pausa)/ estava à espera/ e estava a chover e não veio mais ninguém. 50%	

	Compreensão evocação de 5 pormenores -100% (20% cada): personagem - homem / enquadramento - o café/ ação - beber/acometimento que intervém - chuva/ consequência - o homem vai-se embora	Uma pessoa – beber- chuva – vai-se embora para casa.	80%	O menino – o café- beber – chuva- foi para casa	100%	Senhor- chover	40%
	Expressão – Sintaxe -Número de palavras	36		30		17	
	Expressão –Sintaxe - Número de estruturas	4		4		3	
	Expressão – Sintaxe- Número de palavras por estruturas	9		7,5		5,6	
	Expressão sintaxe - -Número de frases constituídas:Sujeito/Verbo /complemento ou Sujeito /Verbo/ atributo do sujeito jeito;	5		4		2	
	Expressão – Sintaxe- grupos verbos	6		6		4	
	Expressão – Sintaxe-grupos nomes	4		4		1	
	Número de palavras lexicais diferentes Verbos	6		6		4	
2ª. Parte Imagens	Número de palavras lexicais diferentes nomes	3		3		1	
	Número de palavras lexicais diferentes adjetivos	0		0		0	
	Número de palavras lexicais diferentes pronomes	0		1		0	
	Número de palavras lexicais diferentes determinantes	6		6		3	
	Número de palavras lexicais diferentes advérbios	3		0		0	
	Número de palavras lexicais diferentes preposições	2		0		0	

Anexo IX – Programa de Intervenção Direta – planificações

Planificação da 1ª sessão

Calendarização	
10/02/2020	14h30 min – 15h

Área	Domínio/su bdomínio	Objetivos específicos das aprendizagens essenciais	Atividades	Estratégias Motivacionais	Materiais	Indicadores de medida	Avaliação					
							Adquirido			Em Aquisição		
							A1	A2	A3	A1	A2	A3
Português	Oralidade	Saber ouvir	Conversação sobre a atividade a realizar;	Instruções claras e simples	Computador- Powerpoint da história	Escutar durante 6 minutos	X		X		X	
		Escutar e visualizar uma história durante 6 minutos;	Visualização da história (narrativa) do Capuchinho Vermelho em PowerPoint (anexo XI)	Dispositivos tecnológicos		Articular corretamente as palavras				X	X	X
		Falar de forma audível;	Questionamento sobre a história; Como se chamava a menina desta história? Quem é que ela encontrou na floresta? Onde é que a Capuchinho Vermelho ia?	Metacognição		Construir 3 frases simples	X	X	X			
		Articular corretamente as palavras;	Identificar 3/5 personagens da história;	História tradicional conhecida		Identificar 3 personagens	X	X	X			
		Construir frases simples;	Identificar 3/3 locais da história;	Orientação com perguntas diretas		Identificar 3 locais	X	X	X			
		Identificar 3/5 personagens da história;	Identificar 3/9 ações da história;	Dar tempo de resposta		Identificar 3 ações	X	X	X			
		Identificar 3/5 personagens da história;	Demonstrar preferência por 1/5 personagem da história;	Aprendizagem ativa		Demonstrar preferência por 1 personagem	X	X	X			
		Identificar 3/3 locais da história;	Justificar a sua preferência;	Reforço positivo		Justificação da preferência	X	X	X			
		Identificar 3/9 ações da história;	Descrever a ordem de 3/6 acontecimentos da história (o que	Monitorização								
		Demonstrar preferência por 1/5 personagem da história;		Diário de campo								

	aconteceu primeiro, o que aconteceu a seguir e o que aconteceu no final). Participar em situações comunicativas 4 vezes;	Visualização da banda desenhada do capuchinho vermelho em suporte papel (anexo XIV); Convite à produção de um trabalho de projeto – história em banda desenhada;	da história) Metacognição Orientação com perguntas diretas Com ajuda Banda desenhada construída por crianças Reforço positivo Monitorização Diário de Campo	história (anexo XII) Folha da banda desenhada (anexo XIV)	Descrever a ordem de 3 momentos da história. Participar em situações comunicativas 4 vezes	X	X	X						
Leitura Compreensão da história	Ler a informação que escreveu	Leitura do mapa de ideias da história do Capuchinho Vermelho (anexo XIII);	Instruções clara e diretas Com ajuda Frases curtas Reforço positivo	Mapa de Ideias (anexo XIII)	Ler 4 informações do mapa de ideias					X	X	X		
Escrita consciência fonológica habilidades fonémicas produção escrita	Repetir sem erros de identidade ou ordem palavras até 3 sílabas; Contar o número de sílabas na palavra; Repetir as sílabas dos nomes das personagens ; Repetir as sílabas dos nomes dos locais da história; Repetir as sílabas das ações da história; Esquematizar informação contida na história; Escrever as letras do alfabeto nas formas maiúsculas; Escrever as letras do alfabeto nas formas minúsculas; Escrever o título; Escrever o nome de 2/5 personagens; Escrever 1/3 locais; Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado do computador	Preenchimento do mapa de ideias da história do Capuchinho Vermelho (anexo XIII); Realização de jogos de palavras; Escrita de palavras por combinatoria de elementos conhecidos;	Trabalho cooperativo Ajuda Metacognição Aprendizagem ativa Utilização de informações diretas e claras Reforço positivo	Folha de registo - mapa de ideias (anexo XIII) Computador Cartões com palavras-chav Letras/sílabas móveis Cartões para escrita móvel Lápis de carvão borracha	Repetir três sílabas Contar o número de sílabas da palavra Repetir as sílabas Escrever as letras do alfabeto Escrever o título da história Escrever os nomes de 2/5 personagens Escrever 1 local da história Escrever 2 frases completas no	X	X	X			X	X	X	

		2 frases simples completas.				computador							
	Gramática	Usar o ponto final em 3 frases.	Construir 3 frases simples completas.	Trabalho cooperativo Com ajuda Reforço positivo	Mapa de ideias (anexo XIII)	Usar o ponto final em 3 frases	X	X	X				
Matemática	Medida tempo	Ordenar 4/6 sequências de acontecimentos da história do Capuchinho Vermelho	Identificar a ordem de 4 acontecimentos nas histórias visualizadas	Trabalho cooperativo Metacognição Aprendizagem ativa Utilização de informações diretas e claras Reforço positivo	Cartões com sequências de imagens Cartões com palavras chave	Ordenar 4 acontecimentos	X	X	X				
Tecnologias de informação e comunicação	Produção	Utilizar o processador de texto para preencher o mapa de ideias: Escrever o título; Escrever o nome de 2/5 personagens; Escrever 1/3 locais; Escrever 3 frases simples completas.	Preenchimento do mapa de ideias	Aprendizagem ativa Dispositivos tecnológicos Modelamento Reforço positivo Com ajuda Monitorização/ Supervisão	Folha de mapa de ideias em suporte digital Cartões com palavras chave	Escrever o título; Escrever o nome de 2 personagens; Escrever 1 local; Escrever 3 frases simples completas.				X	X	X	

	Leitura Compreensão da história	Ler os 5/9 palavras da banda desenhada do Capuchinho Vermelho Ler a informação que escreveu	Leitura da banda desenhada da história “O Capuchinho Vermelho” (anexo XI);	Instruções clara e diretas Frases curtas Trabalho cooperativo ou tutoria Reforço positivo Com ajuda	Banda desenhada em suporte de papel Folha de mapa de ideias	Ler 5/ 9 palavras da banda desenhada do Capuchinho Vermelho Ler a informação que escreveu				X	X	X
	Escrita consciência fonológica habilidades fonémicas produção escrita	Repetir sem erros de identidade ou ordem palavras até 3 sílabas; Contar o número de sílabas na palavra; Repetir as sílabas dos nomes das personagens ; Repetir as sílabas dos nomes dos locais da história; Repetir as sílabas das ações da história; Esquematizar informação a inserir na história Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado do computador 2 frases. Escrever as letras do alfabeto nas formas maiúsculas; Escrever as letras do alfabeto nas formas minúsculas; Escrever o título Escrever o nome de duas personagens Escrever o local da história Escrever uma ação da história	Preenchimento do mapa de ideias da história a inventar (anexo XVI); Preenchimento do mapa de ideias da história a inventar (Anexo XVI);	Instruções claras e diretas Metacognição Com ajuda Cartões palavras chave Aprendizagem ativa e significativa Envolvimento dos alunos no plano de trabalho Monitorização Trabalho cooperativo ou tutoria	Cartões palavras Letras/sílabas móveis Computador - teclado - mapa de ideias em suporte de papel e em suporte digital Lápis de carvão borracha	Repetir sem erros de identidade ou ordem palavras até 3 sílabas Repetir as sílabas dos nomes das personagens Repetir as sílabas dos nomes dos locais da história Repetir as sílabas das ações da história Escrever as letras do alfabeto nas formas maiúsculas Escrever as letras do alfabeto nas formas minúsculas Escrever o título Escrever o nome de 2 personagens Escrever o local da história Escrever uma ação da história	X	X	X			
	Gramática	Usar os sinais de pontuação em 3 frases.	Escrever 3 frases simples completas.	Reforço positivo Com ajuda Trabalho cooperativo ou	Computador - mapa de ideias em	Usar os sinais de pontuação em 3 frases	X	X	X			

				tutoria Reforço positivo Com ajuda	suporte digital										
Tecnologias de informação e comunicação	Produção	Utilizar o processador de texto para preencher o mapa de ideias: Escrever as letras do alfabeto nas formas maiúsculas; Escrever o título; Escrever o nome de 1 personagem; Escrever 2 locais da história; Escrever 3 ações da história.	Preenchimento da folha do mapa de ideias em suporte digital	Aprendizagem ativa e significativa Trabalho cooperativo ou tutoria Modelamento Dispositivos tecnológicos Envolvimento dos alunos no plano de trabalho Reforço positivo Monitorização	Computador - folha de registo do mapa de ideias em suporte digital Cartões com palavras chave	Escrever o título Escrever o nome de 2 personagens Escrever 2 locais da história Escrever 3 ações da história.					X	X	X		
											X	X	X		
											X	X	X		
											X	X	X		

Calendarização:
16/02/20 – 14h 30min –15h

Planificação da 4ª sessão

Área	Domínio/ subdomínio	Objetivos específicos das aprendizagens essenciais	Atividades	Estratégias motivacionais	Materiais	Indicadores de medida	Avaliação					
							Adquirido			Em Aquisição		
							A1	A2	A3	A1	A2	A3
Português	Oralidade Expressão oral Compreensão do oral	Escutar 6 minutos Falar de forma audível; Articular corretamente as palavras; Alargar vocabulário oral; Definir 5 /7 fases do trabalho de projeto. Título do projeto. O que sei sobre a tema. Materiais a utilizar. Como vou fazer. O que penso fazer. Resultado final. Cronograma. Objetivo do projeto.	Conversação sobre a atividade a realizar; Programação do trabalho de projeto (anexo XXII).	Metacognição Aprendizagem ativa Aprendizagem significativa Envolvimento dos alunos no plano de trabalho Trabalho cooperativo ou tutoria Questionamento com perguntas diretas Com ajuda Diário de campo	Computador - folha de registo do Projeto (anexo XVII)	Escutar 6 minutos Identificar 5 fases	X	X	X			
	Escrita consciência fonológica habilidades fonémicas produção escrita	Repetir sem erros de identidade ou ordem palavras até 3 sílabas; Contar o número de sílabas na palavra; Preencher todos as etapas do programação do projeto com pelo menos 1 informação utilizando palavras ou desenhos. Escrita de palavras por combinatória de elementos conhecidos; Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado do computador 2 frases. Escrever 3 frases completas, no preenchimento da folha de registo do	Preenchimento da ficha de programação do trabalho de projeto (anexo XVII).	Cartões com palavras móveis Metacognição Trabalho cooperativo ou tutoria Instruções claras e diretas Aprendizagem ativa e significativa Com ajuda Diário de campo	Folha de projeto em suporte de papel e em suporte digital Cartões com palavras móveis Letras e silabas móveis Lápis de carvão Borracha	Repetir 3 sílabas da palavra; Contar 3 sílabas na palavra Preencher a folha de projeto com 1 informação em cada fase Escrever 5 palavras Escrever 3 frases completas	X	X	X			

		trabalho de projeto;													
	Gramática	Usar os sinais de pontuação em 3 frases.	Escrever frases simples completas.	Trabalho cooperativo ou tutoria Com ajuda Reforço positivo	Folha de projeto	Usar os sinais de pontuação em 3 frases.	X	X	X						
	Leitura	Ler a informação que escreveu	Leitura da folha de registo do projeto;	Instruções claras e diretas Frases curtas Reforço positivo	Folha de projeto	Ler toda a informação que escreveu				X	X	X			
Tecnologias de informação e comunicação	Produção	Preencher todos as etapas da programação do projeto com pelo menos 1 informação; Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado do computador 3 frases.	Preenchimento da ficha de programação do trabalho de projeto.	Trabalho cooperativo ou tutoria Metacognição Dispositivos tecnológicos Instruções claras e diretas Aprendizagem ativa e significativa Metáfora de andaime Com ajuda Diário de campo	Computador - folha de registo do projeto com cartões com palavras chave	Preencher a folha de projeto com 1 informação em cada fase Transcrever em letra de imprensa, no computador 2 frases.	X						X	X	

	habilidades fonémicas produção escrita	Escrever por combinatória de elementos conhecidos; Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado do computador 4 frases.	conhecidos; Construção de frases combinando elementos conhecidos; Escrita no computador.	Com ajuda	borracha Computador Balões da banda desenhada em suporte de papel e digital	palavras; Escrever 4 frases da banda desenhada; Transcrever 4 frases da banda desenhada	X		X		X	X	X
	gramática	Utilizar sempre os sinais de pontuação nas frases construídas.	Construção da história em banda desenhada	Trabalho cooperativo ou tutoria Questionamento com perguntas diretas e simples Reforço social	Computador - Banda desenhada em suporte digital	Utilizar sempre os sinais de pontuação nas frases construídas	X	X	X				
Estudo do Meio	A descoberta de si mesmo	Nomear 3/5 partes da figura humana e /ou animais;	Construção da história em banda desenhada	Metacognição Trabalho cooperativo ou tutoria Questionamento com perguntas diretas e simples Reforço social	Computador - Banda desenhada em suporte digital	Nomear 3/5 partes da figura humana e ou animais	X	X	X				
	A descoberta do ambiente natural	Nomear 4/5 características das personagens	Construção da história em banda desenhada	Metacognição Trabalho cooperativo ou tutoria Questionamento com perguntas diretas e simples Reforço social	Computador - Banda desenhada em suporte digital	Nomear 4/5 características da sua personagem	X	X	X				
Matemática	Números e operações	Efetuar contagens progressivas; Contar todas as vinhetas da banda desenhada	Construção da história em banda desenhada	Metacognição Trabalho cooperativo ou tutoria Questionamento com perguntas diretas e simples Reforço social	Computador - Banda desenhada em suporte digital	Efetuar contagens progressivas; Contar todas as vinhetas da banda desenhada	X	X	X				
	Geometria	Identificar interior e exterior; Identificar linhas retas e elípticas.	Construção da história em banda desenhada	Metacognição Aprendizagem ativa; Trabalho cooperativo ou tutoria Dispositivos tecnológicos ; Reforço social ; Com ajuda.	Computador - Banda desenhada em suporte digital	Reconhecer o interior e o exterior Identificar linhas retas e elípticas.	X	X	X				
Tecnologias de informação e comunicação	Produção	Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado do computador 4 frases.		Aprendizagem ativa Dispositivos tecnológicos	Computador -								

		Escrever as frases da banda desenhada.	Construção da banda desenhada	Trabalho cooperativo ou tutoria Metacognição Modelamento Metáfora do andaime Dar uma instrução clara de cada vez Reforço social Com ajuda	Banda desenhada	Transcrever 4 frases da banda desenhada no computador	X		X		X	
Expressão Plástica	Comunicação visual e elementos de forma	Desenhar a sua personagem nas vinhetas; Colorir a sua personagem; Desenhar elementos 3 elementos do cenário da história; Colorir pelo menos 2 elementos em cada vinhetas; Explorar as potencialidades da cor;	Ilustração da banda desenhada	Metáfora de andaime Trabalho cooperativo ou tutoria Modelamento Aprendizagem ativa Dispositivos tecnológicos Metacognição Reforço social Com ajuda	Banda desenhada em suporte de papel Lápis de cor marcadores	Desenhar a personagens Colorir a personagens Desenhar 3 elementos do cenário Colorir 2 elementos em cada vinheta Identificar as cores utilizadas	X	X	X			

Calendarização:

03/03/2020 – 9h 10 min- 10h

10/03/2020 – 9h 10 min – 10h

Planificação da 9ª sessão

Área	Conteúdo	Objetivos específicos das aprendizagens essenciais	Atividades	Estratégias motivacionais	Materiais	Indicadores de medida	Avaliação					
							Adquirido			Em Aquisição		
							A1	A2	A3	A1	A2	A3
Português	Oralidade Expressão oral Compreensão oral	Escutar 7 minutos; Falar de forma audível; Articular corretamente as palavras; Alargar vocabulário oral Descrever 8/22 fotografias;	Conversação sobre a atividade a realizar – preparação da comunicação/apresentação do projeto à turma/ gravação em áudio da fala das personagens em Banda desenhada Recontar 7 fases do trabalho realizado; Legendagem das fotografias tiradas no decorrer do projeto.	Aprendizagem ativa e significativa Dispositivos tecnológicos Metacognição Trabalho cooperativo ou tutoria Powerpoint com fotografias Questionamento com perguntas diretas Dar tempo de resposta Com ajuda Diário de campo	Computador - PowerPoint com fotografias Gravador	Escutar 7 minutos Reconto de 7 fases do trabalho de projeto Descrever 8/22 fotografias.	X	X	X			
	Escrita consciência fonológica habilidades fonémicas produção escrita	Repetir sem erros de identidade ou ordem palavras com 3 ou mais sílabas; Contar o número de palavras na frase. Contar o número de sílabas na palavra; Escrever por combinatória de elementos conhecidos; Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado do computador 5 frases.	Legendagem das fotografias do Powerpoint (anexo XVIII) Escrita em suporte de papel; Legendar 8 fotografias; Transcrição da informação do suporte de papel para o digital;	Trabalho cooperativo ou tutoria Aprendizagem ativa e significativa Dispositivos tecnológicos Metacognição Powerpoint com fotografias Questionamento com perguntas diretas Com ajuda	PowerPoint com fotografias impresso em suporte de papel Powerpoint em suporte digital Letras/sílabas móveis Cartões de palavras	Repetir palavras com 3 ou mais sílabas Contar o número de sílabas nas palavras Contar o número de palavras na frase. Escrever em letra de imprensa 5 frases.	X	X	X			

						Transcrever 5 frases no suporte digital	X					X	X
	Gramática	Usar os sinais de pontuação em 5 frases.	Legendagem das fotografias (anexo XVIII)	Trabalho cooperativo ou tutoria Com ajuda Reforço positivo	Computador - PowerPoint com fotografias	Usar os sinais de pontuação em 5 frases.	X	X	X				
	Leitura	Ler 8 frases da informação do Powerpoint..	Leitura do Powerpoint com fotografias (anexo XVIII)	Trabalho cooperativo ou tutoria Reforço positivo	Computador - PowerPoint com fotografias (anexo XIII)	Ler 8 frases de informação do PowerPoint				X	X	X	
Tecnologias de informação e comunicação	Produção	Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado do computador 5 frases. Legendar 8/22 fotografias;	Legendagem das fotografias do Powerpoint (anexo XVIII)	Dispositivos tecnológicos Trabalho cooperativo ou tutoria Instruções claras e diretas Aprendizagem ativa e Significativa, Powerpoint com fotografias Questionamento com perguntas diretas Dar tempo de resposta Com ajuda. Monotorização	Computador - PowerPoint com fotografias	Transcrever 8/22 frases completas.	X					X	X

Calendarização:

11/03/2020 - 9h 10min – 10h

Planificação da 10ª e 11ª. intervenção

Área	Conteúdo	Objetivos específicos das aprendizagens essenciais	Atividades	Estratégias motivacionais	Materiais	Indicadores de medida	Avaliação					
							Adquirido			Em Aquisição		
							A1	A2	A3	A1	A2	A3
Português	Oralidade	<p>Apresentar o projeto dizendo 8 frases completas;</p> <p>Contar a história inventada</p> <p>Comunicar 5 aprendizagens realizadas;</p> <p>Responder a 5 perguntas dos colegas/professores;</p> <p>Comunicar a sua opinião pelo projeto realizado.</p> <p>Justificar a sua opinião.</p>	<p>Apresentação/comunicação do Projeto de banda desenhada</p>	<p>Trabalho cooperativo</p> <p>Tutoria</p> <p>Aprendizagem ativa e significativa</p> <p>Dispositivos tecnológicos</p> <p>Metacognição</p> <p>Ajuda</p> <p>Instruções claras e simples</p> <p>Questionamento com perguntas diretas</p> <p>Monitorização</p> <p>Diário de campo</p>	<p>Cartaz da banda desenhada</p> <p>Documentos produzidos e utilizados ao longo do projeto;</p> <p>Computador - PowerPoint com fotografias</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Gravador</p>	<p>Dizer 8 frases completas</p> <p>Contar a história escrita</p> <p>Comunicar 5 aprendizagens realizadas</p> <p>Responder a 5 perguntas</p> <p>Comunicar a sua opinião</p> <p>Justificar a sua opinião</p>	X	X	X			
	Leitura	<p>Ler a história.</p> <p>Ler 8 informações do Powerpoint.;</p>	<p>Apresentação/comunicação do Projeto de banda desenhada.</p> <p>Leitura do Powerpoint das fotografias</p>	<p>Trabalho cooperativo</p> <p>Tutoria</p> <p>Dispositivos tecnológicos</p> <p>Reforço positivo</p>	<p>Cartaz da banda desenhada</p> <p>Computador - PowerPoint com fotografias</p> <p>Quadro interativo</p> <p>gravador</p>	<p>Ler a história</p> <p>Ler 8 informações do PowerPoint</p>	X	X	X			

Tecnologias de informação e comunicação	Comunicação	Apresentar a sua parte da história. Apresentar 8 informações do Powerpoint..	Apresentação/comunicação do Projeto de banda desenhada. Leitura do Powerpoint.	Dispositivos tecnológicos Trabalho cooperativo/tutoria Metacognição Instruções claras e diretas Aprendizagem ativa e Significativa Com ajuda Diário de campo	Cartaz da banda desenhada Computador - PowerPoint - com fotografias Gravador Quadro interativo	Apresentar a sua parteda história Ler 8 informações do PowerPoint	X	X	X				

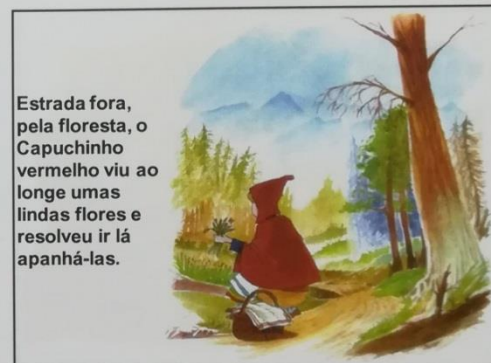
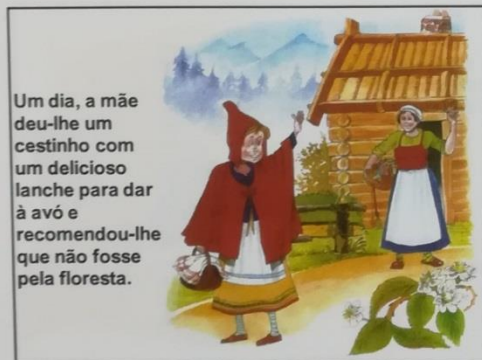
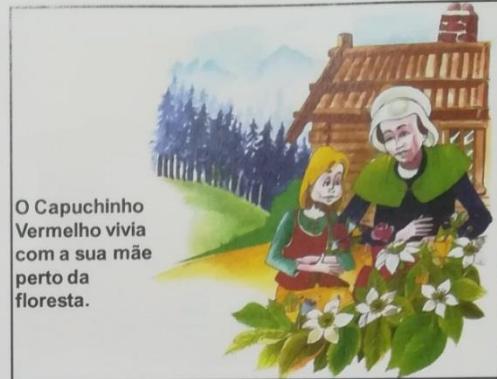
Anexo X – Quadro com total de Medidas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão do Programa de Intervenção

Medidas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão				
Medidas Seletivas – b) Adequações curriculares não significativas				
Domínios	Competências	Objetivo gerais - Adequações curriculares não significativas	Objetivos específicos do programa de intervenção	Total de objetivos da intervenção
Oralidade *	Expressão oral	<p>Saber ouvir</p> <p>Alargar vocabulário oral</p> <p>Interagir verbalmente em contexto de sala de aula</p> <p>Responder oralmente a questões simples</p> <p>Escutar histórias tradicionais</p>	<p>Saber ouvir</p> <p>Escutar e visualizar uma história durante 6 minutos;</p> <p>Falar de forma audível;</p> <p>Alargar vocabulário oral</p> <p>Articular corretamente as palavras;</p> <p>Construir frases simples;</p> <p>Participar em situações comunicativas 4 vezes;</p> <p>Visualizar um powerpoint sobre banda desenhada durante 7 minutos;</p> <p>Apresentar o projeto dizendo 8 frases completas;</p> <p>Contar a história inventada.</p>	10
	Compreensão do oral	<p>Distinguir e reter o essencial do que foi ouvido</p> <p>Narrar situações vividas/imaginadas</p> <p>Responder oralmente a questões simples</p> <p>Manifestar preferência por personagens e situações da história</p> <p>Contar pequenas histórias</p> <p>Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou coletivos</p>	<p>Identificar 3/5 personagens da história;</p> <p>Identificar 3/3 locais da história;</p> <p>Identificar 3/9 ações da história;</p> <p>Demonstrar preferência por 1/5 personagem da história;</p> <p>Justificar a sua preferência;</p> <p>Descrever a ordem de 3/6 acontecimentos da história;</p> <p>Identificar 2/3 momentos da última aula;</p> <p>Identificar 4/6 características da banda desenhada;</p> <p>Memorizar 4 informações do powerpoint;</p> <p>Definir o título;</p> <p>Definir o nome de 2 personagens;</p> <p>Definir o local da história;</p> <p>Definir 5 /7 fases do trabalho de projeto;</p> <p>Nomear as cores utilizadas;</p> <p>Enunciar a fala de pelo menos uma personagem em cada vinheta;</p> <p>Nomear 2/2 personagens;</p> <p>Nomear 1 local da ação;</p> <p>Nomear 1 ação das personagens;</p> <p>Descrever a ordem de 4 acontecimentos da história (o que aconteceu primeiro, o que aconteceu depois, a seguir e o que aconteceu no final)</p>	25

			<p>Descrever 8/22 fotografias; Comunicar 5 aprendizagens realizadas; Responder a 5 perguntas dos colegas/professores; Comunicar a sua opinião pelo projeto realizado. Justificar a sua opinião.</p>	
Leitura	Compreensão	<p>Ler palavras em diversos suportes</p> <p>Ler frases em diversos suportes</p> <p>Ler textos em diversos suportes</p>	<p>Ler a informação que escreveu; Ler os 5/9 palavras da banda desenhada do Capuchinho Vermelho; Ler a informação que escreveu; Ler a banda desenhada nova; Ler 8 frases da informação do Powerpoint com fotografias Ler a história inventada em banda desenhada.</p>	6
Escrita	consciência fonológica e habilidades fonémicas	<p>Contar o número de sílabas na palavra</p> <p>Repetir sem erros de identidade ou ordem palavras até 3 sílabas</p>	<p>Contar o número de sílabas na palavra; Repetir sem erros de identidade ou ordem palavras até 3 sílabas; Repetir as sílabas dos nomes das personagens; Repetir as sílabas dos nomes dos locais da história; Repetir as sílabas das ações da história; Repetir as sílabas dos nomes das personagens; Repetir as sílabas dos nomes dos locais da história; Repetir as sílabas das ações da história.</p>	8
	produção escrita	<p>Escrever palavras</p> <p>Escrever frases</p> <p>Produzir pequenos textos</p> <p>Transcrever palavras</p>	<p>Escrever as letras do alfabeto nas formas maiúsculas; Escrever as letras do alfabeto nas formas minúsculas; Escrever por combinatoria de elementos conhecidos; Escrever o título; Escrever o nome de 2/5 personagens; Escrever 1/3 locais; Escrever o título; Escrever o nome de duas personagens; Escrever o local da história; Escrever uma ação da história; Preencher todos as etapas da programação do projeto com pelo menos 1 informação utilizando palavras ou desenhos. Escrever 3 frases completas, no preenchimento da folha de registo do trabalho de projeto; Esquematizar informação contida na história; Legendar 8/22 fotografias; Transcrever em letra de imprensa palavras utilizando o teclado do computador; Transcrever em letra de imprensa frases utilizando o teclado do computador.</p>	16

		Transcrever frases		
Linguística *	Fonológica/semântica Morfológica/textual Discursiva	Utilizar os sinais de pontuação em frases	Usar o ponto final na escrita de frases. Utilizar sempre os sinais de pontuação nas frases construídas.	2

Anexo XI – Imagens do powerpoint da história do Capuchinho Vermelho



Entretanto, o Capuchinho Vermelho chegou a casa da avó e entrou.



Ao ver a cara da avó, assustada, gritou.



Depois perguntou:

Avozinha, porque tens umas orelhas tão grandes?



É para te ouvir melhor, minha netinha.

Avozinha, e porque tens uns olhos tão grandes?



É para te ver melhor, minha querida.

Avozinha, e porque tens uma boca tão grande?



É para te comer.

E zás! Engole o capuchinho Vermelho.

Um caçador que por ali passava ouviu os gritos do Capuchinho.

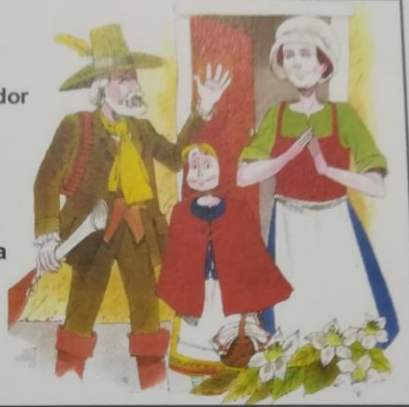


Entrou na casa e encontrou o lobo a dormir.

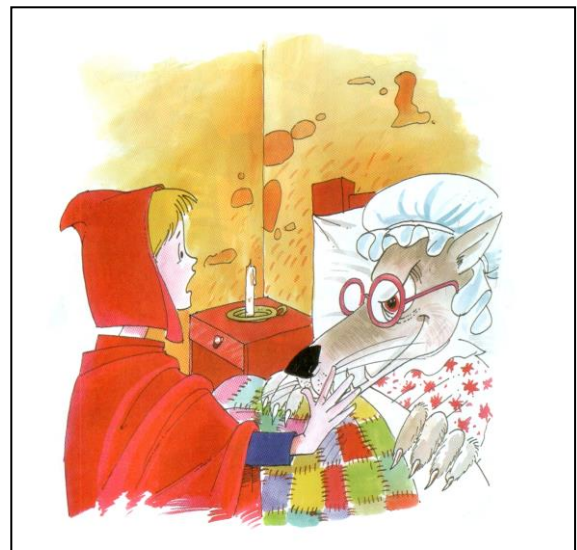
Adivinhou logo que tinha acontecido.

Abriu a barriga ao lobo e tirou de lá a neta e a avozinha.

Assim o caçador
salvou o
Capuchinho
Vermelho e a
avozinha e
festejaram o
final feliz desta
aventura com
um grande
lanhce.



Anexo XII - Imagens da história Capuchinho Vermelho - ordenar e descrever



Anexo XIII – Mapa de Ideias da história – Capuchinho Vermelho

Português

Trabalho de grupo

10/02/2020

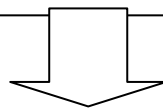
1. Recorda a história do Capuchinho Vermelho e completa o:



Mapa de Ideias

Título da história:

O CAPUCHINHO VERMELHO

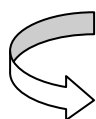


Personagens:

MENINA
AVÓ
LOBO MAU
MÃE
CAÇADOR

Locais :

CASA
FLORESTA



Escreve 6 frases sobre 6 acontecimentos da história:

1 – A MAE DEU BOLINHOS PARA A MENINA LEVAR À AVÓ.

2 - A MENINA VIU O LOBO NA NA FLORESTA.


3 – A MENINA CHEGOU A CASA DA AVÓ.

4- A MENINA VIU O LOBO MAU.




ANEXO XV – Imagens do Powerpoint - características da banda desenhada

Tipo de texto:
Banda desenhada




A banda desenhada é um texto com linguagem mista:

combina imagens (podem ter movimento) e palavras escritas.




Banda desenhada




→ Prancha

Banda desenhada



→ Vinheta



Banda desenhada




↓
Tira

Banda desenhada



Balões de fala



Balão de pensamento


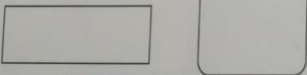


Balão de gritos



Banda desenhada

Legendas (texto do narrador)



FIM

Anexo XVI - Mapa de Ideias da história a inventar

Trabalho de grupo

Data: 11/02/2020

Mapa de Ideias

1. Título da história:

O CAPUCHINHO CIZENTO E O LOBO AMIGO



2. Personagens:

AVÓ

CAPUCHINHO CINZENTO

3 PORQUINHOS

LOBO AMIGO

3. Locais da história :

FLORESTA/MATA

CASA DA AVÓ

CASA DO LOBO

4. O que vamos desenhar?

CASA DAS PERSONAGENS

FLORESTA E PASSEIO TT

TODOS SÃO AMIGOS

CAPUCHINHO CIZENTO - DUARTE - A 1

LOBO AMIGO – GABRIEL - A2

AVOZINHA - MARIA– A3

3 PORQUINHOS – PROFESSORA

Anexo XVII - Folha de trabalho de projeto - banda desenhada



1. Projecto de **banda desenhada**.

2. Registo o que sei sobre este tema:

Os desenhos falam- desenhos e palavras.

Balões de fala, pensamento, gritos.

Fala do narrador.

A folha – prancha.

Quadrados - vinhetas.

3. Material necessário:

Computador

Folha branca

Lápis de carvão

Borracha

Folha com balões para
recortar e escrever

Lápis de cor

4. Como vamos fazer:

Desenhamos todos a prancha, as tiras e as
vinhetas – 3 tiras; 6 vinhetas.

Cada um faz os desenhos da sua personagem.

Recortamos os balões e a professora escreve as
frases que nós dizemos.

5. O nosso projeto de banda desenhada será assim:

1º O Capuchinho Cinzento vive na casa da avó, na floresta.

2º Casa do lobo e dos três porquinhos é na floresta, são vizinhos e amigos.

3º O lobo vai bater à porta da casa da avó.

A avó e o Capuchinho Cinzento gritam ao ver o lobo.

O lobo, diz que é amigo. O lobo pede bolinhos para ele e para os amigos, a avó dá.

4º O lobo convida o Capuchinho Cinzento e a avó para ir a um TT (Todo Terreno) com ele e com os amigos na floresta no dia seguinte.

5º O lobo dá os bolinhos aos 3 porquinhos e fala do TT.

6º Todos no TT na floresta.

Avó- cavalo; o Capuchinho- trotinete; lobo-mota; porquinhos – bicicleta. Ficam todos amigos.

6. Completar:

Número de aulas para fazer o projeto: 3 aulas.


No fim de pronto este projeto é para: apresentar à nossa turma em powerpoint com fotografias e frases. A banda desenhada é para afixar à entrada da escola.




Bom trabalho!

Anexo XVIII – Imagens do Powerpoint de fotografias com legendas

(todos) Era uma vez um projeto de banda desenhada:
"O CAPUCHINHO CINZENTO E O LOBO AMIGO"





A2 -Eu quero aprender a ler e a escrever no computador ou no tablet com histórias e a desenhar.



(todos) Como tudo começou...

A2 - Nós desenhámos como gostaríamos de aprender a ler e a escrever.






A1 -Eu quero aprender no computador com histórias e com desenhos.

A3 -Eu quero aprender no computador, com histórias e em papel.


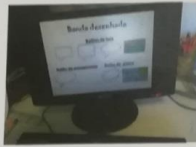
A1 - Nós vimos a história do Capuchinho Vermelho no computador.

A2 -Nós ordenámos as imagens e contámos a história.

A3 -Nós fizemos o mapa de ideias.

(profª. Sandra) A seguir...

A2 - Nós decidimos fazer uma Banda Desenhada.



A3 -Vimos no computador os balões da banda desenhada.

(todos) O nosso projeto:

A1 - Nós escrevemos com as letras móveis e copiamos para o computador.





A3 - Nós lemos nos cartões o nome das nossas personagens.

A2 - Nós copiamos frases para o computador.

A1 - Nós desenhámos nas vinhetas e copiamos as falas para os balões no computador.

A3 -O Duarte trouxe a régua e desenhámos a prancha.

A2-Nós colámos as vinhetas na prancha da banda desenhada.



A3 - Nós pintámos as imagens.
A1 - Nós recortámos os balões e colámos nas vinhetas.



A2 -Nós pintámos as imagens.
A1 - Todos nós trabalhámos.



A3 - A professora Sandra ajudou-nos a fazer a banda desenhada.



A3- Nós fizemos outras atividades enquanto esperávamos...
A1 -Nós brincámos com as letras móveis e escrevemos palavras.



A2 - Eu fiz desenhos da história com aguarelas e jogos de letras enquanto esperava.

(todos) No fim a nossa banda desenhada ficou assim:



(todos) Nós adorámos fazer este projeto. **FIM**

Anexo XIX – Quadro com respostas dos professores ao inquérito por questionário – Identificação de problemas motivacionais – pré-intervenção

Comportamentos	Docente titular de turma Aluno 1	Docente Ed. Especial Aluno 1	Docente titular de turma Aluno 2	Docente Ed. Especial Aluno 2	Docente titular de turma Aluno 3	Docente Ed. Especial Aluno 3
1.W - Presta atenção quando o professor explica a tarefa.	0	0	0	-1	0	0
2.W - Começa a trabalhar imediatamente na tarefa.	+1	0	0	0	+1	0
3.W - Segue as instruções necessárias para realizar a tarefa	0	-1	-1	0	0	-1
4. W- Mantém-se atento até que a tarefa esteja terminada	0	-1	-1	-1	-1	-1
5.W- Completa a tarefa com qualidade.	0	-1	-1	-1	0	-1
6. W - Acaba a tarefa no tempo previsto.	0	-1	-1	-1	-1	-1
7. C - Persiste, em vez de desistir, quando surgem dificuldades na realização da tarefa.	-1	0	-1	-1	0	0
8. C- Trabalha autonomamente na tarefa.	-1	0	0	-1	0	-1
9.C -Intervém voluntariamente durante a aula reportando-se à tarefa.	-1	0	-1	0	-1	-1
10. C - O seu desempenho nos testes reflete o nível demonstrado nas aulas.	0	+1	0	+1	+1	+1
11.C- Procura ajuda quando necessário para realizar a tarefa.	+1	0	0	0	-1	0
12.C - Não fica aborrecido quando comete erros ou sente dificuldades durante a tarefa.	+1	0	+1	-1	+1	0
13. C - Gosta de tarefas desafiadoras.	-1	0	-1	-1	-1	0
14. I - Trabalha intensamente na tarefa.	0	-1	-1	-1	-1	-1
15. I - Revela conhecimento na tarefa além daquele que está a ser lecionado.	-1	0	-1	-1	-1	0
16.I -Envolve-se em tarefas de aprendizagem que não são exigidas.	-1	0	-1	0	-1	-1
17.I - Mostra-se relutante em interromper a tarefa quando está envolvido nela.	-1	0	-1	0	-1	0
18.I - Envolve-se noutras tarefas depois de concluídas a que é exigida.	-1	0	-1	0	-1	0
19.I. Parece feliz, orgulhoso e entusiasta na realização da tarefa.	0	0	0	-1	0	0
20.I - Procura sempre melhorar, mesmo quando o seu desempenho é bom.	0	0	0	-1	0	0
21. I - Inicia, por si só, tarefas de aprendizagem desafiadoras.	-1	-1	-1	-1	-1	-1
22.I - Esforça-se verdadeiramente em tarefas que não são para a avaliação..	-1	-1	-1	-1	0	-1

Legenda:W” = Orientação de trabalho; “C” = Confiança na capacidade; “I” = Interesse intrínseco no trabalho escolar

(-1) = Comportamento ausente; (0) = Comportamento esporádico(+1) = Comportamento frequente

Notas:

Questionário preenchido após a observação de cada um dos alunos, durante alguns dias, em relação aos comportamentos que revelaram nas tarefas de leitura e de escrita – Português.

Soma o total de pontos (+) e (-) em cada das três categorias. Uma cotação próxima ou abaixo de 0 em cada uma das três dimensões pode sugerir a existência de um problema.

Anexo XX – Quadro com descrições dos comportamento motivacionais dos alunos registados no diário de campo durante as sessões de intervenção direta - pós-intervenção

Objetivo: Tratamento de dados

Aplicação: Diário de campo

Recorte: Frases

Categoria: Milha

Comportamento motivacional	Categorias de comportamentos	Comportamento motivacional dos alunos registados no diário de campo durante as sessões de intervenção direta
Orientação de trabalho (W)	1.(w) Presta atenção quando o professor explica a tarefa.	<p>1ª. sessão – Todos se mostraram atentos. Os 3 alunos corrigiram. Propus inventar uma história em banda desenhada e os alunos mostraram interesse.</p> <p>2ª. sessão – o A3 mostrou interesse nos balões de pensamento. / o A3 esteve mais atento e participativo nas tarefas. Todos os alunos estiveram muito envolvidos nas tarefas. / O A2 zanga-se por ficar à espera e por escutar as ideias e as instruções dos outros.</p> <p>3ª. sessão – Todos conseguiram responder às questões colocadas. / Os alunos disseram as frases eu escrevi em suporte de papel. Combinámos que cada aluno escreve as ideias que dá no computador. / Todos se revelaram participativos.</p> <p>5ª. sessão – Os alunos aceitaram a ideia de recortar as vinhetas da prancha para todos podermos trabalhar.</p> <p>6ª sessão - Os alunos continuaram envolvidos na tarefa.</p> <p>7ª. sessão – Recordámos o trabalho iniciado no último dia. / O A2 pediu para ir jogar antes de iniciar a tarefa. / Dei a escolher a técnica de pintura após negociarmos, decidimos.../</p> <p>8ª. sessão – A aula decorreu como planeado.</p> <p>9ª. sessão – A aula decorreu conforme planeado.</p> <p>10ª sessão – Recordámos a tarefa... / Decidimos que cada aluno transcrevia apenas duas frases e eu escreveria o resto com eles a ditarem o que estava no papel. / Tentei tranquilizá-los dizendo que eles estão preparados e que basta explicar o que estão a fazer na fotografia.</p> <p>11ª. Treinámos apresentação.</p>
	2.(w) Começa a trabalhar imediatamente na tarefa.	<p>1ª. sessão - Todos aderiram com entusiasmo à escrita do mapa de ideias no computador. É de referir também que o A2 quer ser sempre o primeiro a iniciar a tarefa e que revela dificuldade em esperar que os outros realizem as suas.</p> <p>2ª. sessão – Os alunos pediram para irem desenhar. / O A2 desiste de trabalhar por momentos.</p> <p>3ª. sessão – Começaram logo a questionar o que íamos fazer se podíamos continuar a nossa história. / O A2 pediu para ser o primeiro a escrever no computador. / Pediram para desenhar os balões da banda desenhada no quadro. / O A1 prontificou-se a desenhar a prancha.</p> <p>4ª. sessão –Nota-se cada vez mais o interesse dos alunos pelo projeto, estão motivados e querem iniciar a banda desenhada. /Recordámos / Iniciámos / Recorremos.</p> <p>5ª. sessão -Todos iniciaram a tarefa com entusiasmo. Apenas é necessário dar feedback e monitorizar as tarefas.</p> <p>6ª sessão – O A2 preferiu trabalhar sozinho. / O A2 quis participar. / Os alunos continuam envolvidos na tarefa.</p>
	2.(w) Começa a	

Orientação de trabalho (W)	trabalhar imediatamente na tarefa.	<p>7ª sessão – De início só o A1 e o A3 estavam a trabalhar no projeto, o A2 decidiu experimentar a técnica de pintura e gostou. Recordámos o trabalho realizado no último dia. / Decidiram pintar entre todos.</p> <p>8ª. sessão – O A2 pediu para ser ele a iniciar a escrita no computador. / A aula decorreu como planeado.</p> <p>9ª. sessão – A aula decorreu conforme planeado.</p> <p>10ª. sessão - recordámos a última sessão... dividimos as tarefas... o A2 apontou as frases.</p> <p>11ª. Treinámos apresentação. / O a2 pediu logo para mostrar a banda desenhada à mãe</p>
	3.(w) Segue as instruções necessárias para realizar a tarefa	<p>1ª. sessão – Todos conseguiram responder, mas o A2 precisou de uma pausa.</p> <p>2ª: sessão - Verificamos as características da mesma. / O A2 continua a revelar muita dificuldade em esperar a sua vez e zanga-se por ficar à espera e por escutar as ideias e instruções dos outros. / Contou-se as vinhetas.</p> <p>3ª sessão - Combinámos que cada aluno escreve as ideias que dá no computador. / Os alunos disseram as frases. / O A2 ficou aborrecido porque queria ser ele a iniciar todas as tarefas.</p> <p>4ª. sessão – Recorremos à negociação. / O A2 começa a esperar a sua vez para realizar as tarefas, embora ainda tenha de o advertir que o trabalho é de todos.</p> <p>5ª. sessão - Embora necessitem de orientação no início da tarefa depois conseguem fazê-la autonomamente. O A1 e o A3 trabalharam muito bem em equipa. / O A2 esteve a trabalhar comigo deu muitas ideias e revelou muita criatividade.</p> <p>6ª. sessão - Os alunos continuam envolvidos na tarefa.</p> <p>7ª sessão – Distribuímos as tarefas. / Dei a escolher a técnica de pintura... decidimos que contornávamos as imagens a marcador e depois pintávamos por dentro com lápis de cor. / Decidiram pintar entre todos.</p> <p>8ª. sessão – A aula decorreu como planeado.</p> <p>9ª. sessão – A aula decorreu conforme planeado. / Cada aluno conseguiu identificar todas as fases pelas quais passou o projeto. / Ditaram as legendas. / Escreveram no computador à vez.</p> <p>10ª sessão - Dividimos as tarefas... o A2 apontou as frases. / Como eram muitas frases fizemos à vez e decidimos que cada aluno transcrevia apenas duas frases e eu escreveria o resto com eles a ditarem o que estava no papel./ Tentei tranquiliza-los dizendo que eles estão preparados e que basta explicar o que estão a fazer na fotografia.</p> <p>11ª. Treinámos apresentação. / O A1 e o A2 afixaram o cartaz da Banda desenhada no quadro. O A3 ajudou a clicar no botão do áudio e a ligar as colunas. / Eu propus que todos lessem e então voltámos a ler a banda desenhada mas, da folha. /O A 2 e o A1 foram carregando no botão para avançar a imagem. / Nenhum dos alunos teve dificuldade em identificar a sua vez de intervir.</p>
Orientação		<p>1ª. sessão - O A2 necessitou de uma pausa e foi ordenando os cartões com as imagens as quais descreveu referindo os momentos da história. O A2 revelou dificuldade em esperar a sua vez. /O A1 revelou interesse durante toda a atividade./ O A3 necessita que o chamem e incentivem constantemente a participar, no entanto no início das tarefas diz sempre: Eu também quero fazer!</p> <p>2ª. sessão – Todos visionaram. / O A2 teve dificuldade em esperar a sua vez O A2 fica frustrado e desiste de trabalhar por momentos./ O A3 esteve mais atento e participativo.</p> <p>3ª. Sessão – Todos conseguiram responder às questões. Pediram para ver a banda desenhada. Identificaram O A2 ficou aborrecido porque queria ser ele a iniciar todas as atividades.</p>

<p>de trabalho (W)</p>	<p>4. (w) Mantém-se atento até que a tarefa esteja terminada</p>	<p>4ª. sessão - Enquanto uns alunos escreviam no computador outros iam desenhando na prancha, as tiras e as vinhetas (combinámos ser 6) começa a haver entreaajuda no grupo na realização das tarefas. 5ª. Sessão - Embora necessitem de orientação no início da tarefa depois conseguem fazê-la autonomamente e não sendo necessário o recurso constante ao reforço positivo. Apenas é necessário dar feedback e monitorizar as tarefas. / O A2 esteve a trabalhar comigo deu muitas ideias e revelou muita criatividade. / Durante a atividade todos participaram. Quando concluímos a sessão, mostraram-se tristes e ansiosos por continuar. 6ª. sessão - Destaca-se que os alunos já identificam os nomes das suas personagens escritos e quando estão a desenhar alertam-se uns aos outros para fazer pormenores nos desenhos de acordo com as falas. 7ª. sessão - De salientar que o A2 necessita com frequência de uma atividade paralela escolhida por ele, para iniciar o trabalho cooperativo e posteriormente por sua iniciativa integra-se no trabalho. Dialoga com os colegas e trocam todos opiniões. 8ª. sessão – A aula decorreu como planeado. 9ª. sessão – A aula decorreu conforme planeado. / Durante atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. / Cada aluno conseguiu identificar todas as fases pelas quais passou o projeto. / Ditaram as legendas. / Escreveram no computador à vez. 10ª. sessão - A atividade foi muito interessante o A2 assumiu o papel de apontar com a mão os colegas que tinham de ler e falar para gravar. / Todos participaram à vez. 11ª. sessão - Todos se mantiveram atentos e participativos. O A2 queria explicar tudo e responder a todas as questões pelo que foi necessário estabelecer a regra de que respondiam à vez e se fosse necessário os outros ajudavam.</p>
	<p>5.(w) Completa a tarefa com qualidade.</p> <p>5.(w) Completa a tarefa com qualidade.</p>	<p>1ª. sessão - O A1 e o A3 conseguiram de seguida responder, o A2 necessitou de uma pausa. 2ª. sessão – O A3 esteve mais atento e participativo. 3ª. sessão – Revelaram criatividade nas propostas para a banda desenhada. / Os alunos encontram-se envolvidos na atividade. 4ª. sessão – As estratégias e as atividades têm-se revelado adequadas ao trabalho desenvolvido com os alunos. 5ª. sessão - O A2 esteve a trabalhar comigo deu muitas ideias e revelou muita criatividade. / Utilizam muito o pormenor no desenho e partilham ideias e experiências anteriores entre eles, o que poderá prolongar o tempo de realização do projeto, mas que ao mesmo tempo, o enriquece. 6ª. sessão - Destaca-se que os alunos já identificam os nomes das suas personagens escritos e quando estão a desenhar alertam-se uns aos outros para fazer pormenores nos desenhos de acordo com as falas. 7ª. sessão - Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor. 8ª. sessão - Avaliámos o trabalho e todos foram unânimes em reconhecer o contributo positivo que todos deram para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. 9ª. sessão - Durante a atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. 10ª. sessão - Durante a gravação o A1 revelou alguma hesitação de início, mas depois participou bem. O A3 mostrou-se mais desinibido e disse as falas sem constrangimentos assim como o A2. No fim ouvimos a gravação e todos concordámos que</p>

Orientação de trabalho (W)		estaria pronta a apresentar na 5ª. feira. 11ª. sessão - Todos sabiam as suas falas. Os alunos responderam a todas as questões que os colegas colocaram sobre a banda desenhada.
	6.(w) Acaba a tarefa no tempo previsto.	1ª. sessão – O 1 e o A2 conseguiram responder o A2 necessitou de uma pausa. 2ª. sessão – O A2 desiste de trabalhar por momentos. 3ª sessão – Verifiquei que posso aumentar o tempo de intervenção de cada aula dado que os alunos se encontram envolvidos na atividade. 4ª. sessão – As estratégias e as atividades têm-se revelado adequadas ao trabalho desenvolvido com os alunos. Combinámos realizar o projeto em 3 sessões. 5ª. sessão – No decorrer da sessão não tive de repetir nenhuma informação. 8ª. sessão o A2 não precisou de tarefas alternativas. / A aula correu como planeado. 9ª. sessão – A atividade não ficou concluída. Mas decorreu conforme planeado. 10ª. sessão -. No fim ouvimos a gravação e todos concordámos que estaria pronta a apresentar na 5ª feira. 11ª sessão – Apresentámos a banda desenhada com falas gravadas. / Apresentámos o powerpoint com as fotografias e frases no quadro interativo. Os alunos responderam às questões que lhe foram colocadas.
Confiança na capacidade (C)	7. (C) Persiste, em vez de desistir, quando surgem dificuldades na realização da tarefa.	1ª sessão - Pediram para ser eu a escrever as ideias. 2ª sessão – O A2 fica frustrado e desiste de trabalhar por momentos. 3ª. sessão – Todos conseguiram ler o nome da personagem. 5ª. sessão - O A2 esteve a trabalhar comigo deu muitas ideias e revelou muita criatividade. 7ª. sessão - Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor. 8ª. sessão – A aula correu como planeado. 9ª. sessão – A aula decorreu conforme planeado. / Cada aluno conseguiu identificar todas as fases pelas quais passou o projeto. / Ditaram as legendas. / Escreveram no computador, à vez. 10ª sessão - Durante a gravação o A1 revelou alguma hesitação de início, mas depois participou bem. O A3 mostrou-se mais desinibido e disse as falas sem constrangimentos assim como o A2. 11ª. sessão - Todos se mostraram motivados, mas preocupados com a apresentação na turma. Foi necessário o recurso ao elogio e ao feedback positivo para os tranquilizar. Nenhum disse que não era capaz, estavam mais preocupados se os seus convidados iriam gostar. /
		1ª. sessão – Combinámos fazer o mapa de ideia na próxima sessão. /Os alunos pediram para eu escrever as ideias no papel./ Irei escrever as ideias dos alunos e depois eles irão escrever à vez no computador. /A2 necessitou de sair um bocadinho da sala. /O A3 necessita que o chamem e incentivem a participar.

Confiança na capacidade (C)	8.(C) Trabalha autonomamente na tarefa.	<p>2ª. sessão - Todos estiveram muito envolvidos nas tarefas...contou-se...visionámos...lemos à vez.</p> <p>3ª. Enquanto os alunos escreviam os outros dialogaram.../Todos se revelaram participativos.</p> <p>4ª. sessão - Enquanto uns alunos escreviam no computador outros iam desenhando na prancha, as tiras e as vinhetas (combinámos ser 6) começa a haver entreajuda no grupo na realização das tarefas. /</p> <p>5ª. Sessão - Embora necessitem de orientação no início da tarefa depois conseguem fazê-la autonomamente e não sendo necessário o recurso constante ao reforço positivo. Apenas é necessário dar feedback e monitorizar as tarefas. / O A2 esteve a trabalhar comigo deu muitas ideias e revelou muita criatividade. / O A1 e o A3 trabalharam em conjunto. O A2 disse várias vezes: " não preciso de ajuda, eu faço".</p> <p>6ª sessão - O A3 decidiu pintar.</p> <p>7ª. sessão - De salientar que o A2 necessita com frequência de uma atividade paralela escolhida por ele, para iniciar o trabalho cooperativo e posteriormente por sua iniciativa integra-se no trabalho. / Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor.</p> <p>8ª. sessão - O A2 não necessitou de tarefas alternativas/ A aula correu como planeado.</p> <p>9ª. sessão – A aula decorreu conforme planeado. / Durante atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. / Escreveram no computador à vez.</p> <p>10ª sessão - Durante a gravação o A1 revelou alguma hesitação de início, mas depois participou bem. O A3 mostrou-se mais desinibido e disse as falas sem constrangimentos assim como o A2.</p> <p>11ª. sessão - Os alunos responderam às questões colocadas pelos colegas, durante a apresentação explicaram as imagens./ Nenhum teve dificuldade em identificar a sua vez de intervir na apresentação do power point.</p>
	9. (C) Intervém voluntariamente durante a aula reportando-se à tarefa.	<p>1ª. sessão- No fim os alunos pediram para ver de novo e foram eles a contar através das imagens.</p> <p>2ª. sessão – Todos estiveram muito envolvidos nas tarefas.</p> <p>3ª. sessão - Todos se revelaram participativos.</p> <p>4ª. Sessão - De destacar as ideias criativas que os alunos sugeriram para a banda desenhada, todos participaram com entusiasmo.</p> <p>O A1 referiu que a mãe não poderia vir, porque estava a trabalhar e pediu para tirar fotografias para mostrar em casa, disse também que tinha vergonha de falar para os colegas na sala de aula. Então combinámos fazer um powerpoint com fotografias do projeto e frases a explicar como fizemos para ser mais fácil explicar aos alunos da turma e aos pais. O A2 e o A3 referiram que gostavam que as mães viessem à escola. Nota-se cada vez mais o interesse dos alunos pelo projeto, estão motivados e querem iniciar a banda desenhada.</p> <p>5ª. sessão - Apenas é necessário dar feedback e monitorizar as tarefas.</p> <p>6ª. sessão - Destaca-se que os alunos já identificam os nomes das suas personagens escritos e quando estão a desenhar alertam-se uns aos outros para fazer pormenores nos desenhos de acordo com as falas.</p> <p>7ª sessão – O A2 dialoga com os colegas e trocam todos opiniões. / Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor.</p> <p>8ª. sessão – Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido</p>

<p>Confiança na capacidade (C)</p>		<p>estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos.</p> <p>9ª. sessão – Durante atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria.</p> <p>10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação.</p> <p>11ª. sessão - Cada um dos alunos desenhou um balão da banda desenhada e identificou-o. O A3, desenhou o balão de gritos e escreveu lá dentro : “Ai.” Ao lado escreveu “ É A AVÓ!” . Os outros dois alunos também quiseram escrever o nome da sua personagem no quadro. O A1 escreveu: CAPUCHINHO. O A2 escreveu: LOBO BOM . Eu escrevi – TRÊS PORQUINHOS. Os alunos responderam a todas as questões que os colegas colocaram sobre a banda desenhada. /Todos se mantiveram atentos e participativos. O A2 queria explicar tudo e responder a todas as questões pelo que foi necessário estabelecer a regra de que respondiam à vez e se fosse necessário os outros ajudavam.</p>
	<p>12. (C) – O seu desempenho nos testes reflete o nível demonstrado nas aulas.</p>	<p>No decorrer das sessões não se observou este comportamento.</p>
	<p>11. (C) - Procura ajuda quando necessário para realizar a tarefa.</p>	<p>1ª. sessão - Eles pediram para eu escrever.</p> <p>2ª sessão - Contou-se...visionámos...lemos à vez.</p> <p>3ª. sessão – Pediram para ver a banda desenhada dos outros colegas. / Combinámos, dialogaram, concordámos.</p> <p>4ª sessão – Recordámos / Recorremos / Combinámos / Auxiliei a escrita no computador. /</p> <p>5ª. Sessão – O A1 e o A3 pediram ajuda... O A3 quis ir ajudar o colega. / As estratégias utilizadas são adequadas às expectativas dos alunos e ao seu ritmo de trabalho.</p> <p>7ª sessão - Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor.</p> <p>8ª. sessão – A aula decorreu como planeado. /Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos.</p> <p>9ª. sessão – A aula decorreu conforme planeado.</p> <p>10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação.</p> <p>11ª. sessão - Todos se mostraram motivados, mas preocupados com a apresentação à turma. / Todos se mantiveram atentos e participativos.</p>
		<p>1ª. Sessão – O A2 necessitou de sair um bocadinho da sala, voltou 5 minutos depois.</p> <p>2ª. sessão – O A2 zanga-se por ficar à espera.</p>

<p>Confiança na capacidade (C)</p>	<p>12. (C) – Não fica aborrecido quando comete erros ou sente dificuldades na tarefa.</p>	<p>3ª. sessão – O A2 ficou aborrecido porque queria ser ele a iniciar todas as sessões. 5ª. sessão – Considero que as estratégias utilizadas são adequadas às expectativas dos alunos e ao seu ritmo de trabalho. 7ª. sessão - Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor. 8ª. sessão – A aula decorreu como planeado. 9ª. sessão – A aula decorreu conforme planeado. / Cada aluno conseguiu identificar todas as fases pelas quais passou o projeto. / Ditaram as legendas. / Escreveram no computador à vez. 10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação.</p>
	<p>13. (C) Gosta de tarefas desafiadoras.</p>	<p>1ª. Sessão -Propus inventar uma história em banda desenhada com estas ideias e os alunos mostraram interesse. / Todos aderiram com entusiasmo. 2ª. sessão – Todos os alunos estiveram muito envolvidos nas tarefas. 3ª. sessão – Todos se revelaram participativos e revelaram criatividade. 4ª. sessão – Combinámos fazer um powerpoint com fotografias do projeto e frases a explicar. 5ª. sessão - O A2 e o A3 manifestaram agrado por desenhar à mão. / As estratégias utilizadas são adequadas às expectativas dos alunos e ao seu ritmo de trabalho. 7ª sessão - Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor. 8ª. sessão – Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. 9ª. sessão –Cada aluno conseguiu identificar todas as fases pelas quais passou o projeto. / Ditaram as legendas. / Escreveram no computador à vez. 10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação. Gostei de observar a preocupação deles, no final saíram mais confiantes. 11ª. sessão - Todos se mostraram motivados, mas preocupados com a apresentação à turma. /Todos se mantiveram atentos e participativos. / Os 3 alunos sorriram, o A2 pediu para ler na banda desenhada as falas da sua personagem. / Houve um aluno que manifestou o desejo de fazer um projeto de banda desenhada como este, pedindo a colaboração direta deste grupo de alunos, estes concordaram. O convite foi estendido a toda a turma e combinou-se que cada um dos alunos (A1, A2 e A3) irá integrar um grupo para ajudar os colegas num projeto semelhante. Este é o ponto de partida para a próxima intervenção com estes alunos, mas agora no seio da turma, o que lhes permitirá continuar a aumentar as suas competências na área da leitura e da escrita, motivando-os para a aprendizagem.</p>
		<p>1ª. Sessão – Há a referir os tempos de descanso que o A2 necessita entre cada tarefa./Interesse do A1 nas tarefas. 2ª sessão – Todos os alunos estiveram muito envolvidos nas tarefas. 3ª. sessão - 3ª. Todos se revelaram participativos e revelaram criatividade. / Nesta sessão verifiquei que posso aumentar o tempo</p>

<p>Interesse intrínseco no trabalho (I)</p>	<p>14. (I) Trabalha intensamente na tarefa.</p>	<p>de intervenção de cada aula, dado que os alunos se encontram envolvidos na atividade cada sessão passará a ter 45 minutos.</p> <p>4ª:sessão - Enquanto uns alunos escreviam no computador outros iam desenhando na prancha, as tiras e as vinhetas (combinámos ser 6) começa a haver entreaajuda no grupo na realização das tarefas.</p> <p>5ª. Sessão - Embora necessitem de orientação no início da tarefa depois conseguem fazê-la autonomamente e não sendo necessário o recurso constante ao reforço positivo. Apenas é necessário dar feedback e monitorizar as tarefas.</p> <p>5ª. sessão - Quando concluímos a sessão, mostraram-se tristes e ansiosos por continuar.</p> <p>7ª. sessão - Foi agradável vê-los propor mais falas para as personagens ...Mas que considero muito positivo, pois revela a motivação que os alunos estão a ter neste projeto. / Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor.</p> <p>8ª. sessão – A aula decorreu como planeado. /Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho...</p> <p>9ª. sessão – Durante atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. / Cada aluno conseguiu identificar todas as fases pelas quais passou o projeto. / Ditaram as legendas. / Escreveram no computador à vez.</p> <p>10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação.</p> <p>11ª. sessão - Todos se mostraram motivados, mas preocupados com a apresentação à turma. /Todos se mantiveram atentos e participativos. / Todos sabiam as suas falas. Os alunos responderam a todas as questões que os colegas colocaram sobre a banda desenhada. É de realçar que ao longo da apresentação do trabalho, os três alunos exibiram sempre um sorriso na sua expressão facial querendo participar na atividade de modo espontâneo, construindo oralmente frases completas para se explicarem.</p>
	<p>15.(I) Revela conhecimento na tarefa além daquele que está a ser lecionado.</p>	<p>2ª sessão – O A3 referiu que o pai também tem uma prancha, mas que a dele serve para fazer surf.</p> <p>3ª. e 4ª sessão - À semelhança das sessões anteriores recordámos o que se trabalhou na última sessão. Todos os alunos conseguiram identificar as ideias chave.</p> <p>5ª. sessão -Utilizam muito o pormenor no desenho e partilham ideias e experiências anteriores entre eles, o que poderá prolongar o tempo de realização do projeto, mas que ao mesmo tempo, o enriquece.</p> <p>6ª. sessão - Destaca-se que os alunos já identificam os nomes das suas personagens escritos e quando estão a desenhar alertam-se uns aos outros para fazer pormenores nos desenhos de acordo com as falas.</p> <p>7ª sessão - Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor.</p> <p>8ª. sessão – Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um...</p> <p>9ª. sessão – Cada aluno conseguiu identificar todas as fases pelas quais passou o projeto. / Ditaram as legendas. / Escreveram no computador à vez.</p> <p>11ª. sessão - Os alunos responderam a todas as questões que os colegas colocaram sobre a banda desenhada. É de realçar que ao</p>

<p>Interesse intrínseco no trabalho (I)</p>		<p>longo da apresentação do trabalho, os três alunos exibiram sempre um sorriso na sua expressão facial querendo participar na atividade de modo espontâneo, construindo oralmente frases completas para se explicarem.</p>
	<p>16.(I) Envolve-se em tarefas de aprendizagem que não são exigidas.</p>	<p>2ª. sessão – Visionámos no computador.../ 3ª sessão – Pediram para ver a banda desenhada dos colegas. 4ª. sessão -O A1 referiu que a mãe não poderia vir, porque estava a trabalhar e pediu para tirar fotografias para mostrar em casa, disse também que tinha vergonha de falar para os colegas na sala de aula. Então combinámos fazer um powerpoint com fotografias do projeto e frases a explicar como fizemos para ser mais fácil explicar aos alunos da turma e aos pais. 5ª. sessão - O A2 trouxe a banda desenhada do “João e o pé de Feijão”, para nós vermos. / Embora necessitem de orientação no início da tarefa depois conseguem fazê-la autonomamente e não sendo necessário o recurso constante ao reforço positivo. Apenas é necessário dar feedback e monitorizar as tarefas. 6ª. sessão – No início da atividade o A2 preferiu trabalhar sozinho, pois estava zangado. / O A2 fez um desenho com aguarelas. / Quando os alunos estão a desenhar alertam-se uns aos outros para fazer pormenores nos desenhos de acordo com as falas. 7ª sessão - O A2 disse que gostava de jogar um bocadinho antes de começar na BD. Negociei com ele e após jogar com o jogo das letras móveis realizou a tarefa. / Mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor. 8ª. sessão – Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. 9ª. sessão – Durante a atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. 10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação. 11ª. sessão - Cada um dos alunos desenhou um balão da banda desenhada e identificou-o. O A3, desenhou o balão de gritos e escreveu lá dentro : “Ai.” Ao lado escreveu “ É A AVÓ!” . Os outros dois alunos também quiseram escrever o nome da sua personagem no quadro. O A1 escreveu: CAPUCHINHO. O A2 escreveu: LOBO BOM . Eu escrevi – TRÊS PORQUINHOS. Os alunos responderam a todas as questões que os colegas colocaram sobre a banda desenhada. 11ª. sessão - Houve um aluno que manifestou o desejo de fazer um projeto de banda desenhada como este, pedindo a colaboração direta deste grupo de alunos, estes concordaram. O convite foi estendido a toda a turma e combinou-se que cada um dos alunos (A1, A2 e A3) irá integrar um grupo para ajudar os colegas num projeto semelhante. Este é o ponto de partida para a próxima intervenção com estes alunos, mas agora no seio da turma, o que lhes permitirá continuar a aumentar as suas competências na área da leitura e da escrita, motivando-os para a aprendizagem.</p>
		<p>4ª. sessão - Nota-se cada vez mais o interesse dos alunos pelo projeto, estão motivados e querem iniciar a banda desenhada. / Combinámos começar amanhã. / 5ª. sessão - Quando concluímos a sessão, mostraram-se tristes e ansiosos por continuar. 6ª. sessão - Os alunos continuam envolvidos na tarefa. No final da sessão, o A2 pediu para ficar mais um pouco para desenhar</p>

<p>Interesse intrínseco no trabalho (I)</p>	<p>17.(I) Mostra-se em relutante em interromper a tarefa quando está envolvido nela.</p>	<p>uma das vinhetas que faltava. 7ª – Todos avaliámos a atividade e expressámos agrado pela atividade realizada. 8ª. sessão – Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. 9ª. sessão – A aula decorreu conforme planeado. / Durante a atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. 10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação. Tentei tranquilizá-los dizendo que eles estão preparados e que basta explicar o que estão a fazer na fotografia. 11ª. sessão - Todos se mantiveram atentos e participativos.</p>
	<p>18. (I) Envolve-se noutras tarefas depois de concluídas a que é exigida.</p>	<p>4ª sessão Combinámos fazer um powerpoint com fotografias do projeto e frases a explicar como fizémos. 6º sessão – O A2 fez um desenho com aguarelas. 7ª. sessão - No final ainda houve tempo para jogarem o jogo que o A2 tinha experimentado no início. / Foi agradável vê-los propor mais falas para as personagens.../Mas que considero muito positivo, pois revela a motivação que os alunos estão a ter neste projeto. 9ª. sessão –Durante a atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. 11ª sessão - - Houve um aluno que manifestou o desejo de fazer um projeto de banda desenhada como este, pedindo a colaboração direta deste grupo de alunos, estes concordaram. O convite foi estendido a toda a turma e combinou-se que cada um dos alunos (A1, A2 e A3) irá integrar um grupo para ajudar os colegas num projeto semelhante. Este é o ponto de partida para a próxima intervenção com estes alunos, mas agora no seio da turma, o que lhes permitirá continuar a aumentar as suas competências na área da leitura e da escrita, motivando-os para a aprendizagem.</p>
	<p>19. (I) Parece feliz, orgulhoso e entusiasta na realização da tarefa.</p>	<p>1ª. sessão - Há a salientar o interesse e o entusiasmo dos alunos pela elaboração da nova história, pediram para a iniciarmos já na próxima sessão. 3ª: sessão - Logo pela manhã o A1 encontrou-me e perguntou quando íamos trabalhar a banda desenhada, tirou da mochila a régua e o esquadro para desenhar a prancha da nossa história. / Todos se revelaram participativos e revelaram criatividade. 4ª. Sessão - De destacar as ideias criativas que os alunos sugeriram para a banda desenhada, todos participaram com entusiasmo. 5ª. sessão - Todos iniciaram a tarefa com entusiasmo. Durante a atividade todos participaram. / O A1 e o A3 trabalharam em conjunto. O A2 disse várias vezes: 2” não preciso de ajuda eu faço”. 6ª. sessão - Os alunos continuam envolvidos na tarefa. No final da sessão, o A2 pediu para ficar mais um pouco para desenhar uma das vinhetas que faltava. 7ª. sessão - Foi bom, mostraram empenho, alegria e interesse pelo trabalho a realizar, pediam opiniões e conversávamos entre todos para dar o nosso melhor. / Foi agradável vê-los propor mais falas para as personagens.../Mas que considero muito positivo, pois revela a motivação que os alunos estão a ter neste projeto. 8ª. sessão - Avaliámos o trabalho e todos foram unânimes em reconhecer o contributo positivo que todos deram para a</p>

<p>Interesse intrínseco no trabalho (I)</p>	<p>19. (I) Parece feliz, orgulhoso e entusiasta na realização da tarefa.</p>	<p>conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. 9ª. sessão –Durante a atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. 11ª. sessão - No início da sessão os alunos encontravam-se muito entusiasmados com a perspetiva da apresentação do seu projeto aos colegas e aos professores (titular de turma e professor do apoio educativo) e aos seus pais. O A2 pediu logo para mostrar a banda desenhada à mãe. / Todos se mostraram motivados, mas preocupados com a apresentação à turma. /Todos se mantiveram atentos e participativos. / É de realçar que ao longo da apresentação do trabalho, os três alunos exibiram sempre um sorriso na sua expressão facial querendo participar na atividade de modo espontâneo, construindo oralmente frases completas para se explicarem.</p>
	<p>20. (I) Procura sempre melhorar, mesmo quando o seu desempenho é bom.</p>	<p>4ª. sessão – De destacar as ideias criativas que os alunos sugeriram. 5ª. sessão – O a1 e o A3 trabalharam em conjunto. / O A 2 deu muitas ideias e revelou muita criatividade. 6ª. sessão - Os alunos continuam envolvidos na tarefa. 7ª. sessão - Foi agradável vê-los propor mais falas para as personagens ... / Trocam todos opiniões. Avaliámos o trabalho e todos foram unânimes em reconhecer o contributo positivo que todos deram para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. No momento de avaliação o A2, que revelou alguma dificuldade no início de algumas sessões, tenha hesitado e demonstrado dúvidas quanto à sua participação, admitindo que às vezes começava as tarefas mais tarde que os outros. 8ª. sessão –Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. 9ª. sessão - Durante a atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. 10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação. Tentei tranquilizá-los dizendo que eles estão preparados e que basta explicar o que estão a fazer na fotografia. 11ª. Houve um aluno que manifestou o desejo de fazer um projeto de banda desenhada como este, pedindo a colaboração direta deste grupo de alunos, estes concordaram. O convite foi estendido a toda a turma e combinou-se que cada um dos alunos (A1, A2 e A3) irá integrar um grupo para ajudar os colegas num projeto semelhante. Este é o ponto de partida para a próxima intervenção com estes alunos, mas agora no seio da turma, o que lhes permitirá continuar a aumentar as suas competências na área da leitura e da escrita, motivando-os para a aprendizagem.</p>
	<p>21. (I) Inicia, por si só, tarefas de aprendizagem desafiadoras.</p>	<p>2ª. sessão - O A1 revelou muito entusiasmo pelas tarefas propostas, está sempre a dar ideias. 3ª. sessão – O A1 tirou da mochila a régua e o esquadro que trouxe de casa para desenhar a prancha da banda desenhada. 4ª. sessão -O A1 referiu que a mãe não poderia vir, porque estava a trabalhar e pediu para tirar fotografias para mostrar em casa, disse também que tinha vergonha de falar para os colegas na sala de aula. Então combinámos fazer um powerpoint com fotografias do projeto e frases a explicar como fizemos para ser mais fácil explicar aos alunos da turma e aos pais. O A2 e o A3 referiram que gostavam que as mães viessem à escola. Assim surge mais uma sessão, onde podemos valorizar a leitura e a escrita num contexto real de aprendizagem. 5ª. sessão – O A1 e o A3 trabalharam em conjunto. O A2 disse várias vezes: ” não preciso de ajuda eu faço”. 6ª sessão – O A2 fez um desenho sobre a história com aquarelas.</p>

<p>Interesse intrínseco no trabalho (I)</p>	<p>21. (I) Inicia, por si só, tarefas de aprendizagem desafiadoras.</p>	<p>7ª. sessão - Foi agradável vê-los propor mais falas para as personagens... 8ª. sessão – Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. 9ª. sessão – Durante a atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. / Cada aluno conseguiu identificar todas as fases pelas quais passou o projeto. / Ditaram as legendas. / Escreveram no computador à vez. 10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação. Tentei tranquilizá-los dizendo que eles estão preparados e que basta explicar o que estão a fazer na fotografia. 11ª. sessão - Houve um aluno que manifestou o desejo de fazer um projeto de banda desenhada como este, pedindo a colaboração direta deste grupo de alunos, estes concordaram. O convite foi estendido a toda a turma e combinou-se que cada um dos alunos (A1, A2 e A3) irá integrar um grupo para ajudar os colegas num projeto semelhante. Este é o ponto de partida para a próxima intervenção com estes alunos, mas agora no seio da turma, o que lhes permitirá continuar a aumentar as suas competências na área da leitura e da escrita, motivando-os para a aprendizagem.</p>
	<p>22. (I) Esforça-se verdadeiramente em tarefas que não são para a avaliação.</p>	<p>3ª. sessão - Logo pela manhã o A1 encontrou-me e perguntou quando íamos trabalhar a banda desenhada, tirou da mochila a régua e o esquadro para desenhar a prancha da nossa história. 4ª. Sessão - De destacar as ideias criativas que os alunos sugeriram para a banda desenhada, todos participaram com entusiasmo. 5ª. Sessão - -Utilizam muito o pormenor no desenho e partilham ideias e experiências anteriores entre eles, o que poderá prolongar o tempo de realização do projeto, mas que ao mesmo tempo, o enriquece. 6ª sessão – Os alunos continuam envolvidos na tarefa. / O A1 e o A3 foram fazendo as tarefas em conjunto...o A3 também quis participar. /O A2 pediu para ficar mais um pouco para desenhar uma vinheta. 7ª sessão – O A1 pediu para recortar as falas. / Expressámos o agrado pela atividade realizada até agora. 8ª. sessão – A aula decorreu como planeado. /Todos foram unânimes em reconhecer o contributo de todos para a conclusão do trabalho, reconheceram o sentido estético e a criatividade de cada um, todos se mostraram orgulhosos. 9ª. sessão - Durante a atividade os alunos foram reforçando alguns pormenores da banda desenhada por iniciativa própria. 10ª. sessão – De salientar, o entusiasmo com que os alunos aguardam a apresentação do seu trabalho à turma., questionando-me se eles irão gostar, se não se esqueceram de nada, se se enganarem na apresentação. Tentei tranquilizá-los dizendo que eles estão preparados e que basta explicar o que estão a fazer na fotografia. 11ª. sessão -Todos se mostraram motivados, mas preocupados com a apresentação à turma. /Todos se mantiveram atentos e participativos./É de realçar que ao longo da apresentação do trabalho, os três alunos exibiram sempre um sorriso na sua expressão facial querendo participar na atividade de modo espontâneo, construindo oralmente frases completas para se explicarem.</p>

Anexo XXI – Quadros por categoria de comportamento, com frequência por sessão, do comportamento motivacional dos 3 alunos – diário de campo – pós-intervenção

Categoria motivacional - orientação no trabalho

Categoria motivacional	Comportamentos	Classificação do comportamento por sessão do A1			Classificação do comportamento por sessão do A2			Classificação do comportamento por sessão do A 3			Existem problemas na categoria motivacional
		Ausente (-1)	Esporádico (0)	Frequente (+1)	Ausente (-1)	Esporádico (0)	Frequente (+1)	Ausente (-1)	Esporádico (0)	Frequente (+1)	
Orientação de trabalho	1.(w) Presta atenção quando o professor explica a tarefa.			1ª. 2ª. 3ª.4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.		2ª.	1ª. 4ª. 5ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.		2ª.	1ª. 3ª.4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.	Não
	2.(w) Começa a trabalhar imediatamente na tarefa.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª.6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.		1ª. 2ª. 6ª. 7ª.	3ª. 4ª. 5ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª.4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.	Não
	3.(w) Segue as instruções necessárias para realizar a tarefa			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.		1ª. 2ª. 3ª.	4ª.5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.			1ª. 2ª. 3ª.4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.	Não
	4. (w) Mantém-se atento até que a tarefa esteja terminada			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª.8ª. 9ª. 10ª. 11ª.		1ª. 2ª. 3ª.. 7ª.	4ª. 5ª. 6ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.		1ª. 2ª.	3ª.4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.	Não
	5.(w) Completa a tarefa com qualidade.			1ª. 2ª. 3ª.4ª. 5ª. 6ª. 7ª.8ª. 9ª. 10ª. 11ª.		1ª. 2ª.	3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.		2ª.	1ª. 3ª.4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.	Não
	6.(w) Acaba a tarefa no tempo previsto.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª.8ª. 9ª. 10ª. 11ª.		1ª. 2ª.	3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.		1ª.	2ª. 3ª.4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª 11ª.	Não

Legenda : Uma cotação próxima ou abaixo de 0 nesta categoria pode sugerir a existência de um problema.

Categoria motivacional - Confiança na capacidade

Categoria motivacional	Comportamentos	Classificação do comportamento por sessão do A1			Classificação do comportamento por sessão do A2			Classificação do comportamento por sessão do A3			Existem problemas na categoria motivacional
		Ausente (-1)	Esporádico (0)	Frequente (+1)	Ausente (-1)	Esporádico (0)	Frequente (+1)	Ausente (-1)	Esporádico (0)	Frequente (+1)	
Confiança na capacidade	7. (C) Persiste, em vez de desistir, quando surgem dificuldades na realização da tarefa.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª.9ª. 10ª. 11ª.		2ª. 7ª. 8ª.	1ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª.9ª. 10ª. 11ª.	Não
	8.(C) Trabalha autonomamente na tarefa.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª.10ª. 11ª.		1ª. 7ª.	2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 8ª. 9ª.10ª. 11ª.		1ª.	2ª. 3ª. 4ª.. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª.10ª. 11ª.	Não
	9. (C) Intervém voluntariamente durante a aula reportando-se à tarefa.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª.4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não
	10. (C) O seu desempenho nos testes reflete o nível demonstrado nas aulas.	Não observado durante as sessões									
	11. (C) Procura ajuda quando necessário para realizar a tarefa.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª.7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª.7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª.7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não
	12. (C) Fica aborrecido quando comete erros ou sente dificuldades durante a tarefa.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª.7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não
13. (C) Gosta de tarefas desafiadoras.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª.7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não	

Legenda : Uma cotação próxima ou abaixo de 0 nesta categoria pode sugerir a existência de um problema.

Categoria comportamental – Interesse intrínseco no trabalho

Categoria motivacional	Comportamentos	Classificação do comportamento por sessão do A1			Classificação do comportamento por sessão do A2			Classificação do comportamento por sessão do A3			Existem problemas na categoria motivacional
		Ausente (-1)	Esporádico (0)	Frequente (+1)	Ausente (-1)	Esporádico (0)	Frequente (+1)	Ausente (-1)	Esporádico (0)	Frequente (+1)	
Interesse intrínseco no trabalho	14. (I) Trabalha intensamente na tarefa.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª. 6ª.		2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não
	15.(I) Revela conhecimento na tarefa além daquele que está a ser lecionado.	1ª. 2ª.		3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª.		2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª.	2ª.	3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não
	16.(I) Envolve-se em tarefas de aprendizagem que não são exigidas.	1ª. 2ª.		3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª. 2ª.		3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª.	2ª.	3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não
	17.(I) Mostra-se relutante em interromper a tarefa quando está envolvido nela.	1ª. 2ª. 3ª.		4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª. 2ª. 3ª.		4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª. 2ª. 3ª.		4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não
	18. (I) Envolve-se noutras tarefas depois de concluídas a que é exigida.	1ª. 2ª. 3ª. 6ª. 8ª. 10ª		4ª. 5ª. 7ª. 9ª. 11ª.	1ª. 2ª. 3ª. 6ª. 8ª. 10ª		1ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 11ª.	1ª. 2ª. 3ª. 6ª. 8ª. 10ª		4ª. 5ª. 7ª. 9ª. 11ª.	Não
	19. (I) Parece feliz, orgulhoso e entusiasta na realização da tarefa.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não
	20. (I) Procura sempre melhorar, mesmo quando o seu desempenho é bom.	1ª. 2ª. 3ª.		4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª. 2ª. 3ª.		4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª. 2ª. 3ª.		4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não
	21. (I) Inicia, por si só, tarefas de aprendizagem	1ª. 6ª.		2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª. 2ª. 3ª.		4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	1ª. 2ª. 3ª.		4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não

	desafiadoras.										
	22. (I) Esforça-se verdadeiramente em tarefas que não são para a avaliação.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.		2ª.	1ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.			1ª. 2ª. 3ª. 4ª. 5ª. 6ª. 7ª. 8ª. 9ª. 10ª. 11ª.	Não

Legenda : Uma cotação próxima ou abaixo de 0 nesta categoria pode sugerir a existência de um problema.