



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Inês Isabel Sousa Rama

**UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS DA
APRENDIZAGEM:
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM CONTEXTO
ESCOLAR**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, orientado pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas e apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Julho de 2020



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Inês Isabel Sousa Rama

**UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS DA
APRENDIZAGEM:
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM CONTEXTO
ESCOLAR**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, orientado pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas e apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Julho de 2020

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry,

“O Príncipezinho”

Agradecimentos

Com o culminar deste meu percurso de cinco anos resta-me agradecer às pessoas que comigo o partilharam e que, de diversas formas, me apoiaram e contribuíram para a concretização de mais uma importante etapa da minha vida.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, na pessoa da Professora Doutora Isabel Ferraz Festas, pela sua orientação e apoio constantes e pela disponibilidade que sempre demonstrou. Agradeço pela sabedoria e por todos os conselhos.

À Doutora Ana Isabel Athayde, que sempre procurou fazer sentir-me em “casa”. Pelas oportunidades e confiança que depositou em mim e no meu trabalho. Por todos os conhecimentos transmitidos e, acima de tudo, pelo otimismo de sempre.

Ao Colégio da Rainha Santa Isabel, em particular à diretora Irmã Maria da Glória Cordeiro, pela hospitalidade com que me recebeu, e à restante comunidade educativa, docente e não-docente, pela amabilidade com que sempre me trataram.

À minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã, a quem devo grande parte do que sou e do que alcancei. Obrigada pelo apoio incansável, por acreditarem em mim e por sempre me ensinarem a nunca desistir. À restante família, avó, primas, padrinhos, agradeço todas as palavras de incentivo e força.

Aos meus amigos. Aos de infância, com quem posso sempre contar. E, particularmente, à Raquel, a minha amiga de Coimbra para a vida, por todas as vivências e partilhas e por ter sempre uma palavra encorajadora para me elevar o ânimo nos momentos menos fáceis.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório descreve o trabalho desenvolvido ao longo do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra.

Conciliando as competências do profissional em Ciências da Educação com as necessidades do Colégio, este trabalho, inserido na área da Psicopedagogia, incidiu predominantemente nas dificuldades de aprendizagem, nos problemas de concentração e atenção e no desenvolvimento de Métodos e Técnicas de Estudo.

Em sessões de acompanhamento no Serviço de Psicologia e Orientação foi feita a avaliação das dificuldades de vários alunos, que sustentou a planificação e implementação de intervenções ajustadas às necessidades de cada um. Valorizando as competências de cada aluno, privilegiou-se o treino e aperfeiçoamento de estratégias de aprendizagem, com o objetivo de contribuir para a melhoria das suas áreas deficitárias.

Em Sala de Estudo, implementou-se e avaliou-se um Programa de Métodos e Técnicas de Estudo com alunos do 2.º ciclo. O Programa contemplou nove sessões e abordou a organização e gestão do tempo de estudo, a atenção, a memória e técnicas de estudo (sublinhados, resumos, esquemas e apontamentos), através da transferência de informação, realização de atividades e reflexão em grupo.

Este relatório visa oferecer um conhecimento mais aprofundado do processo de reeducação da leitura e/ou da escrita, do de aprendizagem de Métodos e Técnicas de Estudo e do de melhoria das capacidades de concentração e atenção, mas também tem em vista coadjuvar na compreensão do papel que um Técnico Superior de Educação pode ter no contexto escolar.

Palavras-Chave: dificuldades de aprendizagem; métodos e técnicas de estudo; intervenção psicopedagógica; contexto escolar; Ciências da Educação.

Abstract

This report describes the work carried out throughout the curricular internship of the Master in Education Sciences, of the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Coimbra, at the Rainha Santa Isabel College, in Coimbra.

Reconciling the skills of the professional in Educational Sciences with the needs of the College, this work, inserted in the area of Psychopedagogy, focused predominantly on learning difficulties, concentration and attention problems and the development of Study Methods and Techniques.

In follow-up sessions at the Psychology and Guidance Service, the evaluation of the difficulties of several students was made, which supported the planning and implementation of interventions adjusted to each one's needs. Valuing the competencies of each student, we prioritized the training and improvement of learning strategies, aiming to contribute to the improvement of their deficit areas.

In the Study Room, a Program of Study Methods and Techniques was implemented and evaluated with students of 2nd cycle. The Program contemplated nine sessions and approached the organization and management of study time, attention, memory and study techniques (underlining, abstracts, schemas and notes), through the transfer of information, achievement out activities and reflection in group.

This report aims to provide a more in-depth knowledge of the process of re-education of reading and/or writing, of learning Study Methods and Techniques and of improving the skills of concentration and attention, but also aims to assist in understanding the role that a Higher Education Technician can have in the school context.

Keywords: learning difficulties; study methods and techniques; psycho-pedagogical intervention; school context; Educational Sciences.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 - Apresentação da Instituição	
1. Caracterização do CRSI.....	4
1.1. História e missão do CRSI.....	4
1.2. Oferta educativa e complemento curricular do CRSI.....	6
1.3. Organização pedagógica e administrativa do CRSI.....	7
1.4. Serviço de Psicologia e Orientação – SPO	8
Capítulo 2 - Áreas e Instrumentos de Intervenção	
2. Descrição dos Instrumentos.....	11
2.1. Instrumentos de avaliação.....	11
2.1.1. O TIL: Teste de Idade de Leitura.....	11
2.1.2. PAL 21 – Prova de Escrita por Ditado	12
2.1.3. PAL 22 – Prova de Leitura Oral	13
2.1.4. Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura	14
2.1.5. Inventário de Estratégias de Estudo – IEE	16
2.1.6. Questionário de Procrastinação no Estudo – QPE.....	16
2.2. Instrumentos de intervenção	17
2.2.1. PIAAR-R	17
2.2.2. Programa de Compreensão da Leitura	19
Capítulo 3 - Atividades do Estágio	
3.1. Acompanhamento de Casos.....	22
3.1.1. Caso 1 – Aluno A	22
3.1.1.1. Caracterização	22
3.1.1.2. Avaliação inicial	23
3.1.1.3. Intervenção	26
3.1.2. Caso 2 – Aluno B.....	29
3.1.2.1. Caracterização	29
3.1.2.2. Avaliação inicial	30
3.1.2.3. Intervenção	30

3.1.3. Caso 3 – Aluno C.....	32
3.1.3.1. Caracterização	32
3.1.3.2. Avaliação inicial	33
3.1.3.3. Intervenção	33
3.1.4. Caso 4 – Aluno D	35
3.1.4.1. Caracterização	35
3.1.4.2. Avaliação inicial	36
3.1.4.3. Intervenção	37
3.1.5. Caso 5 – Aluna E.....	38
3.1.5.1. Caracterização	38
3.1.5.2. Avaliação inicial	39
3.1.5.3. Intervenção	39
3.1.6. Caso 6 – Aluna F.....	42
3.1.6.1. Caracterização	42
3.1.6.2. Avaliação inicial	43
3.1.6.3. Intervenção	45
3.1.7. Caso 7 – Aluna G.....	47
3.1.7.1. Caracterização	47
3.1.7.2. Avaliação inicial	48
3.1.7.3. Intervenção	49
3.1.8. Caso 8 – Aluna H.....	51
3.1.8.1. Caracterização	51
3.1.8.2. Avaliação inicial	52
3.1.8.3. Intervenção	53
3.1.9. Caso 9 – Aluno I.....	54
3.1.9.1. Caracterização	54
3.1.9.2. Avaliação inicial	56
3.1.9.3. Intervenção	56
3.1.10. Caso 10 – Aluno J	58
3.1.10.1. Caracterização	58
3.1.10.2. Avaliação inicial	59
3.1.10.3. Intervenção	60
3.2. Leitura Orientada de Enunciados	62
3.3. Programa de MTE – Sala de Estudo.....	63

3.3.1. Descrição.....	63
3.3.2. Análise estatística	66
3.3.2.1. Material e métodos.....	67
3.3.2.2. Amostra	68
3.3.2.3. Resultados	68
3.3.2.3.1. Inventário de Estratégias de Estudo – IEE	68
3.3.2.3.2. Questionário de Procrastinação no Estudo – QPE.....	73
3.3.2.3.3. Questionário de Avaliação da Satisfação	75
3.4. Outras Atividades	77
3.4.1. Forum SPO.....	77
3.4.2. Voluntariado no Banco Alimentar.....	77
3.4.3. Eucaristia do Advento.....	78
3.4.4. Semana Cultural	78

Reflexões Finais

Conclusão	80
-----------------	----

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas	86
----------------------------------	----

ANEXOS

Anexo A – Horário de Estudo do Aluno B	89
Anexo B – Horário de Estudo do Aluno C.....	90
Anexo C – Ficha n.º 1: G e J	91
Anexo D – Ficha n.º 2: H.....	99
Anexo E – Ficha de Consolidação n.º 1	102
Anexo F – Ficha n.º 3: Ch e X.....	106
Anexo G – Ficha n.º 5: O e U.....	112
Anexo H – Ficha n.º 6: Q, C e G	117
Anexo I – Ficha n.º 4: E e I	126
Anexo J – Ficha n.º 8: SS, Ç, S e C	131
Anexo K – Ficha de Consolidação n.º 2	138
Anexo L – Horário de Estudo da Aluna F.....	147
Anexo M – Ficha n.º 7: S e Z.....	148

Anexo N – Ficha n.º 9: BI	154
Anexo O – Ficha n.º 10: Qu e Gu.....	157
Anexo P – Questionário de Avaliação da Satisfação.....	160

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema do organograma do CRSI.	7
---	---

Índice de Tabelas

Tabela 1. Descrição dos itens do Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura.	14
Tabela 2. Resultados do aluno A no Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura.	24
Tabela 3. Resultados da aluna F no Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura.	43
Tabela 4. Descrição das sessões do Programa de MTE.	63
Tabela 5. Caracterização da amostra.....	68
Tabela 6. Resultados do IEE, segundo os totais do pré-teste e do pós-teste.	69
Tabela 7. Resultados do pré-teste e do pós-teste, por item do IEE.....	70
Tabela 8. Resultados do QPE, segundo os totais do pré-teste e do pós-teste.....	73
Tabela 9. Resultados do pré-teste e do pós-teste, por item do QPE.	74
Tabela 10. Estatísticas descritivas do Questionário de Avaliação da Satisfação.	75

Lista de Abreviaturas

CRSI	Colégio da Rainha Santa Isabel
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
FPCE-UC	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
IEE	Inventário de Estratégias de Estudo
K-S	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>
MTE	Métodos e Técnicas de Estudo
PAL 21	Prova de Escrita por Ditado
PAL 22	Prova de Leitura Oral
PEI	Programa Educativo Individual
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PIAAR-R	Programa de Intervenção Educativa para Aumentar a Atenção e a Reflexividade
PIT	Plano Individual de Transição
QPE	Questionário de Procrastinação no Estudo
SE	Sala de Estudo
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
TIL	Teste de Idade de Leitura

Introdução

No âmbito da unidade curricular “estágio” do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, apresentamos o presente relatório, orientado pela Professora Doutora Isabel Ferraz Festas.

O estágio curricular “visa promover competências analítico-reflexivas e operativas que permitam uma análise e caracterização dos fenómenos educativos, a planificação de intervenções que apontem para a sua otimização, o desenvolvimento/implementação dessa planificação, bem como a sua avaliação” (cf. “Regulamento do Estágio Curricular do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra”, 2016, p. 1)¹.

Nesse sentido, sendo a nossa principal área de interesse a Psicopedagogia, desenvolvemos estes objetivos no Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra, sob a orientação local da Doutora Ana Isabel Athayde, Técnica Superior de Educação e Psicóloga.

O nosso trabalho de intervenção no Colégio incidiu, maioritariamente, na problemática das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), nomeadamente no acompanhamento de alunos com Dislexia. Fizemos outros acompanhamentos no âmbito de distúrbios na concentração e atenção, pelo diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). E entrevistamos ainda ao nível da Compreensão, da leitura, e dos Métodos e Técnicas de Estudo (MTE), com alunos do 3.º ciclo que careciam desse treino e também com grupos de alunos do 2.º ciclo, através da implementação de um Programa de MTE.

O estágio teve início com o começo das atividades letivas na FPCE-UC, em setembro de 2019, e decorreu até ao final da segunda semana de março de 2020. Dado o surto de Covid-19 no país e no mundo, o Governo português decretou o encerramento de todos os estabelecimentos de ensino a partir do dia 16 de março de 2020. Nessa altura também a FPCE e a Universidade de Coimbra anunciaram a suspensão de todas as atividades letivas, incluindo os estágios curriculares, como medida preventiva para contenção da propagação do novo coronavírus. Devido à evolução da pandemia as atividades normais do nosso estágio não puderam ser retomadas até ao término do 2.º semestre. No entanto, em conjunto com a nossa orientadora da FPCE e com o acordo da orientadora local foi estabelecido um plano

¹ https://www.uc.pt/fpce/normas/pdfs/regulamentos/fpce/Regulamento_MCE_08_Maio.pdf.

de trabalho que contemplou as atividades a desenvolver em substituição das que estavam previstas no CRSI. Muito sumariamente, estas atividades reportaram-se a um aprofundamento da pesquisa, análise e reflexão sobre os casos seguidos, problemas que apresentavam e formas de avaliar e intervir.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos. No Capítulo 1 caracterizamos, de forma breve, o CRSI, fazendo uma abordagem à sua história e pedagogia, à sua oferta educativa e de complemento curricular, à sua organização pedagógica e administrativa e, ainda, ao Serviço de Psicologia e Orientação, referindo os seus principais objetivos. O Capítulo 2 destina-se, sobretudo, à apresentação e descrição dos instrumentos e materiais utilizados nas intervenções realizadas ao longo de todo o estágio, quer para fins de avaliação, quer para fins de intervenção. A grande parte do relatório concentra-se no Capítulo 3, que consiste na descrição das atividades do estágio. Primeiramente, apresentamos todos os casos acompanhados no SPO, fazendo a caracterização de cada um, a descrição da avaliação inicial realizada e da intervenção aplicada de acordo com os resultados do diagnóstico anterior. Em segundo, descrevemos o modo como contribuímos na leitura orientada de enunciados em sala à parte, pela qual fomos responsáveis com os alunos do 3.º ciclo. Logo depois, apresentamos o Programa de MTE implementado em Sala de Estudo com alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, descrevendo as suas sessões e a forma como o mesmo foi avaliado. Por fim, neste capítulo referimos, mais sucintamente, outras atividades em que participámos pontualmente. Por último fazemos as conclusões gerais acerca do trabalho desenvolvido, aludindo a todas as contribuições, oportunidades, aprendizagens e também dificuldades/desafios que este estágio nos proporcionou.

Capítulo I

Apresentação da Instituição

I. Caracterização do CRSI

De forma a dar a conhecer o CRSI fazemos, de seguida, uma breve caracterização da Instituição, na qual apresentamos aspetos referentes à sua história e missão, com destaque para o seu Ideário e Projeto Educativo, abordamos a oferta educativa e complementar do Colégio e o modo como este se organiza pedagógica e administrativamente, bem como finalizamos com uma curta apresentação do Serviço de Psicologia e Orientação, onde decorreu o estágio.

Sustentámos a caracterização que se apresenta na informação disponibilizada no *site*² do CRSI, assim como no documento, para consulta em Área Reservada, em que constam o Ideário, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da Instituição.

I.1. História e missão do CRSI

O Colégio da Rainha Santa Isabel – CRSI – é uma Escola Católica que foi fundada no ano de 1900 pela Sr.^a D.^a Octávia Neves (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d.). Em 1928 foi assumido pela Congregação de S. José de Cluny e a partir de 1941 passou a funcionar no atual edifício, situado na Rua do Brasil, n.º 41, Coimbra (CRSI, s.d.). Desde agosto de 1988 o Colégio é dirigido pela Irmã Maria da Glória de Campos Cordeiro, uma diretora com um “rasgo visionário e espírito magnânimo” (CRSI, s.d.).

O CRSI é uma “Instituição Privada de Utilidade Pública sem fins lucrativos”, tutelada pelas Irmãs da Província Portuguesa da Congregação de S. José de Cluny (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p.20), que atualiza uma pedagogia assente “na pessoa, na personalidade, na visão educativa e na vida de Ana Maria Javouhey, fundadora da Congregação” (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p. 11).

A educação Cluny, seguida no CRSI, é uma “pedagogia de discernimento em diálogo, modelada pelas circunstâncias e inserida na vida humanista e cristã”. Sendo uma pedagogia religiosa, procura, sobretudo, a Vontade de Deus e a felicidade Humana (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p. 11).

Enquanto herdeiro de uma tradição pedagógica secular, o Colégio da Rainha Santa Isabel assume uma pedagogia assente em três vetores: “Vetor Escola”, que visa uma educação para a Excelência do saber em todos os domínios científicos e artísticos; “Vetor

² <https://www.crsi.pt/>.

Católico”, que visa o estudo, aprofundamento e reflexão das Verdades da Fé, assim como a vivência dos conteúdos da Fé e Moral Católicas; “Vetor Cultural” – que “visa aprofundar um Tema Cultural, escolhido anualmente, de grande abrangência multidisciplinar que permita à comunidade educativa uma visão específica da sua missão no mundo” (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p. 12).

No presente ano letivo, 2019/2020, o Tema Cultural do CRSI – “Sede Do Nosso Tempo: Na Alegria, Na Paz e No Amor” – tem como desígnio apropriar os alunos de um “saber crítico de bens e valores culturais” (CRSI, s.d.).

Enquanto escola cultural, o Colégio acredita que o “aprofundamento de um tema cultural que vai além dos programas curriculares, [permite] uma visão holística e um conhecimento globalizante” (CRSI, s.d.), e, por conseguinte, o desenvolvimento de todas as potencialidades e capacidades com vista à formação integral dos educandos.

O Colégio afirma ter “um Ideário e Projeto Educativo assente numa visão normativa e hierarquizada, com interdependência entre as vertentes religiosa, científica, artística e cultural”, nos quais a sua ação educativa se inspira (CRSI, s.d.). A ordem e o método característicos desta Instituição são ditados pelas regras determinadas no Regulamento Interno, que define o funcionamento ordinário da escola, assegurando o cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo. Todos os intervenientes educativos estão sujeitos a este Regulamento, para que sejam assegurados “a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, religioso e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes” (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p. 21).

A visão do Colégio identifica-se com os princípios educativos que priorizam a dignidade da pessoa humana em todas as suas dimensões. Em vista disso, a sua ação educativa fundamenta-se nas dimensões “ontológica”, “axiológica” e “noológica”. De acordo com estas dimensões, os educandos são incentivados a desenvolver todas as suas “potencialidades de carácter transcendente e humano” (saber ser, saber fazer e saber estar), são “orientados para a vivência dos valores de transcendência e humanidade que dignificam a pessoa e lhe conferem autoridade moral”, bem como são guiados para se tornarem educandos flexíveis, capazes de responder aos desafios da modernidade, através de uma educação para a excelência do saber e investimento na aquisição de competências (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p. 14).

No que concerne ao projeto educativo, a missão do CRSI prende-se com tornar os educandos sujeitos e agentes da sua própria formação. Para isso, essa formação deve desenvolver-se nos aspetos pessoal, social, religioso, artístico e cultural (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d.).

Na senda da sua íntegra formação, sustentada na pedagogia Cluny, os alunos devem apostar, profundamente, na sua autodeterminação e no seu autodomínio, aprendendo a conhecer-se e a saber educar a sua forma de ser e de estar. Apoiados por toda a comunidade educativa, pretende-se que, no sentido cristão da vida, os alunos se preparem para a vida em sociedade, para que sejam agentes de transformação com capacidades de reflexão, discernimento e tomada de decisões responsáveis (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d.).

1.2. Oferta educativa e complemento curricular do CRSI

O Colégio da Rainha Santa Isabel ministra, atualmente, os seguintes níveis de educação e ensino: Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário (Curso de Ciências e Tecnologias; Curso de Ciências Socioeconómicas; Curso de Línguas e Humanidades; Curso de Artes Visuais).

No ano letivo corrente, 2019/2020, o CRSI é constituído por 848 alunos, que formam 42 turmas, e 64 professores, aos quais acrescem 6 das atividades de complemento curricular, e 33 funcionários.

Além da oferta educativa explanada acima, o CRSI disponibiliza um vasto leque de atividades extracurriculares para enriquecimento e formação global dos alunos. Estas atividades encontram-se distribuídas por núcleos distintos: “Artístico – Ballet, Expressão Corporal, Dança, Teatro, Ginástica Artística, Artes Plásticas; Musical – Piano, Órgão, Flauta, Guitarra, Bateria e outros instrumentos de percussão, Grupo Coral e Instrumental; Tecnológico – Informática e Multimédia; Comunicação – Inglês, Francês e Espanhol; Desportivo – Voleibol, Futebol e Judo; Científico – Ciência Viva” (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p. 12).

Para tal, o Colégio dispõe de uma diversidade de espaços, nomeadamente: Sala de Dança, Sala de Audiovisuais, Biblioteca, Sala de Música, Laboratório de Biologia e de Físico-Química, Sala Cluny (espaço dedicado aos alunos), Bar, Recreio Coberto, Auditório Ana Maria Javouhey, Sala de Judo e Polivalente com três ginásios (CRSI. s.d.).

1.3. Organização pedagógica e administrativa do CRSI

“A organização pedagógica e administrativa do CRSI realiza-se através da Direcção”, que é responsável pelos objetivos gerais do Colégio, pela sua forma de gestão e organização, e dos Órgãos de Apoio no que se refere aos assuntos de carácter administrativo e de carácter pedagógico (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p. 24).

No que respeita aos assuntos de índole pedagógica a Direcção é apoiada pelo Conselho de Direcção, pelo Conselho Pedagógico e pelo Coordenador Geral da Disciplina. Quanto aos assuntos de carácter administrativo são os Serviços Financeiros e de Gestão, os Serviços Administrativos e os Serviços Técnicos que auxiliam o órgão da Direcção (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d.).

Na Figura 1 apresentamos, de forma esquemática, a estrutura organizativa do Colégio.

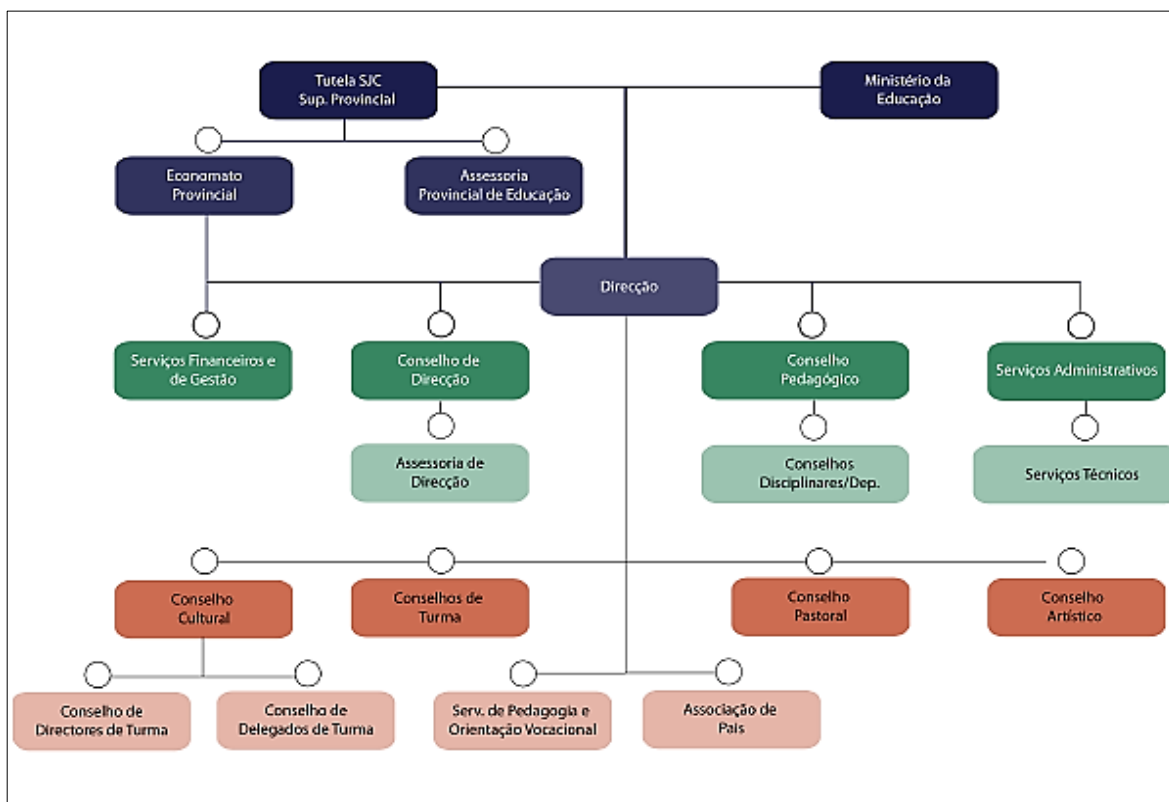


Figura 1. Esquema do organograma do CRSI.

Nota. Fonte: Colégio Rainha Santa Isabel (s.d., p.25).

I.4. Serviço de Psicologia e Orientação – SPO

O estágio descrito no presente relatório desenvolveu-se, maioritariamente, no Serviço de Psicologia e Orientação do CRSI, adiante designado SPO, que é “responsável pelo acompanhamento dos processos de aprendizagem e de maturação sócio-afetiva” de todos os alunos do Colégio. Além disso, o SPO encarrega-se de diagnosticar e prevenir situações problemáticas, bem como realizar um acompanhamento personalizado com os alunos que necessitem de adquirir ou desenvolver competências específicas (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p. 35).

Todos os alunos podem usufruir dos serviços disponibilizados pelo SPO. Consoante as necessidades detetadas, os técnicos do serviço avaliam e identificam as principais dificuldades de cada um e, posteriormente, elaboram planos de intervenção apropriados para um acompanhamento eficaz (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d.).

Conforme é referido no Regulamento Interno do Colégio, existe uma multiplicidade de competências que os técnicos do Gabinete de Psicologia e Orientação Vocacional devem assumir:

- a) Promover o acompanhamento dos alunos do Colégio;
- b) Divulgar junto dos docentes a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos;
- c) Fomentar a participação dos Pais e Encarregados de Educação na realização das ações destinadas a orientar e acompanhar os seus educandos;
- d) Promover o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos;
- e) Promover a confiança e espírito de grupo;
- f) Promover competências de hábitos de estudo individuais de acordo com o nível de exigência académica em que se encontra o aluno;
- g) Desenvolver competências de comunicação;
- h) Promover o auto e heteroconhecimento;
- i) Consciencializar os alunos acerca da diversidade de papéis sociais e do modo como estes interatuam influenciando o comportamento;
- j) Explorar os interesses dos alunos acerca do mundo das profissões e desenvolver ações de orientação vocacional;
- k) Apoiar os professores na sua atividade docente;
- l) Apoiar a Direção Pedagógica, Coordenadora Geral de Disciplina e os Diretores de Turma nas suas funções, designadamente, a nível disciplinar e de relação com os Pais e Encarregados de Educação;
- m) Apoiar a orientação dos alunos na candidatura ao ensino superior;
- n) Propor à Direção Pedagógica a organização de ações de formação

para colaboradores docentes e não docentes a levar a cabo pelo próprio Gabinete (Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno, s.d., p. 35).

Capítulo 2

Áreas e Instrumentos de Intervenção

2. Descrição dos Instrumentos

Como já referimos, a Psicopedagogia foi a área sobre a qual incidiu o nosso estágio no CRSI. Nessa esfera de ação interviemos, maioritariamente, em três problemáticas amplamente reconhecidas: Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), mais concretamente Dislexia; Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA); Métodos e Técnicas de Estudo (MTE).

Sabe-se que estas problemáticas tendem a provocar sérias dificuldades em múltiplas facetas da vida, nomeadamente de adaptação à escola e de sucesso escolar nas idades com as quais trabalhámos. Por esse motivo, é fulcral fornecer um apoio/acompanhamento personalizado a cada criança/jovem, tal como fizemos com alunos do 3.º ciclo numa das principais atividades do nosso estágio, e que iremos descrever de forma mais pormenorizada no capítulo seguinte.

Nesse sentido, tendo em consideração as dificuldades sinalizadas em cada caso, recorreremos a um conjunto de instrumentos que nos permitiram realizar uma avaliação fidedigna e uma intervenção adequada às necessidades de cada aluno.

Inicialmente, após uma análise prévia dos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) dos casos, procedeu-se à aplicação de um ou mais testes psicopedagógicos, descritos de seguida (2.1.), consoante as dificuldades se situavam ao nível da leitura e/ou da escrita, da capacidade de atenção e concentração ou ao nível dos Métodos e Técnicas de Estudo. Posteriormente, delineou-se uma intervenção de acordo com os resultados da avaliação de cada aluno, tendo sido utilizados, em alguns dos casos, os instrumentos descritos no ponto 2.2.

2.1. Instrumentos de avaliação

2.1.1. O TIL: Teste de Idade de Leitura

Segundo Sucena e Castro (2009), o “Teste de Idade de Leitura (TIL) foi construído através da adaptação do teste Lobrot L3 (1973), de origem francesa e amplamente utilizado entre os investigadores e clínicos francófonos na avaliação da competência de leitura, que permite estabelecer se o nível de leitura de uma dada criança coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade” (p. 90).

O TIL visa suprir uma lacuna na atividade terapêutica junto de crianças com dificuldades de aprendizagem, “tratando-se de um teste que pode servir de base a um primeiro diagnóstico nas dificuldades de leitura/dislexia” (Sucena & Castro, 2009, p.90).

Sendo um teste de leitura, como já referimos, envolve a avaliação de dois processos cognitivos: decodificação (leitura de palavras) e compreensão (processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio), duas competências essenciais na tarefa de leitura, de acordo com Pierrat e Hillinger (1980) e Morais (1997) (citados por Sucena & Castro, 2009).

A prova construída por Sucena e Castro (2009) tem uma duração total de 5 minutos e é constituída “por quatro frases de ensaio e 36 frases experimentais” (p. 91), que acabam abruptamente e cuja extensão aumenta de forma progressiva. Administrada individual ou coletivamente, a tarefa dos alunos consiste em ler as frases isoladas em silêncio e completá-las, selecionando a palavra correta para as completar entre cinco (quatro distratores e a palavra-alvo) (Sucena & Castro, 2009).

Após o final da prova, o avaliador deve pontuar a mesma e, de seguida, “confrontar essa pontuação com os resultados de referência” (Sucena & Castro, 2009, p. 91). Como descrito por Sucena e Castro, a “cotação é obtida através da soma das frases [corretamente] completadas; o número obtido é multiplicado por 100 e o produto dividido pelo total de frases (36)”³. Os resultados são apurados em função do sexo e grupo etário e podem fazer-se corresponder desde o percentil 100 ao percentil 5.

2.1.2. PAL 21 – Prova de Escrita por Ditado

A PAL 21 é uma prova de escrita por ditado de palavras (regulares e irregulares) e de pseudopalavras, que, de acordo com Festas, Martins e Leitão (s.d.), “permite a análise de vários tipos de problemas localizados nas vias lexical e sublexical” (p. 1).

As palavras constituintes da PAL 21 foram selecionadas “de acordo com os seguintes critérios: regularidade, frequência (moderada), e extensão (de uma a três sílabas).” (Festas, Martins, & Leitão, s.d., p. 1).

A prova é composta por noventa e seis itens, dos quais quarenta são palavras, vinte regulares e vinte irregulares, e cinquenta e seis são pseudopalavras, que variam entre ortografia simples-fonologia simples, ortografia simples-fonologia complexa, ortografia

³ Nota final = (número de frases completadas corretamente × 100) / 36

complexa-fonologia simples e ortografia complexa-fonologia complexa (Festas, Martins, & Leitão, s.d.).

Para aplicação da prova, o experimentador deve ditar, uma a uma, as palavras e pseudopalavras e o sujeito deve escrevê-las o melhor que souber, da forma que achar correta. Durante a prova, o sujeito pode autocorrigir-se, mas não pode riscar ou apagar o que escreveu. O experimentador pode repetir uma palavra/pseudopalavra se o sujeito assim o solicitar, antes de a escrever. Após a aplicação da prova, o experimentador deve analisar os problemas/erros verificados.

2.1.3. PAL 22 – Prova de Leitura Oral

A PAL 22 é uma prova oral de leitura de palavras (regulares e irregulares) e de pseudopalavras, que “permite avaliar as vias fonológica e lexical da leitura”, testando, de acordo com Festas, Martins e Leitão (2007), “a integridade do léxico ortográfico de entrada, assim como do sistema de Conversão Grafema-Fone” (Festas, Martins, & Leitão, s.d., p. 1).

Esta prova de leitura é “constituída por cento e quarenta e sete itens: noventa e seis palavras (quarenta e oito regulares e quarenta e oito irregulares), igualmente distribuídas pelas diferentes frequências (muito e pouco frequente) e pela extensão (curtas e extensas); cinquenta e uma pseudopalavras, das quais dez são de ortografia simples-fonologia simples, vinte de ortografia simples-fonologia complexa, dezasseis de ortografia complexa-fonologia simples e cinco de ortografia complexa-fonologia complexa.” (Festas, Martins, & Leitão, s.d., p. 4).

As palavras que formam a PAL 22 foram selecionadas segundo os critérios: frequência, extensão, grau de abstração e regularidade (Festas, Martins, & Leitão, s.d.).

Na aplicação da prova o experimentador deve mostrar, uma a uma, as palavras e pseudopalavras escritas num cartão ao sujeito, que deve lê-las em voz alta, da melhor forma que puder. Simultaneamente, o experimentador deve ir anotando se a palavra ou pseudopalavra foi lida correta ou incorretamente, indicado, neste último caso, a forma como foi lida e qual o tipo de erro(s) cometido(s).

2.1.4. Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura

Segundo Athayde (2001), a leitura, cuja finalidade é a compreensão, traduz-se na construção de um significado sobre o texto, que resulta da interação do leitor com o mesmo. Neste processo de compreensão, o indivíduo “é o responsável pelas estratégias que [seleciona] e utiliza no processo de leitura” (p. 151). Assim, dispondo de um conjunto de estratégias e fazendo uma correta aplicação das mesmas, o sujeito consegue realizar uma compreensão e aprendizagem mais significativas (Athayde, 2001).

Posto isto, e dada a escassez de instrumentos direcionados para a medição das estratégias de compreensão de leitura utilizadas pelos alunos, Athayde (2001) criou o Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura com o objetivo de colmatar esta lacuna.

Composto por treze itens (tarefas), o teste pretende “avaliar as estratégias que os alunos mais utilizam, logo, com que estão mais familiarizados, e aquelas que não utilizam, logo, com que é necessário confrontá-los mais vezes” (Athayde, 2001, p. 160). Além disso, procura verificar se existe uma relação entre a utilização correta das diferentes estratégias de compreensão da leitura e o desempenho escolar dos alunos (Athayde, 2001).

As estratégias avaliadas no teste constituem as suas três subescalas: estratégias de organização; estratégias de integração; estratégias de elaboração. De acordo com Irwin e Baker (1989), “as de organização facilitam a síntese, as de integração facilitam a aplicação e as estratégias de elaboração facilitam a retenção” (Athayde, 2001, p. 168).

Na Tabela 1 apresentamos os itens do teste, a tarefa solicitada e a sua definição, a estratégia que deve ser utilizada na tarefa de cada item e, ainda, a cotação de cada exercício.

Tabela 1. Descrição dos itens do Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura.

<i>N.º item</i>	<i>Tarefa</i>	<i>Definição</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Cotação máxima</i>
<i>1</i>	Classificar	Capacidade de extrair de um conjunto de palavras a ideia geral	Integração	4
<i>2</i>	Fazer conexões entre frases	Ser capaz de completar um texto com as conexões adequadas	Organização	10
<i>3</i>	Sumariar	Capacidade de extrair as ideias gerais de um texto maior que um parágrafo	Integração	1

Tabela 1. Descrição dos itens do Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura (continuação).

<i>N.º item</i>	<i>Tarefa</i>	<i>Definição</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Cotação máxima</i>
4	Classificar	Capacidade de extrair de um conjunto de imagens a classe a que pertencem	Organização	3
5	Fazer conexões	Ser capaz de ligar frases entre si através do uso de conexões	Organização	5
6	Interpretar a linguagem figurativa	Capacidade de compreender, num texto, o significado implícito em figuras de estilo	Elaboração	4
7	Sublinhar	Selecionar as partes mais importantes do texto, distinguindo o tema, as ideias principais e as ideias secundárias	Organização	4
8	Identificar as ideias principais	Capacidade de extrair do texto a ideia geral que o sumaria	Elaboração	4
9	Organizar informação	Ordenar uma história de forma coerente	Integração	9
10	Utilizar pronomes	Capacidade de encontrar palavras (pronomes) que se referem e podem substituir palavras (nomes) de outras frases	Organização	2
11	Utilizar os conhecimentos anteriores	Explicar expressões utilizadas no quotidiano	Elaboração	3
12	Fazer inferências	Inferir factos implícitos, para que o texto faça sentido	Organização	3
13	Construir uma imagem mental	Formar imagens mentais do que se está a ler	Integração	4
				56 Pontos

Nota. Fonte: Athayde (2001).

Saliente-se que, no que respeita à cotação, esta deve ser efetuada comparando, item a item, os resultados obtidos com os resultados (médias) de referência.

2.1.5. Inventário de Estratégias de Estudo – IEE

Construído por Leal e Almeida, em 1993, e adaptado por Sampaio e Carvalho (2012), o Inventário de Estratégias de Estudo – IEE – procura saber a forma habitual de estudar dos alunos, nomeadamente a que estratégias recorrem para facilitar a sua aprendizagem.

A versão do questionário concebida por Leal e Almeida (1993) é composta por 30 itens. Na versão adaptada, Sampaio e Carvalho alteraram/reformularam 25 desses 30 itens, mantendo os restantes cinco iguais à versão original, e acrescentaram nove novos itens (Carvalho, 2012).

Assim, o IEE adaptado é constituído por trinta e nove (39) afirmações, que se encontram distribuídas por cinco subescalas, já antes propostas por Leal e Almeida (1993): “*planificação das atividades de estudo, motivação (para os estudos), descodificação da informação, organização da informação e retenção/evocação da informação*” (Carvalho, 2012, p. 41).

As respostas são apresentadas numa escala de tipo *Likert* com cinco opções: 1) Nunca ou quase nunca; 2) Raramente ou poucas vezes; 3) Às vezes; 4) Frequentemente ou muitas vezes; 5) Sempre ou quase sempre. Os alunos devem assinalar, com sinceridade, a resposta que melhor os descreve, considerando que as respostas são confidenciais e não servem para os avaliar, mas sim para os ajudar no seu estudo.

Aos cinco níveis de resposta apresentados acima são atribuídos, respetivamente, 1, 2, 3, 4 e 5 pontos, sendo 3 o valor médio deste Inventário. Deste modo, quanto maior for o valor obtido em cada subescala maior é a utilização de estratégias de aprendizagem nessa subescala (Carvalho, 2012). Contudo, importa lembrar que o IEE contém 9 itens⁴ na forma inversa, devendo ser cotados contrariamente aos demais, que se encontram na forma direta.

2.1.6. Questionário de Procrastinação no Estudo – QPE

Enquanto o IEE pretende conhecer as estratégias de estudo usadas ou não pelos alunos, o QPE – Questionário de Procrastinação no Estudo – “procura avaliar comportamentos

⁴ Item 4, item 11, item 13, item 14, item 17, item 18, item 19, item 28 e item 31.

específicos de procrastinação durante o estudo”, através de perguntas que abrangem aspetos importantes do estudo dos alunos (Costa, 2007, p. 64).

Construído por Rosário et al. (2008) (citados por Madaleno, 2011), o questionário é composto por 10 itens que se dividem, igualmente, por duas dimensões/subescalas: procrastinação no estudo diário e procrastinação no estudo para os testes (Costa, 2007). “As pontuações obtidas para cada uma das [subescalas] correspondem à soma aritmética dos seus itens” (Costa, 2007, p.72).

As respostas organizam-se numa escala de tipo *Likert* com cinco níveis: 1) Nunca ou quase nunca; 2) Às vezes; 3) “Sim e não”, cerca de metade das vezes; 4) Frequentemente; 5) Sempre ou quase sempre.

Mantendo a sua confidencialidade, pede-se que os alunos respondam às questões de forma sincera, para que se possa conhecer verdadeiramente o modo como estudam, o que pensam e que dificuldades manifestam.

2.2. Instrumentos de intervenção

2.2.1. PIAAR-R

O PIAAR-R – Programa de Intervenção Educativa para Aumentar a Atenção e a Reflexividade – é um programa educativo que tem como objetivo “potenciar, fundamentalmente, as capacidades de reflexividade e atenção na execução das tarefas” (Gargallo, 2005, p. 5).

A Reflexividade/Impulsividade é o estilo cognitivo que mais implicações tem nas questões educativas, nomeadamente nos indivíduos diagnosticados com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), dadas as maiores dificuldades em concentrar a sua atenção.

Este estilo cognitivo “constitui um constructo teórico demarcado por dois pólos”: a latência ou demora da resposta e a precisão ou exatidão da mesma. Segundo Gargallo (2005), os “sujeitos mais impulsivos gastam muito pouco tempo na análise dos estímulos, são pouco atentos, utilizam estratégias de análise inadequadas e cometem, por isso, mais erros que os sujeitos mais reflexivos que são mais atentos e cuidadosos na análise dos mesmos, utilizam estratégias pertinentes, gastam mais tempo e, também, se enganam menos” (p. 6).

Corroborado por diversos estudos, a Reflexividade/Impulsividade relaciona-se com o rendimento académico, com a atenção, com a capacidade para controlar os movimentos, com

o autocontrolo e a linguagem interior, com a capacidade de usar competências metacognitivas e resolver problemas, bem como com questões relacionadas à personalidade, à atividade intelectual e à aprendizagem dos alunos. Assim sendo, o autor acredita que “o incremento da capacidade de reflexividade [nos sujeitos] contribuirá para a melhoria de alguns [aspetos] da sua personalidade e do seu comportamento, tais como a agressividade, o [autocontrolo], etc.” (Gargallo, 2005, p. 7).

Nesse sentido, após se ter deparado com alguma escassez de ferramentas científicas válidas para ensinar os alunos a refletir, Gargallo elaborou dois programas de ensino da reflexividade: PIAAR-R 1 e PIAAR-R 2. O nível 1 integra vinte e cinco sessões e aplica-se ao grupo escolar dos 7 aos 11 anos de idade. O nível 2 é composto por trinta sessões e destina-se à população escolar com mais de 12 anos, embora possa ser aplicado a partir dos 9 anos.

Ambos os níveis estão propostos para uma administração coletiva (preferencialmente em contexto escolar), podendo, no entanto, aplicar-se também individualmente.

A duração de aplicação das sessões é variável, dependendo do nível (entre 20 a 30 minutos para cada sessão do nível 1 e cerca de 20 minutos para o nível 2). Aconselha-se a realização de três sessões semanais.

Para trabalhar as duas variáveis do estilo Reflexividade/Impulsividade o PIAAR-R utiliza um conjunto de técnicas, exercícios e estratégias: demora forçada; ensino de estratégias cognitivas adequadas à procura e análise de detalhes (*scanning*); autoinstruções – ensino de estratégias de autocontrolo verbal por intermédio de auto-verbalizações; treino para a resolução de problemas; modelagem participativa; reforços (Gargallo, 2005).

Tendo em conta que a população escolar com a qual interviemos tinha idade superior a 12 anos, aplicámos, somente, o segundo nível do programa.

De acordo com Gargallo (2005), as sessões que compõem o PIAAR-R 2 envolvem uma “série de exercícios, quase sempre jogos divertidos, que implicarão o mínimo de esforço e atenção” mas ajudarão os sujeitos a melhorar as suas capacidades de atenção, reflexividade, discriminação, adiamento da resposta, autocontrolo através de auto-verbalizações internas e de autorregulação, observação e análise cuidadosa de detalhes e resolução de problemas (p. 55).

Para que o programa cumpra estas funções, o professor deve ser responsável por dirigir a realização dos exercícios, fornecer as instruções apropriadas para a execução das tarefas de cada sessão, controlar o tempo necessário pré-estabelecido para cada sessão e dirigir a correção dos exercícios, explicitando os passos que conduzem à solução dos mesmos.

No caso do PIAAR-R 2 a correção dos exercícios decorre sob a responsabilidade dos próprios alunos, à exceção das sessões que remetem para a resolução de problemas, cuja correção cabe ao professor. Corrigidos os exercícios, anota-se, na folha de acompanhamento, a pontuação obtida pelos alunos em cada sessão (1 ou 0 pontos), reforçando sempre os alunos com elogios ou transmitindo-lhes críticas positivas.

2.2.2. Programa de Compreensão da Leitura

“Compreensão da leitura: Dos modelos teóricos ao ensino explícito” é um programa de intervenção para o 2.º ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos), que apoia a implementação do programa “*Aprender a compreender. Do saber... ao saber fazer*”.

Trata-se de um programa de cariz marcadamente desenvolvimental que visa elevar os níveis de compreensão e as estratégias de metacompreensão dos alunos através do ensino explícito da compreensão leitora.

Estrutura-se em torno de um conjunto de atividades/tarefas que preveem a exploração de variados tipos de textos – literários, informativos e instrucionais –, com diferentes extensões, transversalmente a um “ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo” (Ribeiro et al., 2010, p. 19).

Segundo as autoras:

O ensino explícito da compreensão da leitura requer que o aluno seja capaz de identificar o processo que está subjacente à pergunta ou à tarefa proposta. A fim de facilitar esta identificação foram criadas seis personagens que remetem para os diferentes processos de compreensão abordados e que constituem a *Família Compreensão*: Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado que correspondem, [respetivamente], aos processos de metacompreensão, compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica, e aos processos lexicais (2010, p. 12).

A operacionalização das estratégias indicadas acima, com o recurso aos membros da *Família Compreensão*, permitem dotar o leitor de instrumentos para regular a sua compreensão e colmatar lacunas e/ou dificuldades em compreender quer os textos lidos, quer as perguntas que orientam a leitura dos mesmos.

Ribeiro et al. (2010) desenvolveram o programa para ser aplicado coletivamente, em grupo/turma, porém, também pode ser aplicado individualmente. Neste último caso, o professor, que já tinha um papel fundamental para conseguir o desenvolvimento das competências que permitem a progressiva autonomia dos alunos e a utilização das estratégias mais adequadas ao texto a ler, “precisará de compensar a ausência enriquecedora dos pares” (p. 19).

Com o propósito de comparar desempenhos, pelo meio de uma avaliação prévia e posterior ao desenvolvimento do programa, o GAVE⁵ concordou com a utilização das Provas de Aferição como instrumento de avaliação da compreensão em leitura. Estas provas têm o objetivo “de funcionarem como medida de evolução das competências de compreensão e, simultaneamente, fornecerem informação sobre os resultados individuais e do grupo (Ribeiro et al., 2010, pp. 22-23).

⁵ Gabinete de Avaliação Educacional, ao qual sucedeu o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), em 2014.

Capítulo 3

Atividades do Estágio

3.1. Acompanhamento de Casos

Como já foi mencionado antes, no decurso do estágio a nossa principal atividade foi o acompanhamento de vários casos de alunos, em diversas áreas das dificuldades de aprendizagem: DAE, especificamente Dislexia, défice na atenção e concentração e treino de Métodos e Técnicas de Estudo.

Neste ponto do relatório apresentamos e descrevemos os dez casos acompanhados, desde a sua avaliação inicial à intervenção psicopedagógica realizada com cada um. Estava prevista uma avaliação final pós-intervenção, para comparação e apuramento de resultados, no entanto, lamentavelmente, tal não foi possível devido à situação de pandemia global no país, que levou à ativação de um estado de emergência para prevenir a transmissão do novo coronavírus e, conseqüentemente, à suspensão das atividades de estágio.

Devemos referir que a caracterização de cada caso é feita com base nos Relatórios-Técnico Pedagógicos (RTP), elaborados pela Psicóloga do Colégio ao abrigo do Art.º 21.º do Decreto-lei n.º 54/2018, de 06 de Julho. Na descrição que se segue, os nomes reais dos alunos foram suprimidos no sentido de preservar e respeitar a privacidade de cada um.

Resta deixar a nota de que, nos casos em que, na avaliação inicial, foi aplicada a Prova de Leitura Oral (PAL 22) recorremos ao Sistema UNIBET, de Castro & Gomes (2000), para transcrição fonética dos resultados.

3.1.1. Caso I – Aluno A

3.1.1.1. Caracterização

O aluno A, de 12 anos, ingressou no CRSI no presente ano letivo, 2019/2020, para frequentar o 7.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Após frequentar o Jardim de Infância, o aluno entrou para a escolaridade obrigatória e desde daí manifestou dificuldades de aprendizagem.

Os pais, que sempre o acompanharam, sentiram essas dificuldades e procuraram perceber a origem das mesmas, para poderem ajudar devidamente o filho. As primeiras avaliações psicológicas a que o aluno foi sujeito indicaram que as dificuldades do mesmo se prendiam com questões de maturidade, que, em princípio, passariam com o tempo.

No entanto, notando que as dificuldades persistiam, em janeiro de 2019, os pais solicitaram uma avaliação ao Centro de Desenvolvimento da Criança. Além de, como já era

conhecido, o aluno A apresentar PHDA (para a qual se encontra medicado com “Rubifen”), revelando dificuldades de manutenção da atenção/concentração e baixa velocidade de trabalho, esta última avaliação revelou um desenvolvimento cognitivo global abaixo da média esperada.

Como discriminado no RTP do aluno, as dificuldades mais acentuadas destacam-se na amplitude de conhecimento adquirido, na capacidade de concetualização, generalização e pensamento categorial, na adaptação prática, na capacidade para enfrentar problemas, para avaliar e utilizar a experiência e compreender a totalidade dos aspetos envolvidos numa situação problemática, na capacidade para diferenciar detalhes essenciais de não essenciais, no grau de informação prática possuída e ainda na capacidade de planificação.

A nível escolar propriamente dito estas dificuldades situam-se, essencialmente, no Português, nomeadamente na interpretação das questões e na produção escrita, dado que o aluno apresenta uma leitura com baixa fluência que compromete a compreensão. Na Matemática as dificuldades centram-se na resolução de problemas, uma vez que, para tal, são necessárias competências de compreensão e interpretação de enunciados.

O aluno mostra-se, por vezes, inseguro ou com falta de autoconfiança, sendo necessário desafiá-lo para que aja. Revela alguma imaturidade e falta de autonomia, pelo que, no estudo, ainda é supervisionado e acompanhado pela mãe.

Posto isto, estabeleceram-se algumas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O aluno A é acompanhado no SPO, uma vez por semana, durante 50 minutos, para apoio psicopedagógico. Frequenta os apoios das diferentes disciplinas, exceto Matemática, à qual tem explicações fora do Colégio. Relativamente a adaptações ao processo de avaliação, o aluno deve, sempre que necessitar, beneficiar de tempo suplementar na realização dos testes (30 minutos por cada 100 minutos).

3.1.1.2. Avaliação inicial

Antes de iniciarmos o acompanhamento propriamente dito com o aluno A realizámos uma avaliação de diagnóstico das suas principais dificuldades, de modo a adequarmos a intervenção às necessidades do aluno. A avaliação foi feita através da aplicação da Prova de Leitura Oral de Palavras – PAL 22 – e, posteriormente, do Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura (Athayde, 2001).

Através dos resultados da PAL 22 percebemos que algumas das dificuldades do aluno se situam na leitura de consoante antes de consoante: na palavra *dicção*, o aluno leu [disA~w] em vez de [diksA~w]; na palavra *pacto*, o aluno leu [patu] em vez de [paktu]. Na irregularidade <qu>/<gu> antes de <i> e de <i> verificaram-se dificuldades na leitura das palavras *languidez* e *arguido*, que foram lidas, respetivamente, [lA~gideS] em vez de [lA~gwideS] e [Argidu] em vez de [ArgWidu]. Ao nível da acentuação o aluno também cometeu alguns erros: na palavra *exotismo*, leu [ezOtiSmu] em vez de [ezutiSmu]; na palavra *elétrodo*, leu [ilEtrOdu] em vez de [ilEtrudu]; na palavra *retidão*, leu [R6tidA~w] em vez de [REtidA~w]. Por último, verificou-se uma dificuldade na leitura da palavra *proximidade*, que o aluno A leu [prOSimidad6] em vez de [prOSimidad6]. Apesar dos erros anotados, não nos parece haver propriamente problemas na leitura, cremos que a maioria dos lapsos cometidos se devem ao desconhecimento das palavras em causa.

Em relação ao Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura (Athayde, 2001) o aluno A usufruiu da totalidade do tempo para elaboração do mesmo, 45 minutos. Antes de iniciar o teste foi aconselhado a passar imediatamente à pergunta seguinte quando sentisse dificuldades em responder, para poder realizar o máximo possível de tarefas. Constatámos, contudo, que não foi prestada a devida atenção a estas instruções, uma vez que o aluno perdeu demasiado tempo a pensar nas questões em que se deparou com mais dificuldades.

Durante a realização do teste o aluno A também teve bastantes momentos de distração, esquecendo-se das tarefas que estava a fazer. Ao aproximar-se a hora de término do teste, e alertado sobre isso, o aluno procurou apressar-se para tentar responder a todas as tarefas.

Especificamos, na Tabela 2, os resultados obtidos pelo aluno nas tarefas do teste.

Tabela 2. Resultados do aluno A no Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura.

<i>Item</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Cotação máxima</i>	<i>Descrição</i>	<i>Cotação obtida</i>	<i>%</i>
<i>1</i>	Integração	4	Acertou – 2 Errou – 1 Não fez – 1	2	50%
<i>2</i>	Organização	10	Acertou – 3 Errou – 1 Não fez – 6	3	30%
<i>3</i>	Elaboração	1	Acertou – 1 Errou – 0 Não fez – 0	1	100%

Tabela 2. Resultados do aluno A no Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura (continuação).

<i>Item</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Cotação máxima</i>	<i>Descrição</i>	<i>Cotação obtida</i>	<i>%</i>
4	Integração	3	Acertou – 1 Errou – 0 Não fez – 2	1	33%
5	Organização	5	Acertou – 5 Errou – 0 Não fez – 0	5	100%
6	Elaboração	4	Acertou – 0 Errou – 3 Não fez – 1	0	0%
7	Organização	4	Acertou – 3 Errou – 1 Não fez – 0	3	75%
8	Elaboração	4	Acertou – 0 Errou – 1 Não fez – 0	0	0%
9	Integração	9	Acertou – 3 Errou – 6 Não fez – 0	3	33%
10	Organização	2	Acertou – 0 Errou – 2 Não fez – 0	0	0%
11	Elaboração	3	Acertou – 0 Errou – 0 Não fez – 3	0	0%
12	Organização	3	Acertou – 0 Errou – 0 Não fez – 3	0	0%
13	Integração	4	Acertou – 1 Errou – 2 Não fez – 1	1	25%
TOTAL		56 Pontos (100%)	_____	19 Pontos	33,93%

Analizamos, de seguida, os resultados expostos na tabela acima, em função das diferentes estratégias: organização, integração e elaboração.

As estratégias de organização foram solicitadas nas tarefas 2, 5, 7, 10 e 12. O aluno mostrou-se pouco familiarizado com as estratégias exigidas ao completar um texto com as conexões adequadas. No entanto, ao utilizar também conexões para fazer a correspondência entre cinco frases alcançou a totalidade da cotação. As tarefas 10 e 11 foram cotadas com zero pontos. Na primeira o aluno teve dificuldades notórias em elaborar de forma gramaticalmente correta frases, nas quais deveria substituir substantivos pelos devidos pronomes. Na segunda tarefa não foi sequer tentada uma resposta, levando-nos a inferir dificuldades em tirar conclusões através de pares de frases.

As tarefas 1, 3, 4, 9 e 13 exigiam que o aluno recorresse a estratégias de integração para as executar com sucesso. As dificuldades foram evidentes em tarefas de complexidade aparentemente reduzida, como indicar o tema de vários conjuntos de imagens ou identificar o local de várias ações descritas. Além dessas, na ordenação de uma história, o aluno apresentou grandes dificuldades em colocar as frases de forma lógica. Por outro lado, demonstrou facilidade em descobrir o tema de quatro listas de palavras, como também em selecionar o sumário que melhor descrevia uma história, o que nos levou a deduzir que os conhecimentos que o aluno A tem acerca do melhor modo para fazer um resumo são adequados.

Nas tarefas 6, 8 e 11, que requeriam a utilização de estratégias de elaboração, o aluno manifestou um desempenho global negativo. Teve grandes dificuldades em identificar a ideia principal de um texto, assim como em explicar significados, por não conseguir exprimir-se por escrito. Importa salientar que, no que respeita a esta estratégia, o aluno obteve a cotação de zero pontos em todas as tarefas, duas delas por estarem realizadas incorretamente e outra (tarefa 11) por não ter sido feita de todo.

Com base nestes resultados, concluímos que o aluno A revela, de um modo geral, dificuldades nas três estratégias de compreensão da leitura – organização, integração e elaboração. Porém, pela observação que fizemos no decorrer do teste, acreditamos que o fraco desempenho em muitas das questões se deveu, principalmente, à falta de manutenção da atenção e concentração por parte do aluno durante a realização das tarefas.

3.1.1.3. Intervenção

Diante dos resultados obtidos na avaliação efetuada e atendendo ao diagnóstico apresentado pelo aluno, as sessões de acompanhamento foram orientadas em dois sentidos:

a) colmatar o défice de atenção e as dificuldades de concentração; b) melhorar a capacidade de compreensão da leitura.

No que respeita à primeira parte da intervenção, a), aplicámos o nível 2 do PIAAR-R (Gargallo, 2005), tendo o aluno realizado as trinta sessões que constituem o programa. Procurámos, através de um conjunto de exercícios, a promoção de estratégias que visam superar as dificuldades de atenção e concentração e o aumento da capacidade de adaptação e resposta.

Nas 30 sessões o aluno obteve uma pontuação total de 16 pontos (em 30). Concluimos que os efeitos observados com o programa foram insuficientes. O próprio, numa autoavaliação reflexiva oral final, referiu não sentir melhorias notáveis, nomeadamente no que respeita à sua atenção e ao seu autocontrolo, ainda que tenha gostado de participar no programa.

Por norma o aluno A mantinha o olhar na monitora no momento das instruções, no entanto estas não foram respeitadas em determinadas tarefas. Algumas vezes o aluno ainda solicitou a repetição das instruções e, mesmo assim, não as cumpriu (e.g., antes do início da sessão n.º 3 indicámos, expressamente, que deveriam ser assinaladas 15 palavras ocultas – profissões – numa “sopa de letras”, no entanto o aluno apenas assinalou 10).

Além disso, frequentemente o aluno dava as tarefas por terminadas quando na realidade não estavam. Neste sentido, a técnica de intervenção da “demora forçada” trabalhada nas sessões foi importante para o aluno, dado que o obrigou a refletir antes de dar uma resposta aos problemas e, conseqüentemente, a cumprir determinado tempo.

Relativamente ao comportamento, notámos que a desatenção e a desconcentração se mantiveram, principalmente nos exercícios que o aluno considerava de maior dificuldade. Acabava sempre por se distrair (e.g., brincar com o material de escrita, riscar as mãos ou pintar o interior das letras da folha da sessão) e pausar a realização da tarefa. Ainda assim, atendendo às dificuldades decorrentes do quadro de PHDA, verificámos, ao longo das sessões, uma diminuição destes comportamentos desajustados, apesar de pouco significativa.

No que se refere ao desempenho nas 30 sessões do PIAAR-R 2, o aluno considerou as sessões n.º 1 e 6 (identificação de palavras) as mais acessíveis, tendo conseguido realizá-las com grande facilidade. Na sessão n.º 18, que exigia a verificação de operações matemáticas, também não foram detetadas quaisquer complicações.

As principais dificuldades centraram-se em dois tipos de exercícios: na resolução de problemas ou *plan training* (e.g., sessões n.º 2, 13 e 24) e na descoberta de diferenças em

desenhos semelhantes (e.g., sessões n.º 5, 16 e 30). O aluno também considerou dificultosa a tarefa da sessão n.º 8, em que tinha de identificar os sinónimos de cinco palavras, entre seis opções.

Contudo, o balanço não deixa de ser positivo, ainda que aplicável apenas dentro do próprio programa, no sentido em que, ao longo da realização de sessões idênticas, se verificou uma evolução positiva no comportamento do aluno. A capacidade para adiar as respostas e o treino na análise de detalhes foram sendo melhorados, tornando o aluno mais reflexivo na realização de alguns exercícios das últimas sessões. Além disso, o aluno desde início se mostrou recetivo ao programa, esforçando-se sempre em dar o seu melhor a cada sessão.

Após o término do PIAAR-R 2, focámos o segundo nível de intervenção, b), no *Programa de Compreensão da Leitura* (Ribeiro et al., 2010).

Antes de darmos início ao programa propriamente dito, passámos ao aluno um questionário (disponibilizado no próprio programa) para perceber quais as estratégias que utilizava habitualmente na leitura e interpretação de um texto. Perante um conjunto de 28 questões, pediu-se que o aluno decidisse se utilizava muito ou pouco a estratégia referida em cada uma, de acordo com uma escala de cinco níveis: 1 – Nunca ou raramente; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre ou quase sempre. Ficámos a saber que o aluno não tem por hábito recorrer a estratégias para compreensão de um texto, ou, pelo menos, não tem consciência de que as utiliza enquanto faz o processamento da informação.

Na primeira ficha o aluno A, com alguma orientação, procurou familiarizar-se com as personagens da *Família Compreensão* e colocou em prática algumas estratégias úteis. Sublinhou palavras desconhecidas e, posteriormente, consultou-as no glossário disponibilizado após o texto, procurou no texto expressões para dar resposta ao que era pedido nas questões e nas perguntas de “escolha múltipla” leu todas as alternativas antes de se precipitar na escolha de uma opção. Verificaram-se somente algumas dificuldades na tarefa de ordenação cronológica, embora o aluno tenha procurado localizar no texto cada um dos acontecimentos.

Na ficha n.º 2 o tempo apenas permitiu a realização da primeira questão, depois da leitura em voz alta do texto pelo aluno. Numa questão de metacompreensão, que requeria pensar sobre o que pode ter levado as autoras do texto a fazerem uma comparação e a usar metáforas, o aluno soube, desde início, identificar a personagem da *Família Compreensão* que deveria ser utilizada na análise da pergunta. Houve apenas necessidade de se corrigir estruturalmente a resposta dada, para que esta se tornasse coesa.

Não se pôde avançar, em sessões seguintes, na realização da ficha n.º 2, ou outras, uma vez que o CRSI teve de encerrar devido à pandemia global provocada pelo novo Coronavírus.

3.1.2. Caso 2 – Aluno B

3.1.2.1. Caracterização

O aluno B tem 12 anos de idade que se encontra a frequentar o 7.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Ingressou no CRSI no ano letivo 2017/2018 para frequentar o 5.º ano, tendo realizado o 1.º ciclo numa escola da sua área de residência.

Desde que frequenta o Colégio, revela falta de bases em algumas disciplinas, desadequação de comportamentos e atitudes, e, sobretudo, poucos hábitos de estudo, manifestados pela falta de investimento, empenho e interesse nas aprendizagens escolares.

No ano letivo transato, no qual se encontrava a frequentar o 6.º ano de escolaridade, o aluno esteve abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de Julho, e teve um Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico, devido ao aproveitamento negativo apresentado em várias disciplinas. Foram implementadas todas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, e o aluno foi proposto para apoio nas disciplinas em que apresentava dificuldades, bem como acompanhamento no SPO para apoio ao estudo. Foi pouco assíduo aos apoios, no entanto, e embora com dois níveis negativos ainda, o aluno conseguiu melhorar os seus resultados no final do 3.º período e transitar de ano.

Sendo ainda certa a necessidade de algum trabalho para ultrapassar as suas dificuldades, o aluno B precisa, também, de melhorar a sua postura, dentro e fora da sala de aula. Em aula, o aluno demonstrava um comportamento e linguagem inapropriados, sendo pouco correto, quer com os adultos quer com os colegas.

Pelos motivos acima aduzidos, no ano letivo corrente o aluno B beneficia das seguintes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: antecipação e reforço das aprendizagens; frequência dos apoios das diferentes disciplinas; apoio semanal no SPO, durante 50 minutos, para treino de Métodos e Técnicas de Estudo.

3.1.2.2. Avaliação inicial

Perante a análise do RTP do aluno, foram aplicados dois instrumentos para avaliação diagnóstica: o Inventário de Estratégias de Estudo (Leal & Almeida, 1993, adaptado por Sampaio & Carvalho, 2012) e o Questionário de Procrastinação no Estudo (adaptado de Rosário et al., 2008, citados por Madaleno, 2011).

Após o preenchimento de ambos os questionários, verificámos que praticamente todas as respostas dadas se situaram nos níveis “Raramente ou poucas vezes” e “Às vezes”.

As dificuldades são evidentes nos mais variados aspetos do estudo. O aluno revelou que tem dificuldades em decidir as matérias mais importantes para estudar e memorizá-las, em recordar fórmulas, regras ou datas, e, no geral, em manter-se concentrado e atento quando está a estudar. Mesmo com essas dificuldades, nem sempre se preocupa em tirar boas notas às disciplinas e raramente aproveita ao máximo as aulas de forma a reduzir o tempo de estudo em casa. Nas aulas não faz sublinhados, esquemas ou anotações, não tem por hábito esclarecer as suas dúvidas com os professores ou colegas e às vezes não começa a fazer as tarefas imediatamente após o professor mandar.

O estudo para os testes é muitas vezes adiado para a última hora, além de interrompido para fazer outras tarefas não relacionadas com o estudo.

O aluno B apresenta, também, poucos hábitos de organização do estudo. Raramente cumpre o seu horário de estudo semanal e as datas dos testes e entrega de trabalhos nem sempre são anotadas. Os cadernos/dossiês não estão sempre organizados por disciplina e, em casa, só às vezes é que organiza os materiais da escola numa estante ou prateleira própria.

Consideramos indiscutível a necessidade de mais empenho por parte do aluno em adquirir hábitos e Métodos e Técnicas de Estudo. Além disso, é também imprescindível que o aluno modifique outros aspetos, como a falta de compromisso com o estudo e a falta de interesse nos resultados das diferentes disciplinas.

3.1.2.3. Intervenção

Tendo em conta as dificuldades e necessidades do aluno B ao nível dos Métodos e Técnicas de Estudo procurámos realizar uma intervenção voltada para esses aspetos.

Antes de mais, decidimos implementar algumas sessões que preparámos sobre o tema para que o aluno desenvolvesse alguns conhecimentos básicos acerca da gestão do tempo, atenção, memória e técnicas de estudo – sublinhados, resumos e esquemas.

Na primeira sessão o aluno classificou como corretas ou incorretas algumas afirmações relativamente ao tempo de estudo e à forma como este deve ser gerido. Abordada a importância de estabelecer um plano/horário de estudo, o aluno preencheu o seu (Anexo A). Num *template* fornecido por nós, o aluno organizou todas as suas atividades (curriculares e extracurriculares), bem como outras que gosta de fazer nos tempos livres. Foi alertado para o facto de o horário ser flexível e precisar de ajustes, uma vez que as necessidades variam de semana para semana.

Para treinar a atenção, realizaram-se dois exercícios. O primeiro consistiu num texto, sobre o regresso às aulas, no qual o aluno destacou as palavras que nele não faziam sentido, substituindo-as por outras que fossem coerentes com o texto. No segundo, perante um texto com uma caligrafia pouco perceptível, o aluno procurou assinalar todos os “s’s” que encontrou ao longo do texto.

O treino da memória foi feito através de um exercício com conjuntos de palavras para o aluno memorizar durante dois minutos e, após esse tempo, listar todas de que se lembrasse.

Completámos esta fase introdutória com a capacitação do aluno para realizar algumas técnicas de estudo, nomeadamente sublinhados, resumos e esquemas.

Entretanto estabelecemos um plano das sessões, associando a cada dia uma ou duas disciplinas das que iriam ser postas à prova mais brevemente, para o aluno saber o material que deveria levar para cada sessão. Ainda assim foram várias as semanas em que o aluno se esqueceu do material necessário.

Como previsto, nos apoios que se seguiram centrámos a intervenção no apoio ao estudo, através de diversas estratégias: realização de resumos ou esquemas, treino de produções escritas (e.g., através do jogo “A Arca dos Contos”), perguntas e respostas sobre matérias das diferentes disciplinas, realização de exercícios/atividades de preparação para os testes de avaliação ou trabalhos de casa. Desde o início foi facilmente perceptível que o aluno B não estava habituado a recorrer a qualquer tipo de instrumento de apoio ao estudo, demonstrando dificuldades em selecionar a informação mais importante e sintetizá-la. A princípio o aluno não dava continuidade aos resumos/esquemas iniciados no apoio, acabando por, no estudo para os testes, ler apenas o manual. Todavia, com o decorrer das sessões, fomos insistindo na importância de um estudo sistemático, proporcionando ao aluno tempo para tirar dúvidas e realizar exercícios. Em meados do 2.º período, após faltar semanas

consecutivas ao acompanhamento no SPO, o aluno foi apresentando alguns resumos que realizou autonomamente.

Ao longo dos acompanhamentos procurámos também ajudar o aluno a manter-se mais organizado, de modo a ter um suporte de estudo fiável, visto que os cadernos diários das aulas tinham sempre apontamentos inacabados e as fichas de trabalho e testes andavam soltos pela mochila.

Embora o aluno tenha mostrado algum trabalho e progresso com o avanço das sessões, o seu interesse e empenho nas aprendizagens escolares são ainda reduzidos. Acreditamos que, em anos seguintes, rentabilizando mais os apoios e esforçando-se por ser mais assíduo, o aluno B pode ultrapassar as suas dificuldades e obter resultados progressivamente melhores.

3.1.3. Caso 3 – Aluno C

3.1.3.1. Caracterização

Com 12 anos de idade, o aluno C frequenta o 7.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Ingressou no CRSI para frequentar o 2.º ano e, desde essa altura demonstrou muitas dificuldades de atenção e uma postura desadequada. Apesar da boa adaptação ao Colégio e bom relacionamento com os pares, não conseguia acompanhar o ritmo da turma.

No mesmo ano letivo, 2014/2015, a pedido a Professora, a encarregada de educação consentiu a realização de uma avaliação psicológica.

A principal área deficitária do aluno é a Matemática, na qual demonstra graves dificuldades nas tarefas de cálculo e de resolução de problemas. Além destas, apresenta dificuldades moderadas na concentração e atenção, apesar de medicado, e, ainda, dificuldades ao nível da compreensão da leitura e no raciocínio abstrato.

Com a passagem para o 2.º ciclo, as dificuldades de aprendizagem, as de concentração e a falta de maturidade mantiveram-se. No 5.º ano, nessa altura a decorrer o 2.º período, a mãe do aluno, que o acompanhava nas tarefas escolares, solicitou ao SPO uma reavaliação psicológica. Reafirmados os resultados obtidos na primeira avaliação e, portanto, a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem, o aluno passou, desde aí, a estar abrangido pelo Decreto-Lei n.º3/2008, de 07 de Janeiro, atualmente o Decreto-Lei n.º54/2018, de 06 de Julho.

Este ano letivo, 2019/2020, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas são a antecipação e reforço das aprendizagens, através da frequência dos apoios das diferentes disciplinas (principalmente a Matemática e Português), e o acompanhamento semanal no SPO, durante 50 minutos, para treino de Métodos e Técnicas de Estudo.

O processo de avaliação também sofreu adaptações, nomeadamente no tempo suplementar, realização dos testes em sala à parte com leitura do enunciado e testes adaptados, com enunciados simplificados, na disciplina de Matemática.

3.1.3.2. Avaliação inicial

No começo do seu acompanhamento no SPO foi feita uma avaliação diagnóstica ao aluno C, com recurso ao Inventário de Estratégias de Estudo, adaptado por Sampaio e Carvalho em 2012 (Leal & Almeida, 1993), e ao Questionário de Procrastinação no Estudo (adaptado de Rosário et al., 2008, citados por Madaleno, 2011).

As respostas dadas aos dois questionários indicam que o aluno tem dificuldade em manter-se concentrado e atento quando está a estudar, estando sempre com a “cabeça na lua”. Junta-se a esta situação o facto de, em casa, interromper frequentemente o tempo de estudo para fazer outras tarefas (e.g., falar ao telemóvel, ver televisão, ouvir música, etc.).

Tem muitas dificuldades em memorizar as matérias mais importantes, e, quando as memoriza depois esquece-as facilmente, não conseguindo demonstrar aquilo que verdadeiramente sabe nos testes de avaliação. Apesar das dificuldades que tem, no estudo para os testes ainda adia para o dia seguinte o que já deveria ter feito. Nos trabalhos as circunstâncias são idênticas, quando um trabalho é difícil geralmente desiste e passa para outra tarefa.

Além disso, o aluno C ainda refere que nem sempre se esforça por tirar boas notas em todas as disciplinas, principalmente nas de que não gosta.

3.1.3.3. Intervenção

Diante dos resultados apresentados anteriormente determinámos o acompanhamento do aluno no sentido de orientar e supervisionar o seu estudo, com o intuito de lhe fornecer estratégias para que se torne mais produtivo. Realizámos, assim, um plano das sessões com

as disciplinas a trabalhar em cada uma, de acordo com o calendário de testes e trabalhos, para o aluno levar o material necessário para cada apoio.

Inicialmente achámos essencial dedicar algumas sessões gerais aos Métodos e Técnicas de Estudo, de forma a dotar o aluno de alguns conhecimentos e competências referentes à gestão do tempo de estudo e sua planificação, memória e atenção e técnicas de sublinhados, resumos e esquemas bem estruturados.

Na primeira sessão, em que abordámos a temática da gestão do tempo, o aluno C mostrou, através de um conjunto de frases para classificar como corretas ou incorretas, ter alguma perceção sobre a importância da organização e planificação do estudo. De modo a fomentar a responsabilidade, motivação, organização e autonomia do aluno, sugerimos a realização de um horário de estudo (Anexo B).

Nas sessões em que trabalhámos a atenção seletiva e a memória, o aluno não se mostrou bem-sucedido na execução dos exercícios propostos (substituir palavras sem sentido num texto; assinalar todos os “s’s” encontrados num texto de difícil leitura; listar as palavras de dois conjuntos, memorizadas durante dois minutos), demonstrando dificuldades na concentração da atenção e, conseqüentemente, na memorização.

O acompanhamento das sessões seguintes serviu não só para supervisionar e ajudar o aluno no seu estudo, como também, simultaneamente, para treinar as técnicas de sublinhados e resumos/esquemas enquanto instrumentos de suporte e facilitação do estudo. Sendo reduzido o tempo das sessões, normalmente auxiliávamos e incentivávamos o aluno a iniciar os apontamentos para os testes na sessão, com o objetivo de, em casa, os terminar de forma autónoma. Porém, mesmo depois de encaminharmos o seu estudo no SPO, o aluno não dava continuidade ao trabalho, demonstrando pouca motivação para a aprendizagem. É de notar que o aluno apenas apresentou materiais de apoio ao estudo, completos e bem estruturados, uma ou duas vezes.

Além de resumos e esquemas, o aluno realizou trabalhos de casa, fez exercícios, quer dos manuais quer fornecidos por nós, esclareceu dúvidas (essencialmente de Matemática, visto ser a sua principal área deficitária), respondeu a questões orais sobre matérias das diversas disciplinas como forma de avaliação dos conhecimentos, treinou a interpretação de textos e estimulou a criatividade e o gosto pela leitura através de produções de expressão escrita (e.g., com recurso ao jogo “A Arca dos Contos”) e ainda foi orientado na realização de trabalhos e apresentações orais.

Desde o início do ano letivo também acompanhámos o aluno na realização dos testes de avaliação no SPO, fazendo a leitura dos enunciados, devido à sua desatenção.

Presenciámos, muitas vezes, situações em que o aluno ficava frustrado por não saber determinada matéria e não conseguir responder às perguntas, acabando por desistir à primeira dificuldade. Ainda assim, apesar de ser pouco perseverante, o aluno C preocupa-se com os seus resultados. A partir do 2.º período o aluno retomou a sala de aula, por ter conseguido melhorar a sua capacidade de atenção nas avaliações.

Ao longo dos acompanhamentos o aluno foi apresentando melhorias significativas em termos de organização, anotando todas as datas importantes numa folha para o efeito e ajustando o seu horário de estudo de acordo com as várias tarefas de cada semana.

Foi bastante assíduo aos apoios, mas nem todas as dificuldades foram ultrapassadas. Ao invés de se empenhar e esforçar mais para ultrapassar as suas dificuldades, o aluno mantém um estudo pouco consistente, esperando sempre que façam o trabalho por ele. O facto de estar frequentemente a distrair-se e a pensar/falar em assuntos não relacionados com a matéria em estudo juntamente com o facto de desvalorizar constantemente as suas capacidades acabam por o prejudicar.

3.1.4. Caso 4 – Aluno D

3.1.4.1. Caracterização

O aluno D tem 13 anos e encontra-se a frequentar o 8.º ano de escolaridade.

Frequenta o CRSI desde a Educação Pré-Escolar e, nessa altura, face a um comportamento desajustado e agressivo, foi alvo de um PIT (Plano Individual de Transição) implementado com a educadora, a família e uma professora de ensino especial.

Numa primeira avaliação psicológica, realizada aos 4 anos de idade, revelou um desenvolvimento global dentro da média, embora no limite inferior, coincidente com os resultados obtidos na avaliação do SPO no ano seguinte. Dificuldades na motricidade fina, com grafismo pobre e impreciso, dificuldades na articulação de palavras e dificuldades em concentrar a atenção são também evidentes desde essa altura.

Aos 8 anos o aluno foi diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), numa nova avaliação. A medicação com “Ritalina” que tomava não surtiu efeitos no comportamento do aluno D e, diante disso, foi interrompida, passando a tomar Ómega 3.

Desde o 5.º ano de escolaridade, aquando da entrada no 2.º ciclo, beneficiou de apoio psicopedagógico individualizado, no entanto o mesmo acabou por ser suspenso por falta de

assiduidade. Este apoio foi novamente proposto na passagem para o 3.º ciclo, considerando as dificuldades que o aluno foi sempre demonstrando.

No ano letivo 2019/2020, o aluno D continua a beneficiar de acompanhamento semanal para treino de métodos de estudo e orientação do seu trabalho, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia. Além desta medida, o aluno realiza os testes de avaliação em sala à parte, com leitura orientada dos enunciados, e frequenta o apoio das diferentes disciplinas, para antecipação e reforço das aprendizagens.

3.1.4.2. Avaliação inicial

Face aos fatores que aparentam afetar o progresso e o desenvolvimento escolar do aluno foram aplicados o Inventário de Estratégias de Estudo (Leal & Almeida, 1993, adaptado por Sampaio e Carvalho, 2012) e o Questionário de Procrastinação no Estudo (adaptado de Rosário et al., 2008, citados por Madaleno, 2011), como forma de averiguar aspetos importantes do seu estudo.

Nesta avaliação diagnóstica o aluno D admitiu preocupar-se em tirar boas notas em todas as disciplinas, no entanto demonstrou falta de estratégias no que diz respeito ao estudo, visto que não tira apontamentos, não faz anotações ou sublinha as ideias mais importantes enquanto lê e não tem por hábito fazer esquemas e resumos da matéria. O aluno tem dificuldade em decidir qual é a matéria mais importante e em memorizá-la para estudar em cada disciplina.

Durante o tempo de estudo é difícil manter-se atento e concentrado, fazendo muito frequentemente interrupções para fazer outras tarefas (e.g., ver televisão, ouvir música, estar ao telemóvel). Costuma desistir rapidamente quando um trabalho é muito difícil e muitas vezes adia a sua realização para perto do prazo de entrega.

Em termos de organização o aluno também releva algumas carências, tendo indicado que: não coloca de lado os materiais necessários ao estudo antes de o iniciar; quase nunca faz os trabalhos de casa diariamente; nem sempre anota as datas dos testes e entrega de trabalhos; não costuma verificar, antes de sair para o Colégio, se tem o material necessário para o dia. O facto de não ter um horário de estudo semanal é outro fator que contribui para a falta de método do aluno.

3.1.4.3. Intervenção

Confrontados com os resultados obtidos nos questionários aplicados na avaliação inicial do aluno D, definiu-se que o apoio psicopedagógico no SPO deveria incidir ao nível do treino de Métodos e Técnicas de Estudo. Neste sentido previmos, primeiramente, a realização de um horário de estudo e a aprendizagem e treino de algumas técnicas de síntese, memorização e atenção, para promover a autonomia do aluno no estudo. Subsequentemente, ao longo da intervenção, seria feita a supervisão na realização de trabalhos de casa e apresentações de outros trabalhos, assim como o acompanhamento na preparação de resumos/esquemas/apontamentos enquanto instrumentos de estudo para os testes ou fichas de avaliação.

Até ao encerramento do Colégio (16 de março de 2020), decretado pelo Governo Português na sequência das medidas de contingência para combater a propagação do vírus da Covid-19, o aluno apenas compareceu em três sessões de apoio, todas elas no 1.º período.

A avaliação diagnóstica realizada de início levou duas sessões para ser concluída, pelo que, logo daí, constatámos uma elevada lentificação na realização das tarefas. O aluno demorava muito tempo a pensar nas respostas, acabando, muitas vezes, por começar a falar de outros assuntos que em nada tinham a ver com o que se estava a tratar.

No pouco tempo que restou da segunda sessão o aluno D solicitou o nosso acompanhamento na realização de uma apresentação para um trabalho da disciplina de Ciências Naturais. Procurámos orientar o aluno, dando-lhe algumas noções sobre como fazer uma pesquisa bibliográfica fidedigna, seleccionar e sintetizar a informação e, ainda, sobre como apresentar o tema do trabalho no formato *PowerPoint*. Na semana seguinte e, coincidentemente, na última sessão em que esteve presente no SPO, o aluno voltou com o mesmo trabalho da semana anterior, que já deveria ter entregado, dizendo que não o tinha conseguido terminar. Mais uma vez auxiliámos o aluno nas suas principais dúvidas, para que este conseguisse finalizar o trabalho a tempo de o entregar na nova data definida pela Professora da disciplina em causa. Apesar do esforço em ajudar o aluno, este não se mostrou cooperativo, acabando por não se focar no essencial, mas sim em pormenores desnecessários.

A partir desse dia não voltou a comparecer nas sessões de acompanhamento durante semanas consecutivas, pelo que vimos suspensa a intervenção que planeámos para o aluno. Além da avaliação inicial, não foi possível realizar nenhuma outra atividade prevista ou dar

qualquer tipo de apoio ao aluno, além do seu acompanhamento durante a realização dos testes de avaliação em sala à parte, em que o aluno D manifestava, como já tínhamos percebido, muita lentidão, com muitas dúvidas, e consequente demora na realização dos exercícios, bem como uma completa falta de gestão do tempo.

Apesar de tudo, consideramos que, no próximo ano letivo, seria bastante benéfico para o aluno o seu seguimento através de um plano de intervenção estruturado, sendo que teria de se comprometer em ser mais assíduo. Além de todo o apoio disponibilizado pelo Colégio e por todos os intervenientes (docentes e não-docentes) que nele atuam, um suporte e monitorização mais persistentes por parte da família poderão constituir uma ajuda adicional à necessária autonomização e motivação do aluno, não apenas no que respeita ao estudo e às tarefas escolares.

3.1.5. Caso 5 – Aluna E

3.1.5.1. Caracterização

A aluna E, de 15 anos, frequenta o 9.º ano de escolaridade.

Frequentou a Educação Pré-Escolar sem ter revelado quaisquer problemas de desenvolvimento, e, em 2011/2012 ingressou no CRSI para frequentar o 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Aquando do início das aprendizagens escolares a aluna começou a manifestar dificuldades acentuadas na Língua Portuguesa, particularmente no processo de iniciação à escrita, que se foram tornando cada vez mais evidentes com o passar do tempo.

Os resultados de uma avaliação psicopedagógica, datada de outubro de 2013, revelaram a existência de Disortografia, de que se suspeitava, justificando assim as dificuldades apresentadas pela aluna: escrita com muitos erros ortográficos (confundindo ditongos e grafemas com o mesmo som e omissão de grafemas); não domínio dos casos de leitura; problemas de estruturação frásica (organização e expressão de ideias, frases com linguagem básica e desrespeito pelas regras ortográficas); erros na correspondência grafema-fonema e fonema-grafema.

No presente ano letivo, 2019/2020, a aluna tem um acompanhamento quinzenal no SPO para reeducação da leitura e da escrita, dando-se, por conseguinte, continuidade ao apoio já iniciado em anos anteriores. Além desta medida, a aluna deverá frequentar

regularmente as aulas de apoio de Português, para reforçar a aprendizagem de conteúdos lecionados.

Relativamente a adaptações ao processo de avaliação da aluna E, nas produções escritas os erros ortográficos não devem ser contabilizados, apenas assinalados e corrigidos, devendo dar-se primazia à avaliação oral.

3.1.5.2. Avaliação inicial

Inicialmente procedemos a uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de perceber mais especificamente as dificuldades da aluna. Aplicámos o Teste de Idade de Leitura (TIL), a Prova de Leitura por Ditado (PAL 21) e a Prova de Leitura Oral (PAL 22).

No TIL a aluna não evidenciou dificuldades relevantes, tendo concluído o teste em 3 minutos e 58 segundos, dos 5 minutos estabelecidos para a sua realização. Das 36 frases que compõem o teste foram respondidas acertadamente 34, pelo que a aluna obteve uma nota final de 94,4% [(34× 100) / 36]. O resultado obtido corresponde a um percentil 90, para os 11 anos e para o sexo feminino.

Na PAL 21 os erros cometidos pela aluna localizam-se nas irregularidades <g>/<j> (e.g., *lage* em vez de *laje* ou *gorgeta* em vez de *gorjeta*), <ch>/<x> (e.g., *cartuxo* em vez de *cartucho*), <ss>/<ç> (e.g., *masso* em vez de *maço*), assim como a omissão do <h> mudo nas palavras *harpa*, *hindu* e *harmónio*. A aluna também comete as trocas fonológicas <q>/<g> (e.g., *gefo* em vez de *quefo*) e <c>/<g> (e.g., *grambo* em vez de *crambo* ou *grigo* em vez de *crigo* ou ainda *cluru* em vez de *gluro*).

Na PAL 22 a aluna deu um erro numa irregularidade em *exotismo* e numa sílaba ramificada (na pseudopalavra *plubo*, leu [pubu]). Deu ainda um erro de contexto (leu [gueto] em vez de [geto], na palavra *geto*).

3.1.5.3. Intervenção

Face aos resultados obtidos na avaliação inicial determinámos que a intervenção da aluna E deveria incidir nos erros que a aluna faz com mais frequência, mencionados anteriormente. Para tal, desenvolvemos algumas fichas de reeducação da escrita, compostas por exercícios diversos, pretendendo contribuir para a superação das maiores dificuldades da aluna.

A aluna E beneficiou do acompanhamento no SPO em conjunto com duas colegas, as alunas G e H, uma vez que as trocas efetuadas pelas alunas eram, na sua maioria, as mesmas. Ainda assim, o programa de intervenção de cada uma foi ligeiramente adaptado consoante algumas dificuldades eram mais manifestadas por uma ou outra.

A primeira ficha (Anexo C) trabalhou a troca entre o <g> e o <j>. A aluna demonstrou um desempenho positivo na generalidade desta ficha de trabalho, tendo compreendido o que era pedido em cada exercício. As falhas detetadas foram inferiores aos acertos.

Num texto com algumas palavras escritas de forma incorreta, que a aluna teria de sublinhar e, seguidamente, corrigir, apenas foram deixadas por corrigir as palavras incorretas *majia*, *Jilberto* e *tijela*. Os erros cometidos pela aluna verificaram-se, essencialmente, no exercício em que tinha de completar palavras isoladas com <g> ou <j>. As poucas trocas fonológicas ocorreram nas palavras *laje*, *frigideira*, *estrangeiro*, *giz*, *vertigem*, *prodígio*, *lojista*, *ligeiro*, *sigilo* e *angelical*. Salientamos ainda que, num exercício para selecionar a palavra correta em vários conjuntos de duas palavras, a aluna rodeou as palavras mal escritas nos conjuntos *viajem/viagem*, *rabujento/rabugento* e *jeropiga/geropiga*.

Esta ficha continha ainda dois exercícios de ditado. No ditado de um texto a aluna cometeu maioritariamente erros não relacionados com a irregularidade desta ficha, escrevendo: *dize-lhe* em vez de *disse-lhe*; *giregonça* em vez de *geringonça*; *carrossa* em vez de *carroça*; *intristecendo* em vez de *entristecendo*. Noutro ditado, este de palavras isoladas, a aluna errou somente a escrita da palavra *sacrilégio*, que escreveu *sacrilejo*.

A ficha n.º 2 (Anexo D) incidiu na presença ou ausência do <h> mudo nas palavras. De uma lista de 96 palavras (umas com <h> e outras sem <h>), a aluna apenas omitiu o <h> em *hífen*, *humedecer*, *hereditariedade*, *hesitar*, *hexágono*. Não foi adicionado indevidamente o <h> em nenhuma palavra.

Para consolidação das trocas trabalhadas nas duas primeiras fichas, a aluna realizou um ditado (Anexo E) incluindo, entre outras, palavras escritas incorretamente nas fichas anteriores. Verificámos uma grande melhoria no desempenho da aluna no que respeita às trocas já treinadas nas duas primeiras fichas, dado que escreveu de forma errada unicamente uma palavra, *pedagojico* em vez de *pedagógico*. Além de erros de acentuação, este ditado permitiu apurar outras trocas cometidas pela aluna: <e>/<i> (e.g., *virtigem* em vez de *vertigem*, *intiligente* em vez de *inteligente*); <o>/<u> (e.g., *jerupiga* em vez de *jeropiga*, *aguniado* em vez de *agoniado*); <s>/<c> (e.g., *herbisida* em vez de *herbicida*); <ss>/<c> (e.g., *helisse* em vez de *hélice*).

Seguiu-se uma ficha para treino da irregularidade <ch>/<x> (Anexo F). Apesar da diversidade de exercícios apresentados nas fichas, percebemos, mais uma vez, que as dificuldades da aluna se manifestaram, sobretudo, no mesmo género de exercícios de outras fichas: completamento de palavras, neste caso com <ch> ou <x>, e escrita de palavras por ditado. Nos restantes exercícios a aluna não apresentou problemas relevantes, completando adequadamente um texto com <cha>, <che>, <chi>, <cho> ou <chu> e organizando letras desordenadas para formar palavras.

Nos primeiros exercícios entre os erros cometidos destacamos: *puchar* em vez de *puxar*, *chaile* em vez de *xaile* e *enchaqueca* em vez de *enxaqueca*. Embora não tendo sido muitos os erros cometidos, percebemos que, no que se refere a esta irregularidade, a aluna tende a escrever com <ch> as palavras que se escrevem com <x>, e não tanto o contrário.

Na escrita de um texto, através de ditado, os poucos erros revelados foram semelhantes aos que já tinham sido cometidos nos exercícios anteriores, à exceção da escrita de *calçamos* em vez de *calçássemos* e *colocamos* em vez de *colocássemos*, palavras que não implicavam a irregularidade <ch>/<x>.

Na ficha n.º 5 (Anexo G), referente à troca entre o <o> e o <u>, dos cinco exercícios da ficha, a aluna realizou sem quaisquer incorreções três deles. No entanto, cometeu ainda bastantes erros no exercício para completar palavras com a devida letra (<o> ou <u>) e no ditado de palavras isoladas, à semelhança de outras fichas. Destacamos: *mumento* em vez de *momento*; *pupolação* em vez de *população*; *comprumisso* em vez de *compromisso*; *custome* em vez de *costume*.

A sexta ficha do plano de intervenção recaiu nas trocas entre o <c>, o <q> e o <g> (Anexo H), depois de, na avaliação inicial, termos verificado alguma confusão entre a utilização destas letras. Apesar disso, a aluna não enfrentou adversidades significativas na realização desta ficha, cometendo um pequeno número de incorreções (e.g., *estangue* em vez de *estanque*, *cuisado* em vez de *guisado* e *autarcia* em vez de *autarquia*).

Não obstante a ainda prevalência de algumas dificuldades ao nível das trocas fonológicas detetadas previamente, embora substancialmente diminuídas algumas delas, concordamos que as dificuldades da aluna se tornam mais ou menos evidentes de acordo com o tipo de exercícios que realiza (e.g., sente maior facilidade nos exercícios em que dispõe das palavras visualmente escritas na sua totalidade – selecionar entre duas formas escritas da mesma palavra a correta –, do que naqueles em que as palavras estão incompletas, e necessitam de ser completadas, ou naqueles em que apenas as ouve por ditado).

Devido ao encerramento do Colégio, ficaram por fazer as fichas que incidem nas irregularidades <e>/<i> (Anexo I) e <ss>/<ç>/<s>/<c> (Anexo J), bem como uma ficha de consolidação final (Anexo K) que reúne todas as trocas trabalhadas ao longo da intervenção.

3.1.6. Caso 6 – Aluna F

3.1.6.1. Caracterização

A aluna F, de 15 anos, encontra-se no 9.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Após frequentar a Educação Pré-Escolar, a aluna ingressou no Colégio, em 2011/2012, para iniciar o 1.º ciclo. Desde o início do 1.º ano demonstra dificuldades de aprendizagem transversais a diversas áreas, maioritariamente nas áreas de Língua Portuguesa (interpretação de questões e produção escrita) e Matemática (resolução de problemas), que persistem e se acentuam ao longo do tempo, com o aumento da complexidade dos conteúdos. Dadas estas dificuldades, os pais da aluna F sempre lhe procuraram dar o máximo de acompanhamento possível, apesar de terem uma vida profissional muito ocupada.

No início do 3.º ano de escolaridade a aluna foi avaliada pelo SPO, evidenciando um desenvolvimento cognitivo global médio inferior para a sua idade cronológica – enquanto a sua componente verbal se encontra num nível médio, a componente de realização situa-se num nível médio inferior. Neste sentido, salientam-se dificuldades muito marcadas na organização perceptiva, na capacidade de planeamento e na antecipação visual, na memória auditiva de curto-prazo e na capacidade de atenção.

Ainda que reconheça as suas dificuldades, a aluna não as aceita totalmente e, por vezes, acaba por trabalhar e se esforçar menos do que deveria. No entanto, mostra alguma preocupação com o seu sucesso escolar.

Possui um autoconceito global dentro da média, mas demonstra algumas inseguranças, necessitando de uma atenção mais individualizada por parte dos professores para se sentir mais confiante. Ainda revela alguma imaturidade e falta de autonomia para organizar um plano de estudo.

Entre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão da aluna encontram-se o acompanhamento semanal no SPO, para treino de Métodos e Técnicas de Estudo e supervisão do seu estudo, e a frequência do apoio das diferentes disciplinas, para antecipação e reforço das aprendizagens, além das explicações de Matemática que tem fora do CRSI.

O seu processo de avaliação sofreu adaptações no que se refere à realização dos testes de avaliação em sala à parte e à simplificação de enunciados, que devem ser adaptados às suas necessidades (questões que favoreçam uma interpretação rápida, linguagem clara e objetiva, respostas curtas, de escolha múltipla, completamento de espaços, correspondência ou verdadeiro/falso).

3.1.6.2. Avaliação inicial

Na primeira sessão de acompanhamento no SPO foi feita uma avaliação através da aplicação do Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura (Athayde, 2001), para verificar quais as estratégias de compreensão da leitura mais utilizadas pela aluna e, assim, adequar a intervenção às suas necessidades.

Previsto para uma duração total de 45 minutos, a aluna F deu o teste por terminado ao fim de 18 minutos e 40 segundos.

De uma forma geral, verificámos pouco empenho da parte da aluna durante a realização do teste. Notámos ainda que, à primeira dificuldade, não se esforça por dar uma resposta, expressando, imediatamente, que não sabe e não consegue resolver a questão.

Na tabela abaixo (Tabela 3), apresentamos os resultados obtidos pela aluna nas diferentes tarefas do teste.

Tabela 3. Resultados da aluna F no Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura.

<i>Item</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Cotação máxima</i>	<i>Descrição</i>	<i>Cotação obtida</i>	<i>%</i>
1	Integração	4	Acertou – 3 Errou – 0 Não fez – 1	3	75%
2	Organização	10	Acertou – 3 Errou – 2 Não fez – 5	3	30%
3	Elaboração	1	Acertou – 1 Errou – 0 Não fez – 0	1	100%
4	Integração	3	Acertou – 2 Errou – 1 Não fez – 0	2	66%

Tabela 3. Resultados da aluna F no Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura (continuação).

<i>Item</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Cotação máxima</i>	<i>Descrição</i>	<i>Cotação obtida</i>	<i>%</i>
5	Organização	5	Acertou – 5 Errou – 0 Não fez – 0	5	100%
6	Elaboração	4	Acertou – 1 Errou – 1 Não fez – 2	1	25%
7	Organização	4	Acertou – 1 Errou – 3 Não fez – 0	1	25%
8	Elaboração	4	Acertou – 0 Errou – 1 Não fez – 0	0	0%
9	Integração	9	Acertou – 3 Errou – 6 Não fez – 0	3	33%
10	Organização	2	Acertou – 0 Errou – 2 Não fez – 0	0	0%
11	Elaboração	3	Acertou – 1 Errou – 0 Não fez – 2	1	33%
12	Organização	3	Acertou – 0 Errou – 1 Não fez – 2	0	0%
13	Integração	4	Acertou – 4 Errou – 0 Não fez – 0	4	100%
TOTAL		56 Pontos (100%)	_____	24 Pontos	42,86%

Analisamos, de seguida, os resultados de acordo com as três estratégias de compreensão da leitura.

As estratégias de organização eram requeridas nas tarefas 2, 5, 7, 10 e 12. Percebemos que a aluna está pouco familiarizada com as estratégias exigidas, não conseguindo completar um texto com as conexões adequadas. Contudo, na ligação de frases entre si através do estabelecimento de conexões obteve a pontuação máxima. Duas das tarefas foram cotadas

com zero pontos, devido a grandes dificuldades em substituir substantivos pelos respectivos pronomes e em fazer inferências a partir de pares de frases. Dificuldades em distinguir o tema, as ideias principais e as ideias secundárias de um texto também foram visíveis.

As tarefas 1, 3, 4, 9 e 13 demandavam a utilização de estratégias de integração. Nestas a aluna mostrou um desempenho mais positivo, conseguindo identificar o tema de várias listas de palavras, selecionar o resumo adequado a uma história, construir corretamente imagens mentais a partir das descrições de locais e identificar o tema de classes de imagens. A principal grande dificuldade constatou-se ao nível da organização de informação, dado que a aluna não foi capaz de ordenar uma história de forma lógica.

As estratégias exigidas nas tarefas 6, 8 e 11 eram as de elaboração. Nas tarefas para explicação de significados (de metáforas, na tarefa 6, e de expressões do quotidiano, na tarefa 11) a aluna revelou a mesma dificuldade: expressar-se e explicar-se corretamente, na forma escrita. Na oitava tarefa a aluna não conseguiu identificar a ideia principal de um texto, tendo obtido zero pontos.

Na sua globalidade, os resultados obtidos no Teste de Estratégias de Compreensão da Leitura, de Athayde (2001), permitem-nos depreender que a aluna apresenta ainda consideráveis e significativas dificuldades ao nível da leitura, nomeadamente na utilização de estratégias para compreensão da última, tendo em conta a sua idade cronológica.

3.1.6.3. Intervenção

Perante os resultados da avaliação inicial da aluna F considerámos de extrema necessidade o treino de estratégias de compreensão. Para esse fim decidimos implementar o *Programa de Compreensão da Leitura*, de Ribeiro et al. (2010), fundamental para a aluna conseguir o desenvolvimento das competências que permitam a sua progressiva autonomia e a utilização das estratégias mais adequadas aos diferentes tipos de textos a ler.

Simultaneamente, demos continuidade ao programa de desenvolvimento de Métodos e Técnicas de Estudo, iniciado em anos anteriores. Já tendo alguns conhecimentos acerca da gestão do tempo (plano de estudo e local de estudo), atenção, memória, técnicas de sublinhados, resumos, esquemas e apontamentos bem estruturados, a intervenção a este nível focou-se, essencialmente, na supervisão do trabalho e na preparação para os testes de avaliação.

Elaborámos um plano das sessões, com as datas e as disciplinas dos testes, para que a aluna se fizesse acompanhar do material necessário para cada acompanhamento semanal.

Ainda antes de colocar em prática o plano mencionado no parágrafo anterior, sugerimos a realização de um horário de estudo, com o intuito de incrementar mais autonomia e competências organizativas na aluna. Realizou no SPO o seu horário de estudo (Anexo L) para a semana em que nos encontrávamos, ficando responsável por adaptá-lo de forma realista e adequada às necessidades, que se vão modificando de dia para dia.

Inicialmente a aluna mostrou-se motivada nesta tarefa, fazendo horários de estudo ajustados às atividades de cada semana. No entanto, com o passar do tempo, deixou de o fazer, afirmando que se esquecia.

Durante o acompanhamento semanal para treino de MTE e supervisão do estudo, procurámos incentivar e auxiliar a aluna na realização de sublinhados e resumos/esquemas como facilitadores do estudo. Além disso treinámos algumas técnicas de memorização de conteúdos a pedido da aluna, que sentia dificuldades nessa tarefa.

Em quase todas as sessões a aluna mostrava-se preguiçosa e pouco motivada para trabalhar, principalmente quando se tratava de disciplinas como Inglês, Matemática ou História, nas quais apresenta mais dificuldades. Para essas disciplinas recusava-se a realizar resumos ou esquemas, afirmando que os apontamentos das aulas seriam suficientes para estudar, não recorrendo sequer ao manual. Quando propúnhamos a realização de exercícios de consolidação das matérias a aluna tendia a selecionar aqueles que conseguia realizar mais facilmente, evitando os que lhe indicávamos e apresentavam graus de maior dificuldade.

Embora tivéssemos de ser bastante persistentes para a aluna esclarecer as suas dúvidas e produzir bons suportes de estudo, que permitissem simplificar a memorização dos conhecimentos e fazer revisões mais facilmente, com o decorrer das sessões fomos observando efeitos positivos desta perseverança. No 2.º período a aluna mostrou-se mais autónoma e empenhada na preparação de resumos e esquemas. No SPO, foi-nos apresentando resumos esquemáticos bastante organizados e sintéticos, com as várias temáticas da matéria em estudo divididas por cores e diferentes tipos de sublinhados.

No que respeita ao desenvolvimento das competências de compreensão leitora através do programa referido inicialmente, a aluna leu, analisou e explorou vários tipos de texto, recorrendo aos diferentes processos e estratégias de compreensão. As tarefas de compreensão realizadas corresponderam aos textos “Anfíbios de Madagáscar”, “Uma Aventura nos Açores”, “Um Longo Passeio Lunar”, “Um Pássaro no Psicólogo” e “Anne Frank – Uma Jovem Sonhadora”.

Num apanhado geral das cinco fichas de trabalho feitas, a aluna evidenciou mais dificuldades em tarefas de transcrição, em que tinha de procurar no texto expressões para dar resposta ao que era pedido, e tarefas de ordenação sequencial de acontecimentos. Tal prendeu-se com o facto de a aluna, na maioria das vezes, tender a confiar em demasia na memória ao invés de reler o texto de modo a localizar e confirmar a informação necessária. Em contrapartida, quando o fazia conseguia facilmente reconhecer e identificar a informação correta solicitada com as palavras do texto.

A compreensão da informação não explícita a partir dos indícios que a leitura proporciona foi dificilmente conseguida. Além de ter dificuldade em ativar os seus conhecimentos prévios, a falta de atenção e empenho nas tarefas levaram a aluna a precipitar-se algumas vezes, dando respostas/justificações incompletas e pouco fundamentadas. Percebemos que sente alguma dificuldade em aceitar as suas dificuldades, acabando por, por vezes, trabalhar menos do que devia em vez de se esforçar mais, fruto da sua imaturidade.

Entretanto, com o passar das sessões a aluna F revelou melhorias no seu desempenho em determinados exercícios, habituando-se a consultar mais o texto e sublinhar as informações pretendidas. Nas duas últimas fichas realizadas começou a escrever respostas mais completas, coerentes e estruturadas às questões de desenvolvimento. Além disso, solicitou ajuda mais frequentemente.

No início do ano letivo também acompanhámos a aluna na realização de alguns testes em sala à parte com leitura orientada dos enunciados. Contudo, ainda no 1.º período, esta ajuda deixou de ser pretendida pela aluna. Dado encontrar-se no 9.º ano de escolaridade, o SPO apoiou o regresso à sala de aula, acreditando ser uma forma de autonomização da aluna, ficando sempre disponível para uma eventual mudança na decisão tomada. Tivemos conhecimento que a aluna conseguiu manter os seus resultados na maioria das disciplinas, melhorando em algumas delas.

3.1.7. Caso 7 – Aluna G

3.1.7.1. Caracterização

A aluna G tem 14 anos e frequenta o 9.º ano. Ingressou no CRSI em 2015/2016 para frequentar o 5.º ano.

Logo no primeiro período no Colégio a professora de Português alertou o conselho de turma para a quantidade de erros ortográficos e para a expressão escrita da aluna. Analisando

o processo escolar referente ao 1.º ciclo confirmou-se que a aluna já cometia erros de pontuação e erros ortográficos, bem como usava vocabulário pouco variado nos primeiros anos de escolaridade.

Posto isto, o SPO do CRSI realizou uma avaliação com a aluna que, conforme os critérios da DSM-V, conduziu ao diagnóstico de uma Perturbação de Aprendizagem Específica – Défice na Expressão Escrita (Disortografia).

A aluna G aceitou bem a sua limitação na escrita e, apesar de algumas dificuldades de concentração, tem tentado sempre melhorar. À disciplina de Matemática tem explicações e às restantes é apoiada pela mãe e pela irmã.

Para suporte à aprendizagem e à inclusão, em 2019/2020 a aluna é acompanhada quinzenalmente no SPO para apoio pedagógico ao nível da reeducação da leitura e da escrita e frequenta ainda aulas de apoio da disciplina de Português para reforçar a aprendizagem de conteúdos lecionados na turma.

O seu processo de avaliação sofreu adaptações no que se refere ao tempo suplementar para realização das provas, podendo serem concedidos mais trinta minutos (por cada 100 minutos) para a execução das tarefas, e à não contabilização dos erros ortográficos nas produções escritas.

3.1.7.2. Avaliação inicial

No início do acompanhamento da aluna G no SPO foi feita uma avaliação através de três instrumentos – Teste de Idade de Leitura (TIL), Prova de Escrita por Ditado (PAL 21) e Prova de Leitura Oral (PAL 22) – de modo a adequar a intervenção às necessidades da aluna.

A análise do TIL não evidenciou dificuldades relevantes. A aluna completou as 36 nos 5 minutos previstos, no entanto duas delas foram completadas de forma incorreta. Deste modo, obteve 34 pontos (correspondentes a uma nota final de 94,4%), que equivalem a um percentil 90, bastante bom para o sexo feminino e para os 11 anos.

A aplicação da PAL 21 permitiu constatar que, para o 9.º ano de escolaridade, a aluna ainda comete muitos erros ortográficos. As irregularidades verificam-se, essencialmente, ao nível das trocas <g>/<j> (e.g., *lage* em vez de *laje*), <ch>/<x> (e.g., *puchão* em vez de *puxão* ou *cartuxo* em vez de *cartucho*), <s>/<z>, entre vogais (e.g., *basar* em vez de *bazar*), <ss>/<ç> (e.g., *masso* em vez de *maço* ou *foça* em vez de *fossa*), <o>/<u> (e.g., *dilhu* em vez de *dilho*, *gurjeta* em vez de *gorjeta* ou *fulhetim* em vez de *folhetim*), <e>/<i> (e.g.,

ixaustão em vez de *exaustão* ou *mexelhão* em vez de *mexilhão*) e, ainda na omissão do <h> mudo nas palavras *harpa*, *hindu*, *harmónio* e *hidrato*.

Na PAL 22 detetaram-se dificuldades na leitura de consoante antes de consoante (e.g., na palavra *néctar*, leu [nEtar] em vez de [nEktar]. Ao nível da irregularidade <qu>/<gu> antes de <e> e de <i> a aluna leu [Argidu] em vez de [Argwidu], na palavra *arguido*, e leu [sA~gi] em vez de [sAgwi], na palavra *sagui*. Observaram-se outras imprecisões na leitura da palavra *exotismo* (lida [eSuStiSmu] em vez de [eSutiSmu]) e das pseudopalavras *plubo* (lida [plobu] em vez de [plubu]) e *gito* (lida [gitu] em vez de [Zitu]).

3.1.7.3. Intervenção

Face aos resultados apurados inicialmente, na avaliação realizada, definimos uma intervenção que, julgando ir ao encontro das principais dificuldades da aluna G, se baseou no treino das trocas <g>/<j>, <ch>/<x>, <s>/<z>, <ss>/<ç>/<s>/<c>, <o>/<u>, <e>/<i> e na omissão do <h> mudo.

Esta intervenção teve lugar num acompanhamento grupal com as alunas H e E, cujo plano interventivo foi igual no primeiro caso e muito idêntico no segundo.

A aluna G começou por trabalhar a troca entre o <g> e o <j> (Anexo C), tendo-se averiguado, entre outros, alguns erros de escrita: *ajitado* em vez de *agitado*; *jesto* em vez de *gesto*; *engoo* em vez de *enjoo*; *linguajem* em vez de *linguagem*.

Nas tarefas de ditado, quer de palavras isoladas quer de um texto, observámos erros nas palavras irregulares que iam para além das irregularidades (e.g., *bojigangas* na vez de *bugigangas*, *disfarsava* na vez de *disfarçava*).

A ficha n.º 2 (Anexo D) trabalhou a única letra do nosso alfabeto sem valor fonético, o <h>. A aluna evidenciou algumas incorreções na utilização desta letra no início das palavras (e.g., omissão em *hífen*, *herbívoro*, *hereditariedade*, *hexágono*, *hormonas*, *hibernar*, *helicóptero*, *hóspede*). Foi adicionado, incorretamente, na palavra *imunidade*.

Posteriormente realizámos um ditado de palavras para consolidação das irregularidades trabalhadas até então (Anexo E). A despeito de se terem verificado melhorias consideráveis no desempenho da aluna, mantiveram-se ainda alguns erros. Conferimos também erros de acentuação e erros de escrita relativos às trocas <o>/<u> e <ss>/<c>.

A ficha que se sucedeu incidiu na confusão entre o <ch> e o <x> (Anexo F). No primeiro exercício a aluna manifestou uma boa compreensão textual, desenvolvendo, de

forma coerente e coesa, a resposta a uma questão de desenvolvimento acerca do texto. No entanto, nos restantes (completar palavras com <ch> ou <x>, escrever palavras por ditado e escrita de um texto ditado) verificámos demasiados erros, nada comuns para uma aluna que frequenta o 9.º ano de escolaridade. Para além da troca <ch>/<x> (e.g., escrita de *enchugar* em vez de *enxugar*, *sachofone* em vez de *saxofone*, *fantoxe* em vez de *fantoche*), houve trocas entre o <e> e o <i> (e.g., *rechiada* em vez de *recheada*, *despensava* em vez de *dispensava*), no ditongo <iu>/<io> (e.g., *ouvio* em vez de *ouviu*) e entre <ão>/<am> (e.g., *indesposiçam* em vez de *indesposição*).

Passando para as trocas entre vogais as fichas n.º 4 e 5 trabalharam, respetivamente, as irregularidades <e>/<i> (Anexo I) e <o>/<u> (Anexo G).

Na primeira, a aluna não teve dificuldades em distinguir os diferentes significados de palavras homófonas. Já quando se pediu que completasse palavras com <e> ou <i> os problemas aumentaram. A aluna G escreveu, entre outros, *itenirário* (corretamente *itinerário*), *impresa* (corretamente *empresa*), *destribuição* (corretamente *distribuição*).

Em 12 conjuntos de palavras a aluna optou por *desiquilibrar* ao invés de *desequilibrar*, *esquesito* ao invés de *esquisito*, *açoreano* ao invés de *açoriano* e *semiar* ao invés de *semear*, tendo acertado os restantes.

Na segunda, os erros manifestaram-se, essencialmente, em dois géneros de exercícios. Ao completar palavras com <o> e com <u> a aluna deu bastantes erros. Escreveu, por exemplo, *aperfeiçuar* ao invés de *aperfeiçoar*, *sosto* ao invés de *susto*, *expludir* ao invés de *explodir*.

Na escrita de palavras por ditado, as falhas ocorreram na troca <o>/<u> (e.g., *sucolento* em vez de *suculento*, *sossorro* em vez de *sussurro*, *goluseimas* em vez de *guloseimas*), na troca <ss>/<ç> (e.g., *solussos* em vez de *soluços*) e na troca <s>/<z> (e.g., *motorisada* em vez de *motorizada*).

Conseguiu diferenciar *comprimento* de *cumprimento*, *estofar* de *estufar*, *soar* de *suar* e *roído* de *ruído*, escrevendo, para cada uma, frases que evidenciam a diferença de significados entre as palavras.

No treino da troca entre o <s> e o <z> (Anexo M) a aluna cometeu erros somente nos dois exercícios que requeriam o completamento com <s> ou <z> (um texto e palavras isoladas), mas em número considerável. Entre esses, destacamos: *quizer* em vez de *quiser*; *auzência* em vez de *ausência*; *ansiozo* em vez de *ansioso*; *finalisar* em vez de *finalizar*.

Outro dos exercícios da ficha pedia a demonstração, através de uma frase, das diferenças entre significados de palavras homófonas. A aluna apenas confundiu as palavras *cosido* e *cozido*.

Os exercícios 5 (correção de palavras mal escritas) e 6 (ditado de palavras) desta ficha não foram realizados, na medida em que o CRSI teve de encerrar devido à pandemia global de Covid-19.

Faltou fazer a ficha referente à irregularidade <ss>/<ç>/<s>/<c> (Anexo J), bem como a ficha final de consolidação sobre todas as trocas trabalhadas ao longo do ano letivo (Anexo K).

3.1.8. Caso 8 – Aluna H

3.1.8.1. Caracterização

A aluna H, atualmente com 14 anos, frequenta o 9.º ano do 3.º ciclo. Está no Colégio desde o 2.º ciclo do Ensino Básico.

Desde a Educação Pré-Escolar a aluna, embora atenta e preocupada/esforçada na realização das atividades, demonstrou alguma imaturidade e insegurança, sendo necessário incentivá-la para atingir os objetivos propostos.

Com a entrada para o 1.º ciclo as dificuldades da aluna começaram a notar-se de forma mais acentuada. Estas dificuldades situavam-se, sobretudo, na área do Português: erros ortográficos; leitura hesitante e silabada, derivada da dificuldade nas letras com mais de um som; falta de estrutura nas frases mais complexas; na ortografia, inversões de letras ou sílabas dentro de palavras. A Matemática as principais dificuldades detinham-se na realização de algumas operações e, maioritariamente, no raciocínio e interpretação de problemas.

Alertados para as dificuldades e problemas de aprendizagem da aluna H, os seus pais solicitaram uma avaliação psicológica e pedagógica, em fevereiro de 2014. O relatório das avaliações realizadas apresentou uma dificuldade de aprendizagem específica, diagnosticada como dislexia/disortografia.

Sempre apoiada pela família, a aluna tem vindo a tornar-se cada vez mais autónoma, organizada e capaz de gerir o seu tempo, se bem que é necessário algum esforço para acreditar que consegue ultrapassar as suas dificuldades.

A fim de suprir as suas necessidades de suporte à aprendizagem, a aluna tem um acompanhamento quinzenal para reeducação da leitura e da escrita, assegurado pelo SPO do Colégio. Adicionalmente, a aluna deve frequentar as aulas de apoio da disciplina de Português para reforçar a aprendizagem de conteúdos lecionados na turma.

No que respeita ao seu processo de avaliação, a aluna beneficia de algumas adaptações: se necessário, poderá ser concedido mais tempo para a execução das tarefas (30 minutos por cada 100 minutos); nas produções escritas os erros ortográficos não deverão ser contabilizados, apenas assinalado e corrigidos.

3.1.8.2. Avaliação inicial

De modo a adequar a intervenção às principais dificuldades da aluna, realizámos, previamente, uma avaliação de diagnóstico. Utilizámos três instrumentos: TIL – Teste de Idade de Leitura; PAL 21 – Prova de Ditado de Palavras; PAL 22 – Prova de Leitura Oral.

Na aplicação do TIL a aluna completou o exercício dentro do tempo estipulado para o mesmo, acertando 35 das 36 frases e obtendo, por conseguinte, 97,2% $[(35 \times 100) / 36]$. Atendendo a este resultado, a aluna encontra-se no percentil 90, para os 11 anos e para o sexo feminino, a uma décima do percentil 100, pelo que a única frase completada incorretamente não é um sinal preocupante.

Por sua vez, na PAL 21 a aluna ainda comete erros. As irregularidades apuradas situam-se nas trocas <g>/<j> (e.g., *lage* em vez de *laje*), <ch>/<x> (e.g., *toxa* em vez de *tocha* ou *cartuxo* em vez de *cartucho*), <ss>/<ç> (e.g., *masso* em vez de *maço*), <o>/<u> (e.g., *cardome* em vez de *cardume* ou *dromé* em vez de *drumé*) e na omissão do <h> mudo nas palavras *harpa*, *híndu* e *harmónio*. Além disso, destacam-se alguns erros de acentuação (e.g., *síntax*, *índo* e *fóssa*).

No teste referente à leitura, PAL 22, a aluna H não demonstrou dificuldades de grande relevância. Identificou-se a irregularidade <gu> antes de <i> em duas pseudopalavras: na pseudopalavra *guigo*, leu [gwiGu] ao invés de [gigu]; na pseudopalavra *guisa*, leu [gwiSA] ao invés de [giSA]. E foi cometido um erro pontual na leitura da palavra *conquilha*, que a aluna leu [ku~kiLA] ao contrário de [ko~kiLA].

3.1.8.3. Intervenção

De acordo com o que apurámos na avaliação de diagnóstico das principais dificuldades da aluna, delineámos um plano de intervenção assente no treino das irregularidades <g>/<j>, <ch>/<x>, <ss>/<ç>/<s>/<c>, <o>/<u> e no treino da omissão do <h> mudo. Apesar de não estar previsto inicialmente na intervenção o treino das irregularidades <e>/<i> e <s>/<z> a aluna realizou as fichas relativas a estas, dado considerar-se necessário com o decorrer das sessões.

A primeira ficha incidiu na irregularidade <g>/<j> (Anexo C). Um pouco em todos os exercícios, as dificuldades da aluna no que toca à confusão entre as letras <g> e <j> foram, ainda, consideráveis (e.g., *impajável* na vez de *impagável*, *estranjeiro* na vez de *estrangeiro*, *geito* na vez de *jeito*).

Erros alusivos a outras trocas, como *enjuado* (no lugar de *enjoado*), *ancioso* (no lugar de *ansioso*), *inorme* (no lugar de *enorme*), *armonia* (no lugar de *harmonia*) e *gustar* (no lugar de *gostar*), verificaram-se na escrita de um texto por ditado.

Na ficha referente à letra <h> (Anexo D), a aluna omitiu-a no início das palavras *hortaliça*, *habitante*, *hesitar*, *hexágono*, *higiene*. Em contrapartida, não adicionou indevidamente o <h> noutra qualquer palavra.

Ao utilizar as sílabas <ha>, <he>, <hi>, <ho> ou <hu> para completar palavras a aluna escreveu *hisitante* em vez de *hesitante*, *hoste* em vez de *haste* e *hirege* em vez de *herege*.

Seguiu-se a realização de um ditado de consolidação das irregularidades trabalhadas até ao momento (Anexo E). Este ditado consistiu, maioritariamente, nas palavras mais erradas nas fichas anteriores.

Embora se tenham notado melhorias, a aluna ainda deu alguns erros, principalmente no que se refere à troca entre o <g> e o <j> (e.g., escreveu *imajinação* em vez de *imaginação*, escreveu *gegum* em vez de *jejum*). Foram escritas incorretamente outras palavras, mas com erros relativos às irregularidades <c>/<ss>, <s>/<z> e <o>/<u>.

A ficha n.º 3 trabalhou a troca entre o <ch> e o <x> (Anexo F). As principais dificuldades fizeram-se sentir no completamento de palavras com <ch> e <x> e na escrita de palavras por ditado.

No primeiro a aluna escreveu *deichando* em vez de *deixando*, *trinxeiras* em vez de *trincheiras*. No segundo exercício os erros verificaram-se em *enxurrada* (escrita *enchurrada*), *pexincha* (escrita *pechincha*).

Nos restantes exercícios o desempenho demonstrado foi suficiente, apesar de alguns erros ortográficos e outras irregularidades que não a <g>/<j>. Na interpretação de textos a aluna apresenta respostas bem desenvolvidas e estruturadas.

As fichas n.º 4 e 5 centraram-se em trabalhar as trocas entre vogais.

Quanto ao treino da irregularidade <e>/<i> (Anexo I) as dificuldades manifestadas foram substanciais, não excluindo nenhum exercício da ficha. A aluna escreveu, entre outras, *anticipar* ao invés de *antecipar*, *engratidão* ao invés de *ingratidão*, *indispensável* ao invés de *indispensável*.

Na ficha relativa à confusão entre o <o> e o <u> (Anexo G) a aluna teve facilidade em corrigir palavras mal escritas e na distinção entre palavras homófonas (*comprimento/cumprimento*, *estofar/estufar*, *soar/suar* e *roído/ruído*).

As incorreções observaram-se, mais uma vez, no mesmo tipo de exercícios de fichas anteriores, tendo a aluna confundido *ergueu* com *ergueo*, *madrugada* com *madrogada*, *vocabulário* com *vucabolário*, e outras.

A ficha seguinte incidiu na irregularidade <s>/<z> (Anexo M). Apesar de não ter sido possível a conclusão desta ficha, devido ao encerramento do Colégio após a propagação da Covid-19, nos exercícios realizados verificámos bastantes erros, nomeadamente: *conduzir* em vez de *conduzir*; *fraze* em vez de *frase*; *utilisação* em vez de *utilização*; *deziludido* em vez de *desiludido*.

Previa-se ainda a realização da ficha referente à irregularidade <ss>/<ç>/<s>/<c> (Anexo J), assim como de uma ficha de consolidação global (Anexo K), sobre todas as trocas trabalhadas.

3.1.9. Caso 9 – Aluno I

3.1.9.1. Caracterização

O aluno I, de 15 anos, ingressou no CRSI no presente ano letivo para frequentar o 9.º ano de escolaridade.

Desde cedo revelou dificuldades, começando a usufruir de Apoio Educativo logo no 1.º ano. As dificuldades mais significativas destacam-se ao nível da leitura e da expressão escrita, em particular na compreensão de enunciados e interpretação textual. Na Matemática foram surgindo algumas dificuldades na compreensão e no cálculo e, principalmente, na resolução de situações problemáticas. Ao nível da execução das tarefas, em geral, demonstra

um ritmo lento em comparação com os pares. Nos primeiros anos de escolaridade, dificuldades na atenção e concentração também prejudicavam o acompanhamento das atividades letivas pelo aluno.

Em 2015/2016, aquando da entrada para o 2.º ciclo, o aluno I realizou uma reavaliação psicopedagógica no SPO do Colégio que frequentava, dado apresentar algum retrocesso face aos resultados de uma última avaliação. Confrontados com resultados inconclusivos, foi recomendado ao Encarregado de Educação que solicitasse uma avaliação na FPCE-UC. Esta avaliação confirmou um diagnóstico de dislexia moderada e grave de disortografia, evidenciando-se lentificação nas tarefas, fraca flexibilidade cognitiva e dificuldades moderadas nos mecanismos visuoperceptivos e psicomotricidade.

Ao abrigo do Decreto-Lei N.º 3/2008, o aluno usufruiu de um Programa Educativo Individual (PEI) a partir do 3.º ciclo e, desde aí, tem vindo a apresentar uma maior autonomia e acompanhamento das aulas, assim como na realização das tarefas propostas e das fichas de avaliação.

Não obstante a extrema timidez que caracteriza o aluno I, que lhe causa dificuldades ao nível da participação oral, têm-se observado melhorias ao nível da organização pessoal e do interesse. É um aluno simpático, educado e cumpridor das regras, que trabalha de forma regular.

Ainda assim, atendendo ao seu percurso escolar e às dificuldades que se vão mantendo devido ao seu diagnóstico, foi recomendada a manutenção de algumas das medidas aplicadas anteriormente, já que as mesmas se revelaram adequadas, proporcionando o sucesso académico do aluno.

Este ano letivo, 2019/2020, designaram-se as seguintes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: apoio psicopedagógico semanal no SPO para reeducação da leitura e da escrita; frequência das aulas de apoio da disciplina de Português, para antecipação e reforço das aprendizagens.

O seu processo de avaliação sofreu também algumas adaptações, a saber: tempo suplementar para realização dos testes e provas; realização dos testes em sala à parte, com leitura orientada dos enunciados; simplificação de enunciados, que devem ter formatos acessíveis (e.g. impressos apenas com frentes); não contabilização dos erros ortográficos nas produções escritas.

3.1.9.2. Avaliação inicial

Quando iniciou o acompanhamento no SPO o aluno I foi avaliado através de alguns testes psicopedagógicos (TIL, PAL 21 e PAL 22), com o objetivo de analisar onde residiam as suas maiores dificuldades e de que forma poderíamos conduzir a intervenção no sentido de as colmatar.

No Teste de Idade de Leitura – TIL, de Sucena e Castro (2009), o aluno apenas completou 28 das 36 frases do teste (27 corretamente completadas e 1 completada incorretamente), nos 5 minutos destinados para a sua aplicação. Com uma nota final igual a 75% $[(27 \times 100) / 36]$, o aluno encontra-se num percentil 30, para os 11 anos e para o sexo masculino, o que, tendo em conta os critérios normativos para aplicação do teste, é bastante abaixo do esperado para um aluno com 15 anos de idade.

Relativamente aos resultados da PAL 21, os erros localizam-se: nas trocas <ch>/<x> (e.g., *toxa* em vez de *tocha* ou *cartuxu* em vez de *cartucho*), <g>/<j> (e.g., *lage* em vez de *laje* ou *gurgeta* em vez de *gorjeta*), <o>/<u> (e.g., *cartuxu* em vez de *cartucho*, *gurgeta* em vez de *gorjeta*, *dromé* em vez de *drumé* ou *motã* em vez de *mutã*), <s>/<z> (e.g., *trazeiro* em vez de *traseiro* ou *basar* em vez de *bazar*) e <ss>/<ç> (e.g., *masso* em vez de *maço*); na omissão do <h> mudo nas palavras *hindu*, *harmónio* e *hidrato*; numa dificuldade com sílabas ccv (<ble>) (e.g., *belengo* em vez de *blengo*, *belepo* em vez de *blepo* ou *belino* em vez de *blino*). O aluno cometeu também erros de acentuação (e.g., *grefa* em vez de *grefá*, *sintáxe* em vez de *sintaxe* ou *mufa* em vez de *mufá*).

Quanto à PAL 22, as dificuldades do aluno situaram-se na irregularidade <qu>/<gu> antes de <e> e de <i> – na palavra *languidez*, leu [lA-gu6deS] em vez de [lA-gw6deS]; na palavra *arguido*, leu [Argido] em vez de [ArgwidO]; na pseudopalavra *guigo*, leu [gwigu] em vez de [gigu]; na pseudopalavra *quifo*, leu [kwifu] em vez de [kifu] – e na leitura da consoante antes de consoante (e.g., omitiu o <c> na leitura das palavras *convicção* e *pacto*, lendo, respetivamente, [ko~visA~o] e [patu] na vez de [ko~viksA~o] e [paktu]).

3.1.9.3. Intervenção

Considerando as dificuldades detetadas na avaliação diagnóstica realizada previamente, estabelecemos um plano de intervenção para o aluno I, juntamente com o aluno

J, focalizado na reeducação da leitura e da escrita, através da realização de fichas diversas para o treino das irregularidades mais cometidas.

Considerando que o aluno apenas compareceu às sessões de acompanhamento no SPO nas últimas três semanas do 1.º período, a intervenção em si apenas teve início no 2.º período.

Começámos pelo treino da troca entre o <g> e o <j> (Anexo C). Numa ficha com apenas seis exercícios, embora com um ditado de um texto extenso, o aluno demorou três sessões para a concluir, tendo-se verificado uma grande lentificação na realização de todas as tarefas. Além disso, no exercício que consistia em completar palavras com a letra em falta (<g> ou <j>) apercebemo-nos de que o aluno escreve as palavras a completar com as diferentes opções, neste caso duas, e só toma uma decisão após visualizar, de forma escrita, as palavras. Esta prática reproduziu-se em todas as fichas posteriores.

Não sendo exorbitantes, alguns erros dados merecem o nosso registo: o aluno escreveu *ajitado* ao invés de *agitado*, *igrega* ao invés de *igreja*, *gorgeta* ao invés de *gorjeta*, *rabujento* ao invés de *rabugento*.

Noutros exercícios tornaram-se evidentes, para além da troca <g>/<j>, a troca entre o <o> e o <u> (e.g., *enjuado* em vez de *enjoado*, *sogestão* em vez de *sugestão*), a troca <ss>/<ç> (e.g., *disfarssava* em vez de *disfarçava*) e a troca <s>/<c> (e.g., *anciadade* em vez de *ansiedade*).

Trabalhámos, na ficha seguinte, a presença ou ausência do <h> no início das palavras (Anexo D).

O aluno cometeu bastantes erros, omitiu o <h> em *humedecer*, *hereditariedade*, *honestidade*, *hesitar*, *hibernar*, *hóspede*. Em *ortografia* adicionou, indevidamente, um <h> no início da palavra.

Para consolidação das trocas indicadas acima, ditámos ao aluno uma lista de 138 palavras (Anexo E), das quais a maioria foi escrita erradamente nas fichas anteriores. O desempenho do aluno foi muito positivo, tendo sido identificadas dificuldades referentes à irregularidade <g>/<j> e à omissão do <h> exclusivamente nas palavras *desjejum*, *desajeitado*, *higiene*, *esférico* e *jiboia*.

A ficha n.º 3 incidiu na irregularidade <ch>/<x> (Anexo F). Mesmo com algumas imprecisões, o aluno revelou um aproveitamento global satisfatório, conseguindo retificar, com sucesso, alguns erros quando advertido para tal.

Perante um texto com palavras incompletas que teriam de ser preenchidas com as sílabas <cha>, <che>, <chi>, <cho> ou <chu> para a história ganhar sentido, o aluno não demonstrou grandes dificuldades. Na resposta a uma questão de desenvolvimento curto

expressou uma boa compreensão textual, ainda que se tenha verificado a falta de estruturação frásica e coesão entre as ideias, assim como a ausência de pontuação ao longo das frases.

No completamento de palavras com <ch> ou <x> as trocas revelaram-se na escrita de: *caichote* em vez de *caixote*, *brucha* em vez de *bruxa*, *queicha* em vez de *queixa*, etc.

A ficha seguinte (Anexo N) recaiu sobre uma dificuldade nas sílabas ccv (<ble>, no caso), detetada com a realização da PAL 21.

Num exercício que pedia para sublinhar a palavra incorreta em diversos conjuntos de duas palavras, o aluno fez o contrário. Não prestou a devida atenção ao enunciado, mesmo tendo sido alertado para tal.

No ditado de um pequeno texto, o aluno escreveu: *nublina* em vez de *neblina*, *emblumática* em vez de *emblemática* e *estassionados* em vez de *estacionados*.

A última ficha iniciada pelo aluno I, antes do encerramento do Colégio devido ao surto do vírus da Covid-19, trabalha a confusão entre o <o> e o <u> (Anexo G).

Detetámos erros na escrita das palavras: *momento*, escrita *mumento*; *sorrateiramente*, escrita *sorrateiramente*; etc.

Por motivos alheios a nós e ao Colégio, o aluno não teve possibilidade de terminar esta ficha. Além disso, ficaram por realizar as fichas relativas às trocas <ss>/<ç>/<s>/<c> (Anexo J) e <qu>/<gu> antes de <e> e de <i> (Anexo O), como também a ficha final de consolidação de todas as irregularidades tratadas ao longo de todo o apoio no SPO (Anexo K).

3.1.10. Caso 10 – Aluno J

3.1.10.1. Caracterização

Com 14 anos de idade, o aluno J frequenta o 9.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico no CRSI, no qual ingressou no presente ano letivo, 2019/2020.

Desde sempre o aluno manteve um bom aproveitamento global, apresentando boas competências de aprendizagem no geral, excetuando ao nível da escrita (erros ortográficos; por vezes, caligrafia de difícil leitura; utilização de vocabulário simples).

Caracteriza-se por ser um aluno trabalhador, autónomo, interessado, sociável e participativo. Em contrapartida, apresenta dificuldades ao nível da atenção/concentração, tendo tendência para manter conversas paralelas. No início da escolaridade era pouco organizado, mas, ao longo do tempo, este aspeto tem sido melhorado.

Permanecendo as dificuldades na escrita mas não se verificando outras, constatou-se que não havia resultados significativos para um diagnóstico de Dislexia, mas que se presenciava uma situação de desfasamento entre o bom aproveitamento académico global e as dificuldades na área do Português, incomuns nesta faixa etária – valores limítrofes na fluência de leitura, erros ortográficos significativos e dificuldades na consciência fonológica, na nomeação rápida e na fluência verbal.

Neste sentido, esta situação de Dislexia compensada por um quociente intelectual acima da média levou o aluno, juntamente com o suporte prestado pela família, a desenvolver competências compensatórias. Contudo, sendo os processos mentais de descodificação da linguagem escrita e da correspondência fonema/grafema mais complexos, persistem as reminiscências da Dislexia ao nível da escrita, pelo que se determinou um quadro de Disortografia no aluno J.

Seguindo as estratégias do PEI de que o aluno beneficiou anteriormente e que surtiu os efeitos desejados, este ano letivo as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar incluem o acompanhamento psicopedagógico semanal no SPO, durante 50 minutos, para reeducação da leitura e da escrita, bem como a frequência das aulas de apoio de Português, para reforço das aprendizagens lecionadas na turma.

No que respeita ao seu processo de avaliação, estabeleceram-se algumas adaptações: os enunciados devem ser simplificados, com formatos acessíveis (e.g. impressos apenas com frentes), sempre que se verifique necessário; os erros ortográficos não são contabilizados, deve valorizar-se a oralidade.

3.1.10.2. Avaliação inicial

Tencionando realizar uma intervenção adequada à supressão das dificuldades do aluno J, começámos por aplicar o TIL, a PAL 21 e a PAL 22 para avaliar as suas principais necessidades.

Na realização do Teste de Idade de Leitura o aluno beneficiou de todo o tempo permitido para a sua realização, 5 minutos, tendo completado nesse tempo 28 das 36 frases do teste. Embora todas as frases completadas estivessem corretas, oito ainda ficaram por completar, pelo que a nota obtida no teste foi de 77,78%. Tomando por base o sexo masculino e os 11 anos (idade máxima para a qual o teste apresenta critérios), o aluno situa-se num percentil 40, depreendendo-se um desempenho bastante inferior ao que se previa na

sua idade cronológica. A falta de controlo do tempo e a lentificação na leitura contribuíram para este resultado abaixo da média.

Na Prova de Leitura por Ditado – PAL 21 – verificaram-se as trocas <g>/<j> (e.g., *lage* em vez de *laje*), <ch>/<x> (e.g., *cartuxo* em vez de *cartucho*), <s>/<z> (e.g., *basar* em vez de *bazar*), <ss>/<ç> (e.g., *masso* em vez de *maço*), <s>/<ss> (e.g., *fosa* em vez de *fossa*) e <e>/<i> (e.g., *mexelhão* em vez de *mexilhão*). Além destas, o aluno também cometeu erros na omissão do <h> mudo nas palavras *harpa*, *hindu*, *harmónio* e *hidrato*. Em termos de acentuação, as falhas consistiram na adição do acento circunflexo em algumas pseudopalavras (e.g., *belêngo*, *fêngo*, *dêno*, *trânfo* e *trâno*).

A realização da Prova de Leitura Oral – PAL 22 – revelou algumas dificuldades distintas. Na leitura de algumas pseudopalavras omitiu a tónica do acento agudo na letra <e> (e.g., em *nílem*, leu [nile] ao invés de [nile~]; em *trulém*, leu [trule] ao invés de [trule~]). Na leitura de consoante antes de consoante mostrou dificuldades nas palavras *dicção*, lendo [disA~u] em vez de [diksA~u]. Foram também evidentes dificuldades na irregularidade <qu>/<gu> antes de <e> e de <i>: na pseudopalavra *geto*, leu [getu] em vez de [Zetu]; na pseudopalavra *guigo*, leu [gwiGu] em vez de [gigu]; na pseudopalavra *gito*, leu [gitu] em vez de [Zitu]. Por último, verificou-se ainda uma incorreção na leitura da palavra *arguido*, tendo o aluno lido [ArZidu] ao contrário de [Argwidu].

3.1.10.3. Intervenção

Perante os resultados apresentados no ponto anterior, estabelecemos um programa de intervenção para o aluno J orientado para o treino, e conseqüente melhoria, das suas principais dificuldades ao nível da confusão de alguns fonemas.

Construímos uma diversidade de fichas de trabalho para cada uma das irregularidades cometidas que, a princípio, destinámos aplicar simultaneamente ao aluno J e ao aluno I que, vindos do mesmo Colégio e apresentando trocas fonológicas muito idênticas, beneficiaram de apoio em par no SPO.

Porém, tendo em conta que o aluno apenas começou a frequentar o apoio psicopedagógico a meados do 2.º período, o plano delineado inicialmente foi reajustado, dado que o seu colega já se encontrava avançado nas fichas destinadas a ambos.

A primeira ficha trabalhou a troca entre o <ch> e o <x> (Anexo F), tendo-se verificado empenho por parte do aluno na realização da mesma.

Diante de um texto o aluno conseguiu fazer uma boa compreensão do mesmo, embora na escrita livre tenha sido muito sucinto na sua resposta, não a desenvolvendo em todos os aspetos que eram necessários abordar. Ainda assim, não emergiram erros ortográficos dignos de registo.

As trocas foram notadas, essencialmente, no exercício para completar palavras isoladas com <g> ou <j>, ainda que a maioria tenha sido completada corretamente. Destacam-se, entre outros, os erros nas palavras *fechado* (escrita *fexado*) e *engraxar* (escrita *engrachar*). Muitas vezes, logo após completar uma palavra, o aluno detetava um erro cometido.

Na escrita de palavras por ditado e na organização de sílabas para formar palavras o aluno demonstrou um bom desempenho geral, denotando apenas uma leitura apressada, com poucas e/ou indevidas pausas, e, por vezes, a leitura soletrada de algumas palavras, ao ler um texto.

Na ficha relativa à presença ou ausência da letra <h> nas palavras (Anexo D) foram raras as incorreções cometidas pelo aluno. A maior parte dos erros deveu-se ao desconhecimento das palavras em causa, pelo que damos pouca relevância a esses casos.

O aluno omitiu o <h> nas palavras *hesitação*, *hibisco*, *hindu*, *horóscopo*. Adicionou-o, incorretamente, em *imunidade*, *organza*, *urbano* e *ortografia*.

Na seleção da sílaba (<ha>, <he>, <hi>, <ho> ou <hu>) que completava corretamente uma variedade de palavras e na escrita posterior de cada palavra na íntegra detetámos somente duas imprecisões: o aluno escreveu *hormonia* em vez de *harmonia* e *hirege* em vez de *herege*.

Seguiu-se o treino da irregularidade <g>/<j> (Anexo C). De uma ficha composta por múltiplos exercícios o aluno apenas realizou o primeiro, uma vez que, antes da sessão seguinte, o Colégio encerrou devido à pandemia global provocada pelo novo Coronavírus.

Nesse primeiro exercício ditámos doze palavras ao aluno, que as escreveu da melhor forma que pôde. Verificámos trocas em três palavras, sendo que, em duas delas, foi também possível detetar outras trocas (<o>/<u> e <e>/<i>) que não aquelas em que incidia esta ficha. O aluno escreveu *desgejum* em vez de *desjejum*, *bojigangas* em vez de *bugigangas* e *lisongiado* em vez de *lisonjeado*.

Além das fichas aqui descritas, tínhamos conjecturado a realização de fichas para treino das irregularidades <s>/<z> (Anexo M), <ss>/<ç>/<s>/<c> (Anexo J), <o>/<u> (Anexo G) e <e>/<i> (Anexo I), assim como uma ficha final para consolidação de todas as trocas trabalhadas ao longo do ano letivo (Anexo K).

3.2. Leitura Orientada de Enunciados

Dentro das atividades principais que desenvolvemos encontra-se também a leitura orientada dos testes de avaliação realizados fora da sala de aula.

Alguns alunos do Colégio da Rainha Santa Isabel têm contempladas, no seu RTI, uma ou mais adaptações ao seu processo de avaliação. Entre essas adaptações encontram-se: diversificação dos instrumentos de recolha de informação (tais como, inquéritos, entrevistas, registos de vídeo ou áudio), enunciados em formatos acessíveis (designadamente braille, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital), utilização de produtos de apoio (e.g., dicionário), tempo suplementar para a realização das provas/testes, leitura de enunciados, utilização de sala separada, pausas vigiadas, código de identificação de cores nos enunciados e simplificação de enunciados.

Neste sentido, estivemos responsáveis por acompanhar e apoiar os alunos que estavam abrangidos por alguma(s) das medidas enunciadas acima. Supervisionámos vários alunos, desde o 7.º ao 12.º ano de escolaridade, na realização dos testes de avaliação em sala à parte. Quatro desses alunos (alunos C, D, F e I) beneficiavam também de acompanhamento psicopedagógico no SPO.

3.3. Programa de MTE – Sala de Estudo

3.3.1. Descrição

Para além das atividades descritas até ao momento, este estágio trouxe-nos outra oportunidade e um grande desafio: a implementação de um Programa de Métodos e Técnicas de Estudo (MTE) com alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º anos. É de referir que se trata de um Programa elaborado pela técnica do SPO do CRSI e nossa orientadora local que adaptámos de acordo com o público-alvo e as sessões disponíveis.

O Programa foi aplicado ao longo dos dois primeiros períodos, com seis grupos diferentes (três no 1.º período e três no 2.º período). No 1.º período cada grupo era constituído por 20 alunos e, no 2.º período, os grupos formaram-se com nove, oito e 12 alunos. Em ambos os períodos houve algumas desistências, sendo, assim, o número inicial de alunos superior ao número final.

Implementámos este Programa três vezes por semana – às segundas (SE1⁶), terças (SE2⁷) e quintas-feiras (SE3⁸) –, no tempo letivo da Sala de Estudo, durante 50 minutos.

Composto por nove sessões, o Programa abordou diferentes temáticas dos MTE: organização e gestão do tempo de estudo – horário de estudo; atenção; memória; estratégias/técnicas para um estudo mais eficaz e produtivo – sublinhados, resumos, esquemas e apontamentos. Estas temáticas foram desenvolvidas alternando momentos mais expositivos, de transferência de informação, com momentos mais práticos, que envolveram a realização de atividades/tarefas, a aplicação dos conteúdos aprendidos, bem como situações de debate e reflexão grupal.

Na Tabela 4 descrevemos, de modo breve, em que consistiu cada uma das sessões.

Tabela 4. Descrição das sessões do Programa de MTE.

Programa de Métodos e Técnicas de Estudo

<i>Sessão n.º 1</i> <i>Avaliação inicial</i>	Na primeira sessão realizámos uma avaliação diagnóstica acerca dos hábitos e métodos de estudo dos alunos, através da aplicação do Inventário de Estratégias de Estudo (Leal & Almeida, 1993, adaptado por Sampaio e Carvalho, 2012) e do Questionário de Procrastinação no Estudo (adaptado de Rosário et al., 2008,
---	---

⁶ Sala de Estudo 1

⁷ Sala de Estudo 2

⁸ Sala de Estudo 3

Tabela 4. Descrição das sessões do Programa de MTE (continuação).

<i>Programa de Métodos e Técnicas de Estudo</i>	
<i>Sessão n.º 1</i> <i>Avaliação inicial</i>	<p>citados por Madaleno, 2011).</p> <p>Nos grupos em que o preenchimento dos instrumentos foi concluído antes do término da sessão, lemos aos alunos um ou dois textos – “A História do João” (Zenhas et al., 2002, p. 23) e “Vamos estudar com a Adélia” (Zenhas et al., 2002, pp. 33-34) – sobre o tema em assunto. Após a leitura abriu-se espaço a uma reflexão sobre as atitudes das personagens dos textos e os alunos foram convidados a partilhar as suas sugestões acerca do modo como as personagens deveriam resolver os seus problemas, para que melhorassem os seus hábitos e métodos de estudo e fossem mais bem-sucedidas a nível escolar.</p>
<i>Sessão n.º 2</i> <i>Gestão do tempo</i>	<p>Iniciámos a sessão n.º 2 com a realização da atividade “Sol ou Nuvem”, que consistiu na apresentação de frases diversas sobre o assunto da sessão e que os alunos tiveram de classificar como corretas ou incorretas. Para tal, cada aluno dispunha das figuras de um sol e de uma nuvem recortadas em cartolina que erguiam consoante considerassem as afirmações certas ou erradas. À medida que as frases eram apresentadas, e mediante as respostas de cada um, procurámos perceber as diferentes opiniões dos alunos, discutindo sobre as mesmas.</p> <p>Na segunda parte da sessão foi proposta a realização de um horário de estudo por cada aluno, de acordo com as suas atividades curriculares e extracurriculares, tendo em vista a promoção de uma gestão do tempo de estudo e lazer mais eficaz, bem como a autonomia dos alunos.</p>
<i>Sessão n.º 3</i> <i>Atenção</i>	<p>A terceira sessão debruçou-se sobre a temática da atenção. Recorremos a uma apresentação em <i>PowerPoint</i> para sustentar a sessão.</p> <p>Começámos por realizar um exercício que implicava duas tarefas: a leitura atenta de um texto com uma caligrafia pouco perceptível e a sinalização e contabilização de todos os “s’s” encontrados no mesmo texto. Findo o exercício, os alunos foram confrontados com o verdadeiro número de “s’s” presentes no texto e, seguidamente, foram colocadas, oralmente, algumas questões sobre o mesmo texto para os alunos responderem sem o consultar.</p> <p>Posteriormente, abordámos o conceito de “atenção seletiva”, alertando os alunos para a importância de treinarem a sua capacidade de concentrar a atenção, quer nas tarefas escolares, quer em tarefas mais lúdicas.</p> <p>Nos grupos em que o tempo da sessão o permitiu, realizámos o jogo “<i>Stroop Test</i>”, que implica a identificação de cores e palavras. O teste é constituído por duas etapas: 1) leitura de palavras (nomeação de cores); 2) identificação da cor em que está escrita cada palavra, sem ter em conta o significado da mesma. Como forma de diferenciar a dificuldade de cada tarefa e verificar a capacidade</p>

Tabela 4. Descrição das sessões do Programa de MTE (continuação).

<i>Programa de Métodos e Técnicas de Estudo</i>	
<i>Sessão n.º 3</i> <i>Atenção</i>	de “atenção seletiva” dos alunos, efetuámos a contabilização do tempo em cada etapa.
<i>Sessão n.º 4</i> <i>Memória</i>	<p>A memória foi o tema abordado na 4.^a sessão, que teve início com o exercício dos “Conjuntos de palavras”. Apresentámos, um a um, dois conjuntos de 27 de palavras. Para cada conjunto os alunos tiveram dois minutos para memorizar o máximo de palavras que conseguissem e, em seguida, outros dois minutos para escrever, numa folha de respostas fornecida previamente, o máximo de palavras de que se conseguissem lembrar. Esta atividade foi realizada, de igual forma, por duas vezes, uma para cada conjunto de palavras. Concluída a tarefa, cada aluno apurou o conjunto no qual conseguiu escrever mais palavras e, em grupo, refletimos acerca do porquê de a maioria dos alunos ter conseguido escrever um maior número de palavras no conjunto um do que no conjunto dois. Saliente-se que no primeiro conjunto as palavras estavam todas relacionadas com um mesmo tema, enquanto o segundo conjunto era composto por palavras aleatórias sem relação entre elas.</p> <p>Após a realização do exercício descrito acima, terminámos a sessão com um momento expositivo acerca do modo como funciona a memória humana/como é que o nosso cérebro aprende, facultando aos alunos algumas informações que podem utilizar para facilitar a memorização, nomeadamente no que respeita às tarefas escolares e ao estudo.</p> <p>O desenvolvimento da sessão foi enriquecido com uma apresentação em <i>PowerPoint</i>.</p>
<i>Sessão n.º 5</i> <i>Sublinhados</i>	<p>Entrando nas técnicas de estudo propriamente ditas, na quinta sessão falámos sobre os sublinhados. Apoiados por uma apresentação em <i>PowerPoint</i>, começámos por nos pronunciar sobre os diferentes tipos de sublinhados e de que modo os podemos fazer, de forma a facilitar o estudo.</p> <p>Seguiu-se a aplicação dos conteúdos, em que os alunos tiveram de empregar as regras para sublinhar aprendidas no texto “A fórmula do sucesso”, de O’Meara, Shirley e Walshe.</p> <p>Apresentámos, posteriormente, uma proposta de resolução desta tarefa.</p>
<i>Sessão n.º 6</i> <i>Resumos</i>	<p>Na sessão sobre resumos os alunos conheceram as características de um bom resumo, o que devem ou não incluir no mesmo e os passos a seguir na sua produção. À semelhança das restantes sessões, esta exposição foi auxiliada por uma apresentação em <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Utilizando o mesmo texto da sessão anterior, tiveram a tarefa de o resumir, sendo que já tinham este trabalho facilitado pelos sublinhados feitos previamente.</p>

Tabela 4. Descrição das sessões do Programa de MTE (continuação).

<i>Programa de Métodos e Técnicas de Estudo</i>	
<i>Sessão n.º 7</i> <i>Esquemas</i>	<p>Invertendo a ordem das duas sessões anteriores, a sétima sessão iniciou-se com um momento mais prático, deixando a parte expositiva para depois. Mais uma vez com base no texto “A fórmula do sucesso”, e sendo esta sessão referente os esquemas, pedimos aos alunos que o esquematizassem da melhor forma que soubessem.</p> <p>Depois de apresentarmos aos alunos uma possível representação esquemática do texto fornecido, tratámos os diversos tipos de esquemas, as etapas a seguir na construção de um esquema e as vantagens de os fazer.</p> <p>Para sustentar esta sessão fizemos também uma apresentação em <i>PowerPoint</i>.</p>
<i>Sessão n.º 8</i> <i>Apontamentos</i>	<p>Na penúltima sessão abordámos o modo como tirar apontamentos. Auxiliada por uma apresentação em <i>PowerPoint</i>, a temática desdobrou-se nos seguintes tópicos: tipos de apontamentos; formas de saber do que é importante tirar apontamentos; principais características dos bons apontamentos; Método Cornell – técnica que pode simplificar a organização e escrita de anotações; exposição de algumas abreviaturas que podem ser utilizadas nos apontamentos pessoais; vantagens de tirar apontamentos.</p>
<i>Sessão n.º 9</i> <i>Avaliação final</i>	<p>Para efeitos de comparação e aferição de resultados, na última sessão reaplicámos os instrumentos utilizados na avaliação diagnóstica da sessão n.º 1. Além destes, os alunos preencheram um breve Questionário de Avaliação da Satisfação (Anexo P), contruído por nós, relativamente ao Programa de MTE frequentado na Sala de Estudo.</p>

3.3.2. Análise estatística

Como referimos anteriormente, fizemos a aplicação do Inventário de Estratégias de Estudo (IEE) e do Questionário de Procrastinação no Estudo (QPE) em dois momentos da intervenção (início e fim) para, posteriormente, fazer uma análise comparativa entre o estado pré e pós implementação do Programa de treino de Métodos e Técnicas de Estudo.

Contra as previsões iniciais apenas pudemos realizar esta análise para o grupo de alunos que frequentou o Programa no 1.º período, dado que, devido à interrupção das atividades letivas e, conseqüentemente, do nosso estágio, não foi possível terminar a implementação do Programa com o grupo do 2.º período. Por este motivo, não nos foi possível obter os dados da reaplicação do IEE e do QPE para efeitos de confrontação com os iniciais. Da mesma forma não pudemos conhecer o nível de satisfação destes alunos com o Programa,

por ter ficado também em falta o preenchimento do Questionário de Avaliação da Satisfação (Anexo P), que determinámos passar na última sessão.

Apesar de não nos ter sido possível fazer um estudo experimental ou quase-experimental, achamos oportuno avaliar os resultados através de recurso a pré e pós-teste. Não conseguindo dessa forma verificar a eficácia do programa, ainda assim recorreremos a esta avaliação que, não podendo afirmar relações de causa-efeito, nos pode dar algumas indicações sobre o modo como decorreu a sua aplicação.

Apresentamos, de seguida, uma breve descrição da análise realizada, assim como dos resultados apurados no Programa de MTE com os alunos que o frequentaram no 1.º período, através dos três questionários utilizados: IEE, QPE e Questionário de Avaliação da Satisfação (Anexo P).

3.3.2.1. Material e métodos

A análise estatística dos dados foi efetuada com recurso ao *software* IBM SPSS® *Statistics*, versão 22, em ambiente Windows® 10.

Apesar do número da nossa amostra ($n=44$) ser superior ao mínimo exigível, nem todas as variáveis das várias análises que realizámos têm uma distribuição normal.

Por esse motivo, nas análises que não seguem uma distribuição normal optámos por uma técnica de inferência não-paramétrica para analisar os dados. A mediana assume-se como a medida de tendência central adequada, razão pela qual recorreremos ao cálculo do teste de *Wilcoxon (signed-ranks)* para comparar os valores de mediana antes e após a intervenção, bem como a sua variação.

Nas análises em que se confirma a normalidade das variáveis elegemos uma técnica de inferência paramétrica. Procedemos ao cálculo do teste *t-Student* para averiguar os efeitos da implementação do Programa de MTE, mediante os resultados médios do grupo de alunos nos dois momentos de avaliação.

Para qualquer uma das análises definiu-se um nível de significância estatística quando $p < .05$.

3.3.2.2. Amostra

Uma análise quantitativa simples possibilitou identificar, através das tabelas de frequências absolutas e relativas para cada variável definida, as características amostrais apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5. Caracterização da amostra.

	n (%)
	(n=44)
Sexo	
Masculino	24 (54.5)
Feminino	20 (45.5)
Ano de escolaridade	
5.º Ano	33 (75)
6.º Ano	11 (25)

Da observação dos dados, verifica-se que a nossa amostra contemplava 44 elementos, 24 do sexo masculino (54.5%) e 20 do sexo feminino (45.5%), sendo que 33 (75%) frequentavam o 5.º ano e 11 (25%) frequentavam o 6.º ano de escolaridade.

3.3.2.3. Resultados

3.3.2.3.1. Inventário de Estratégias de Estudo – IEE

Para testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação, fizemos uma análise das respostas dos alunos ao IEE.

A análise dos pressupostos não revelou qualquer violação que possa comprometer a inferência estatística. De facto, o teste *Kolmogorov-Smirnov* (K-S), o mais adequado para amostras com $n \geq 30$, revelou que a distribuição dos resultados no IEE segue uma distribuição adequadamente normal, quer antes [K-S₍₄₄₎=.102, $p = .200$], quer após a intervenção [K-S₍₄₄₎=.104, $p = .200$].

Assim sendo, recorreremos ao cálculo do teste paramétrico *t-Student*, para amostras emparelhadas, de forma a comparar os resultados do grupo-alvo antes e depois da intervenção, em termos da média da distribuição dos valores obtidos.

De acordo com o resultado do teste de hipóteses, a determinação da significância total apresentou uma diferença significativa entre os resultados do IEE nos dois momentos de avaliação ($p = .01$).

A análise dos valores das estatísticas do questionário, apresentados na Tabela 6, revelou um aumento nos valores médios dos hábitos e métodos de estudo dos alunos, do pré-teste ($M_e=150.82$) para o pós-teste ($M_e=156.86$).

Tabela 6. Resultados do IEE, segundo os totais do pré-teste e do pós-teste.

	n	M_e	DP	M_d	Min.	Máx.
Pré-teste	44	150.82	18.593	152.50	102	186
Pós-teste	44	156.86	20.114	161.50	104	190

Nota. M_e = Média; DP = Desvio-padrão; M_d = Mediana; Min. = Mínimo; Máx. = Máximo.

Após uma análise global, analisámos, individualmente, as respostas dadas a cada uma das 39 afirmações do IEE. Neste caso, utilizámos um teste não-paramétrico, nomeadamente o *Wilcoxon signed-rank test*, uma vez que os dados não seguem uma distribuição normal em todos os itens ($p < .05$).

Analisando se o incremento observado no grupo diferiu estatisticamente do pré para o pós-teste, constatamos que houve efeito estatístico significativo nos itens 1 (“Leio livros e revistas não diretamente relacionados com as disciplinas”), 3 (“Quando não compreendo uma palavra recorro ao dicionário, ou à ajuda de alguém”), 13 (“Costumo estudar só para passar de ano ou à disciplina”) e 16 (“Em cada disciplina, tenho dificuldade em decidir qual é a matéria mais importante para estudar”). Os restantes itens não indicaram diferenças estatisticamente significativas, uma vez que os valores de significância que apresentaram são superiores ao nível de significância definido, .05.

No que diz respeito ao 1.º item podemos inferir que 43.18% ($n=19$) leram mais livros e revistas após a intervenção, 20.45% ($n=9$) leram menos e 36.36% ($n=16$) mantiveram a mesma frequência de leitura. Os resultados foram, assim, significativos para um $p = .033$. Embora a mediana das respostas se tenha mantido a mesma (nível 3 – “Às vezes”), os alunos leram mais após a intervenção, revelando melhorias na subescala referente à organização de informação.

Relativamente à terceira afirmação, 18 alunos (41.86%) recorreram mais ao dicionário, ou à ajuda de alguém, quando não compreendiam uma palavra, seis alunos (13.95%) recorreram a menos ajuda e 19 alunos (44.19%) continuaram com o mesmo método que

inicialmente. Além de se depreender uma associação com significado estatístico ($p = .022$), podemos confirmar ganhos ao nível da descodificação da informação, dado a mediana ter passado de um nível 4 – “Frequentemente ou muitas vezes” – para um nível 5 – “Sempre ou quase sempre”.

No item 13, um item inverso, percebemos que 23 alunos (53.49%) não estudaram apenas para passar de ano ou à disciplina, ao contrário de sete alunos (16.28%). Outros 13 alunos (3.23%) não alteraram a sua resposta da primeira para a segunda aplicação do questionário. De um nível 3 a mediana desceu para 1.5 e, com um $p = .021$, concluímos que houve uma melhoria estatisticamente significativa no que tange à motivação dos alunos.

O item 16, também inverso, foi o último item do questionário que demonstrou um p estatisticamente significativo (.008), em que 22 do total de alunos (51.16%) tiveram mais facilidade em selecionar as matérias mais importantes para estudar aquando do pós-teste – 20.93% ($n=9$) tiveram mais dificuldade nessa tarefa e 27.91% ($n=12$) mantiveram o nível de dificuldade inicial. A Tabela 7 revela que a dificuldade que os alunos têm em decidir qual é a matéria mais importante para estudar em cada disciplina é medianamente inferior após a intervenção (nível 2) comparativamente à sua dificuldade anterior (nível 3).

Embora reconheçamos que as estatísticas do teste aplicado apenas revelaram efeito estatístico para os quatro itens mencionados acima, podemos constatar que, prescindindo dos valores de p -value que não lhes atribuem significado estatístico, alguns itens tiveram um aumento ou diminuição, positivos, da mediana entre a primeira e a segunda aplicação do questionário, que consideramos que devem ser levados em conta.

Os resultados das comparações entre o pré-teste e o pós-teste de todos os itens do questionário são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7. Resultados do pré-teste e do pós-teste, por item do IEE.

	Pré-teste						Pós-teste					
	n	Me	DP	Ma	Min.	Máx.	n	Me	DP	Ma	Min.	Máx.
Item 1	44	2.80	1.268	3.00	1	5	44	3.20	1.304	3.00	1	5
Item 2	44	4.480	.509	5.00	3	5	44	4.82	.582	5.00	2	5
Item 3	43	3.77	1.192	4.00	1	5	44	4.20	1.047	5.00	1	5
Item 4	44	3.36	1.059	3.00	1	5	44	3.70	1.286	4.00	1	5
Item 5	44	3.91	1.007	4.00	1	5	44	4.07	1.189	4.50	1	5
Item 6	43	3.63	1.346	4.00	1	5	44	3.75	1.123	4.00	1	5
Item 7	44	4.57	.818	5.00	2	5	44	4.73	.758	5.00	1	5
Item 8	43	3.91	1.151	4.00	1	5	44	4.11	.993	4.00	2	5

Tabela 7. Resultados do pré-teste e do pós-teste, por item do IEE (continuação).

	Pré-teste						Pós-teste					
	n	Me	DP	Ma	Min.	Máx.	n	Me	DP	Ma	Min.	Máx.
Item 9	44	3.73	1.020	4.00	1	5	44	3.91	.960	4.00	1	5
Item 10	44	4.82	.691	5.00	1	5	44	4.68	.883	5.00	1	5
Item 11	44	4.75	.686	5.00	2	5	44	4.57	1.065	5.00	1	5
Item 12	44	4.50	.731	5.00	3	5	43	4.49	.736	5.00	3	5
Item 13	43	2.86	1.552	3.00	1	5	44	3.55	1.704	4.50	1	5
Item 14	44	3.27	1.065	3.00	1	5	44	3.59	1.300	4.00	1	5
Item 15	44	4.30	.930	5.00	1	5	44	4.16	1.077	4.50	1	5
Item 16	44	2.98	1.422	3.00	1	5	43	3.72	1.315	4.00	1	5
Item 17	44	3.82	1.084	4.00	1	5	43	3.91	.996	4.00	2	5
Item 18	44	4.45	.926	5.00	1	5	44	4.20	1.407	5.00	1	5
Item 19	44	3.73	1.020	4.00	1	5	44	4.02	1.210	4.00	1	5
Item 20	44	3.91	.984	4.00	2	5	44	4.14	.930	4.00	2	5
Item 21	44	3.75	.967	4.00	1	5	44	3.70	1.091	4.00	1	5
Item 22	44	3.18	1.263	3.00	1	5	44	3.59	1.207	4.00	1	5
Item 23	44	3.70	.954	4.00	2	5	44	3.84	1.200	4.00	1	5
Item 24	44	3.75	1.203	4.00	1	5	43	4.02	1.058	4.00	2	5
Item 25	44	4.75	.438	5.00	4	5	44	4.59	.787	5.00	2	5
Item 26	43	3.84	1.132	4.00	1	5	44	3.91	.960	4.00	1	5
Item 27	44	4.55	.761	5.00	3	5	44	4.41	.757	5.00	3	5
Item 28	44	4.48	.849	5.00	2	5	44	4.50	.902	5.00	1	5
Item 29	44	2.55	1.229	3.00	1	5	44	2.75	1.349	3.00	1	5
Item 30	44	3.50	.976	3.00	2	5	44	3.64	1.102	4.00	1	5
Item 31	44	4.48	.792	5.00	2	5	44	4.52	.849	5.00	1	5
Item 32	44	3.68	1.095	4.00	1	5	41	3.88	1.077	4.00	1	5
Item 33	44	3.61	1.166	4.00	1	5	43	4.02	1.144	4.00	1	5
Item 34	44	3.66	1.397	4.00	1	5	44	4.05	1.180	5.00	1	5
Item 35	44	4.32	1.006	5.00	1	5	44	4.43	.925	5.00	1	5
Item 36	44	4.14	.852	4.00	2	5	44	4.07	.998	4.00	2	5
Item 37	44	3.50	1.285	4.00	1	5	44	3.84	1.119	4.00	1	5
Item 38	44	3.39	1.316	3.00	1	5	43	3.88	1.199	4.00	1	5
Item 39	44	4.57	.846	5.00	1	5	44	4.50	1.000	5.00	1	5

Nota. Me = Média; DP = Desvio-padrão; Ma = Mediana; Min. = Mínimo; Máx. = Máximo.

Concretamente, no item 4 (“Tenho dificuldade em manter-me concentrado e atento quando estou a estudar”) a mediana passou de 3 (“Às vezes”) para 4 (“Frequentemente ou muitas vezes”). Da totalidade de alunos, 38.64% (n=17) tiveram uma maior motivação para

se concentrar enquanto estudavam e 36.36% (n=16) mantiveram a sua capacidade de concentração e atenção durante o estudo.

No 5.º item (“Tento aproveitar ao máximo as aulas de forma a reduzir o meu tempo de estudo em casa”), a maioria (47.74%; n=21) tirou o mesmo proveito das aulas antes e após a intervenção. Mesmo assim, 34.09% (n=15) conseguiram melhorar, ou seja, tentaram aproveitar mais as aulas de forma a reduzir o tempo de estudo em casa. Ainda que ligeiramente, a mediana aumentou de 4 (“Frequentemente ou muitas vezes”) para 4.5.

No item inverso 14 (“Tenho dificuldades em memorizar as matérias mais importantes”), de uma mediana de nível 3 (antes) passou-se para uma mediana de nível 4 (depois). Dos alunos, 45.45% (n=20) melhoraram a sua capacidade de memorizar as matérias mais importantes e, portanto, melhoraram as suas competências em relação à subescala da retenção/evocação da informação.

No item 22 (“Relaciono os temas de disciplinas diferentes, pois isso ajuda-me a compreender melhor a matéria”) 43.18% dos alunos (n=19) apresentaram melhorias neste parâmetro, tendo a mediana subido um nível, de 3 (“Às vezes”) para 4 (“Frequentemente ou muitas vezes”).

No item 30 a mediana também aumentou do 3.º para o 4.º nível, sendo que, após a intervenção, 14 alunos (31.82%) melhoraram a sua capacidade de descobrir relações ou ligações entre os diversos assuntos para memorizar melhor a matéria e, conseqüentemente, de organizar informação.

Por fim, no item 34 (“Anoto as datas dos testes, de entrega de trabalhos, ou de outras atividades escolares numa agenda ou num calendário de parede”) a grande parte dos alunos (45.45%; n=20) passou a fazer mais anotações relativamente aos compromissos escolares. Neste parâmetro a mediana estendeu-se do nível 4 (“Frequentemente ou muitas vezes”) para o nível 5 (“Sempre ou quase sempre”).

Quanto aos restantes itens sem significância estatística, estes não evidenciaram alterações entre as respostas ao 1.º e 2.º questionário, visto que apresentam o mesmo valor de mediana nos dois momentos (cf. Tabela 7). Excetua-se apenas o item 15, que foi o único a apresentar uma leve diminuição, negativa, do valor da mediana (de 5 para 4.5). Foram mais os alunos (29.55%) que revelaram não prestar atenção aos desenhos, esquemas ou mapas existentes de modo a perceber melhor a matéria do que aqueles (22.73%) que revelaram fazê-lo.

Em termos gerais, podemos concluir que, embora estatisticamente os resultados significativos tenham sido reduzidos, a grande parte dos alunos beneficiou (no mínimo parcialmente) de ganhos numa ou outra competência de estudo treinada.

3.3.2.3.2. Questionário de Procrastinação no Estudo – QPE

Os resultados obtidos no QPE foram também analisados para verificarmos se existiram diferenças significativas entre os dois momentos de aplicação do questionário, em relação aos hábitos e métodos de estudo dos alunos.

Embora a análise dos pressupostos tenha confirmado a normalidade da distribuição dos dados no pré-teste ($p > .05$), o mesmo não se verificou com o pós-teste [$K-S_{(44)}=.162, p = .005$]. Desse modo optámos pelo teste não-paramétrico de *Wilcoxon*, que analisa as diferenças entre as duas condições (pré-teste e pós-teste) no mesmo grupo de sujeitos. Como já referimos, foi considerado um nível de significância de 5%.

Observando, na Tabela 8, os valores da estatística descritiva obtidos com os totais do QPE, antes e após a intervenção, percebemos que houve um ligeiro aumento dos valores médios relativamente aos hábitos de estudo do grupo-alvo, no pós-teste ($M_e=42.30$). Também os valores relativos à mediana aumentaram de 41.00 para 44.00.

Ainda assim, fazendo a análise com recurso ao teste de *Wilcoxon*, os resultados indicam um $p > .05$ ($p = .119$), revelando que entre o pré-teste e o pós-teste não se verificaram diferenças significativas no comportamento e hábitos dos alunos. Apesar de a maioria (23 de 44 alunos) ter apresentado uma diferença positiva entre o pré e o pós-teste, a média das ordens manteve-se praticamente a mesma nos dois momentos de avaliação (M_e pré-teste=18.00; M_e pós-teste=18.78). De qualquer forma, o nível de significância do teste não permitia generalizar um efeito positivo, neste questionário.

Na Tabela 8 apresentamos os valores da estatística descritiva do QPE, nos dois momentos da sua aplicação.

Tabela 8. Resultados do QPE, segundo os totais do pré-teste e do pós-teste.

	n	M_e	DP	M_d	Min.	Máx.
Pré-teste	44	41.52	5.372	41.00	27	50
Pós-teste	44	42.30	7.168	44.00	24	50

Nota. M_e = Média; DP = Desvio-padrão; M_d = Mediana; Min. = Mínimo; Máx. = Máximo.

Numa análise individual posterior recorreremos também ao teste de *Wilcoxon*, enquanto técnica de inferência não-paramétrica, em virtude de, mais uma vez, os testes à normalidade não terem confirmado o pressuposto da normalidade dos dados nas variáveis em estudo.

Os resultados não permitiram retirar conclusões diferentes da anterior, dado terem mostrado não ser estatisticamente significativos em nenhum dos dez itens que constituem o questionário, para um *p-value* < .05.

No entanto, conforme é possível visualizar nas estatísticas que apresentamos na Tabela 9, no item 8 – “Quando um trabalho é muito difícil desisto e passo para outra tarefa” –, embora não se verifique significância estatística ($p = .091$), a mediana passou de um nível 4 (“Frequentemente”) para um nível 5 (“Sempre ou quase sempre”). Apesar de a maioria (43.18%; $n=19$) ter mantido o método que seguia inicialmente (podendo este já ser bom), 40.91% ($n=18$) melhoraram, não desistindo de um trabalho pela sua dificuldade.

Relativamente aos restantes itens, não houve alterações na mediana de oito deles entre a primeira e a segunda aplicação. Exclusivamente no item 7 – “Cumpro o meu plano de estudo” – a mediana passou de um nível 5 (“Sempre ou quase sempre”) para um nível 4 (“Frequentemente”), revelando que os alunos seguiam mais o seu plano/horário de estudo no início da intervenção do que após a mesma. Porém, incumbe-nos ressaltar que o Programa de MTE contemplou uma sessão sobre este assunto, onde cada um dos alunos construiu o seu horário de estudo após um debate sobre a importância do mesmo. A grande maioria mostrou-se recetiva, dado nunca ter realizado um plano de estudo. Segundo o parecer dos próprios alunos, quando questionados relativamente ao cumprimento do horário, foi referida a menor disponibilidade para adaptar o horário de estudo às necessidades de cada semana à medida que o ano letivo avançava.

Tabela 9. Resultados do pré-teste e do pós-teste, por item do QPE.

	Pré-teste						Pós-teste					
	n	Me	DP	Ma	Min.	Máx.	n	Me	DP	Ma	Min.	Máx.
Item 1	44	4.18	1.105	5.00	1	5	44	4.45	1.088	5.00	1	5
Item 2	44	4.55	.791	5.00	2	5	44	4.36	1.143	5.00	1	5
Item 3	44	4.34	.888	5.00	1	5	44	4.50	.976	5.00	1	5
Item 4	44	3.48	1.089	4.00	2	5	44	3.57	1.149	4.00	1	5
Item 5	44	3.86	1.153	4.00	2	5	43	4.02	1.165	4.00	2	5
Item 6	44	4.30	1.153	5.00	1	5	44	4.48	.821	5.00	2	5
Item 7	44	4.23	.985	5.00	2	5	43	4.07	1.142	4.00	1	5
Item 8	44	3.93	1.228	4.00	1	5	44	4.32	1.095	5.00	1	5

Tabela 9. Resultados do pré-teste e do pós-teste, por item do QPE (continuação).

	Pré-teste						Pós-teste					
	n	Me	DP	Md	Min.	Máx.	n	Me	DP	Md	Min.	Máx.
Item 9	44	4.48	.731	5.00	2	5	44	4.32	1.029	5.00	1	5
Item 10	44	4.18	1.084	5.00	2	5	44	4.39	.970	5.00	2	5

Nota. Me = Média; DP = Desvio-padrão; Md = Mediana; Min. = Mínimo; Máx. = Máximo.

Consideramos a possibilidade de tanto o QPE como o IEE não terem sido suficientes ou, pelo menos, os mais adequados para avaliar a utilização de Métodos e Técnicas de Estudo pelos alunos, tendo em conta os conteúdos abordados neste Programa, que versava específica e particularmente técnicas de estudo (sublinhados, resumos, esquemas e apontamentos) e não hábitos de estudo no geral. Alia-se a isso o facto de nos termos encontrado a trabalhar com alunos numa importante fase escolar, durante um curto período de tempo e com a utilização de número limitado de recursos humanos e materiais. Permanece contudo a agradável memória do interesse e adesão dos alunos à tarefa de aprender.

3.3.2.3.3. Questionário de Avaliação da Satisfação

Para conhecermos a distribuição dos alunos pelos 5 níveis de resposta do Questionário de Avaliação da Satisfação obtivemos as tabelas de frequências de cada um dos 18 itens. Em termos da satisfação com o Programa, segundo a distribuição das respostas a maioria dos alunos (cerca de 67%, em média) respondeu “Concordo Totalmente” (nível 5) a todos os itens do questionário. Os níveis “Concordo”, “Às vezes”, “Discordo” e “Discordo Totalmente” foram seleccionados por cerca de 24%, 6%, 1% e 2% da população.

Conforme as estatísticas que reunimos na Tabela 10, a mediana de opção em todas as respostas manteve-se no nível máximo, 5.

Tabela 10. Estatísticas descritivas do Questionário de Avaliação da Satisfação.

	n	Média	Mediana
Conteúdos			
Os conteúdos estavam de acordo com os objetivos desta Sala de Estudo.	44	4.61	5.00
Os conteúdos são aplicáveis na prática.	44	4.59	5.00
Existiu equilíbrio entre a teoria e a prática (atividades).	44	4.41	5.00
Desempenho da dinamizadora			
A dinamizadora foi clara e precisa na explicitação da informação.	44	4.57	5.00

Tabela 10. Estatísticas descritivas do Questionário de Avaliação da Satisfação (continuação).

	n	Média	Mediana
Desempenho da dinamizadora			
A dinamizadora mostrou-se responsiva quando questionada.	44	4.70	5.00
Sessões			
A sessão sobre “Gestão do Tempo” foi adequada e útil.	43	4.51	5.00
A sessão sobre “Atenção” foi adequada e útil.	44	4.64	5.00
A sessão sobre “Memória” foi adequada e útil.	44	4.50	5.00
A sessão sobre “Sublinhados” foi adequada e útil.	44	4.39	5.00
A sessão sobre “Resumos” foi adequada e útil.	44	4.52	5.00
A sessão sobre “Esquemas” foi adequada e útil.	42	4.40	5.00
A sessão sobre “Apontamentos” foi adequada e útil.	43	4.56	5.00
Atividades			
As atividades foram adequadas e úteis.	44	4.59	5.00
A profundidade de abordagem dos temas foi adequada.	44	4.52	5.00
Globalmente			
As sessões permitiram a compreensão e reflexão sobre conceitos pertinentes no âmbito dos MTE.	44	4.52	5.00
As sessões contribuíram para conhecer e aplicar MTE que não conhecia.	44	4.50	5.00
As sessões contribuíram para conhecer MTE que não colocava em prática ou não utilizava da melhor forma.	44	4.66	5.00
As sessões facilitaram métodos e técnicas úteis para estudar melhor.	55	4.59	5.00

Assim sendo, podemos concluir que, apesar dos resultados que surtiram o IEE e o QPE, a generalidade apresenta um grau de satisfação elevado com o Programa de MTE frequentado, relativamente a todos os aspetos questionados (conteúdos, desempenho da dinamizadora, sessões e respetivas atividades e aprendizagens globais com o Programa).

3.4. Outras Atividades

No decurso do estágio surgiram algumas oportunidades de assistir e/ou colaborar em atividades não previstas inicialmente. Neste ponto, descrevemos essas atividades, de forma sucinta.

3.4.1. Forum SPO

A 28 de novembro de 2019, entre as 8h45m e as 12h15m, realizou-se, na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), um fórum SPO, organizado pela Forum Estudante e pela ESEC.

Sabendo que, atualmente, é reconhecida a importância do acompanhamento psicológico e psicopedagógico profissional e especializado, nomeadamente ao nível dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), e, sabendo também que este trabalho é essencial na construção do futuro dos adolescentes, considerámos este encontro de grande interesse para o nosso contexto de atuação no CRSI. Nesse sentido, após inscrição prévia (gratuita), marcámos presença nas sessões previstas no programa disponibilizado pelas entidades organizadoras.

Numa primeira sessão, pudemos ouvir uma Docente da Escola Superior de Educação de Coimbra (Cristina Faria), que nos falou da “Música como ferramenta interventiva em contexto escolar”. Assistimos, ainda, a uma palestra sobre “Responsabilidade Social nas instituições de ensino: o contributo dos Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional”, apresentada pelas oradoras Catarina Neves e Helena Moura (Psicólogas dos Serviços de Ação Social do Instituto Politécnico de Coimbra).

3.4.2. Voluntariado no Banco Alimentar

No fim-de-semana de 30 de novembro e 1 de dezembro de 2019 o CRSI colaborou com o Banco Alimentar Contra a Fome numa campanha de recolha de alimentos não perecíveis, numa cadeia de hipermercados, em Coimbra.

Os alunos do Colégio que se voluntariaram para esta ação foram distribuídos por grupos e, posteriormente, por turnos (de 1h30m cada), juntamente com um ou dois responsáveis de grupo (sendo estes, maioritariamente, professores).

No domingo, 1 de dezembro de 2019, tivemos oportunidade de participar nesta iniciativa, integrando o grupo de responsáveis das 16h30m às 18h. Além da tarefa de supervisionar e orientar os alunos nos diferentes postos, ajudámos na distribuição de sacos de papel, na receção dos donativos e, ainda, na organização e transporte dos alimentos para o local de recolha.

3.4.3. Eucaristia do Advento

Com a aproximação da época do Natal, pudemos assistir, no dia 12 de dezembro de 2019, à Eucaristia do Advento, que decorreu no pavilhão desportivo do Colégio para toda a comunidade educativa. Além de termos assistido à celebração religiosa, demos o nosso contributo acompanhando e supervisionando os alunos.

3.4.4. Semana Cultural

Na semana de 10 a 15 de fevereiro de 2020 decorreu, no CRSI, a Semana Cultural.

Nesta semana repleta de atividades diversas para todos os anos de escolaridade (torneios de futebol, jogos de tabuleiro, interturmas de dança, teatros, conferências, *workshops*, torneio de debates, cinema de animação, quermesse) pudemos não só assistir a algumas delas como colaborámos na realização de trabalhos para a Mostra Cultural do Colégio. Nesta atividade fomos responsáveis por ajudar as Diretoras de Turma das duas turmas do 8.º ano, tanto na supervisão e auxílio na realização dos trabalhos pelos alunos como no acompanhamento destes a outras atividades.

O último dia desta semana culminou com o sarau cultural e a exposição dos trabalhos da Pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e Ensino Secundário, desenvolvidos no âmbito da temática cultural do ano letivo presente, “Sede Do Nosso Tempo”, que puderam ser vistos por toda a comunidade educativa e por qualquer outra pessoa da cidade de Coimbra que o desejasse.

Reflexões Finais

Conclusão

Chegado o fim de mais uma importante etapa no percurso pelas Ciências da Educação, o sentimento é de uma satisfação enorme, especialmente por termos podido intervir na área pela qual sempre mantivemos uma preferência. Reconhecemos que o estágio curricular desenvolvido no Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra, constituiu um espaço privilegiado na construção do nosso perfil profissional e na ligação efetiva com o contexto laboral/escolar.

Ao longo do presente relatório apresentámos, como o próprio título indica, o nosso olhar, descritivo e reflexivo, relativamente às práticas desenvolvidas ao longo de vários meses, que incidiram em diferentes desafios da aprendizagem: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia; dificuldades de concentração e atenção e PHDA; Métodos e Técnicas de Estudo.

A oportunidade de acompanhar 10 casos de alunos através de um apoio psicopedagógico proporcionou-nos a prática e a aplicação de conhecimentos aprendidos em várias unidades curriculares a um nível que, as aulas, tanto do Mestrado como da Licenciatura em Ciências da Educação, não conseguem alcançar. Termos participado em todas as etapas do processo de intervenção psicopedagógica, desde a avaliação, deteção das necessidades, delineamento de um plano de intervenção adequado ao/à aluno/a, elaboração de materiais e aplicação dos mesmos num contacto direto e próximo com o/a aluno/aluna constituiu uma mais-valia para nós, enquanto agente educativo.

Para os alunos em questão cremos que o nosso trabalho também foi benéfico, no sentido em que nos dedicámos a uma avaliação complementar das necessidades de cada um e nos responsabilizámos por uma intervenção especializada, individualizada e regular, de acordo com os planos de intervenção traçados, com o objetivo de treinar as áreas deficitárias dos alunos e proporcionar a aquisição de competências essenciais a um bom desempenho escolar e melhores resultados.

Procurámos tarefas e atividades que exigiam o treino das áreas relativas às principais dificuldades de cada aluno, que abrangeram a reeducação da leitura e/ou da escrita, a estimulação da memória, o treino de capacidades de concentração e atenção, a persistência nas tarefas, a motivação, a velocidade de trabalho e a organização do tempo de estudo e treino de MTE. No referente à reeducação da leitura e/ou da escrita os materiais foram construídos por nós, uma vez que notámos que os que estão disponíveis se direcionam mais

para crianças/jovens com idades abaixo daquelas com que trabalhámos (3.º ciclo). Portanto, preparámos várias fichas, com exercícios diversos, incidentes nos erros que os alunos mais cometiam. Esta lacuna de instrumentos para intervir com alunos mais velhos foi uma oportunidade para nós, porque criámos competências mais avançadas no domínio de produção de materiais.

Dos objetivos a que nos propusémos no estágio não foi possível a reavaliação dos casos acompanhados no SPO após a intervenção, para apurar se existiram melhorias, devido ao encerramento do Colégio em virtude da pandemia de Covid-19. Ainda assim, da observação que fomos fazendo ao longo dos acompanhamentos, registámos, de uma forma geral, progressos no desempenho dos alunos. Nos que foram seguidos para reeducação da leitura e/ou da escrita sentimos que, mantendo a constância e a persistência no treino dos erros que continuavam a cometer com o passar do tempo, os alunos foram sendo capazes de explorar mais as suas potencialidades e, conseqüentemente, de superar algumas das suas dificuldades. Nos alunos acompanhados para treino de MTE observámos o aumento das competências de gestão do tempo e elaboração de suportes de estudo ao longo dos períodos. Embora tenhamos insistido na importância de se empenharem, esforçarem, manterem motivados e não desistirem à primeira dificuldade, os alunos ainda devem continuar a ser estimulados no que respeita a estes aspetos até conseguirem, efetivamente, transformar os seus hábitos e alcançar as suas metas. De alguma forma conseguimos que três dos quatro casos seguidos tivessem progressos visíveis, o mesmo não acontecendo com o quarto, devido, sobretudo, à sua falta de assiduidade.

A implementação de um Programa de MTE com alunos do 2.º ciclo foi o nosso segundo grande desafio neste estágio, em que, durante nove sessões trabalhámos competências essenciais ao estudo (gestão do tempo, atenção, memória, sublinhados, resumos, esquemas e apontamentos). Ainda que desafiador foi, sem dúvida, bastante enriquecedor. Do ponto de vista profissional pudemos consolidar competências, através do planeamento e organização das sessões e preparação de materiais/atividades diversas para dinamizar as mesmas. Em termos de crescimento pessoal, permitiu-nos enfrentar uma realidade para nós desconhecida, que foi estar perante uma turma, inteiramente à nossa responsabilidade, e aprender a lidar com tudo o que isso implica: expor a informação procurando, simultaneamente, fomentar o interesse, a atenção e a motivação dos alunos para a aprendizagem, ouvir e responder a questões, auxiliar todos os que necessitavam na realização das atividades propostas e procurando sempre apelar a um bom comportamento

individual e a um ambiente de trabalho respeitador e ordenado.

Antes e após a intervenção fizemos a avaliação dos hábitos e estratégias de estudo dos alunos através da aplicação do IEE e do QPE para, no final, podermos analisar os resultados obtidos com o Programa e apurar o modo como decorreu a sua implementação.

Contra o que conjecturámos atingir, os efeitos significativos foram poucos, tendo sido observados apenas em aspetos relativos à organização e descodificação da informação e à motivação dos alunos. Apesar disso, consideramos que estes constrangimentos não se devem à falta de viabilidade do Programa implementado, mas sim a outros motivos de ordem vária que não conseguimos controlar da forma pretendida. Uma das principais limitações prendeu-se com a falta de assiduidade de alguns alunos às sessões. Outro fator de constrangimento relaciona-se com os instrumentos de recolha de dados utilizados, que nos parecem não ter sido os mais adequados, ou, pelo menos, suficientes para a avaliação dos conteúdos e aprendizagens que este Programa contempla. Além disso, se tivéssemos tido possibilidade de desenvolver sessões mais longas, com maior exploração das temáticas, teríamos conseguido envolver de forma mais eficaz os alunos e, possivelmente, teríamos alcançado resultados mais significativos.

Pelas razões acima aduzidas, concordamos que, para uma compreensão mais aprofundada dos resultados obtidos com o Programa de MTE implementado seria desejável recorrer a um estudo experimental ou quase-experimental, com grupo de controlo, que nos permitisse analisar de melhor forma eventuais variações nos hábitos e métodos de estudo dos alunos, ao longo de todo um ano letivo ou num ciclo mais alargado. De qualquer forma, este ano tal não seria possível, devido à ausência de comparência no local de estágio, em virtude da Covid-19. Ainda assim, apesar das perdas que decorreram dessa ausência, tivemos oportunidade de aprofundar a pesquisa, análise e reflexão sobre o trabalho desenvolvido, quer relativamente à atividade referente ao Programa de MTE, quer no que repeita a todas as outras atividades do estágio que também vimos suspensas.

Apesar dos contrangimentos sentidos, a adesão e interesse dos alunos em aprender sessão após sessão faz-nos perceber que a implementação deste Programa não foi em vão, tendo sido até bastante proveitosa para alguns alunos que, tendo poucos hábitos e métodos de estudo, conheceram técnicas e estratégias fundamentais para se tornarem mais responsáveis, autónomos e tirarem o maior proveito das suas capacidades e atingir os melhores resultados possíveis. Mesmo os alunos que se mostraram menos sensíveis ao efeito deste Programa de estimulação e treino de competências conseguiram, apesar disso,

beneficiar de ganhos numa ou mais competências específicas.

Desde o primeiro dia de estágio no Colégio, a nossa orientadora local depositou uma grande confiança no nosso trabalho e concedeu-nos total autonomia nas atividades por que ficámos responsáveis. Ao mesmo tempo sempre nos guiou e orientou em todas as tarefas, contribuindo para a superação de algumas adversidades e guiando-nos no sentido de nos tornarmos mais capazes e atingirmos o nível mais elevado do nosso desempenho. Também desde início nos fez sentir integrados no Colégio e na dinâmica do Serviço de Psicologia e Orientação, o que foi fundamental para abraçarmos com ainda mais entusiasmo, empenho e motivação todas as oportunidades e desafios e nos sentirmos capazes de realizar o nosso trabalho da melhor forma.

Também gratificante foi ver a restante comunidade educativa valorizar continuamente o nosso trabalho no SPO com todos os alunos. Como sabemos, apesar dos progressos que têm sido feitos, as dificuldades de aprendizagem ainda são desprezadas em muitos locais de ensino. No CRSI, compreendendo-se a discrepância entre o potencial estimado de alguns alunos e a sua realização escolar derivada de dificuldades de aprendizagem, a intervenção psicopedagógica é tomada como uma forma profícua de responder às necessidades de vários alunos. Nesse sentido, contrariando a falta de reconhecimento que ainda tem em diversas áreas, é cada vez mais importante compreender o lugar que um profissional em Ciências da Educação pode ocupar no ensino e na aprendizagem, assim como em outros contextos.

Os profissionais qualificados como Mestres em Ciências da Educação estão habilitados para trabalhar em diversas áreas e são dotados de conhecimentos, competências e capacidades de reflexão sobre os modos de concretizar uma intervenção nos múltiplos domínios de ação educativa. Tal como era objetivo das várias atividades do nosso estágio procurámos realizar uma leitura pluridisciplinar do contexto onde atuamos, avaliando as dificuldades dos alunos que acompanhamos e planificando intervenções que, recorrendo a estratégias e atividades adequadas às necessidades detetadas, tiveram um importante papel na condução dos alunos a uma resposta transformadora relativamente às suas dificuldades.

Numa reflexão final, é indiscutível o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências e para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

A intervenção nas várias atividades propostas para o estágio permitiu-nos experienciar práticas que configuram a nossa identidade profissional enquanto futuros especialistas em Educação. Permitiu-nos, ainda, uma maior consciencialização acerca do papel do

profissional em Ciências da Educação que, de facto, merece reconhecimento pela sua mais-valia no contexto escolar. Os profissionais da área das Ciências da Educação têm um papel ativo junto de toda a comunidade educativa, designadamente junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem, na definição de estratégias fundamentais para a conceção, implementação e avaliação de programas de acompanhamento personalizados e adaptados às características e condições de cada um, estando igualmente capacitados para a monitorizar a eficácia da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no sentido de levar os alunos a alcançarem os melhores resultados. São, portanto, profissionais competentes no entendimento dos processos de ensino e aprendizagem que permite desenvolver modelos adequados para o acompanhamento da diversificação curricular, mas, também, são formados enquanto cidadãos críticos, capazes de agir e participar, com a devida sensibilidade, responsabilidade e autonomia, nas respostas aos desafios que os diversos contextos e situações exigem.

Concluimos, assim, que este estágio foi bastante enriquecedor, tanto a nível profissional, pelos motivos que já referimos acima, como a nível pessoal, por todas as experiências vividas e por todas as aprendizagens que fizemos tanto com os profissionais como com os alunos com os quais contactámos. Entre tudo de bom o que este estágio nos proporcionou, a maior limitação foi ter-mo-nos visto obrigados a terminar o nosso trabalho no Colégio mais cedo do que era previsto e do que gostaríamos.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Athayde, A. I. (2001). *Estratégias de Compreensão da Leitura* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, P. S. (2012). *Hábitos de estudo e a sua influência no rendimento escolar* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Colégio Rainha Santa Isabel (s.d.). *Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno* [PDF]. Disponível em: <https://www.crsi.pt/>.
- Colégio Rainha Santa Isabel (2019). Relatórios Técnico-Pedagógicos (Documentos não publicados, cedidos pelo Colégio da Rainha Santa Isabel).
- Costa, M. D. S. (2007). *Procrastinação, Auto-Regulação e Género* (Dissertação de Mestrado em Psicologia - Área de Especialização em Psicologia Escolar). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CRSI (s.d.). Colégio Rainha Santa Isabel. Disponível em: <https://www.crsi.pt/>.
- Festas, I., Martins, C. & Leitão, J. (s.d.). PAL 21 – Escrita por Ditado. (Documento não publicado, cedido pelos autores).
- Festas, I., Martins, C. & Leitão, J. (s.d.). PAL 22 – Leitura Oral. (Documento não publicado, cedido pelos autores).
- FPCE-UC (2016). *Regulamento do Estágio Curricular do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra* [PDF]. Disponível em: https://www.uc.pt/fpce/normas/pdfs/regulamentos/fpce/Regulamento_MCE_08_Mai_0.pdf.
- Gargallo, B. (2005). *PIAAR-R (Níveis 1 e 2), Programa de Intervenção Educativa para Aumentar a Atenção e a Reflexividade*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.

Sucena, A. & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina.