

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Adriana Maria Alves Guerreiro

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar



Universidade Fernando Pessoa

Porto, Janeiro de 2015

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Adriana Maria Alves Guerreiro

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar



Universidade Fernando Pessoa

Porto, Janeiro de 2015

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Adriana Maria Alves Guerreiro

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Trabalho apresentado à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação:
Educação Especial, realizado sob orientação da
Prof.^a Doutora Tereza Ventura.



RESUMO

A aprendizagem é um exercício de singularidade, uma vez que mobiliza um complexo sistema de variáveis de ordem sociocultural, psicoafetiva e neurobiológica, em cada uma das crianças. Por essa razão, é fácil compreender que deva ser adaptado às diferentes capacidades e motivações, ritmos e interesses dos alunos, quer eles possuam, ou não, necessidades educativas especiais (NEE).

Ser professor é então uma missão de extrema exigência, muito para além da mera transmissão de conhecimentos. Na verdade, tão exigente quanto “poderosa”, já que a matéria-prima são crianças em desenvolvimento. O professor deve compreender as necessidades de cada um e incentivar o percurso individual, espicaçar a descoberta do mundo. Segundo Alves (2004),

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

O presente trabalho pretendeu perceber se as dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), em especial a disortografia, poderão afetar o autoconceito e a motivação escolar dos alunos. Será a disortografia uma “gaiola” por si só? Ou poderá um professor “dar asas” a um aluno com esta problemática?

Relacionaram-se diferentes variáveis (disortografia / autoconceito / motivação / desempenho escolar) usando uma metodologia mista, triangulando abordagens quantitativa e qualitativa e verificaram-se resultados claros. Nos casos em estudo foi evidente que, à medida que avança a idade diminui o autoconceito e autoestima, sendo que há igualmente um claro decréscimo no investimento perante a escola.

Estar-se-á a construir gaiolas ou a dar asas?!

Palavras-Chave: Disortografia, Motivação, Autoconceito, Desempenho

ABSTRACT

Learning is a unique exercise, since it mobilizes a complex system of sociocultural, psych affective and neurobiological variables in each children. Therefore, it is easy to understand that learning should be adapted to the different capacities and motivations, rhythms and interests of each student, regardless they have or not special educational needs.

Being a teacher is then an extremely demanding mission, far beyond the simple transmission of knowledge. Actually, it is a task as demanding as powerful, as the raw material are developing children. The teacher should understand each children's needs, and incentivize their individual path, by spurring the discovery of the world. According to Alves (2004),

"Schools that are wings don't love caged birds. What they love are flying birds. They exist to give the birds courage to fly. They cannot teach the bird how to fly, because the flight borns within the birds. The flight cannot be taught. It can only be encouraged."¹

The present work intended to deepen the specific learning disabilities (SLD), especially dysorthographia, and realize if this might affect performance, self-concept and scholar motivation of students. May dysorthographia be a "cage" on its own? Or may a teacher be able to "give wings" to a student with this problem?

Different variables were related (dysorthographia / self-concept / motivation / performance) using a mixed methodology, triangulating quantitative and qualitative approaches, and there have been clear results. In the studied cases was clear that as age advances the self-concept and self-esteem diminish, and there is also a clear decrease in the investment towards school.

Are we building cages, or giving wings?!

Keywords: Dysorthographia, Motivation, Self-concept, Performance

¹ Tradução livre.

Dedicatória

Aos meus Pais,

por darem Forma e Sentido às palavras “AMOR INCONDICIONAL”.

À Sara,

porque serei sempre o seu “filhote de peúga”.

E jamais alguém há-de entender como isso é importante.

Ao Paulo,

por Tudo o que escreve dentro de Mim.

Aos Professores da minha Vida:

Teresinha Braga Simões,

Ivone da Paz Soares,

Júlia Ferreira e

Carlos Alberto Pereira.

A todos os meus Alunos,

por me continuarem a Ensinar como Aprender.

AGRADECIMENTOS

Numa tarde de intenso trabalho, durante o meu ano de estágio profissional, a minha Mãe entrou em casa com um livro na mão. Era para mim. Achei aquela oferta um pouco desajustada no tempo – não conseguiria ler “aquilo” até ao final do ano, tal era a quantidade de trabalho que tinha. Agradei quase sem tirar os olhos do computador.

Passaram 11 anos.

Podia agradecer-lhe quase tudo na vida. Mas aqui, publicamente, agradeço o facto de ter posto aquele livro no meu caminho. Alterou significativamente quem eu fui, quem sou e a minha forma de ver a Escola.

Obrigada Mãe, por me teres apresentado Rubem Alves e *A alegria de ensinar*.

.....

O meu Pai é um Homem de poucas palavras. Fala pouco mas sempre me disse muito.

Ensinou-me a importância do trabalho, da perseverança, da coragem de lutar para se chegar onde se quer. Ensinou-me que as pessoas valem pelas suas ações e não pelos seus títulos. Ensinou-me a viver de acordo com isso e a ser fiel aos meus princípios.

Obrigada Pai, por teres sido sempre tão exigente contigo na tarefa de me preparares para o Mundo.

.....

Agradeço à Prof. Doutora Tereza Ventura pela orientação, por me deixar voar e me trazer de volta à Terra. Uma e outra vez...

Obrigada por ter acreditado neste projeto, mesmo antes de mim. Sem a sua certeza, não teria encontrado a minha.

.....

Por todos os cafés com sabor a noitada.

Pelas correções, pelo companheirismo, pelas palmadinhas nas costas, pelos puxões de orelhas, pelas vezes que dormitaste no sofá para estares **sempre** ao pé de mim.

Pela paciência. Pela dedicação. Por tudo a que chamam Amor. Obrigada Paulo.

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. REVISÃO DA LITERATURA	2
1. ATENDIMENTO A ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS (DAE)	2
<i>i. No caminho da inclusão – uma perspectiva histórica das Necessidades Educativas Especiais (NEE)</i>	<i>2</i>
<i>ii. As DAE nas NEE</i>	<i>5</i>
<i>iii. As DAE e o processo de escrita</i>	<i>7</i>
2. AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM	12
<i>i. Uma viagem no tempo</i>	<i>13</i>
<i>ii. Aprendizagem e desempenho escolar – uma teia de relações</i>	<i>17</i>
3. DISORTOGRAFIA E APRENDIZAGEM – ALGUMAS ESTRATÉGIAS	20
<i>i. Diferenciação pedagógica</i>	<i>20</i>
<i>ii. A semiologia dos erros</i>	<i>22</i>
II. ESTUDO EMPÍRICO	24
1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO	24
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS EM ESTUDO	26
3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO	38
<i>i. Problemática</i>	<i>38</i>
<i>ii. Perguntas de partida</i>	<i>40</i>
<i>iii. Metodologia</i>	<i>41</i>
<i>iv. Objetivos</i>	<i>42</i>
<i>v. Abordagem qualitativa</i>	<i>43</i>
<i>vi. Descrição dos instrumentos e procedimentos</i>	<i>43</i>
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	47
<i>i. 1º Ciclo – MIM-F, CLC-M e PMC-M</i>	<i>54</i>
<i>ii. 2º Ciclo – GS-M, RS-M, DH-M, DS-M, VS-F e JP-M</i>	<i>57</i>
<i>iii. 3º Ciclo – RC-F, RS-M e FC-M</i>	<i>60</i>
III. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
V. BIBLIOGRAFIA	72

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

Índice de Quadros

QUADRO 1 – POPULAÇÃO DA FREGUESIA S. (CENSUS 2011).....	24
QUADRO 2 – POPULAÇÃO RESIDENTE NA FREGUESIA S. SEGUNDO NÍVEL DE ESCOLARIDADE (CENSUS 2011)	24
QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS E DOCENTES POR NÍVEIS DE ENSINO E ESCOLAS DO AGRUPAMENTO	25
QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE POR ÁREAS DE SERVIÇO (2013/2014).....	25

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - O GRANDE GRUPO DAS NEE (CRUZ, 1999).....	7
GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DA MOTIVAÇÃO AO LONGO DO ANO EMAPRE (1º CICLO)	47
GRÁFICO 3 - EVOLUÇÃO DA MOTIVAÇÃO AO LONGO DO ANO EMAPRE (2º CICLO)	48
GRÁFICO 4 - EVOLUÇÃO DA MOTIVAÇÃO AO LONGO DO ANO EMAPRE (3º CICLO)	48
GRÁFICO 5 - EVOLUÇÃO DO AUTOCONCEITO AO LONGO DO ANO PHCSCS-2 (1º CICLO).....	49
GRÁFICO 6 - EVOLUÇÃO DO AUTOCONCEITO AO LONGO DO ANO PHCSCS-2 (2º CICLO).....	50
GRÁFICO 7 - EVOLUÇÃO DO AUTOCONCEITO AO LONGO DO ANO PHCSCS-2 (3º CICLO).....	51
GRÁFICO 8 - EVOLUÇÃO DO AUTOCONCEITO MÉDIO POR CICLO DE ESCOLARIDADE	51
GRÁFICO 9 - EVOLUÇÃO DA MOTIVAÇÃO MÉDIA (META APRENDER) POR CICLO DE ESCOLARIDADE	52
GRÁFICO 10 – DESEMPENHO A PORTUGUÊS E MATEMÁTICA (1º E 3º PERÍODOS) – 1º CICLO.....	53
GRÁFICO 11 - DESEMPENHO A PORTUGUÊS E MATEMÁTICA (1º E 3º PERÍODOS) – 2º CICLO (5º ANO)	53
GRÁFICO 12 - DESEMPENHO A PORTUGUÊS E MATEMÁTICA (1º E 3º PERÍODOS) – 2º CICLO (6º ANO).....	53
GRÁFICO 13 - DESEMPENHO A PORTUGUÊS E MATEMÁTICA (1º E 3º PERÍODOS) – 3º CICLO	54

Índice de Anexos

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	I
ANEXO 2 - ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM (EMAPRE).....	II
ANEXO 3 - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AUTOCONCEITO (PHCSCS-2).....	IV
ANEXO 4 – RESULTADOS GERAIS EMAPRE (1º, 2º E 3º CICLOS)	VI
ANEXO 5 - RESULTADOS GERAIS PHCSCS-2 (1º, 2º E 3º CICLOS)	IX

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 6 – ALGUNS TRABALHOS ELABORADOS COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO	XIV
ANEXO 7 – TROCA DE IMPRESSÕES E IDEIAS ENTRE PROFESSORES, PAIS E OUTROS INTERVENIENTES (ALGUNS EXEMPLOS).....	XVI
ANEXO 8 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - MIM-F	XXV
ANEXO 9 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - CLC-M.....	XXVI
ANEXO 10 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -PMC-M.....	XXVII
ANEXO 11 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - GS-M	XXVIII
ANEXO 12 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -RS-M	XXIX
ANEXO 13 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -DH-M	XXX
ANEXO 14 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -DS-M	XXXI
ANEXO 15 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -VS-F.....	XXXII
ANEXO 16 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - JP-M.....	XXXIII
ANEXO 17 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - RC-F.....	XXXIV
ANEXO 18 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - RS-M	XXXV
ANEXO 19 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - FC-M	XXXVI
ANEXO 20 - EXCERTOS DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL.....	XXXVII

INTRODUÇÃO

“Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinarem o que o passado legou - e ensinarem bem - fazem os alunos se esquecerem de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento. Compreende-se então que Barthes tenha dito que, seguindo-se ao tempo em que se ensina o que se sabe, deve chegar o tempo em que se ensina o que não se sabe.” (Alves, 2011)

As DAE são uma realidade nas escolas, a par da falta de formação especializada dos docentes. Há, porém, vários estudos disponíveis sobre a dislexia, no âmbito da medicina e da psicologia, bem como das estratégias de atuação e inclusão de alunos com esta problemática.

Quando se olha, especificamente, o campo da disortografia, os estudos são um pouco mais escassos. Mais ainda se se procurar um estudo relacional entre disortografia, autoconceito e motivação dos alunos, tendo-se em linha de conta que, segundo Esteves (2011), as crianças com DAE apresentam, com relativa facilidade, indícios de uma realidade social e afetiva instável, são algo inseguros e dependentes, demonstrando pouca resistência à frustração. Surgirá, porventura, com esta mescla de características, uma redução perigosa da autoestima e uma distorção do autoconceito, fragilizando o indivíduo e pondo-o em confronto direto com um dos espaços em que mais deveria sentir-se livre – a Escola?

É chegado, então, o tempo de seguir o conselho de Roland Barthes (*cit. in* Alves, 2011) "Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: a isso chama-se pesquisar."

I. REVISÃO DA LITERATURA

1. ATENDIMENTO A ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS (DAE)

i. No caminho da inclusão - uma perspectiva histórica das Necessidades Educativas Especiais (NEE)

O conceito de inclusão aparece associado à pessoa “diferente” ou “deficiente”. Tem por base alguns princípios que norteiam a educação dos alunos com NEE, explanados de forma sintética por Correia (2008):

- todos os alunos têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- todos os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;
- todos os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extra escolares;
- todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

A inclusão é, porém, o resultado de um caminho trilhado lentamente, depois de séculos de atrocidades e práticas macabras contra as pessoas com deficiência.

Monteiro (2011) ajuda nesta viagem retrospectiva:

“Em Atenas e Esparta (...) os bebês ditos deficientes eram atirados a precipícios. Em Roma, a prática não era diferente e as crianças eram atiradas aos rios. (...) Na civilização indiana, as crianças ditas deficientes eram vistas como um castigo dos deuses, sendo os seus progenitores castigados. (...) Já na Idade Média, a igreja passou a condenar o infanticídio. No entanto, rotulava os deficientes como pessoas

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

possessas e, como tal, procedia à prática do exorcismo (...). A partir do século XVII, as pessoas com NEE começaram a ser internadas em asilos, orfanatos e internatos juntamente com outros excluídos: idosos, delinquentes, etc.”

Assim, a consciencialização da sociedade foi-se expandindo até meados do século XX, quando se percebeu a necessidade de prestar apoio à pessoa com deficiência. Este apoio era, ainda assim, de carácter médico-assistencial e não educativo (Jiménez, 1997).

Neste contexto de viragem de mentalidades surgiram, nos anos 70, dois documentos marcantes no sentido da integração dos alunos com NEE: o *Education for All Handicapped Children Act - Public Law 94-142* (EUA, 1975) e o *Warnock Report* (Reino Unido, 1978). O primeiro preconizava a integração nas classes regulares, num ambiente *o menos restritivo possível*. O segundo dava início ao uso do termo *crianças com necessidades educativas especiais*, tornando clara a mudança de paradigma.

Os anos 80 foram igualmente marcantes, com o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, aprovado pela ONU em 1981. Mas falava-se, ainda e apenas, em integração.

Na verdade, não raras vezes se confundem os termos integração e inclusão. Chousa (2012) esclarece que

“a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado. Pelo contrário, a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos professores, adaptações curriculares; significa, no fundo, o direito ao exercício da cidadania”.

Só a partir dos anos 90, com a Declaração de Salamanca (1994), assinada por 92 países e 25 organizações internacionais, ficou registado o

“compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais dentro do sistema regular de ensino (...). O mérito de tais escolas [inclusivas] não reside somente no facto de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o [seu] estabelecimento (...) é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.”

Em Portugal, os anos 90 também ofereceram alterações importantes no quadro legislativo. O Despacho Conjunto nº105/97, de julho de 1997, regulamentou o enquadramento

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

normativo dos apoios educativos, apoiando-se na orientação inclusiva emanada da Declaração de Salamanca. Também o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico, abriu caminho à gestão flexível do currículo tornando possível a adequação do mesmo às reais necessidades dos alunos.

Contudo, o compromisso assumido em Salamanca está por honrar. Perduram ainda práticas contraditórias com os princípios orientadores da Educação Inclusiva. Promover a inclusão é mais do que aceitar alunos com NEE nas classes regulares. É garantir que estes são respeitados nas suas diferenças e que contribuem ativamente para a construção de um conhecimento partilhado (Chousa, 2012).

Já em 2008, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro definiu os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos setores público, particular e cooperativo, dirigido aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, advindas de alterações de carácter permanente. Legislou-se a possibilidade de criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e escolas para a educação de alunos cegos e com baixa visão, assim como unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, com multideficiência e surdocegueira congénita.

A inclusão rompeu com os princípios da educação tradicional, uma vez que (Rodrigues, 2000)

“a educação inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração: é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. É um objetivo aliciante mas muito ambicioso”.

Dentro do contexto de inclusão, ser “diferente” não será nunca um “defeito” mas uma característica que poderá levar ao desenvolvimento educativo, potenciando a evolução de alunos e professores. Passo a passo, paulatinamente, vai-se construindo a história da educação especial, ainda com muito para crescer como ideologia e como prática. António Machado (1910) resumiu numa estrofe: *caminante, no hay camino / se hace camino al andar*.

ii. As DAE nas NEE

A expressão “dificuldades de aprendizagem” poderá ter duas aceções: num sentido mais lato significará

“todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, (...) todo um conjunto de situações de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais” (Correia, 2006).

Entre os especialistas ou profissionais da educação com formação específica será

“uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional”. (Correia & Martins, 1999)

Para chegar à nomenclatura em uso atualmente (DAE) foram feitos vários estudos e rejeitadas ou atualizadas várias teorias, que as apontavam primeiramente como lesões cerebrais, disfunções, dificuldades de linguagem, hiperatividade, entre outras.

O precursor do termo foi Samuel Kirk que, em 1962, distinguiu as dificuldades de aprendizagem das restantes necessidades educativas especiais. Ainda assim, uma definição mais completa surgiu dois anos mais tarde, dada por Bárbara Baternan, sendo complementada por outros estudiosos como Hammill, Leigh, McNutt & Larsen (1981) e NJCLD (1994). Correia (2008) cita os últimos:

“*Dificuldades de aprendizagem* é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências”.

É de facto Correia que, em 2005, traz a definição portuguesa mais abrangente até à data.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.”

Assim se admite que as crianças com DAE constituem um grupo bastante heterogéneo, mas com um ponto em comum: possuem uma discrepância entre a sua capacidade intelectual estimada (potencial) e a sua realização (desempenho escolar).

Talvez por ser um conceito pouco consensual os alunos com DAE não possuam ainda legislação e apoios próprios, como os outros alunos com NEE. Correia (2008) afirma ainda a necessidade de reconhecimento das DAE como NEE de carácter permanente

“pelo reconhecimento de que, tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar as escadas, ou uma criança cega necessita do código Braille para ler, também uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento de informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização”.

De referir, concluindo e deixando para reflexão, que há 14 anos, segundo Cruz (1999), as DAE apresentavam uma taxa de prevalência de 48%, constituindo a maior “fatia” de entre as NEE (Gráfico 1):

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

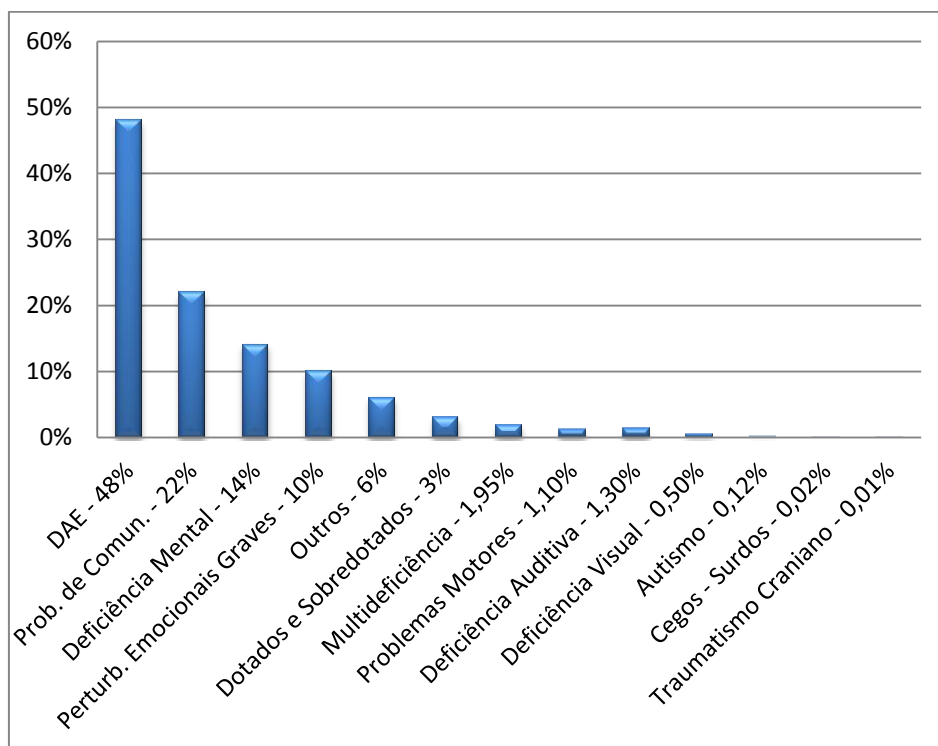


Gráfico 1 - O grande grupo das NEE (Cruz, 1999)

iii. As DAE e o processo de escrita

A aprendizagem da escrita é muito anterior à sua iniciação efetiva. Começa no instante em que a criança deseja representar as suas ideias ou momentos diários. Escrever entende-se então, nas palavras de Rebelo (1997) como a

“capacidade de expressarmos pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros”.

A ortografia é um sistema altamente complexo que implica o reconhecimento, por associação gradual, dos sons e das letras que lhes correspondem. É necessário conectar o som que é ouvido com a letra que deverá ser escrita. O fonema ou segmento fonológico serve, assim, de base à representação escrita. Não há, no entanto, uma relação singular entre letra-som:

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

“Temos o caso da letra ‘c’ que apresenta um valor diferente em ‘cedo’ e ‘casa’, e é substituído por ‘s’ em ‘sede’ ou por ‘q’ em ‘quarto’.” (Antunes, 2009)

Há que ter em consideração, no processo de escrita, a chamada consciência fonológica do indivíduo, ou seja,

“a capacidade de transformar os grafemas nos seus respetivos sons, assim como perceber a ordem que as sílabas ocupam na palavra.” (Afonso, 2010)

Perdidos num mar de letras, sons, sílabas estão por vezes os alunos... Como reconhecer essa realidade de modo a encontrá-los?

iii.i. Disgrafia

A Disgrafia é uma

“perturbação do tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia.” (Torres & Fernández, 2001)

O aluno disgráfico apresenta a chamada “letra feia”, uma escrita divergente da norma, ou seja, uma

“caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas”. (APPDAE, 2013)

É evidente que um aluno em aprendizagem da escrita apresenta, normalmente, alguma dificuldade inicial no traçado das letras – isso não é disgrafia. Cabe ao professor garantir o melhor acompanhamento nesse processo evolutivo.

Torres & Fernández (2001) defendem que as causas da disgrafia são três: de ordem maturativa (perturbações de lateralidade e eficiência psicomotora), caracterial (fatores de personalidade e fatores psicoafetivos) e pedagógica (ensino rígido / inflexível ou uma ênfase excessiva na qualidade ou rapidez da escrita).

As características da disgrafia são várias, compiladas ao longo de anos de estudos por diversos autores. Porém, é de suma importância ter consciência de que apresentar um ou outro

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

comportamento dos que a seguir se apresentam não significa ser disgráfico. A criança deverá manifestar um conjunto significativo de condições (Ajuriaguerra et al., 1973 e Casas, 1988, *cit. in Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001, cit. in Coelho, 2012*):

- letra excessivamente grande (macrografia) ou pequena (micrografia);
- forma das letras irreconhecível (por vezes as letras são distorcidas, inclinadas ou simplificadas de tal forma que a escrita é praticamente indecifrável);
- traçado exagerado e grosso (que vinca o papel) ou demasiado suave e impercetível;
- grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade, originando variações no tamanhos dos grafemas;
- escrita demasiado rápida ou lenta;
- espaçamento irregular das letras ou das palavras, que podem aparecer desligadas, demasiado juntas, sobrepostas ou ilegíveis;
- erros e borrões que quase não deixam possibilidade para a leitura da escrita (embora as crianças sejam capazes de ler o que escrevem);
- desorganização geral na folha/texto;
- utilização incorreta do instrumento com que escrevem.

Não se deve esquecer que a caligrafia é uma competência da literacia, podendo, em caso de evidente dificuldade, originar repercussões em todas as áreas curriculares (Hartnell & Henderson, 2003, *cit. in Madeira, 2013*).

Ao professor cabe ajudar o aluno de forma diferenciada, elogiando o seu desempenho diário e motivando a evolução. Não pode descurar-se a questão do (potencialmente) frágil autoconceito académico.

iii.ii Disortografia

A Disortografia manifesta-se por um

“conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia”. (Vidal, 1989, *cit. in* Torres & Fernández, 2001)

Segundo Citoler (*cit. in* Cruz, 2009) são três os factores que poderão justificar a disortografia:

- problemas na automatização dos procedimentos da escrita, que se traduzem na produção deficiente de textos ;
- estratégias de ensino imaturas ou ineficazes, com a consequente ignorância das regras de composição escrita;
- desconhecimento ou dificuldade em recordar os processos e subprocessos implicados na escrita (carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo desta atividade).

Seja qual for a causa, um disortográfico fará sempre uma confusão com letras, sílabas de palavras e procederá a trocas ortográficas, o que pode tornar os escritos ilegíveis. Estes erros podem ser de diferentes categorias (Freire, 2011):

a) Erros de carácter linguístico – percetivo

- Substituição de fonemas vocálicos ou consonânticos afins pelo ponto ou modo de articulação: f/z, t/d, p/b, ...
- Omissão de fonemas, em geral consonânticos, em posição constitutiva (“como” em vez de “cromo”) ou final (“pato” em vez de “patos”); omissão de sílabas inteiras (“car” em vez de “carta”); omissão de palavras.
- Adição de fonemas por insuficiência ou exagero na análise da palavra (“cereto” em vez de “certo”); adição de sílabas inteiras (“castelolo” em vez de “castelo”); adição de palavras.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

- Inversão de sons por incapacidade de seguir a sequência dos fonemas; inversão de grafemas em sílabas inversas (“aldo” em vez de “lado”), mistas (“preto” em vez de “perto”) e compostas (“balsa” em vez de “blusa”); inversão de sílabas numa palavra; inversão de palavras.

b) Erros de carácter visuoespacial

- Substituição de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço (d/p, p/q).
- Substituição de letras semelhantes nas suas características visuais (m/n, o/a, i/j).
- Escrita de palavras ou frases em espelho, ainda que este tipo de erro, no grupo das disortografias, seja pouco frequente.
- Confusão em palavras com fonemas que admitem dupla grafia (ch/x, s/z).
- Confusão em palavras com fonemas que admitem duas grafias, em função das vogais (/g/, /c/).
- Omissão da letra “h” por não ter correspondência fonética.

c) Erros de carácter visuoanalítico

- Dificuldade em fazer a síntese e a associação entre fonema e grafema, tendo como resultado as trocas de letras sem qualquer sentido.

d) Erros relativos ao conteúdo

- Dificuldade em separar sequências gráficas pertencentes a dada sequência fónica, respeitando os espaços em branco; união de palavras (“acasa” em vez de “a casa”); separação de sílabas que compõem uma palavra (está); união de sílabas pertencentes a duas palavras (“estacasa”).

e) Erros referentes às regras de ortografia

- Não colocação do “m” antes de “p” e “b”.
- Infração das regras de pontuação.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

- Não utilização das maiúsculas depois de ponto ou no início do texto.

- Não hifenização nas mudanças de linha.

Torres et al. (2002) sublinha que

“a disortografia compreende somente erros na escrita, pois a criança disortográfica não tem forçosamente de também ler mal. A disortografia implica uma série de erros constantes na escrita e na ortografia que podem acarretar uma ininteligibilidade do que está escrito”.

2. AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

O papel do professor passa por ajudar o aluno a aprender. O conceito de aprendizagem, porém, não tem uma definição assim tão linear. Nele se cruzam variáveis como a motivação, a autoestima, o autoconceito, entre outras, fazendo com que o processo de aprendizagem seja dinâmico e distinto de pessoa para pessoa.

Ainda assim, convém definir do que se fala. Segundo Tavares e Alarcão (*cit. in* Pereira, 2012), a aprendizagem será uma

“construção pessoal, baseada numa mudança mais ou menos permanente, que ocorre no comportamento como resultado da prática e da experiência vivida, pressupondo uma interação entre o sujeito, os seus comportamentos, o seu contexto de vida e a forma como a atividade de ensino é organizada”.

É certo que, de tantas pesquisas e estudos efetuados ao longo dos anos, muitas são as definições e contributos teóricos para esta prática. Ainda assim, podem isolar-se três momentos que, fazendo parte da história, ajudam a perceber quem é hoje o profissional de educação: o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo.

i. *Uma viagem no tempo*

i.i. O Comportamentalismo (Behaviorismo)

Esta teoria está intrinsecamente ligada a J. B. Watson. Caracteriza-se pela rejeição de tudo o que não possa ser observado e medido de forma objetiva, pondo de parte, por esta razão, conceitos como mente, consciência e espírito. Negligencia os processos mentais do discente, considerando a aprendizagem um processo de certa forma passivo, em que apenas o comportamento observável é válido e cientificamente aceitável.

Na conceção behaviorista, a aprendizagem resulta de associações entre estímulos e respostas. Estas ideias seguem o modelo de Pavlov para quem

“a aprendizagem é um processo de desenvolvimento de reflexos condicionados que se obtêm substituindo estímulos não condicionados por estímulos condicionados” (*cit. in Tavares et al., 1990*).

É o chamado condicionamento clássico.

Thorndike assume então a chamada *Lei do Efeito* em que se assume a repetição de um comportamento quando este é seguido de uma recompensa. Se, por outro lado, der lugar a um castigo tenderá a não ser repetido. A partir desta lei, Skinner abandona a perspectiva de condicionamento clássico de Pavlov (estímulo-resposta), passando a considerar a aprendizagem na perspectiva operante, incluindo a importante noção de reforço positivo, negativo ou punição (estímulo-resposta-estímulo).

O comportamentalismo foi a teoria dominante na psicologia educacional durante a primeira metade do século passado, associando os estímulos do meio envolvente às respostas do organismo – determinismo ambiental. O aluno aparece como uma “tábua rasa” moldável pelo ambiente e estímulos do meio.

Esta teoria faz dos discentes executantes passivos. A aprendizagem é centrada na figura do professor, tendo este todo o poder para decidir quando, de que forma e que conteúdos lecionar. Há pouca interação aluno-aluno e aluno-professor, pressupondo-se

sempre a mesma reação a determinado estímulo por parte de todos. Não há uma visão de conjunto no processo ensino-aprendizagem.

Aqui encaminha-se uma questão: esta teoria soa a prática?! Com que frequência se encontrarão ainda behavioristas acérrimos dentro das salas de aula da atualidade?!

i.ii. O Cognitivismo

O cognitivismo vem alterar a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Antes de mais, porque passa a considerar o aluno um elemento ativo, que recebe estímulos do meio e os filtra consoante a sua perceção e estruturas mentais.

Em plenos anos 60, com o despoletar da era digital, a mente humana é comparada ao computador, lidando com o processamento da informação. Surge o paradigma da aquisição de conhecimentos. Assim,

“os resultados da aprendizagem deixam de depender exclusivamente da forma como o professor fornece a informação, mas também do modo como ele a apresenta e de como o aluno a representa e processa. Não basta saber o que o professor faz, mas também como o faz.” (*cit. in* Tavares et al., 1990)

O conhecimento passa a ser visto como uma construção individual, embora criada pela interação entre a nova informação com as representações já existentes. Segundo Clementino (*cit. in* Pereira, 2012),

“o professor determina a estrutura concetual e proporcional do conteúdo, proporcionando aulas expositivas e promovendo o uso de mapas concetuais”.

Muito embora continue a centrar a atividade pedagógica na figura do professor, o aluno é já visto como um participante pró-ativo, uma vez que os seus conhecimentos prévios e a construção de sentido são fundamentais na construção de novas aprendizagens.

i.iii. O Construtivismo

Correia (2008, *cit. in* Pereira, 2012) defende o construtivismo como uma filosofia de aprendizagem em que

“o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento, numa perspetiva crítica, reflexiva e criativa, com base no conhecimento que tem do mundo, definindo regras e modelos mentais para interpretar e atribuir significado às suas próprias experiências, não se limitando, como no cognitivismo, a transferir o conhecimento externo para a sua memória.”

Assim, a partir dos anos 80, o Homem e as suas conceções mentais passam a ser o grande pilar do construtivismo. O conhecimento deixa então de ser passado com base nos “dogmas inquestionáveis” transferidos pelo professor, pretendendo-se uma aprendizagem qualitativa em vez de quantitativa.

Segundo Miranda (2002),

“aprender a aprender tem sido uma das finalidades apontadas à educação e que se traduz em apetrechar os aprendentes com ferramentas capazes de lhes permitir aumentar os seus potenciais de aprendizagem. Não é suficiente saber o que se conhece, o que se permite conhecer, mas também há necessidade de tomar consciência de como regular os processos que permitem conhecer. Não basta saber, tem que se tomar consciência de que se sabe.”

O estudo dos mecanismos subjacentes ao processo ensino-aprendizagem deve muito, nesta fase e entre outros nomes, a Piaget e Vygotsky.

Vygotsky defende a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, acreditando que esta se inicia muito antes da aprendizagem escolar. A escola é o ponto de encontro entre os dois níveis de desenvolvimento: o efetivo e o potencial.

Para que a aprendizagem ocorra, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe (desenvolvimento efetivo – conhecimento real que é capaz de aplicar sozinho) e aquilo que ele possui potencialidade para aprender (desenvolvimento potencial – precisa ainda do auxílio de outros para aplicar).

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

“O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo momento.”
(Silva, s.d.)

Como tal, são de valorizar os trabalhos de grupo, ambientes cooperativos e de partilha de ideias / saberes.

Já para Piaget a escola apresenta-se como parte de um processo normal de desenvolvimento, embora este admita que os professores deverão apresentar as matérias do ponto de vista da criança, indo ao encontro dos seus interesses. O aluno possui um papel extremamente ativo, fazendo com que o termo “construtivismo” ganhe muito relevo.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo dá-se por assimilação e acomodação. Enquanto assimila, a mente não se modifica. Quando esta se transforma, ocorre a acomodação, levando à construção de novos esquemas de assimilação e assim sucessivamente. Quando a assimilação sofre acomodação ocorre a aprendizagem.

Assim, os alunos deverão enfrentar desafios educativos que criem conflitos cognitivos. Estes funcionarão como mecanismos potenciadores do desenvolvimento. Se estes conflitos forem pouco estimulantes para o aluno ou, por outro lado, muito para além das suas capacidades, esse desenvolvimento poderá não se verificar. É de suma importância o reconhecimento da zona de equilíbrio em que as exigências a fazer aos alunos vão ao encontro das suas competências cognitivas e instrumentais, de modo a que estes se vejam obrigados a superá-las, se sintam motivados e desejem aprender.

Assumir esta conceção levanta novas questões: estarão os professores, a dar aos seus alunos essa liberdade de construção do próprio conhecimento? E por outra, dará o Ministério da Educação condições aos professores e alunos para que tal aconteça na escola pública? Ou, sob a capa do desenvolvimento, usam-se quadros interativos nas salas de aula, enquanto se continua a ouvir em coro “dois vezes um, dois, dois vezes dois, quatro, ...”, cantilena acompanhada pelo bater ritmado da ponteira...

ii. Aprendizagem e desempenho escolar – uma teia de relações

ii.i. O autoconceito em análise

Segundo vários autores, quanto melhor o autoconhecimento, a autocompreensão e a autoestima, mais simples será a tarefa de lidar com o mundo exterior.

O estudo do autoconceito foi aprofundado a partir de 1960, reconhecendo-se a sua importância no estudo da personalidade e desenvolvimento humano. A sua definição, contudo, varia de autor para autor consoante os estudos efetuados e a área de desenvolvimento dos mesmos.

Para Oliveira e Oliveira (1996) o autoconceito apresenta-se como

“um sistema complexo e dinâmico de crenças a respeito de si mesmo, (...) o objeto conhecido ou o conteúdo da consciência, o “complemento direto” que não é apenas feito de conceitos, mas de emoções, motivações, avaliações, etc.”

Cerqueira et al. (2004) consideram-no

“como uma essência, uma estrutura que tem a sua origem na experiência social, estando associado à forma como o indivíduo percebe os outros ou como o indivíduo pensa que os outros o percebem”.

O autoconceito influencia a apreciação pessoal, a valoração do comportamento nos diversos contextos (social, afetivo, escolar, etc...), fazendo parte da construção da própria identidade.

Harter (2006), afirma já o autoconceito dependente dos processos cognitivos e sociais, pelo que serão as diferentes fases de desenvolvimento, em combinação com as diferentes experiências sociais, a determinar as autorrepresentações.

Papalia e Wendkos (1995) defendem que a decisão do que se fará no futuro, bem como a criação das expectativas pessoais, cabe ao autoconceito, qual “balança” da motivação.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Não raras vezes fala-se igualmente da baixa autoestima dos alunos, quase como sinónimo do autoconceito. González-Pienda et al., (1997) esclarecem que

“o autoconceito do indivíduo é o resultado da interação significativa entre a autoimagem (eu real) e a autoestima (eu ideal). No entanto, a discrepância entre a autoimagem percebida e a ideal pode originar no indivíduo níveis de ansiedade tais que o levam a criar um autoconceito negativo e um preocupante estado depressivo”.

A criança que tem medo de falhar estará sempre aprisionada na sua insegurança e ansiedade, condicionada interiormente pelas altas expectativas da sociedade, tantas vezes discrepantes do seu desempenho real. O professor pode, de facto, contribuir de forma marcante conforme a sua atuação (positiva ou negativa), na criação do autoconceito. Neste contexto, é importante referir que variados estudos sobre o tema (dispostos ao longo dos anos), comprovam que os alunos com DAE têm uma imagem mais negativa das suas potencialidades escolares do que os outros alunos. (Esteves, 2011)

Simões e Serra (1987) referem que

“o autoconceito escolar é mais negativo em crianças mais velhas e com níveis de realização escolar mais baixos, talvez por terem mais experiência de insucesso escolar. (...) Para uma criança que atribui demasiada importância ao seu sucesso escolar, um aumento do autoconceito escolar negativo, vai influenciar negativamente o seu autoconceito geral. Deste modo, o valor pessoal dessa criança será determinado pelos seus resultados escolares. Estas perceções negativas, vão influenciar os níveis de realização escolar, na medida em que, estas crianças estão menos motivadas, o que dará origem a diminuição de esforço e persistência. Um autoconceito negativo pode ter mais influência no insucesso escolar, do que as dificuldades de origem intelectual.”

Assim sendo, parece uma “jóia” de valor incalculável na educação. Não será o trabalho sobre o autoconceito a chave do sucesso nas escolas? Na vida?

ii.ii. O papel da motivação

Muito se fala sobre a falta de motivação dos alunos, da sua postura desprendida face à escola, da gritante lacuna no que toca a objetivos e do conseqüente (?) desempenho escolar negativo. A descrição corresponde, em muitos casos, à realidade. Mas se durante um largo

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

período se falava da motivação como uma pré-condição para o processo ensino-aprendizagem, os estudos mais recentes apontam para uma “relação de reciprocidade em que ambas se influenciam mutuamente, corroborando as opiniões de Boruchovitch (2008), Mitchell (1992) e Pfromm (1987).” (Lourenço e Paiva, 2010. *cit. in* Pereira, 2012)

De uma concepção em que o aluno deveria “trazer consigo” a motivação para que o processo ensino-aprendizagem se realizasse de forma profícua, passou-se para uma visão em que o professor e o aluno devem trabalhar em conjunto, fazendo com que o ensino motive e a motivação traga consigo a sede para continuar a aprender.

Tal pressupõe um entendimento do que é a motivação. Tal como na maioria das definições ligadas às ciências humanas, não há consenso. Atente-se nalguns nomes e ideias chave (Pereira, 2012):

Maslow (1954) - a motivação não se dissocia do conceito de necessidades. Estas estão divididas de forma organizada e hierárquica (primárias e secundárias) sendo que a motivação resulta das necessidades humanas ainda não satisfeitas.

Heider (1970) - a motivação surge para compreender os acontecimentos vivenciados pelo Homem, diferenciando as causas que dão enfoque ao indivíduo (disposicionais) das que são justificadas pelo contexto (situacionais).

Tavares (1979), Murray (1986) e Pfromm (1987) – a motivação surge para o primeiro autor como um comportamento dirigido, acrescentando depois o segundo que a motivação não só inicia, como dirige e integra o comportamento. O terceiro estudioso defende ainda que é a motivação a responsável pelo “despertar” do organismo, mantendo-o ativo.

Chiavenato (1990) – a motivação inclui outros sentimentos (como realização e reconhecimento), advindos da participação em atividades encaradas como um desafio.

Viau (1994) – a motivação escolar como um estado dinâmico, originada pela autopercepção de si e do meio, é responsável pela escolha, envolvimento e perseverança na realização das tarefas.

Andre (1998) – a motivação é um processo dinâmico que despoleta o envolvimento de qualidade nas atividades escolares, em detrimento da apatia e impotência adquirida.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Pintrich e Schunk (2002) e Lourenço e Paiva (2010) - a motivação é um processo guiado por metas orientadoras e não o resultado de um determinado comportamento.

Quanto ao seu foco originário, no caso escolar, um aluno que seja intrinsecamente motivado vai, em teoria, ser muito mais fácil de ensinar do que outro em que tal não aconteça, dada a predisposição natural daquele para a busca de novidades. Alcará e Guimarães (2007) consideram que esta motivação interior é uma das características basilares de um indivíduo de sucesso.

Já a motivação extrínseca, geralmente associada à necessidade de reconhecimento, medo de punições ou represálias, pode tornar o indivíduo menos autónomo e persistente e mais propenso a uma baixa resiliência. (Cokley, 2000)

Em suma, segundo estes autores a motivação escolar não é uma característica estanque. É um processo dinâmico que vive da reciprocidade professor-aluno, que determina a vontade e a perseverança nas tarefas tendo como objetivo resultados de qualidade e, principalmente, prazer e felicidade em todo o processo.

Surge então a questão, perante a desmotivação escolar: o que está a faltar? Não se consegue motivar se não houver motivação? A motivação dos alunos será atingida pelo autoconceito? Até que ponto estão relacionados? Qual o papel do professor na construção/recuperação da motivação e autoconceito tendo em vista a melhoria do desempenho dos alunos?

3. DISORTOGRAFIA E APRENDIZAGEM – ALGUMAS ESTRATÉGIAS

1. Diferenciação pedagógica

É impossível ignorar a riqueza/diversidade dos alunos na escola de hoje. As diferenças são incontáveis, desde os estilos de aprendizagem aos interesses pessoais, os contextos sócio-económicos e culturais, a realidade familiar e as próprias capacidades, obrigando a escola a dar múltiplas respostas diferenciadas.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

Chousa (2012) cita Perrenoud (1997) que explica que diferenciar passa por

“romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável”.

Respeitar os ritmos e interesses de cada um significa então que os alunos de uma turma não trabalhem as mesmas matérias de estudo, ao mesmo tempo e da mesma forma. Resendes e Soares (2002) referem que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Estas autoras identificam ainda as diferenças cognitivas (inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem), linguísticas e socioculturais como principais diferenças individuais a ter em conta no processo de ação educativa, o ponto de partida para uma diferenciação consciente.

Niza (2000) defende que

“só a partir de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação entre professor e alunos, e entre alunos, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão e da participação democrática. A atenção às diferenças individuais numa escola inclusiva exige currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar.”

O cenário da diferenciação, adaptando e individualizando o currículo tendo por base as características e reais necessidades de cada aluno, torna-se ainda mais imperativo no contexto das NEE. O professor deve estar preparado para adequar métodos, técnicas e tudo o que se revelar necessário para que todos tenham, efetivamente, igualdade de oportunidades.

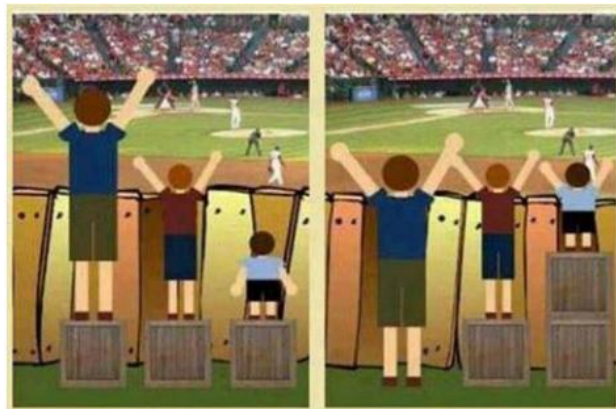


Ilustração 1 - Igualdade de Oportunidades?! (Fonte: Autor desconhecido)

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

O trabalho de cooperação (professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor) é uma peça fundamental em todo este processo. Entendendo que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo, percebe-se a importância desta prática, tanto a nível pessoal como social.

Fontaine e Bessa (2002) afirmam que

“os grupos formados devem ser constituídos de forma a que exista heterogeneidade de competências no seu interior.”

A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos, para que se atinja o mesmo fim, contraria a tradição individualista e competitiva da escola (Chousa, 2012). Esta construção coletiva, e “forçosamente” diferenciada, apresenta-se como um direito a que o aluno deverá ter acesso.

Parece então uma conclusão imediata que todos aprendem melhor quando o professor respeita os diferentes ritmos, atendendo às diferenças. E outra coisa não poderá fazer se quiser, de facto, ensinar.

ii. A semiologia dos erros

A teoria de que o desempenho em atividades de leitura e escrita está correlacionado com a consciência fonológica do indivíduo é abordada em diversos estudos sem, no entanto, gozar de consenso. Segundo Fernández, et al. (2010) são três as principais posições dos investigadores: primeiro aqueles que

“acreditam que a consciência fonológica (enquanto habilidade para detectar rima e aliteração) ocorre a partir do progresso na aquisição da leitura e escrita, devido ao uso de analogias, da habilidade de perceber que duas palavras rimam, tornando a criança sensível às semelhanças ortográficas no final dessas palavras e, assim, possibilitar o estabelecimento de conexões entre padrões ortográficos e sons no final das palavras. Para esses autores, a consciência fonológica é considerada a chave para o desenvolvimento da alfabetização. (...)

Na segunda posição, encontram-se aqueles que defendem que a instrução formal do sistema alfabético é o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica. A

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

capacidade de fazer analogias no final das palavras pressupõe habilidade de decodificação letra-som, sendo que a capacidade de detectar fonemas em uma palavra é influenciada pelo conhecimento ortográfico.”

Já o terceiro grupo de estudiosos explica que

“os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura, e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Dessa forma, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros parece desenvolver-se naturalmente, a consciência fonémica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonémicos da fala e os elementos da escrita.”

Apesar de toda a controvérsia há um ponto em que todos os autores estão de acordo: a leitura e escrita têm mais sucesso se se compreender o princípio alfabético, pois só assim será mais fácil a conversão letra-som. Esta é, afinal, a dificuldade que ocasiona os chamados erros de natureza fonológica e ortográfica, que caracterizam a disortografia.

A intervenção nesta DAE deverá então ser baseada numa avaliação da ortografia com informações do nível ortográfico em que o estudante se encontra – interessa saber quais os erros e com que frequência ocorrem. Decorrente desta observação, a intervenção deverá ser direcionada aos casos mais frequentes. Poder-se-ão extrair dados de vários documentos ou atividades: os próprios trabalhos escolares, ditados (que num contexto de 3º ciclo poderão ser pequenos excertos de *audiobooks*), exercícios lacunares com casos de escrita, descoberta de erros em textos previamente preparados (que fornecem informação sobre o nível de conhecimento ortográfico), composição escrita (elaboração de resumos para as diferentes disciplinas), exercícios interativos, utilização de *chats* e fóruns *online* com o professor e a turma, campeonatos de *Scrabble* (<http://www.scrabble.com>) e *SuperTmatik – Disortografia* (<http://www.eudactica.com/didaticos-3/supertmatik-quiz-dislexia-disortografia.html>).

É importante perceber que, ainda segundo Fernández et al. (2010) “a ortografia é um fim e não um começo”. Primeiro o estudante precisa lidar com a escrita, querer, sentir necessidade e desejo de se expressar, para depois se preocupar em como escrever corretamente, sem que isso gere (mais) angústia e ansiedade.

II. ESTUDO EMPÍRICO

1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

A freguesia onde se desenvolve o estudo tem, atualmente, uma área de 6,17Km². Com 15 166 habitantes (segundo dados dos Censos 2011), tem uma densidade populacional de 2458 hab/km².

População residente			População presente		
Total	H	M	Total	H	M
15166	7287	7879	14626	6922	7704

Quadro 1 – População da freguesia S. (Census 2011)

O atual território da S. foi, em tempos, zona rural dedicada à agricultura e, essencialmente, ao cultivo da vinha. Por este motivo, encontram-se ainda muitas referências na toponímia de várias quintas, entretanto desaparecidas. A construção civil é a principal atividade económica atualmente em desenvolvimento na freguesia.

Ao nível da escolaridade da população residente, e tendo em conta o total de 15 166 habitantes, observa-se a distribuição do Quadro 2.

População residente (15166) segundo o nível de escolaridade atingido								Analfabetos com 10 ou mais anos	Taxa de analfabetismo
Nenhum nível de escolaridade	Ensino pré-escolar	Ensino básico			Ensino secundário	Ensino pós-secundário	Ensino superior		
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo					
1139	407	3709	1219	2323	3025	153	3191	421	3,10%

Quadro 2 – População residente na freguesia S. segundo nível de escolaridade (Census 2011)

A Escola onde se desenvolve o estudo situa-se num espaço urbano central. Dispõe de uma rede de transportes escolares que facilita a deslocação dos seus alunos oriundos de uma

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

área geográfica bastante dispersa. O Agrupamento de Escolas integra três estabelecimentos de ensino, geograficamente separados, dois do 1º ciclo e a escola sede dos 2º e 3º ciclos.

Relativamente à população discente e não discente a distribuição, por escolas do Agrupamento, é a do Quadro 3, segundo dados de 2014.

Níveis de ensino	Número de alunos/turmas						N.º total de alunos	N.º grupos / turmas	N.º de docentes
	EB Sede N.º alunos	N.º grupos/turmas	EB. 1º ciclo N.º alunos	N.º grupos/turmas	JI N.º alunos	N.º grupos/turmas			
JI	-	-	45	2	70	3	115	5	5
1.º C	221	9	239	10	-	-	460	19	23
2.º C	350	12	-	-	-	-	350	12	31
3.º C	360	16	-	-	-	-	360	16	41
Totais	931	47	284	12	70	3	1285	52	100

Quadro 3 – Distribuição dos alunos e docentes por níveis de ensino e Escolas do Agrupamento

Serviços Administrativos	Assistentes operacionais	Técnicos especializados	TOTAL
8	28	1(a tempo parcial)	37

Quadro 4 – Distribuição do pessoal não docente por áreas de serviço (2013/2014)

As escolas do Agrupamento têm regimes de funcionamento diferente. Na EBEG o 3.º ciclo funciona, ainda, em regime duplo (devido à sua sobrelotação), embora o 2.º ciclo, pela primeira vez, tenha funcionado em regime normal, bem como o 1º ciclo.

A constituição das turmas, no respeito pela heterogeneidade do público escolar, obedeceu a alguns critérios, a saber: a) critérios de natureza pedagógica com respeito pelos normativos legais e de acordo com o Regulamento Interno; b) distribuição equilibrada por sexos; c) distribuição equilibrada dos alunos retidos, segundo o perfil destes, respeitando, sempre que possível, as indicações do conselho de docentes/conselho de turma, não podendo as turmas serem constituídas apenas com alunos em situação de retenção.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

A EBEG possui à disposição dos seus alunos uma reprografia, uma papelaria, um bufete, um refeitório, uma cozinha pedagógica, uma horta pedagógica, um campo de futebol relvado, vinte e oito salas de aula (distribuídas por dois pisos) e vários espaços de convívio interior e exterior.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS EM ESTUDO

Em seguida procede-se a uma caracterização sintética dos 12 casos em estudo. Tal descrição é baseada na documentação de acompanhamento de cada aluno (processo individual do aluno), tal como registada à data de início do estudo é apresentada de forma ordenada por ciclos de estudo frequentados. A observação posterior dos alunos, durante a fase em que decorreu este estudo, nomeadamente o acompanhamento da evolução da sua motivação e autoconceito foi feito com instrumentos em anexo, figurando tais resultados no capítulo adequado.

1º CICLO	
MIM - F	3º ano – 8 anos
CLC - M	4º ano – 10 anos
PMC - M	4º ano – 11 anos

MIM – F

(45 minutos/semana de apoio especializado direto)

“O João disse que gostava da escola porque ele gosta de jogar à bola. Eu gosto da escola porque eu gosto de escrever.”

A aluna frequenta o 3º ano, tem 8 anos, vive com os pais e o irmão mais novo (de 17 meses). Na escola sempre se mostrou algo ansiosa. Salienta-se o historial clínico da mãe, que inclui uma depressão grave durante a gravidez e várias tentativas de suicídio posteriores. A aluna foi referenciada pelas dificuldades apresentadas ao nível da leitura, escrita e concentração.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

Na relação com o adulto é uma criança muito meiga e "despachada", respondendo prontamente a tudo o que lhe é questionado. No primeiro encontro com a docente de apoio disse que gostava de “pintar as unhas, ir às compras com a mãe, lavar loiça, colocar unhas postiças, brincar com amigas e desenhar”. Sonha ser cantora, artista e *top model* (porque gosta de “roupa chique e tudo o que é *fashion*”). Adora carne no forno (“aquela que é só pôr nos saquinhos e vem com um pó, sabes?”) e a cor preferida é o azul (“mas sou do Benfica”).

Ainda assim, por detrás do aparente à vontade, existe alguém que tem um enorme medo de falhar (“Engano-me muito a escrever a caneta, depois tenho que apagar e não quero que a professora fique zangada comigo...”).

CLC – M

(45 minutos/semana de apoio especializado direto)

“Eu gosto da escola, gosto de cá estar a jogar futebol com os meus amigos da minha turma e das outras turmas. (...) A escola é muito fixe.”

O aluno frequenta o 4º ano, tem 10 anos e vive com os pais e três irmãos mais velhos. Na escola sempre se mostrou um aluno interessado, embora algo "cabeça no ar". Foi referenciado pelas dificuldades apresentadas ao nível da leitura, escrita e concentração. Os irmãos foram também alunos do agrupamento (a mais nova ainda o é) e, à excepção do mais velho que trabalha no estrangeiro, são alunos com necessidades educativas especiais (défice cognitivo), com currículo específico individual.

Na relação com o adulto é uma criança muito meiga mas tímida, não tendo muito à vontade nas primeiras interações. Joga futebol num clube do concelho, grande fator de motivação. Os primeiros trabalhos nas sessões de apoio foram precisamente sobre este tema, o que conseguiu sempre arrancar-lhe sorrisos, mesmo quando a atividade era escrita.

Sonha, claro, ser futebolista “como o Ronaldo” (“Assim é só jogar à bola e não tenho que escrever nos treinos...”).

PMC – M

(90 minutos/semana de apoio especializado direto)

“Quando venho para a escola gosto de cá estar, às vezes. (...) Quando tenho boas notas fico muito feliz, eu e a minha família. Gosto muito da escola.”

O aluno frequenta o 4º ano, tem 11 anos e foi referenciado pela professora titular da turma, pois apresentava dificuldades ao nível da leitura e da escrita. Apesar de ser um aluno trabalhador e não revelar dificuldades noutras áreas, “não conseguia memorizar o nome das letras confundindo-as às vezes” quando escrevia. Apresenta uma retenção no 2º ano de escolaridade.

O pai do aluno faleceu de acidente quando este tinha apenas 3 meses, não tendo qualquer recordação do mesmo.

No ano letivo transato o aluno esteve numa turma de 4º ano mas, com mais quatro colegas, oficialmente no 3º ano de escolaridade. Manifesta algumas dificuldades em expressar-se, sendo muito tímido e introvertido não encarando, num primeiro momento, o adulto nos olhos. Não mostrou nenhum interesse em particular cumprindo obedientemente (e com alguma apatia) tudo o que lhe foi pedido ao longo do ano.

Falta-lhe algum “brilho no olhar” para uma criança de 11 anos.

Estes três alunos do 1º ciclo têm em comum um fator que parece de suma importância: todos eles têm pais ou encarregados de educação que, embora nem sempre cooperantes ou presentes ao nível escolar, lhes incutem diariamente a importância que a escola poderá ter na sua vida presente e futura.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

2º CICLO	
GS - M	5º ano – 10 anos
RS – M	5º ano – 11 anos
DH - M	5º ano – 12 anos
DS – M	6º ano – 11 anos
VS – F	6º ano – 13 anos
JP – M	6º ano – 14 anos

GS – M

(90 minutos/semana de apoio especializado direto + 90 minutos/semana de apoio especializado em sala de aula + 30 minutos/semana de acompanhamento em psicologia)

“Eu acho que a escola devia só ir até ao 5º ano e em vez de ter um lápis tínhamos um computador e que nunca houvesse exames e testes.”

O GS - M é uma criança meiga na relação com o adulto, porém ainda algo imaturo. Filho de pais separados e com uma relação bastante conflituosa, vive uma semana com o pai e a seguinte com a mãe.

Apresenta muita dificuldade em concentrar-se nas tarefas propostas, pois distrai-se muito, inclusivamente com os objetos que tem na mesa. Por vezes alheia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula. É pouco autónomo, necessitando de um apoio constante do professor, para concluir as suas tarefas.

Ao nível da oralidade é pouco participativo nas aulas embora no apoio especializado (em pequeno grupo) seja bem mais extrovertido.

Na disciplina de Português lê sem grandes dificuldades e compreende os textos de forma razoável, quando os lê com atenção. Na escrita evidencia ainda muita dificuldade, realizando as atividades com pouca correção ortográfica. É, no entanto, muito criativo. A sua área forte é a Expressão Plástica.

RS – M

(90 minutos/semana de apoio especializado direto + 90 minutos/semana de apoio especializado em sala de aula + 30 minutos/semana de acompanhamento em terapia da fala)

“Acho que a escola é uma aventura. Quando passei de ano eu estava nervoso mas tinha os meus amigos do ano passado.”

O aluno teve um crescimento normal, contudo, em termos de fala e linguagem, a mãe identificou logo desde o início algumas dificuldades na articulação das palavras.

Vive com a mãe e a avó, depois de um divórcio atribulado dos progenitores e tem pouco contacto com o seu pai, sentindo muito a sua falta. Nota-se, por vezes, alguns sintomas de revolta e rejeição, que se traduzem em inseguranças e fraca autoestima.

Foi referenciado para a educação especial por apresentar dificuldades de aprendizagem. Constatou-se, no entanto, depois de avaliação psicológica e segundo relatório, que o aluno apresentava um Q.I. relativamente superior à média para a sua idade, não demonstrando problemas de memória ou de capacidade cognitiva. Contudo, em alguns dados referentes aos testes aplicados, verificaram-se expressões de medo ou de excessivo atrito nas relações interpessoais, deduzindo-se na altura que o aluno não mantinha relações satisfatórias com adultos significativos para ele.

Foram também identificadas dificuldades ao nível da perceção, que poderiam justificar as dificuldades manifestadas pelo aluno na aquisição do processo de leitura e escrita. O aluno apresentava também dificuldades de atenção/concentração e problemas de comportamento, encontrando-se constantemente distraído, interrompendo frequentemente sem esperar a sua vez de falar.

No presente ano letivo frequenta o 5º ano de escolaridade, continuando a revelar uma grande imaturidade. Ao nível da escrita, apresenta omissões de letras, de palavras, acentos, sinais de pontuação e gráficos. Faz confusão entre fonemas e grafemas, na separação de palavras, e comete erros ortográficos tendo também uma letra de difícil compreensão.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

O aluno revela muita dificuldade em terminar as tarefas dentro do tempo estipulado, necessitando constantemente do acompanhamento e reforço positivo do adulto. É extremamente inseguro e pouco autónomo.

Tem uma grande necessidade de agradar trazendo constantemente flores, desenhos, pulseiras de elásticos e outros “presentes”. A sua área forte é, sem dúvida, a cozinha. “Adoro cozinhar com a minha avó! É ela que me ensina as melhores receitas!”. Faz bolos deliciosos, como a docente de apoio teve ocasião de (com)provar, para alegria de ambos...

DH – M

(90 minutos/semana de apoio especializado direto + 90 minutos/semana de apoio especializado em sala de aula + acompanhamento em psicologia a título particular)

“A escola é boa para aprender muitas coisas (...). A minha disciplina preferida é EVT porque gosto de desenhar e fazer ângulos retos.”

O aluno frequenta o 5º ano e tem 12 anos. É muito meigo e atencioso, de uma educação exemplar, um *gentleman* incompreendido.

Apresenta-se uma criança bastante insegura, com uma interação social diminuta. Está muitas vezes sozinho e apoia-se na companhia do adulto (por exemplo, espera o professor no início das escadas e acompanha-o até à sala de aula).

Não gosta de escrever e demonstra grandes dificuldades no campo da linguagem, leitura, escrita e interpretação de texto, muito embora tenha uma facilidade fascinante no cálculo mental. Revela grandes dificuldades de atenção e concentração. A sua leitura é muito hesitante, sem entoação, faz troca e omissão de palavras e revela dificuldade em responder a perguntas de interpretação acerca do texto. Ao nível da escrita, demonstra omissões de letras, de palavras, acentos e sinais gráficos. Faz confusão entre fonemas e grafemas e comete erros ortográficos.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

O aluno revela também muita dificuldade em terminar as tarefas dentro do tempo estipulado por ser muito inseguro e perguntar constantemente “É assim?”, “Estou a fazer bem?”.

Verificaram-se algumas expressões de ansiedade ou excessivo afastamento dos seus pares. Por vezes tenta interagir com os colegas, embora ainda de forma imatura.

DS – M

(90 minutos/semana de apoio especializado direto + 30 minutos/semana de acompanhamento em terapia da fala)

“Eu sei que as escolas são um pouco chatas mas quando penso que o meu futuro faz parte disso fico feliz.”

O DS - M apresentou, em criança, um ligeiro atraso na linguagem. No início do 2º ano, começou a manifestar dificuldades significativas ao nível da escrita, tendo sido encaminhado para uma consulta em desenvolvimento.

Segundo o relatório clínico o aluno demonstra ”dificuldades no domínio da escrita, verifica-se a existência de um conjunto de sintomas encontrados em crianças com disortografia, nomeadamente, o comprometimento de algumas funções associadas a este quadro clínico (atraso na aquisição da linguagem oral, défices no processamento fonológico, défices na velocidade de processamento da informação, dificuldades na memória, dificuldades na atenção e na organização e planeamento)...”

Frequenta o 6º ano e é um aluno bastante esforçado.

A encarregada de educação sempre se opôs a um ensino diferenciado. “Não quero facilidades. O mundo lá fora também não as vai proporcionar.”.

VS – F

(90 minutos/semana de apoio especializado direto + 30 minutos/semana de acompanhamento em terapia da fala que deixou de frequentar a meio do ano sob responsabilidade da encarregada de educação que alegava que “a filha não era maluca”)

“Eu não odeio a escola mas também não gosto assim tanto. Detesto as regras, os professores, os horários, etc...”

A VS - F tem 13 anos e frequenta o 6º ano. Vive com a sua avó materna, de 80 anos, reformada, uma irmã de 14 anos e um irmão de 18 anos. Devido ao horário laboral da sua mãe, a aluna só convive com a progenitora ao fim-de-semana. O pai encontra-se separado da família e a trabalhar no estrangeiro. Raramente tem contacto com ele.

Não frequentou a educação pré-escolar e, quando iniciou o primeiro ciclo do ensino básico, apresentou dificuldades de adaptação. Ficou retida no 2º ano de escolaridade e beneficiou de apoio sócio-educativo. A falta de motivação e empenho para atividades escolares tem sido uma constante desde o 1º ciclo.

Era notória alguma resistência a novas situações, embora não se notasse nenhum problema relacional com os pares. Nas tarefas propostas mantinha um ritmo de trabalho lento.

Decorrente de avaliação psicopedagógica, retém-se a seguinte informação: “ A VS - F revelou um funcionamento cognitivo ao nível da média esperada para o seu grupo etário (...). Ao nível da atenção, perceção e memória visual imediata não revelou comprometimentos (...). Evidenciou um comprometimento ligeiro ao nível das funções do temperamento e personalidade (...). Ao nível da leitura e escrita apresenta comprometimentos que dificultam o acesso à mensagem escrita. Uma vez que evidencia um rendimento de leitura e escrita inferior ao esperado para a idade, para a escolaridade e para o seu funcionamento cognitivo e interfere significativamente no seu rendimento escolar, encontramos-nos perante uma Perturbação Específica da Leitura e da Escrita.”

A VS – F é uma menina muito carente. Quando sozinha gosta de conversar sobre si, precisa de aceitação e de sentir-se “fixe”. Não tem apoio nem qualquer controlo em casa, pelo que lida muito mal com regras e imposições.

JP – M

(90 minutos/semana de apoio especializado direto + 90 minutos/semana de apoio especializado em sala de aula + 30 minutos/semana de acompanhamento em psicologia)

“Para mim a escola é conhecer pessoas novas e professores. Quando tenho os apoios a professora ajuda-me a ter melhores notas.”

O aluno vive atualmente com a mãe e uma irmã mais nova. O pai está no Brasil em trabalho, vindo a casa esporadicamente. Da parte deste, tem mais duas irmãs mais velhas com as quais mantém uma convivência satisfatória.

É importante referir que, ao nível do desenvolvimento, o JP - M ouviu mal até por volta dos 4 anos e manifestou algumas dificuldades ao nível da visão.

Ao longo do seu percurso escolar, revelou dificuldades de adaptação que se traduziram em irrequietude, dificuldade em aceitar regras e alguns comportamentos agressivos. Devido aos seus problemas comportamentais passou a usufruir de acompanhamento no Centro de Desenvolvimento, tendo semanalmente apoio de uma psicóloga a título particular.

Apresenta uma perturbação da leitura e da escrita associada a uma síndrome de hiperatividade com défice atenção/concentração que lhe condicionam o seu desempenho escolar, necessitando de um acompanhamento mais individualizado por parte dos seus professores.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

3º CICLO	
RC - F	7º ano – 13 anos
RS – M	7º ano – 13 anos
FC – M	8º ano – 15 anos

RC – F

(90 minutos/semana de apoio especializado direto)

“Eu não gosto muito da escola porque às vezes tenho que acordar cedo e sair tarde. Mas a escola também é importante para depois, no nosso futuro.”

A RC - F é uma menina simpática mas muito pouco motivada para as aprendizagens. Precisa de constante apoio, de uma atenção individualizada e de muitos incentivos, assim como de trabalho de reforço em casa.

Apresenta muitas dificuldades na concentração e atenção, sendo o trabalho na sala de aula muito importante para que atinja algum sucesso. Frequenta o 7º ano de escolaridade com 13 anos.

De uma forma geral manifesta dificuldade na aquisição dos conteúdos, e consequentemente, pouca segurança nos seus conhecimentos. É tímida em contexto de apoio, embora em sala de aula tenha necessidade de chamar a atenção sobre si própria, nem sempre da melhor forma. Tem já algumas participações disciplinares.

Na área da Língua Portuguesa, as suas dificuldades situam-se essencialmente ao nível da expressão escrita, onde comete muitos erros ortográficos. Faz trocas frequentes entre algumas letras: c/p; f/v; s/f; c/g e d/t; Na produção de textos manifesta dificuldade no encadeamento de ideias.

As áreas que prefere são a Expressão Plástica, Musical, Físico Motora e Dramática, nas quais evidencia um melhor desenvolvimento de competências.

O apoio especializado é prestado fora da sala de aula, em pequeno grupo.

RS – M

(90 minutos/semana de apoio especializado direto)

“Não gosto dos stores nem das aulas, mas gosto de vir à escola para ficar com os meus colegas, a jogar à bola e isso.”

O aluno vive com a mãe, pai e irmãos. A sua situação familiar é muito instável, o que se reflete numa insegurança emocional que influencia o seu desempenho e interesse escolar.

Apresenta também uma Perturbação Específica da Linguagem que compromete muito a aquisição dos conhecimentos nas diversas áreas e conseqüentemente a sua definição de sucesso.

É uma criança meiga e simpática, embora tímida nos contactos iniciais. Encontra-se bem integrado no grupo, tendo estabelecido uma boa relação com os adultos e com os pares.

Na expressão escrita dá erros de construção sintática, trocas, omissões e acréscimos de letras. Ao nível da oralidade apresenta um discurso pouco perceptível, articulando de forma incorreta muitos fonemas. Pronuncia frases simples recorrendo a vocabulário pouco diversificado.

O apoio especializado é prestado fora da sala de aula, em pequeno grupo.

FC – M

(90 minutos/semana de apoio especializado direto + 45 minutos/semana de apoio especializado em sala de aula +90 minutos/semana de apoio em terapia da fala, a título particular)

“Não gosto da escola. Não gosto da escola. Não gosto da escola. Não gosto da escola. Não gosto da escola. Não gosto da escola. Não gosto da escola. (...)”

[repete até ao fim do texto de uma página]

O FC – M tem 15 anos e frequenta o 8º ano de escolaridade. É altamente desmotivado, não gosta de escrever, de falar ou de se expressar sob qualquer forma.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

Ficou retido no 2º ano (CEB). Fez toda a sua escolaridade integrado na mesma turma. Frequenta o 8º ano de escolaridade, sendo que as limitações continuam a condicionar a aquisição dos conhecimentos nas áreas curriculares. Apresenta diagnóstico de dislexia/disortografia, perturbação no desenvolvimento da articulação verbal e PHDA, tipo predominantemente desatento, estando medicado com terapêutica de controlo comportamental.

Em síntese, os casos em estudo caracterizam-se:

	Diagnóstico				Características de Personalidade						Apoio Familiar ao aluno				Relação Escola Família			
	Disortografia	Déficite de Atenção	PHDA	Outro	Ansiosa	Insegura	Distraída	Introversa	Extroversa	Desmotivada	Problemas de comportamento	Cooperante	Quando solicitado	Fraca /Inexistente	Negligente	Boa	Suficiente	Deficiente
1º ciclo																		
MIM-F	X	X		X	X	X						X					X	
CLC-M	X	X		X			X						X				X	
PMC-M	X							X				X					X	
2º ciclo																		
GS-M	X	X					X		X			X				X		
RS-M	X	X		X	X	X				X	X					X		
DH-M	X	X		X	X	X		X			X						X	
DS-M	X										X						X	
VS-F	X			X		X				X	X			X				X
JP-M	X		X		X	X		X			X	X				X		
3º ciclo																		
RC-F	X	X				X		X		X			X					X
RS-M	X			X				X		X			X					X
FC-M	X		X	X		X		X		X			X					X

3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

i. Problemática

Professora por paixão, ou talvez amor é como se autoperceciona a mestranda. Segundo o senso comum, a paixão é impulsiva, voraz, adolescente; o amor é calmo, meigo e duradouro. Com a paixão destroem-se barreiras, leva-se tudo à frente. O amor faz ultrapassar, com seriedade e responsabilidade, as dificuldades. E só assim poderá existir um “para sempre” consistente.

Este projeto de estudo surgiu desse amor pela escola e pelo ensino/aprendizagem. De tentar perceber e encontrar respostas para as necessidades que diariamente surgem, face à multiplicidade de realidades com que se lida.

Ao longo de dez anos de ensino, frequentemente surgiu a necessidade de procurar informação sobre variados temas que se vão apresentando como desafios no dia a dia: a formação do autoconceito dos alunos e a sua relação com a escola; a dislexia e suas características; motivação e estratégias de ação para alunos com NEE e DAE em sala de aula, entre outros.

Assim foi-se evidenciando a lacuna existente no que concerne a estudos relacionais onde se cruzem a disortografia, a motivação, o autoconceito e o desempenho escolar. Lacuna confirmada, de forma mais sistemática, durante o estudo, na Revisão da Literatura.

Segundo Prout & Prout (1996) *cit. in* Figueiredo (2000),

“Sethil e Sem (1981) compararam a autoestima de deficientes físicos com um grupo de controlo sem deficiência, ambos os grupos com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos e com QI semelhante. Concluíram que as crianças com deficiência física apresentam níveis de autoconceito mais altos, embora pouco significativos, relativamente ao grupo de controlo, justificando isto com o facto da avaliação ser baseada essencialmente no QI.

Loeb e Sarigiani (1986) compararam crianças com visão reduzida e com audição reduzida, com crianças que não tinham qualquer deficiência (idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos). As crianças com audição reduzida apresentavam um autoconceito mais baixo relativamente ao grupo de

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

crianças sem deficiência, enquanto as crianças com visão reduzida não apresentavam qualquer diferença.”

Estes estudos são interessantes ao pensar-se na forma como a escola está a aprender ainda a lidar com as deficiências físicas. Ainda assim, o estudo de 1981 não faria agora grande sentido na medida em que uma comparação com base no QI, apenas, careceria de justificação face à literatura científica produzida.

No que concerne ao estudo de 1986 é interessante a conclusão se cruzada com a questão da (falta de) integração na escola. Posteriormente Montenegro (1997) aplicou a escala de autoconceito de “Piers-Harris” a crianças deficientes auditivas, pretendendo avaliar os seus perfis, em comparação com crianças com audição normal, confirmando que estas crianças apresentam valores inferiores de autoconceito, principalmente nas subescalas de comportamento e de popularidade.

Já os alunos com dificuldades de aprendizagem são comparados, na grande maioria dos estudos, aos alunos ditos “normais”. Figueiredo (2000) faz ver que

“Winne, Woodlands e Wong (1982) não encontraram diferenças no autoconceito geral entre os alunos com DA, os alunos normais e os alunos dotados, que frequentavam do 4º até ao 7º ano de escolaridade, enquanto que DeFrancesco e Taylor (1985) e Hall e Richmond (1985) concluíram que os alunos com DA apresentam valores mais baixos no autoconceito, relativamente aos seus pares normais (Prout & Prout, 1996).”

Para além destes estudos terem perto de 30 anos, considerou-se que seria do maior interesse incluir mais algumas variáveis que permitam discutir mais aprofundadamente os resultados. Com efeito, no primeiro estudo não foram detetadas diferenças no autoconceito geral, mas não foi analisado o desempenho. Um aluno com uma DA não é, necessariamente um mau aluno... A mesma dúvida se põe, embora inversamente, no que concerne ao segundo estudo.

Esteves (2011) propôs-se estudar a relação entre autoconceito e dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, aplicando a Escala de Autoconceito “Piers-Harris” e o Teste de Avaliação das Competências em Leitura, sendo essas competências analisadas de acordo com dois parâmetros de análise: descodificação e compreensão. Neste estudo participaram um total de 30 alunos, do universo de 5 escolas públicas, do 1º Ciclo do Ensino

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Básico (CEB), do concelho de Braga. Selecionaram-se 6 alunos de cada escola, com 8 anos de idade, matriculados no 3ºano de escolaridade, sem nenhuma retenção, com um perfil de DAE na leitura. Os dados obtidos nesta investigação permitiram concluir que as alterações positivas ocorridas na aprendizagem da leitura, ao longo dos dois meses de aplicação dos testes, contribuíram para que ocorressem mudanças positivas no autoconceito das crianças. A motivação que os participantes apresentaram fez com que os momentos de desânimo fossem diminutos e a vontade de desistir da tarefa da leitura deixasse de existir.

O estudo de Rodrigues, et al. (2009) aborda a relação entre disgrafia funcional e desempenho académico. Mais ainda, procura confirmar uma relação entre baixo desempenho académico e escrita disgráfica. A avaliação foi realizada através da “Escala de Disgrafia de Lorenzini” relacionando-a com o “Teste de Desempenho Escolar”. As crianças responderam aos testes numa única avaliação de 80 minutos cada, individualmente. Concluiu-se que, nesse grupo de 25 crianças do chamado “ensino fundamental” brasileiro (equivalente ao 1º ciclo do ensino básico português), esta relação não foi confirmada uma vez que o baixo desempenho também foi identificado de forma significativa entre as crianças não disgráficas.

Pereira (2012), no campo da motivação escolar, investigou o efeito que a motivação tem na aprendizagem, nas aulas de Português. O estudo é mais específico, focando nos alunos de turmas do “Programa Oportunidade” em Rabo de Peixe, Açores. Trata-se de um estudo de caso, na modalidade de investigação-ação, com 71 participantes, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, sendo que a média de idades se situa nos 11,6 anos. Foram utilizadas “metodologias oriundas de diferentes tradições (quantitativas e qualitativas), numa perspetiva de triangulação intermétodos” (Flick, 2005 *cit. in* Pereira, 2012). Os resultados mostraram

“que a intervenção na motivação veio melhorar significativamente os resultados académicos, trabalhando variáveis como as crenças de autoeficácia e autoestima, o desenvolvimento do autoconceito, a promoção da educação pelo afeto e o investimento na relação pedagógica.” (Pereira, 2012)

ii. Perguntas de partida

Foi o cruzamento destes três estudos empíricos, Esteves (2011), Rodrigues et al. (2009) e Pereira (2012), aliados a outras leituras antecedentes e à curiosidade e gosto

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

particular pelas DAE, que permitiram detetar, em primeiro lugar, algumas lacunas no conhecimento científico disponível sobre os problemas ligados ao processo de escrita em sala de aula (concreta e especificamente a disortografia). Em segundo lugar, evidenciaram o deficiente conhecimento sobre a sua relevância no percurso escolar dos alunos e na sua vida quotidiana, alterando ou não, a forma como se vêem e como desempenham as suas tarefas. Por último, e não menos importante, a necessidade de avaliar a importância do apoio direto e personalizado na evolução de alunos disortográficos.

Assim, o presente estudo parte de duas interrogações de base:

P1 - Poderá a disortografia afetar o autoconceito e a motivação escolar?

P2 - Qual o papel do apoio direto/apoio pedagógico personalizado (de 90 minutos por semana, ou menos) e a relação-escola família na evolução dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas?

Ou seja, tendo como base a revisão da literatura apresentada, pretendeu-se desenvolver um estudo empírico em contexto escolar, orientado para dar resposta a estas perguntas.

iii. Metodologia

Tendo em conta que o projeto consiste na observação de casos específicos assume-se como um estudo comparativo de casos em contexto escolar. Registe-se que o contexto é abrangente e vertical, não em número de casos, mas em ciclos de escolaridade – 1º, 2º e 3º. As idades estudadas estão entre os 8 e os 15 anos, situando-se a média nos 12 anos de idade.

Considerando o trabalho de Quivy & Campenhoudt (1998) julga-se que poderá assumir igualmente o perfil de um “field research” que se traduz pelo estudo de uma situação concreta no seu contexto real, recorrendo a métodos e instrumentos de recolha de dados de acordo com as necessidades.

Sendo a mestrand a professora de educação especial que pretendeu investigar em contexto de sala de aula e de apoio especializado, o estudo configurou-se como de

Investigação-Ação (I-A), uma metodologia de pesquisa ativa com o foco na prática e na melhoria das estratégias.

As etapas de trabalho dividiram-se em três fases: diagnóstico-analítica, intervenção/ação e reflexão/avaliação.

Na primeira e última fase aplicaram-se dois testes distintos - “Escala de Avaliação de Auto Conceito - PHCSCS 2”, Veiga (2002) - anexo 2 - e a “Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem EMAPRE”, Zenorini (2007) - anexo 3 - com as alterações de linguagem (tradução para português europeu) usadas por Pereira (2012) - relacionando os resultados entre si.

Aplicou-se a primeira bateria de testes no início do ano (avaliação diagnóstica), observando-se as carências, necessidades, avanços (avaliação intermédia), já com um objetivo acrescido: perceber se o reforço positivo e as estratégias diferenciadas utilizadas na aula e no apoio especializado para os alunos disortográficos estariam a surtir efeito, aumentando o seu autoconceito e a sua motivação. Os registos foram feitos nos formulários próprios para Avaliação do Programa Educativo Individual (anexo 20).

Por fim, procedeu-se à avaliação final, com a repetição dos dois testes, tentando relacionar os resultados por aluno, dentro do mesmo ciclo de ensino e também entre ciclos (1º, 2º e 3º ciclos).

iv. Objetivos

iv.i Objetivos gerais

- i. Compreender se a disortografia afeta o autoconceito e a motivação escolar.
- ii. Clarificar o papel da Escola (incluindo o apoio pedagógico e a relação com a família) nesta evolução.

iv.ii Objetivos específicos

- i.i Avaliar a evolução da motivação de alunos disortográficos relacionando-a com o seu desempenho escolar;
- i.ii Avaliar a evolução do autoconceito de alunos disortográficos relacionando-a com a sua motivação escolar.
- ii. Discutir o papel da Escola e, nomeadamente do apoio pedagógico e da relação escola família na promoção ou bloqueio daquela evolução.

v. Abordagem qualitativa

Aplicando uma metodologia qualitativa procurou-se dar resposta às seguintes questões, que iluminam a busca dos objetivos propostos:

- Questão 1: Qual a perceção dos alunos disortográficos em estudo sobre a Escola?
- Questão 2: Qual o papel do apoio pedagógico personalizado na melhoria do desempenho dos alunos disortográficos em estudo?
- Questão 3: Qual o papel da relação escola-família no processo educativo dos alunos disortográficos em estudo?
- Questão 4: Qual a influência da Escola na evolução do autoconceito, da motivação e desempenho escolar dos alunos disortográficos em estudo?

vi. Descrição dos instrumentos e procedimentos

Para a recolha de dados foram aplicados dois instrumentos estruturais: a Escala de Motivação para a Aprendizagem – EMAPRE, bem como a Escala de Avaliação de Auto Conceito - PHCSCS-2. Regista-se que esta recolha de dados foi operacionalizada em duas etapas distintas, uma no início e outra no fim do estudo podendo, no entanto, dividi-lo em três grandes fases.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Assim, numa primeira fase, foi aplicada a EMAPRE (passará a ser denominada EMAPRE A) com o objetivo de medir os índices de motivação dos alunos disortográficos do 1º, 2º e 3º ciclos. Aplicou-se, igualmente, a PHCSCS-2 (designada por PHCSCS-2 A) com o intuito de aferir os níveis de autoconceito, nesta mesma fase do estudo.

Depois desta etapa diagnóstico-analítica deu-se início ao acompanhamento personalizado de cada um dos envolvidos, com apoios semanais dentro e fora da sala de aula, fase a que se chamou de intervenção-ação, com a duração de 9 meses (de outubro a junho). De registar que a docente privilegiou sempre uma abordagem colaborativa com as docentes titulares ou da disciplina de português, bem como com os encarregados de educação. Os trabalhos e atividades eram decididos em parceria, para melhor se adequar a intervenção. Estas parcerias foram decididas informalmente, na sala dos professores e confirmadas por troca de materiais através de email (exemplo no anexo 7). Foi frequente sentir-se o desânimo inicial, o sentimento de incapacidade dos alunos e, no limite, a resistência e oposição, quando confrontados com atividades escritas. Registe-se que (algum d)este espírito derrotista foi desmontado com trabalhos elaborados em contexto de apoio especializado (com número reduzido de alunos) que foram depois apresentados à turma. Casos houve em que os mesmos foram expostos na biblioteca e publicados no jornal da escola (exemplo no anexo 6).

A terceira etapa, de reflexão/avaliação, contou com nova recolha de dados onde se aplicou novamente a EMAPRE (EMAPRE B) bem como a PHCSCS-2 (PHCSCS-2 B) numa fase final.

Deste modo, conseguiu elaborar-se um estudo comparativo de casos, analisando os resultados de modo individual, por ciclo e por comparação entre ciclos.

vi.i Escala de Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE)

A escala apresentada foi aferida e validada no *Estudo para a Construção de uma Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE* de Rita Zenorini (2007). Este instrumento foi elaborado para avaliar a motivação para a aprendizagem dos estudantes

brasileiros. Embora o documento original seja da autora supracitada usou-se, neste estudo, com a autorização da autora, a adaptação para português europeu, feita por Pereira (2012).

Apresenta-se estruturada numa escala de *Likert*, possibilitando três opções de resposta: Concordo (3); Não sei (2) e Discordo (1). A escala é composta de 28 itens distribuídos em três subescalas, sendo doze da subescala *aprender* (itens 1, 2, 5, 7, 10, 12, 14, 19, 21, 23, 25, 28), nove da subescala *performance-aproximação* (itens 3, 4, 8, 11, 13, 15, 17, 20, 24) e sete da subescala *performance-avoidância* (itens 6, 9, 16, 18, 22, 26, 27). A pontuação mínima é de 28 pontos e máxima de 84 pontos, considerando-se o aluno motivado a partir dos 56 pontos, inclusive.

Segundo Zenorini (2007), a subescala *aprender* prende-se com o nível de autonomia do aluno, o envolvimento nas atividades e aprendizagem, a aptidão para enfrentar fracassos académicos, a busca do crescimento intelectual bem como a disponibilidade para solicitar ajuda.

A subescala *performance-aproximação* sugere que o aluno se preocupa com as comparações das suas habilidades, acreditando que a sua capacidade será tanto melhor quanto mais se evidenciar por “fazer melhor do que os outros”.

A subescala *performance-avoidância*, em contrapartida, indica que o aluno poderá procurar evitar situações que o façam parecer incapaz, evitando o trabalho por considerá-lo uma ameaça face ao fracasso iminente.

Quanto mais alta a pontuação de cada subescala, mais acentuado será o comportamento descrito.

vi.ii Escala de Avaliação do Auto Conceito (PHSCS-2)

A escala PHSCS-2 é a adaptação portuguesa da escala americana *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, revista e publicada em versão reduzida por Veiga (2002). Nesta são destacados seis fatores – comportamento (máximo 13 pontos), ansiedade (máximo 8 pontos), estatuto intelectual e escolar (máximo 13 pontos), popularidade (máximo 10

pontos), atributos e aparência física (máximo 8 pontos) e satisfação-felicidade (máximo 8 pontos), num total de 60 pontos e itens.

Segundo Veiga (2006):

“para a determinação da pontuação no item, é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada seja reveladora, respetivamente, de uma atitude positiva ou negativa faze a si mesmo. (...) Segue-se a apresentação dos fatores e respetivos itens: (i) Aspeto Comportamental: 12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48, 58; (ii) Ansiedade: 4, 7, 10, 17, 23, 29, 56, 59; (iii) Estatuto Intelectual: 5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52, 55; (iv) Popularidade: 1, 3, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 51, 57; (v) Aparência Física: 8, 9, 15, 33, 44, 46, 49, 54; e, (vi) Satisfação-Felicidade: 2, 28, 31, 35, 40, 42, 53, 60.”

Esta escala foi usada com a autorização do autor.

vi.iii Outros instrumentos de recolha de dados

Não foram descurados os registos pessoais da docente (notas de campo, memorandos analíticos,...), os processos dos alunos, os conselhos de turma e informações pertinentes por parte de docentes e encarregados de educação. A docente/investigadora serviu-se também, esporadicamente, da fotografia como meio de converter em documento, atividades e registos que se revestiram de grande relevância do ponto de vista retrospectivo.

Destes documentos foi feita a análise de conteúdo e sínteses, expurgadas de informação identificativa dos indivíduos observados.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se o diferencial entre os resultados obtidos no início e final do ano, em ambas as escalas, a fim de observar a evolução positiva (acima de 0) ou negativa (abaixo de 0). Os resultados serão discutidos e comentados mais à frente.

No que à EMAPRE (“Escala de Motivação para a Aprendizagem”) diz respeito, o Gráfico 2 é elucidativo.

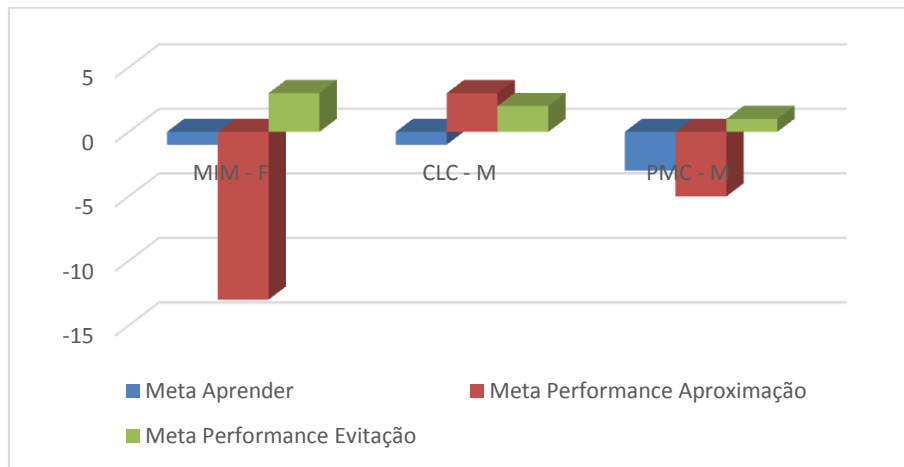


Gráfico 2 - Evolução da Motivação ao longo do ano EMAPRE (1º ciclo)

Observa-se que, de uma forma geral no 1º ciclo (Gráfico 2), a *Meta Aprender* baixa, nos três alunos, de forma residual. A *Meta Performance-Aproximação* sobe um pouco no aluno CLC-M, embora baixe significativamente nos outros dois casos. Quanto à *Meta Performance-Evitação* verifica-se uma subida generalizada.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

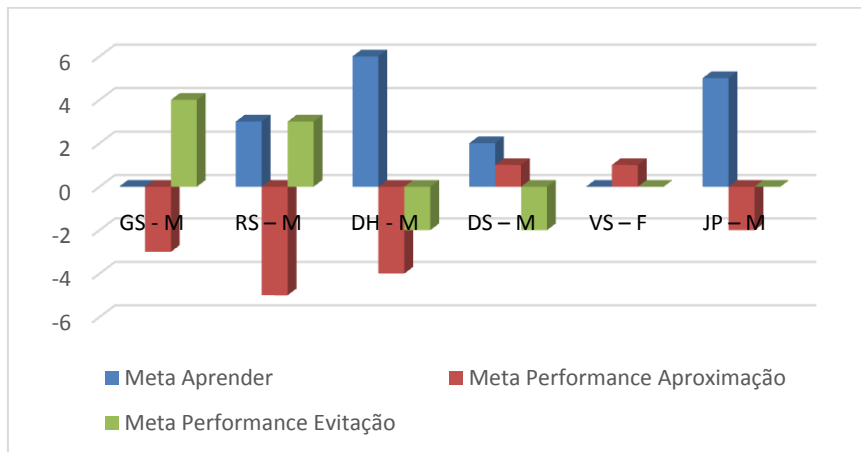


Gráfico 3 - Evolução da Motivação ao longo do ano EMAPRE (2º ciclo)

Observa-se que no 2º ciclo (Gráfico 3), os resultados são mais dispersos. A *Meta Aprender* sobe em quatro dos seis casos, e mantém-se nos outros dois. A *Meta Performance-Aproximação* desce em quatro dos seis casos, subindo nos outros dois. Quanto à *Meta Performance-Evituação* verifica-se que dois dos casos sobem, dois mantêm-se e dois baixam.

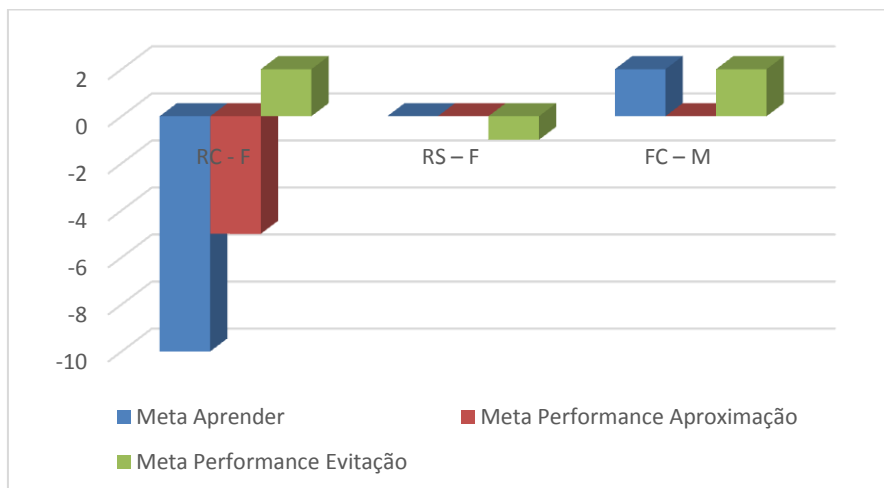


Gráfico 4 - Evolução da Motivação ao longo do ano EMAPRE (3º ciclo)

No 3º ciclo (Gráfico 4) observa-se que, mais que dispersos, os resultados são díspares em algumas das metas. A *Meta Aprender* desce significativamente em RC-F, mantém-se em

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

RS-F e sobe em FC-M. A *Meta Performance-Aproximação* verifica uma descida relevante no primeiro caso, mantendo-se nos outros dois. Quanto à *Meta Performance-Evituação* é de notar uma tímida descida num dos casos e uma subida nos outros dois.

E no que refere à PHSCS-2 (“Escala de Avaliação do Autoconceito”) observam-se os resultados diferenciais patentes nos Gráficos 5, 6 e 7.

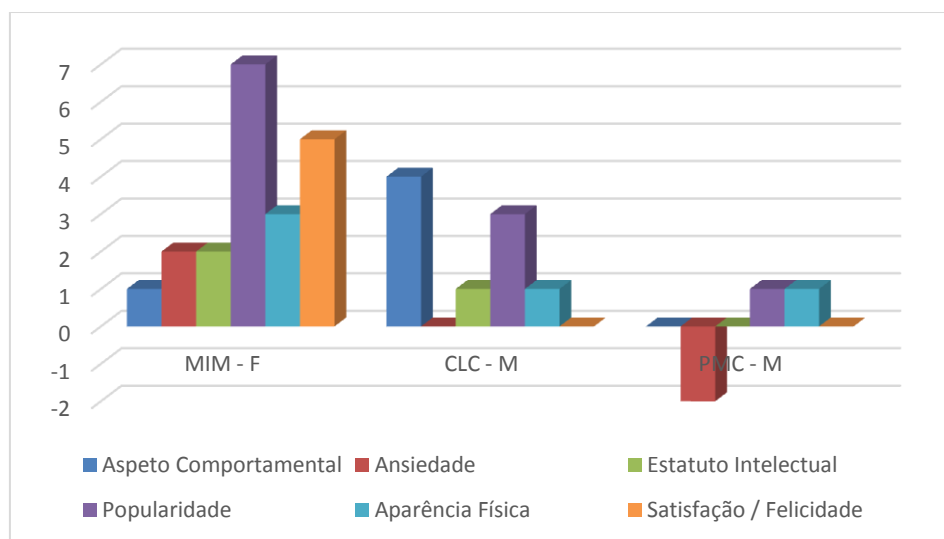


Gráfico 5 - Evolução do Autoconceito ao longo do ano PHSCS-2 (1º ciclo)

Observa-se que o trabalho sobre o autoconceito teve resultados bastante positivos no 1º ciclo, em quase todas as áreas. O caso de MIM-F é flagrante. A visão de tinham deles próprios melhorou exponencialmente, embora fosse já bastante positiva. Sublinha-se que o item *Ansiedade* foi aquele em que houve um resultado abaixo de zero, não sendo, necessariamente, um fator negativo.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

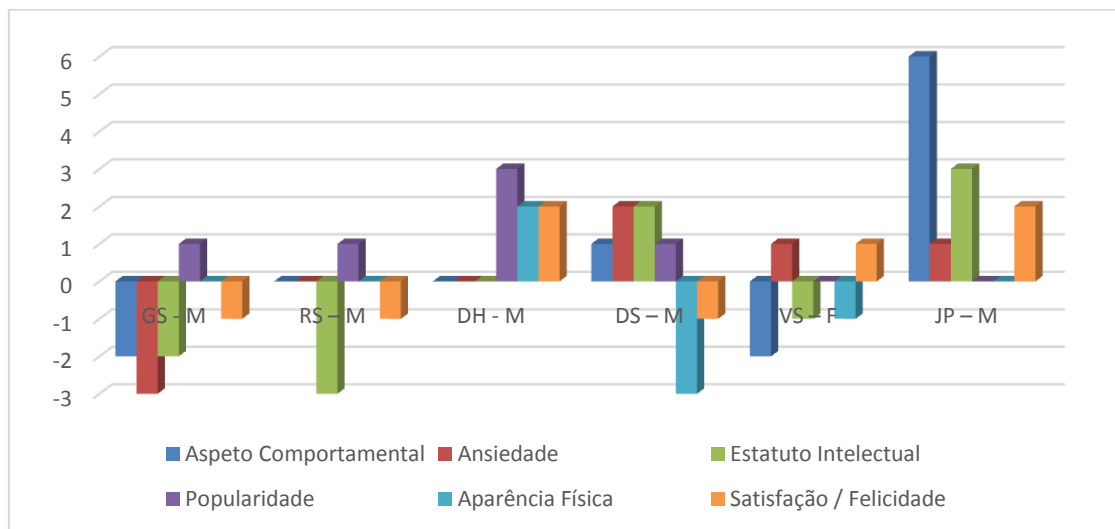


Gráfico 6 - Evolução do Autoconceito ao longo do ano PHCSCS-2 (2º ciclo)

Uma vez mais, o 2º ciclo (Gráfico 6) apresenta uma maior dispersão nos resultados. Quanto ao *Aspeto Comportamental*, este desce em dois dos casos, mantém-se noutros dois e sobe significativamente nos restantes dois, dos seis casos. O item *Ansiedade* desce de forma acentuada apenas num dos casos. Mantém-se em dois alunos e sobe nos outros três. Quanto à sua visão do próprio *Estatuto Intelectual* há um decréscimo em três dos seis casos e uma notória subida em outros dois. Apenas um caso mantém a mesma opinião de si mesmo neste campo. A *Popularidade* é quase homogênea. Sobe em quatro dos seis casos, mantendo-se nos outros dois. A consciência da *Aparência Física* mantém-se em três dos casos, desce em dois (um deles de forma significativa) e sobe apenas em um dos casos. No que concerne ao grande item *Satisfação/Felicidade* há uma subida em três dos casos e uma descida nos outros três. Salienta-se que as descidas são coincidentes, em dois dos casos, com a descida acentuada do *Estatuto Intelectual*.

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

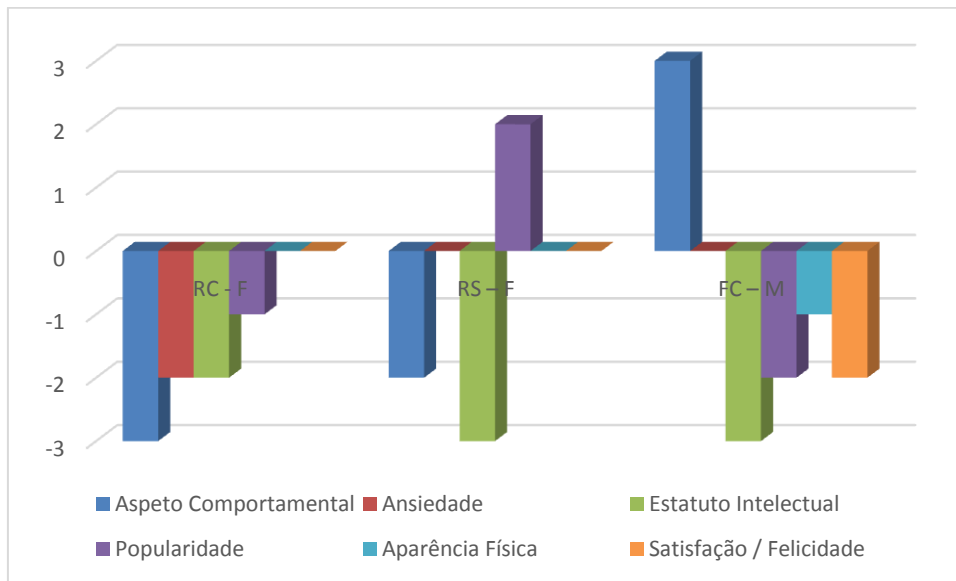


Gráfico 7 - Evolução do Autoconceito ao longo do ano PHCSCS-2 (3º ciclo)

O 3º ciclo (Gráfico 7) apresenta resultados bastante preocupantes no que concerne ao autoconceito. Na globalidade, os resultados que são baixos no início do ano, conseguem ainda baixar significativamente no final. Destaca-se que nenhum destes três alunos transitou de ano. Estes casos serão analisados em detalhe mais à frente.

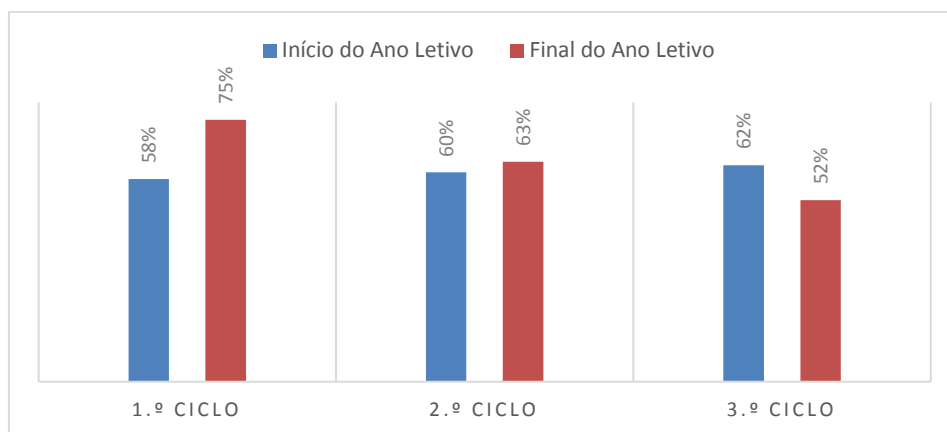


Gráfico 8 - Evolução do Autoconceito Médio por Ciclo de Escolaridade

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

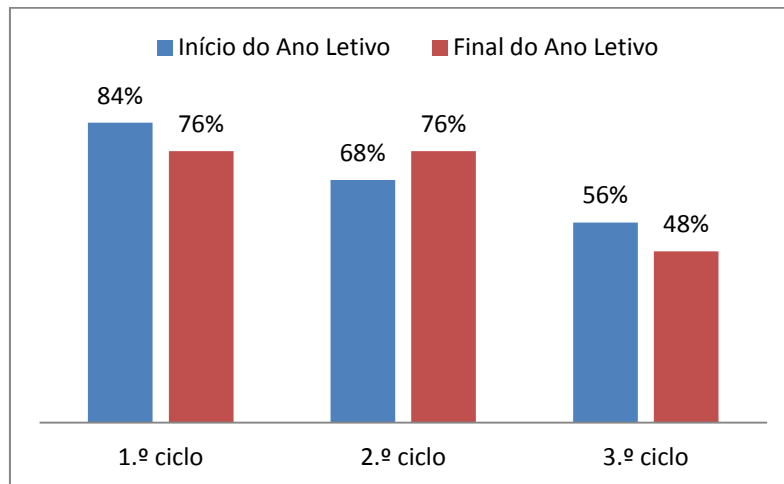


Gráfico 9 - Evolução da Motivação Média (Meta Aprender) por Ciclo de Escolaridade

Em jeito de resumo, antes de passar à discussão do que foi observado caso a caso, de notar que a evolução do Autoconceito médio (Gráfico 8), no 1º ciclo, foi significativa (17%), embora tenha começado com a percentagem mais baixa dos 3 ciclos no início do ano. Já a motivação para a aprendizagem desceu 8 pontos percentuais, sendo que começou com a média (significativamente) mais alta dos 3 ciclos. No 2º ciclo houve uma melhoria residual no autoconceito (3%), melhoria coincidente com o que sucedeu no referente à motivação (mais 8%). O 3º ciclo desceu 10% ficando abaixo do ponto de partida do 1º ciclo no que ao autoconceito diz respeito. A motivação para a aprendizagem (Gráfico 9) teve o seu ponto de partida 28 pontos percentuais abaixo do 1º ciclo, tendo terminado o ano com a mesma diferença, embora já num registo abaixo dos 50%. Houve também um decréscimo de 8% na motivação para a aprendizagem.

O desempenho escolar (medido pelas avaliações do 1º, 2º e 3º períodos – Gráficos 10, 11, 12 e 13) acompanha *grosso modo* as linhas de motivação e autoconceito. Flagrante o caso dos alunos do 3º ciclo, em que a motivação e autoconceito descem exponencialmente ao longo do ano, a par do desempenho escolar. Nenhum dos três alunos em estudo transitou de ano.

Eis os resultados, por ciclo, nas disciplinas de Português e Matemática (início e final de ano):

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

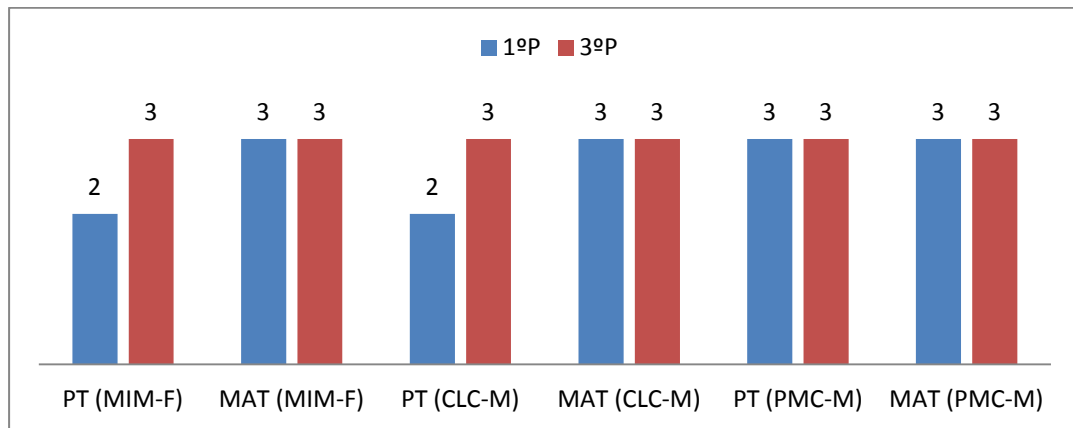


Gráfico 10 – Desempenho a Português e Matemática (1º e 3º Períodos) – 1º Ciclo

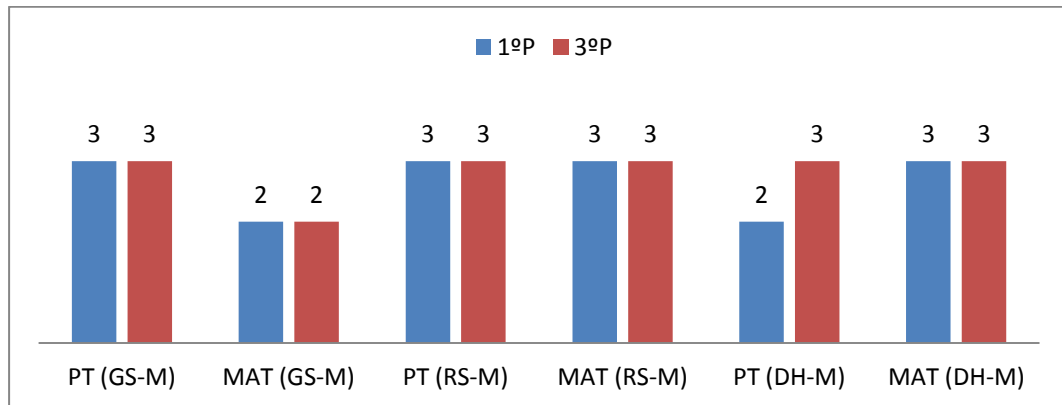


Gráfico 11 - Desempenho a Português e Matemática (1º e 3º Períodos) – 2º Ciclo (5º ano)

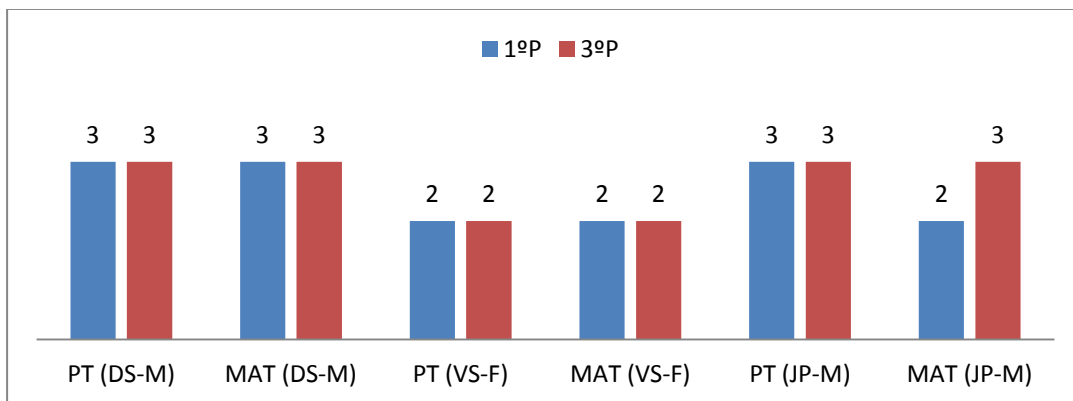


Gráfico 12 - Desempenho a Português e Matemática (1º e 3º Períodos) – 2º Ciclo (6º ano)

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

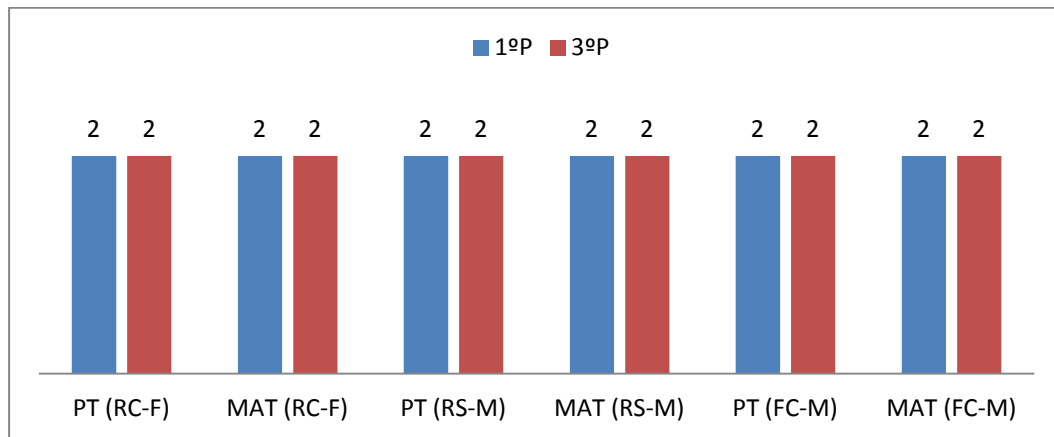


Gráfico 13 - Desempenho a Português e Matemática (1º e 3º Períodos) – 3º Ciclo

Tentaremos agora perceber, caso a caso, aquilo que foram afinal os objetivos do estudo:

i. Compreender se a disortografia afeta o autoconceito e a motivação escolar.

i.i Avaliar a evolução da motivação de alunos disortográficos relacionando-a com o seu desempenho escolar;

i.ii Avaliar a evolução do autoconceito de alunos disortográficos relacionando-a com a sua motivação escolar.

i. 1º Ciclo – MIM-F, CLC-M e PMC-M

Os três casos em estudo foram referenciados no final do ano letivo anterior, tendo ficado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 no ano letivo em que decorreu a investigação. Por terem entrado um pouco mais tarde, não puderam já usufruir de terapias por falta de vagas. Pela mesma razão o apoio foi reduzido, 45 minutos/por semana nos casos de MIM-F e CLC-M e 90 minutos/por semana no caso de PMC-M embora, este último, com mais colegas. O apoio foi, exclusivamente, fora da sala de aula. Este facto poderá ser ilustrativo da falta de

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

recursos humanos para uma intervenção adequada, sendo que a oferta é claramente insuficiente face às necessidades da procura.

Nunca é demais referir o trabalho exemplar das colegas titulares de turma na adequação de estratégias e na verdadeira integração dos alunos.

Os resultados foram confrontados com a síntese de caracterização inicial, como se verifica na tabela seguinte.

	Diagnóstico				Inclusão na turma			Apoio Familiar ao aluno			Relação Escola Família			Evolução							
														EMAPRE			PHCSCS-2	Perceção final sobre a escola			
	Diferencial anual dos indicadores																				
	Disortografia	Défice de Atenção	PHDA	Outro	Boa	Suficiente	Deficiente	Cooperante	Quando solicitado	Fraca /Inexistente	Negligente	Boa	Suficiente	Deficiente	Meta Aprender	Meta Performance Aproximação	Meta Performance Evitação	Autoconceito	Aceitação plena	Apreciação dos colegas	Desinteresse
MIM-F	X	X		X		X		X				X		-1	-13	+3	+20	X			
CLC-M	X	X		X	X				X			X		-1	+3	+2	+9		X		
PMC-M	X				X			X				X		-3	-5	+1	0		X		
Média 1º Ciclo														-1.6	-5	+2	+10				

MIM-F e CLC-M, com uma disortografia severa, diferem no à vontade: MIM-F é uma “fala barato” e CLC-M um aluno bastante tímido, embora não tão fechado como PMC-M. Todos partilham um grande respeito à Escola e aos professores, em consonância com o exemplo recebido em casa. Embora nem todos os pais se tenham mostrado tão participativos (a interação foi maior com a professora titular do que com a professora de apoio), todos demonstraram passar bons valores aos seus educandos no sentido de apelar à “importância dos estudos”.

MIM-F (anexo 8) tinha talvez o caso de maior instabilidade, sendo que a encarregada de educação sofria de uma depressão grave, com várias tentativas de suicídio. A aluna mostrou-se, numa fase inicial, muito insegura e com o autoconceito mais baixo de todos os

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

casos em estudo (17%). Foi a que teve também uma subida mais relevante (33%), tendo quase triplicado o valor inicial) tendo, ainda assim, ficado nos 50%. No que refere à motivação para a aprendizagem, MIM-F teve uma alteração digna de registo do início para o final do ano: na *performance-avoidance* desceu de 25 pontos para 12, revelando uma maior descontração na comparação das suas habilidades com as dos demais. Mostrou-se, então, mais segura, fator condizente com a sua evolução no autoconceito. Em termos de desempenho escolar, houve uma clara melhoria a português (com a subida de um nível inferior a três), subida que coincidiu com o início do apoio personalizado e um aumento da sua autoconfiança, melhoria do autoconceito e manutenção da motivação.

CLC-M (anexo 9) é o mais novo de 5 irmãos. Dois deles têm défice cognitivo e foram alunos de Currículo Específico Individual no mesmo agrupamento. A encarregada de educação, talvez por alguma falta de informação, assumiu para si que “este é mais um que não vai dar para a escola”. Ainda assim, CLC-M apresenta um autoconceito positivo (70%), que evolui para 85% até ao final de ano. Ao nível da motivação escolar esta é considerável na *meta-aprender* (35 pontos em 36 possíveis) revelando um grande envolvimento, busca de crescimento e disponibilidade para solicitar ajuda. No que ao desempenho diz respeito, este é semelhante ao da colega MIM-F: há uma subida para nível positivo a português, coincidente com o início do apoio personalizado, melhoria do autoconceito e manutenção da motivação.

PMC-M (anexo 10) foi o aluno que se mostrou mais constante em todos os testes e avaliações. A evolução foi pouco notória embora se trate do aluno com maior percentagem no autoconceito, dos 3 ciclos (88% no início e final do ano). Quanto ao desempenho mostrou-se positivo nos 3 períodos do ano, a todas as disciplinas e a motivação com registos muito positivos: 35 pontos em 36 possíveis na *meta-aprender*, 18 em 27 na *performance-aproximação* e 8 pontos, sendo a mínima 7, na *performance-avoidance*. Daqui se conclui a segurança e maturidade que servem de suporte para que não evite situações que o possam fazer sentir incapaz.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ii. 2º Ciclo – GS-M, RS-M, DH-M, DS-M, VS-F e JP-M

No 2º ciclo foram estudados 6 casos de disortografia, 3 do 5º ano (mais próximos do 1º ciclo) e outros 3 do 6º ano (estes, mais próximos do 3º ciclo). Este apontamento etário, pensado *à priori*, mostrou-se revelador na prática do que intuía a teoria.

Os alunos do 5º ano tiveram professores diferentes entre si, alguns deles usando claramente uma pedagogia diferenciada. Os professores do 6º ano eram os mesmos, visto que os 3 alunos pertenciam à mesma turma.

De registar ainda que os encarregados de educação dos alunos do 2º ciclo foram os mais ativos, participativos e colaborantes. Houve uma intensa troca de *emails* entre a família e a professora de apoio, existindo, de facto, uma perfeita parceria e partilha de experiências entre todos os intervenientes (anexo 7). Esta comunicação estreita foi altamente profícua.

Os resultados foram confrontados com a síntese de caracterização inicial, como se verifica na tabela seguinte.

	Diagnóstico				Inclusão na turma			Apoio Familiar ao aluno			Relação Escola Família		Evolução							
													EMAPRE			PHCSCS-2	Perceção final sobre a escola			
	Diferencial anual dos indicadores											Meta Aprender	Meta Performance Aproximação	Meta Performance Evitação	Autoconceito	Aceitação plena	Apreciação dos colegas	Desinteresse	Rejeição	
GS-M	X	X			X			X			X		0	-3	+4	-7		X		
RS-M	X	X		X		X		X			X		+3	-5	+3	-3		X		
DH-M	X	X		X		X	X				X		+6	-4	-2	+7	X			
DS-M	X			X		X					X		+2	+1	-2	+2	X			
VS-F	X			X		X				X		X	0	+1	0	-2				X
JP-M	X		X		X	X					X		+5	-2	0	+12	X			
Média 2º Ciclo												+2,6	-2	+0,5	+2					

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

GS-M (anexo 11) apresentou-se muito curioso. Filho de pais separados, num intenso processo de divórcio, estes “desdobram-se” em atenções para que o seu empenho enquanto educadores “leve a melhor” em tribunal. O aluno (sobre)vive no meio desta selva emocional, com apoio psicológico semanal. Foi um ano difícil a nível pessoal agravado pelas alterações de ciclo, com tudo o que estas acarretam: acréscimo de professores, matérias, mudança de escola, alteração de rotinas, etc... Poderão tais mudanças ter influido no decréscimo do seu nível de autoconceito (de 80% no início do ano, para 68% no final). No que concerne à motivação escolar, o aluno demonstrou uma vontade de aprender acima da média do seu ciclo, embora se tenha destacado de forma negativa quanto à preocupação na comparação das suas habilidades com os demais (27 pontos em 27 possíveis). Quanto ao desempenho houve uma franca melhoria: o aluno subiu de quatro níveis inferiores a 3 no início do ano, para terminar apenas com um. Neste caso, embora o autoconceito tenha diminuído, a motivação manteve-se acima da média e o desempenho melhorou.

O RS-M (anexo 12) revelou-se um menino superprotegido por uma mãe que “não quer que o filho sofra mais por causa dela”. O pai não tem contacto com o filho e a mãe culpa-se por esta ausência, fruto das suas escolhas. Não raras vezes, o aluno demonstrou alguma revolta por não ter vivências com o seu pai, nem uma figura paternal por perto. Mostrou um grande desconforto sempre que tinha que escrever algo, mostrando uma grande insegurança: “É assim?”, “Podes corrigir?”. De referir que a mãe teve uma participação muito ativa e diária nos trabalhos e estudos do filho – faziam juntos os trabalhos de casa, preparavam a mochila, estudavam para os testes... O RS-M tinha alguns problemas de autonomia e insegurança. O seu autoconceito, já no limite no início do ano (52%), baixa para valores negativos (47%). A motivação para a aprendizagem é, tal como no caso de estudo antes apresentado, acima da média do seu ciclo. O desempenho é bastante regular, subindo ainda dois níveis inferiores a 3 no último período. Como se expôs no caso anterior, embora o autoconceito tenha diminuído, a motivação manteve-se acima da média e o desempenho melhorou.

O DH - M (anexo 13) é um aluno muito introvertido, inseguro, com uma disortografia grave. Não participa nas aulas e tem uma vida social quase inexistente: os colegas não

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

compreendem tanta timidez. Quando confrontada com este facto a mãe desvaloriza-o alegando ser um traço de família. Apurou-se que o DH-M apresentou no final do ano uma melhoria no autoconceito (de 73% para 85%, ou seja, 12 pontos percentuais). Esta melhoria foi condizente com o aumento da motivação para a aprendizagem, em todas as suas vertentes (o ano terminou com 36 pontos em 36 possíveis, na *meta-aprender*). O desempenho não podia deixar de estar de acordo com os dados crescentes, expostos até aqui: os dois níveis negativos que obteve no 1º período desapareceram no final do ano, tendo terminado o 5º ano com todos os níveis satisfatórios. No caso de DH-M aumentou o autoconceito, a motivação e o desempenho escolar.

O DS-M (anexo 14), aluno do 6º ano, é dos alunos mais esforçados deste estudo. Para além das aulas em que se aplica bastante, frequenta um centro de estudos para onde vai todos os dias. Frequenta também um instituto de língua inglesa. Usa um aparelho de correção ortodôntica e a sua dicção é fortemente afetada. É um aluno seguro das suas capacidades, embora conheça também as suas dificuldades e tente superá-las. Ao nível do autoconceito, este encontra-se dentro da média do seu ciclo (67% no início do ano e 70% no final). A motivação, embora bastante positiva, tem uma ligeira subida (de 30 para 32 pontos em 36 possíveis). O seu desempenho traduz o esforço e empenho que demonstra: constante e positivo ao longo do ano. Resumindo: aumenta o autoconceito, a motivação e mantém-se o desempenho positivo.

A VS-F (anexo 15) foi um caso que muito deu que pensar à docente. Fruto de uma família com debilidades estruturais (o pai, separado da mãe, trabalha no estrangeiro, a mãe trabalha de noite e descansa de dia) a aluna está a cargo da avó que, pela idade e temperamento, não consegue “controlar” esta adolescente. Não há qualquer seguimento desta aluna por adultos responsáveis, tendo a diretora de turma, face ao excesso de faltas que a mãe justificou sem questionar sequer a filha, encaminhou para a CPCJ. Não houve possibilidade de uma intervenção consistente, pela sua fraca assiduidade. A mãe, nas poucas reuniões em que compareceu, pareceu ter receio das reações da filha se a repreendesse. O autoconceito de VS-F é condizente com este quadro: 38% no início do ano e 35% no final. A motivação para a

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

aprendizagem quase se adivinhava antes de fazer os testes: 22 pontos em 36 possíveis, sendo o desempenho francamente negativo (com cinco níveis inferiores a três), resultando numa retenção.

O JP-M (anexo 16) apresenta, para além da disortografia, uma perturbação da fluência do discurso (gaguez) em que se verificam bloqueios, repetições e prolongamentos de sons, acompanhada de movimentos faciais. Agravava-se em estados de ansiedade ou irritação. Não sabe lidar com a frustração e detesta falar em público, bem como escrever. Sente-se muitas vezes incapaz e, a qualquer pergunta, a primeira resposta é “Não sei!”. É muito inseguro. A mãe, com quem vive ele e a irmã (o pai trabalha no estrangeiro), esforça-se para lhe dar o melhor seguimento e apoio possível, tendo clara noção das suas dificuldades. No ano letivo em que decorreu o estudo, o seu estado de ansiedade foi notoriamente agravado (talvez pelo excesso de importância atribuído ao exame de final de ciclo, de que o aluno falava em quase todos os apoios). A docente de educação especial passou a apoiar este aluno não só fora como dentro da sala de aula, para que se sentisse mais seguro e confiante. Foi também proposto, em janeiro, para o serviço de psicologia e orientação, por se verificarem alguns episódios de violência com os seus pares. A comunicação entre todos os intervenientes foi muito importante e potenciou, no entender da professora de educação especial os resultados que se observam: melhoria no autoconceito (de 52% no início do ano para 72% no final), melhoria na motivação escolar (de 23 para 28 pontos em 36 possíveis) e um desempenho que melhorou, começando com três níveis inferiores a 3 e tendo culminado, num ano terminal de ciclo, apenas com um nível inferior a 3.

iii. 3º Ciclo – RC-F, RS-M e FC-M

No 3º ciclo foram estudados 3 casos de disortografia, dois deles com apoio em conjunto e, um terceiro, com apoio individualizado. Os encarregados de educação destes alunos não se mostraram muito envolvidos durante o ano, comparecendo na escola apenas para assinar documentação.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

Os resultados foram confrontados com a síntese de caracterização inicial, como se verifica na tabela seguinte.

	Diagnóstico				Inclusão na turma			Apoio Familiar ao aluno			Relação Escola Família			Evolução								
														EMAPRE			PHCSCS-2	Perceção final sobre a escola				
	Diferencial anual dos indicadores																					
	Disortografia	Défice de Atenção	PHDA	Outro	Boa	Suficiente	Deficiente	Cooperante	Quando solicitado	Fraca /Inexistente	Negligente	Boa	Suficiente	Deficiente	Meta Aprender	Meta Performance Aproximação	Meta Performance Evitação	Autoconceito	Aceitação plena	Apreciação dos colegas	Desinteresse	Rejeição
RC-F	X	X				X			X				X	-10	-5	+2	-6					X
RS-M	X			X		X			X				X	0	0	-1	-5					X
FC-M	X		X	X		X			X				X	+2	0	+2	-5					X
Média 3º Ciclo														-2,6	-1,6	+1	-6					

A RC-F (anexo 17) apresenta-se como uma aluna bastante doce e simpática em contexto de apoio especializado. Nas aulas tem várias faltas disciplinares, gosta de chamar a atenção e destacar-se dos demais, nomeadamente com comportamentos disruptivos. Pelas suas trocas constantes de letras e consequentes erros ortográficos recusa-se terminantemente a escrever para outras pessoas, o que limita a sua participação escolar. O seu autoconceito desceu (de 55% para 45% no final do ano), bem como a sua motivação (32 para 22 na *meta-aprender*). O desempenho escolar mostra, de forma mais visível, esta realidade: terminou o ano com níveis inferiores a 3 em todas as áreas disciplinares, o que resultou numa retenção.

O RS-M (anexo 18) mostra-se um aluno extremamente fechado e “opaco”. Tenta não deixar passar emoções, sentimentos, nem qualquer pista sobre o seu estado de espírito. Está muitas vezes “zangado” com tudo e todos, nutrindo uma grande apatia para com o Mundo. O seu autoconceito, embora sendo o mais bem cotado ao nível do 3º ciclo, desceu de 75% no início do ano para 67% no final do ano. A motivação manteve-se relativamente em baixo, havendo coerência ao longo de todo o ano (21 pontos na *meta-aprender*). Tal como a colega

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

RC-F, RS-M mostra através do seu desempenho, a sua realidade escolar atual: o ano termina apenas com nível 3 a Geografia, Ciências Naturais e Educação Física. O aluno não transitou de ano.

Por último, FC-M (anexo 19). Este aluno foi um desafio particular para a docente de educação especial. Rotulado como “preguiçoso” e “mau aluno” tinha, para além de uma disortografia severa, disgrafia, hiperatividade do tipo desatento e um grave problema de dicção. A atravessar a adolescência, era um *quase homem* fechado em si mesmo, não mostrando motivação para se expressar por escrito ou oralmente. Depois de um período de adaptação para que ganhasse confiança na docente, foram tentadas várias estratégias para que o FC-M se mobilizasse para algo. Alguns trabalhos foram conseguidos com distinção (exemplo do folheto sobre o 25 de abril - anexo 6), distribuído pela escola na data estudada. Este foi o ponto de viragem no aluno – o trabalho reconhecido, pela primeira vez em muito tempo... Havia gasto horas na execução daquela tarefa mas tinha conseguido. O seu olhar quase agradecido ficará na docente por muito tempo. A partir daí houve outro ânimo. Conseguiu-se até um nível 3 a Português no 2º período, “para motivar”. Partiu-se para o estudo da obra obrigatória para o 8º ano – “Falar Verdade a Mentir” de Almeida Garrett, algo impensável no início. A docente de apoio criou uma espécie de “Hora do Conto” para que o FC-M pudesse ouvir a história, sem ter que a ler sozinho. O aluno sabia tudo: enredo, personagens, indicações cénicas, interpretar o título e relacioná-lo com a obra... A docente de educação especial falou, orgulhosa, com a docente de português e chegou o dia do teste, FC-M resolveu-o na sala de apoio. Uma vez que era de escolha múltipla, a professora foi capaz de, rapidamente, contar as respostas certas e erradas e concluir o brilharete: FC-M conseguira um 100%. Ficaria radiante. Na semana seguinte, o FC-M entrou na sala de apoio cabisbaixo, a professora de português tinha entregue os testes: “Vês? Isto não é nada como tu dizes, afinal. Não sei fazer nada bem”. E mostrou um tímido “Satisfaz”. O seu olhar ficará, igualmente, na docente por muito tempo. Mais tarde, questionou-se a colega de português que argumentou: “Não podia dar-lhe uma boa nota porque não fez o mesmo que os colegas, não teve qualquer pergunta de desenvolvimento...”. E assim se perdeu novamente o FC-M. Voltou para dentro da sua *caixa-de-não-ser* e ficou retido no 8º ano com, entre outros, nível inferior a 3 a português. O autoconceito piorou de 53% no início do ano para 45% no final do ano. A

motivação escolar manteve-se nos 24 pontos (em 36 possíveis) e o desempenho resultou numa retenção.

- Questão 1: Qual a percepção dos alunos disortográficos em estudo sobre a Escola?

Verificou-se, a partir da análise qualitativa dos casos, que a percepção que têm da Escola difere nos diferentes ciclos de escolaridade. Para além da observação direta, foi pedido aos alunos um pequeno texto intitulado “Eu e a Escola”, com estrutura livre.

Os alunos do 1º ciclo mostram-se recetivos e abertos a novas experiências e aprendizagens, admitindo sem qualquer pudor que “a escola é o sítio onde se aprende”, “gosto da escola porque gosto de escrever” e ainda “a escola é muito fixe porque estou com os meus amigos”. A menção à escrita adquire um valor muito expressivo uma vez que, sendo a atividade em que há maior dificuldade, é a escolhida para expressar o quanto se gosta da Escola. A importância dos amigos é clara, não havendo problemas de aceitação. O futebol nos intervalos é um interesse comum e as dificuldades na escrita não se mostram, de todo, um fator de exclusão. Há, ainda assim, referências esporádicas às professoras que “se zangam” com os erros.

Nos casos do 2º ciclo rotula-se a Escola como “uma aventura” onde há “muitos professores que gostam de ensinar”. Sugere-se que “em vez de um lápis” haja computadores e que se acabe com “os testes e exames”. Estes revelaram-se sempre como momentos de grande ansiedade. As aulas são, por vezes, “um pouco chatas” e já há colegas “que gozam quando se fala”. Atendendo também à idade de rotura com um registo mais infantil percebe-se que “Eu não odeio a escola mas também não gosto assim tanto. Detesto as regras, os professores, os horários, etc...”. É referida a importância/relevância do apoio personalizado onde a professora “ajuda a ter melhores notas”.

Nos casos do 3º ciclo é clara a rejeição. Os textos começam com “Eu não gosto muito da escola(...)”, “Não gosto dos *stores* nem das aulas (...)”, e “Não gosto da escola.”. Os alunos recusam-se a cooperar com o professor, quer por escrito, quer oralmente. Quando questionados, ao longo do ano, sobre a sua fraca participação em aula as respostas foram

variadas, embora com uma ideia comum: “Participar para quê? Nunca sei as respostas.” ou “O professor quer que eu vá escrever no quadro e eu não vou”.

- Questão 2: Qual o papel do apoio pedagógico personalizado na melhoria do desempenho dos alunos disortográficos em estudo?

Partindo dos casos em estudo verificou-se através da observação dos dados qualitativos que o apoio personalizado funcionou como uma rede de apoio às aulas propriamente ditas. Como se verifica na planificação e avaliação das atividades efetuadas pretendeu-se melhorar a confiança e segurança dos alunos, trabalhando à partida áreas que seriam foco de atenção posteriormente. As obras obrigatórias do programa de português foram, por exemplo, lidas em conjunto. Os alunos sentiam-se, desta forma, mais aptos a participar em contexto de sala de aula. As técnicas de resumo e esquematização foram trabalhadas no âmbito das diferentes disciplinas, de modo a que se percebesse a aplicabilidade prática dos exercícios. A maior parte das avaliações foram executadas na sala de apoio, de forma a que os alunos se sentissem à vontade para colocar questões. Verificou-se também, mais numa fase inicial, alguma desorganização nos cadernos diários. A maior parte das vezes porque não conseguiam passar em tempo útil a informação do quadro ou a que o professor ditava, por exemplo, o sumário. A docente teve então uma intervenção dentro da sala de aula (com os alunos e docentes), de forma a arranjar estratégias para que cada um se sentisse mais seguro e confiante na organização dos materiais de estudo.

De salientar o pouco tempo semanal para um trabalho ainda mais eficaz. Casos houve em que os alunos apenas usufruíram de 45 minutos semanais com a docente de educação especial. É manifestamente reduzido quando se tem como objetivo trabalhar áreas tão transversais, reforçando o desenvolvimento de competências específicas.

Casos houve também em que os alunos tiveram que ser agrupados por “graus de dificuldade” uma vez que não havia recursos humanos suficientes para um apoio realmente “personalizado”. Poder-se-á converter este facto em algo um pouco menos “negativo”? Parece que sim, apelando ao trabalho de pares, à entreaajuda, à partilha de experiências. Ainda assim

há trabalho que necessita de ser mais “personalizado” para que seja simultaneamente mais “pedagógico”. E assim se possa chamar, com propriedade, “apoio”.

- Questão 3: Qual o papel da relação escola-família no processo educativo dos alunos disortográficos em estudo?

É, sem sombra de dúvida, um papel principal. Os pais cooperantes, exigentes e que participam na vida dos educandos tendem a passar a informação (nem sempre, necessariamente, por via oral) da importância dos estudos. Como consequência há um maior envolvimento dos educandos, mesmo que esse envolvimento não se traduza imediatamente em sucesso escolar.

Houve também encarregados de educação que foram à escola apenas para assinar documentação ou quando solicitados. As razões poderão ser variadas (impedimentos laborais, desconhecimento, insegurança, ...) devendo a escola insistir para que a relação se estabeleça de forma eficaz. Tendencialmente, nos casos em estudo, os alunos que não contaram com acompanhamento familiar efetivo, mostraram-se mais desmotivados e com um desempenho escolar inferior. Coincidência ou não, quanto mais velhos os alunos em estudo, menos acompanhamento se verifica por parte dos encarregados de educação. Os alunos parecem ser, a maior parte das vezes, o espelho dos pais traduzindo os seus valores e qualidades, bem como os seus medos e ansiedades.

- Questão 4: Qual a influência da Escola na evolução do autoconceito, da motivação e desempenho escolar dos alunos disortográficos em estudo?

A quarta questão revelou-se muito ambígua para uma resposta concreta. Ou de resposta particularmente difícil uma vez que seria necessário “colocar o dedo na ferida”.

A Escola tem, indiscutivelmente, nos casos analisados, particular influência na evolução dos alunos. Esta afirmação vale pela positiva, quando a evolução segue neste sentido, embora não se possa descartar a mesma influência quando a “evolução” é em sentido contrário ao esperado.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Verificou-se ainda uma grande resistência em adequar a forma de ensinar aos diferentes alunos, com dificuldades distintas, dificultando a sua efetiva inclusão na turma, na medida em que a igualdade de oportunidades de aprender ou evidenciar o aprendido não lhes foi proporcionada. Regra geral, quem não acompanha a aula que se dá para todos é “preguiçoso” e “não trabalha em casa”. Na verdade isto pode acontecer, e acontece, mas muitas vezes não como causa de desmotivação ou fraco desempenho, mas como consequência destes.

De notar os casos já acima relatados, como VS-S, RC-F e FC-M. Estes alunos não tiveram um oportunidade consistente que os diferenciasse dos demais, no sentido de uma efetiva igualdade de oportunidades. Já MIM-F, DH-M e JP-M são exemplo de que tal é possível e traz resultados muito positivos.

III. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os métodos e processos motivacionais são, cada vez mais, a tônica das inquietações de professores, educadores, psicólogos e outros investigadores. Não apenas numa perspetiva de quantidade, detalhando se determinado aluno é mais ou menos motivado, mas procurando afinal os fatores causais ou catalizadores dessa motivação e percebendo o que faz ou ajuda a que um aluno queira aprender.

Essa busca implica e co-responsabiliza, naturalmente, os agentes educativos correlacionando de uma forma quase indissociável algumas variáveis como a motivação, o autoconceito, o desempenho escolar, concorrentes para a aprendizagem propriamente dita.

Vários são os autores que demonstram a importância da motivação e a sua ligação a um melhor desempenho e a um maior sucesso académico (Engelmann (2010); Lourenço e Paiva (2010); Sérgio et al. (2010); Martinelli e Genari (2009); Boruchovitch (2008); Ndagijimana (2008); Paiva (2008); *cit. in* Pereira (2012), entre outros).

Por outro lado (ou, na verdade, ainda pelo mesmo lado) a escola também contribui para a formação do autoconceito da criança / jovem, na medida em que lhe permite

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

desenvolver uma determinada visão de si mesma. Segundo Cubero & Moreno (1995), a criança / jovem baseia-se nas avaliações dos seus professores, colegas e encarregados de educação sobre os seus sucessos ou insucessos académicos para se posicionar na própria escala de autoconceito que vai construindo, chegando os autores a admitir que daí advém a construção de limites e possibilidades que o aluno se concede. Corroboram essa relação entre desempenho e autoconceito os estudos de Winne, Woodlands e Wong (1982), Chovan e Morrison (1984), Marsh, Parker e Barnes (1985), Marsh, Smith e Barnes (1985), Rogers e Saklofske (1985), Chapman (1988), Cooley e Ayres (1988), Durrant, Cunningham e Volker (1990), Jesus e Gama (1991), Leondari (1993), Seco (1993), Montgomery (1994), Rothman e Cosden (1995), Estevão e Almeida (1999), Carneiro *et al.* (2003), entre outros.

Far-se-á então, com suporte nas teorias apresentadas, a discussão dos resultados obtidos neste estudo de casos. De relembrar que todos eles têm em comum disortografia, frequentam a mesma escola, embora em ciclos diferentes (1º, 2º ou 3º ciclo de escolaridade).

Considerando os resultados obtidos (anexos 4-20 e gráficos 2-13) verifica-se que há um decréscimo de motivação com o avanço da escolaridade, facto coincidente com uma perda no autoconceito positivo. O acumular de fracassos académicos diminui a motivação e desencoraja o aluno disortográfico, como se comprovou na análise da informação qualitativa. Este resultado está de acordo com os de Paiva e Boruchovitch (2010), de Leal (2007), Martini e Boruchovitch (2004) e Boruchovitch (2001) (*cit. in* Pereira, 2012), onde se verificou que os alunos alvo de retenções demonstravam um conjunto de crenças menos apropriado à motivação para a aprendizagem e para o sucesso escolar. Também Pereira (2012) relembra que

“Cortez e Faria (2011), num artigo científico sobre distúrbios da aprendizagem, advogam que o fracasso escolar experienciado a partir de uma retenção constitui um obstáculo à motivação e ao prazer de aprender.”

De referir que dos 12 alunos observados, os 4 que apresentaram índices de motivação e autoconceito mais baixos, ficaram retidos no final do ano escolar.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

A motivação, por si só, não é sinónimo de sucesso escolar. Há um conjunto de fatores capazes de potenciar bons resultados escolares. Apelando ao cariz qualitativo do estudo, há a referir que casos houve em que o contexto familiar não se apresentou como um facilitador da aprendizagem. Famílias com debilidades estruturais, culturalmente desfavorecidas e que não ofereceram um acompanhamento continuado e efetivo aos seus educandos têm educandos com um desempenho mais pobre, uma diminuição da motivação e conseqüente alteração do autoconceito.

Segundo Carneiro et al. (2003), e abordando especificamente a DAE, no

“que diz respeito à relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito escolar, os resultados apontaram para a ocorrência de uma interação altamente significativa entre as variáveis, observando-se que conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito escolar das crianças.”

Não se pode deixar de referir igualmente a formação dos professores como algo a não descurar. As DAE são, geralmente, o “parente pobre” das NEE, muitas vezes confundidas com preguiça, falta de vontade ou, ironicamente, falta de motivação. Uma ironia triste, já que (ainda segundo Carneiro et al., 2003)

“as pessoas que afetam o autoconceito que a criança desenvolve são, geralmente, os adultos importantes em sua vida, como os pais e professores que, na maioria, exercem algum controle sobre a criança e cujas opiniões têm influência sobre ela. Se a criança sofre experiências em que se afirma seu fracasso, provavelmente ela incorporará essa ideia em seu autoconceito, mesmo que não seja condizente com o real. Por outro lado, se suas qualidades positivas forem ressaltadas, tende a ter uma auto-estima elevada.”

A falta de qualificação dos professores parece ter contribuído também para um agravamento do problema, uma vez que grande parte não detinha conhecimentos sobre a melhor forma de lidar com as dificuldades de aprendizagem, como se poderá verificar através da observação dos casos em estudo. Já em 1976 escrevia Erikson que

“a vida escolar desperta um sentimento de ser capaz de produzir coisas e fazê-las bem, a fim de conquistar consideração e admiração dos pais, professores e colegas. Se a criança encontrar dificuldades em usar as suas habilidades e assim não conseguir ser produtiva, irá experimentar um sentimento de inadequação e inferioridade em relação a seus iguais e do que socialmente acredita que esperam dela. É esta a etapa social mais decisiva, implicando num fazer coisas ao lado dos outros e com eles,

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

desenvolvendo-se, nessa época, um primeiro juízo a respeito da divisão do trabalho e da oportunidade diferencial. Assim, pode-se afirmar que a vida escolar é nessa fase o fator que mais evidencia para a criança seus sucessos e fracassos, podendo determinar suas capacidades de realizações em muitas áreas, não só a escolar. A criança que não vai bem na escola, parece ter uma visão geral mais negativa sobre si mesma, evitar situações sociais, de competição, porque tende a manter um descrédito de si mesma, um sentimento de desvalia perante os outros, em que suas incapacidades parecem sempre estar em evidência.”

Trinta e oito anos passados e o cenário é o que se apresenta no estudo de casos efetuado. Há ainda outros autores que o corroboram, numa perspetiva mais atual. São exemplo os estudos de Matos (2010), donde se constatou

“a necessidade de formação dos docentes sobre os processos de gestão curricular e diferenciação pedagógica no sentido de contribuir para uma maior eficácia do ensino, bem como para a necessidade do domínio da conceptualização teórica e legislativa destes processos.”

Também Fernandes (2011) conclui que

“em termos dos conteúdos curriculares a integração fica aquém das expectativas, dada a falta de formação dos docentes, a não existência de qualquer professor especializado, nem de apoio técnico ou material específico para os alunos com NEE que permitam verdadeiras adaptações curriculares.”

Ainda mais recentemente, Beato (2013) afirma que são notórias

“algumas inquietações em relação ao processo de inclusão destes alunos, anotando como pertinentes algumas condições importantes para a sua melhoria, tais como, a formação dos professores, as condições das escolas (recursos físicos e humanos) e o número de alunos por turma.”

A falta de atenção das políticas educativas para com os alunos com DAE deverão ser tema de um intenso debate. É impossível prestar um apoio eficaz, continuado e adequado com o tempo semanal que se consegue disponibilizar para cada um dos casos. Também Silva (2014) se debruça sobre este facto no seu estudo, onde se lê que

“Os principais problemas dos docentes no que concerne à inclusão de alunos com NEE relacionam-se com as formas de gestão e com o desconhecimento sobre os processos de realização de adequações curriculares. Os resultados permitem também concluir que é necessário mais tempo para apoio individualizado do professor de Educação Especial ao aluno com NEE dentro da sala de aula, mais tempo para o trabalho colaborativo entre os docentes e ainda formação contínua sobre NEE.”

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

E se, no 1º ciclo, parece que “ainda se consegue”, no 2º ciclo a motivação vai-se perdendo até que se chega ao 3º ciclo com dificuldades na escrita, uma motivação para a aprendizagem que já dificilmente se recupera e, pior, um autoconceito absolutamente destruído.

Pergunta-se: o que **ESCREVE** afinal a Escola **DENTRO** dos alunos disortográficos?

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se como limitação do estudo o facto do mesmo ter tido um período de intervenção de apenas nove meses e um universo tão restrito (apenas 12 alunos). Ainda assim, constituem a população disortográfica do AEEG, representando-se, apenas e só, a eles mesmos. É, no entanto, enquanto estudo de casos, um contributo, articulado com o estado da arte, para uma visão do estado da Escola no seu sentido mais lato.

Numa fase final concluiu-se aquilo que de início parecia tão somente uma questão de perspectiva: nos casos analisados o impacte que a disortografia provoca na motivação e autoconceito dos sujeitos parece relacionado com a forma como a Escola “acolhe” a disortografia dando-lhes instrumentos (ou não) para que desenvolvam ou firmem a motivação e o autoconceito dos mesmos.

Do conjunto de casos analisados, ressalvado o seu número escasso e o tempo escasso de observação, emerge a hipótese de que a motivação escolar se vai perdendo de ciclo de estudos para ciclo de estudos. Parece que o autoconceito positivo dos disortográficos vai definhando com o tempo. E mesmo estando a falar apenas e só de 12 alunos, são 12 que poderão multiplicar-se por muitos 12 por esse país fora, que lutam consigo próprios, diariamente, nesse lugar de liberdade e criatividade que deveria ser a Escola.

O decreto-lei 3/2008 prevê um apoio condigno às necessidades educativas de carácter permanente. Por que razão se tratam as DAE como menos graves que as demais necessidades? Por que razão (já segundo Correia, 2008) se consegue perceber a necessidade

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

de adaptar rampas para alunos com mobilidade reduzida e não há a mesma disponibilidade para se adaptar uma aula, uma ficha de trabalho, um momento de avaliação a um aluno com disortografia?

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” – Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1º (10 de dezembro de 1948).

Não se avistam melhorias nas condições de acompanhamento dos alunos com este tipo de problemáticas. As políticas educativas que se demonstram através da redução de professores, aumento de alunos por turma e redução de apoios especializados fazem adivinhar um futuro negro para a inclusão e as DAE. Urge perceber a necessidade de um debate sério em torno destas questões que não são, de modo algum, de somenos importância. De Cruz (1999) até Correia (2008) continua a afirmar-se que as DAE são o grupo de maior relevância dentro das NEE. Se a tantas crianças/jovens é retirada a capacidade de acreditar em si mesmos e a força para lutar e superar-se, que espécie de futuro lhes estará reservado?!

Que a Escola tenha coragem de mudar de paradigma, (re)escrevendo com tinta indelével dentro de cada um que **“não temos nas nossas mãos a solução para todos os problemas do mundo, mas diante de todos os problemas do mundo, temos as nossas mãos.”** (Friederich Von Schiller)

V. BIBLIOGRAFIA

- Afonso, L. (2010). Disortografia: Compreender para intervir. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/417>>. [Consultado em 12/12/2014].

- Alcará, A. e Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade Como Uma Estratégia Motivacional, *Psicologia Escolar Educacional*, 11, pp. 165-178.

- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto, Edições Asa.

- Alves, R. (2011). *Ao professor, com o meu carinho*. Verus Editora.

- Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa, Verso de Kapa.

- Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. [Em linha]. Disponível em <<http://www.appdae.net/tiposdaes.html>>. [Consultado em 20/07/2013].

- Beato, A. (2013). Educação inclusiva - estudo de caso sobre as perceções dos docentes e dos encarregados de educação. [Em linha]. Disponível em <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4148>>. [Consultado em 10/01/2015].

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

- Boruchovitch, E. (2008). A Motivação para Aprender de Estudantes em Cursos de Formação de Professores, *Educação*, 31? (1?), pp.30-38.

- Branco, J. (2012). *Insucesso Escolar e Autoconceito*. [Em linha]. Disponível em <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3786/1/Tese%20Joana%20Branco%281%29.pdf>>. [Consultado em 12/12/2014].

- Carneiro, G., Martinelli, S. e Sisto F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, pp. 427-434

- Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 357-365.

- Chousa, M. (2012). Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica. [Em linha]. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2705/disserta%C3%A7%C3%A3o_MC.pdf?sequence=1>. [Consultado em 12/12/2014].

- Chovan, W., e Morrison, E. R. (1984). Correlates of self-concept among variant children, *Psychological Reports*, 54, pp. 536-538.

- Cerqueira, T. *et alii*. (2004). O Autoconceito e a Motivação na Constituição da Subjetividade: Conceitos e Relações, *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*, 10, pp. 30-41.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

- Coelho, D. (2012). Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>>. [Consultado em 21/07/2013].

- Cokley, K. (2000). Examining the Validity of the Academic Motivation Scale by Comparing Scale Construction to Self-determination Theory, *Psychological Reports*, 86, pp. 460-564.

- Cooley, E. e Ayres, R. R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 21, pp. 174-178.

- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.

- Correia, L.M. (2006). O Estado da Arte da Educação Especial em Portugal: O Caso dos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem. [Em linha]. Disponível em <<http://ipodine.pt/wp-content/uploads/2014/03/Alunos-com-DAE.pdf>> [Consultado em 08/01/2015].

- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - Considerações para uma educação com sucesso*. Porto, Porto Editora.

- Correia, L.M. e Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Que são? Como entendê-las?*. Porto, Porto Editora.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto, Porto Editora.

- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa, LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

- Cubero, R. e Moreno, M. C. (1995). Relações sociais nos anos escolares: Família, escola, companheiros. In: Coll C., Palacios J. e Marchesi A. (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre, Artmed, pp.250-260

- Declaração de Salamanca (1994).[Em linha]. Disponível em <<http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=32>> [Consultado em 17/07/2013].

- Durrant, J. E., Cunningham, C. E., e Voelker, S. (1990). Academic, social and general self-concept of behavioral subgroups of learning disabled children, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 657-663.

- Engelmann, E. (2010). A Motivação de Alunos dos Cursos de Artes de Uma Universidade Pública do Norte do Paraná. [Em linha]. Disponível em <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ENGELMANN,%20Erico.pdf>>. [Consultado em 12/12/2014]

- Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

- Estevão, C. e Almeida, L. S. (1999). Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar, *Psicologia Argumento*, 17, pp. 113-130.

- Esteves, M. (2011). Leitura vs Auto-conceito de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18770>>. [Consultado em 12/12/2014].

- Fernandes, A. (2011). Integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular – estudo de caso Escola Secundária Amor de Deus. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3158>>. [Consultado em 10/01/2015].

- Fernández, A. *et alli*. (2010) Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000300017>. [Consultado em 16/5/2014].

- Figueiredo, M. (2000). Estudo comparativo do autoconceito em alunos com necessidades educativas especiais. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9901>>. [Consultado em 12/7/2013].

- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora.

- Fontaine, A. e Bessa, N. (2002). *Cooperar para aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa, Edições Asa

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

- Freire, J. (2011). Estratégias, actividades e recursos em Educação Especial para alunos disléxicos do 1º, 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário nas disciplinas de Língua Portuguesa e Português. [Em linha]. Disponível em <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1657>>. [Consultado em 12/7/2013].

- González-Pienda, J. et al. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar, *Psicothema*, 9, pp. 271-289.

- Harter, S. (2006). The self. *cit. in* Branco, J. (2012). *Insucesso Escolar e Autoconceito*. [Em linha]. Disponível em <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3786/1/Tese%20Joana%20Branco%281%29.pdf>>. [Consultado em 12/12/2014].

- Jesus, D. M. e Gama, E. M. P. (1991). Desempenho escolar: Sua influência no auto-conceito e atitude em relação à escola, *Cadernos de Pesquisa da UFES*, 1, pp. 56-62.

- Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. *In*: R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.

- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19, 357-371.

- Lourenço, A. e Paiva, M. (2010). A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem, *Ciências e Cognição*, 15, pp.132-141.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.

- Machado, A. (1910). *Proverbios y Cantares*. XXIX estrofe. In *Campos de Castilla*. 1ª edição.

- Marsh, H. W., Parker, J. e Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent selfconcepts: Their relationship to age, sex, and academic measures, *American Educational Research Journal*, 22, pp. 422-444

- Marsh, H. W., Smith, I. D. e Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 77, pp.581-596.

- Martinelli, S. e Genari, C. (2009). Relações entre Desempenho Escolar e Orientações motivacionais, *Estudos de Psicologia*, 14, pp. 13-21.

- Matos, M. (2010). Diferenciação curricular : uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico. [Em linha]. Disponível em <<http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2418>>. [Consultado em 10/01/2015].

- Miranda, G. (2002). Ensinar a Aprender. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3173>>. [Consultado em 13/6/2013].

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

- Monteiro, S. (2011). A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. [Em linha]. Disponível em <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1488/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado-Susana%20Monteiro.pdf?sequence=1>>. [Consultado em 12/11/2013].

- Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: Observer-child concordance across six context-dependent domains, *Journal of Learning Disabilities*, 27, pp. 254-262.

- Montenegro, A. (1997). Le concept de soi chez des enfants et jeunes sourds évalué par l'échele de Piers-Harris, *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32, pp. 71-83.

- Ndagijimana, J. (2008). Motivation et Réussite des Apprentissages Scolaires *cit. in* Pereira, S. (2012). Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade. [Em linha]. Disponível em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3771/1/Dissertacao_Final_12_abril.pdf> [Consultado em 28/5/2013].

- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *In*: Estrela, A. e Ferreira, I. (Eds.). *Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, Universidade de Lisboa.

- Oliveira, J.H. e Oliveira, A.M. (1996). *Psicologia da Educação Escolar I*. Coimbra, Livraria Almeida.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

- Paiva, M. (2008). Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma Aproximação à Dinâmica do Aprender no Secundário. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7614>>. [Consultado em 12/03/2014].

- Papalia, D. e Wendkos, S. (1995). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Mexico, Mc Graw Hill.

- Pereira, M. (2010). Formação Cívica e Interculturalidade: Um estudo de Investigação/Acção. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2922>>. [Consultado em 12/03/2014].

- Pereira, S. (2012). Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade. [Em linha]. Disponível em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3771/1/Dissertacao_Final_12_abril.pdf> [Consultado em 28/5/2013].

- Prout, H. T. e Prout, S. M. (1996). Globalself-concept and its relationship to stressful life conditions. In: B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Wiley & Sons, pp. 259-286.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

- Rebelo, D. (1997). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

- Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa, Universidade Aberta.

- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível, *Revista Inclusão*, 1, pp. 7-13.

- Rodrigues, S., Castro, M. e Ciasca, S. (2009). Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho académico. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000200007>. [Consultado em 03/03/2014].

- Rogers, H. e Saklofske, D. H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children, *Journal of Learning Disabilities*, 18, pp. 273-278.

- Rothman, H. R. e Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support, *Learning Disability Quarterly*, 18, pp. 203-212.

- Seco, G. (1993). O autoconceito escolar em educadoras de infância: Um estudo transversal, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, pp. 119-139.

- Sérgio *et alli*. (2010). Motivação para a Língua Portuguesa: sua relação entre o Género, o Desempenho e o Clima de Sala de Aula em alunos do 4º ano. [Em linha]. Disponível em <http://uipcde.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user16/sergio_m._monteiro_v._mata_l._peixoto_f._2010_motivacao_para_a_lingua_portuguesa.pdf>. [Consultado em 15/11/2013].

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

- Silva, A. (s.d.). Teoria de Aprendizagem de Vygotsky. [Em linha]. Disponível em <http://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/>. [Consultado em 09/08/2013].

- Silva, M. (2014). Adequações curriculares para os alunos com necessidades educativas especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório em três concelhos de Lisboa e de Vale do Tejo. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3929>. [Consultado em 10/01/2015].

- Simões, M. R. e Serra, A. V. (1987). A Importância do autoconceito na aprendizagem escolar, *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, pp. 233-252.

- Tavares, J. e Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.

- Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora, McGraw-Hill.

- Winne, P. H., Woodlands, M. J. e Wong, B. Y. L. (1982). Comparability of self concept among learning disabled, normal and gifted students, *Journal of Learning Disabilities*, 15, pp. 470-475.

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação do Estudo: O que a Escola escreve dentro de Mim - A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do EE do aluno) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação do meu educando na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído.

Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal ou do meu educando.

Por tudo isto, consinto na participação solicitada pelo investigador.

Data: ____/_____/ 20__

Nome do aluno: _____

Assinatura do EE do aluno _____

O Investigador responsável:

Nome: Adriana Maria Alves Guerreiro



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 2 - ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM (EMAPRE)

Idade: ____ Data: __/__/____ Ano: ____ Sexo: M F

ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM – EMAPRE

As questões a seguir referem-se à tua motivação e às tuas atitudes em relação à aprendizagem.

Marca com um X a opção que mais se adequa a ti:

Marca (X) **3** se concordas com a afirmação; (X) **2** se não tens opinião sobre o assunto; (X) **1** se discordas da afirmação.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que sejas sincero(a)!

	1= Discordo	2= Não sei	3= Concordo	1	2	3
1	Quando um teste corre mal, estudo mais para a próxima.					
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.					
3	Para mim é importante fazer as coisas melhor do que os outros.					
4	É importante para mim fazer as tarefas melhor que os meus colegas.					
5	Faço as minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas.					
6	Não respondo às perguntas feitas pelo professor, por medo de dizer alguma “asneira”.					
7	Gosto de trabalhos escolares com os quais aprendo algo, mesmo que cometa muitos erros.					
8	Na minha turma, eu quero sair-me melhor que os meus colegas.					
9	Não participo nos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas se riam de mim.					
10	Uma razão pela qual eu faço as minhas tarefas escolares é porque gosto delas.					
11	Sinto-me bem-sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor do que o dos meus colegas.					
12	Uma razão importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas.					
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.					

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

	1= Discordo	2 = Não sei	3= Concordo	1	2	3
14	Quanto mais difícil é a matéria, mais eu gosto de a tentar compreender.					
15	Para mim, é importante conseguir concluir as tarefas que os meus colegas não conseguem.					
16	Não participo nas discussões de sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos do que os meus colegas.					
17	Sucesso na escola é fazer as coisas melhor do que os outros.					
18	Não participo nas aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está a ser trabalhado.					
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.					
20	Gosto de participar em trabalhos de grupo sempre que eu possa ser o líder.					
21	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.					
22	Uma razão pela qual eu não participo na aula é para evitar parecer ignorante.					
23	Uma importante razão pela qual eu estudo muito é porque eu quero aumentar os meus conhecimentos.					
24	Ser o melhor da turma é o que me leva a estudar.					
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras.					
26	Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria para não dar a impressão de que sou menos inteligente do que os meus colegas.					
27	Não participo nas aulas para evitar que os meus colegas e professores me achem pouco inteligente.					
28	Não desisto, mesmo quando uma tarefa me parece difícil.					

Com ligeiras adaptações de linguagem elaboradas por Pereira, S. (2012), escala proposta e validada por Zenorini, R. (2007). *Estudo para a Construção de uma Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem- EMAPRE*. Itatiba.

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 3 - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO AUTOCONCEITO (PHCSCS-2)

Idade: ____ Data: __/__/____ Ano: ____ Sexo: M F

PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT SCALE (Adaptação portuguesa -Veiga 2002)

INSTRUÇÕES: No questionário que se segue encontra-se um conjunto de afirmações que descrevem aquilo que algumas pessoas da vossa idade sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio.

Se for verdadeiro, ou verdadeiro na maior parte dos casos, assinala com um X na coluna do “Sim” dessa afirmação. **Se for falso, ou falso na maior parte dos casos,** assinala com um X na coluna do “Não” dessa afirmação. Não podes assinalar “Sim” e “Não” na mesma afirmação.

Responde a todas as afirmações mesmo que em relação a algumas, seja difícil a decisão. Lembra-te que não existem respostas certas ou erradas. Só tu podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso responde de acordo com o que realmente sentes acerca de ti.

		Sim	Não
1	Os meus colegas de turma troçam de mim.		
2	Sou uma pessoa feliz.		
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.		
4	Estou triste muitas vezes.		
5	Sou uma pessoa esperta.		
6	Sou uma pessoa tímida.		
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.		
8	A minha aparência física desagrada-me.		
9	Sou um chefe nas brincadeiras e nos desportos.		
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.		
11	Sou impopular.		
12	Porto-me bem na escola.		
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.		
14	Crio problemas à minha família.		
15	Sou forte.		
16	Sou um membro importante da minha família.		
17	Desisto facilmente.		
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.		
19	Faço muitas coisas más.		

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

		Sim	Não
20	Porto-me mal em casa.		
21	Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares.		
22	Sou um membro importante da minha turma.		
23	Sou nervoso(a).		
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.		
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.		
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.		
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.		
28	Tenho sorte.		
29	Preocupo-me muito.		
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.		
31	Gosto de ser como sou.		
32	Sinto-me posto de parte.		
33	Tenho o cabelo bonito.		
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).		
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.		
36	Odeio a escola.		
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.		
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.		
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.		
40	Sou feliz.		
41	Tenho muitos amigos.		
42	Sou alegre.		
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.		
44	Sou bonito(a).		
45	Meto-me em muitas brigas.		
46	Sou popular entre os rapazes.		
47	As pessoas embirram comigo.		
48	A minha família está desapontada comigo.		
49	Tenho uma cara agradável.		
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.		
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar		
52	Esqueço-me do que aprendo.		
53	Dou-me bem com os outros.		
54	Sou popular entre as raparigas.		
55	Gosto de ler.		
56	Tenho medo muitas vezes.		
57	Sou diferente das outras pessoas.		
58	Penso em coisas más.		
59	Choro facilmente.		
60	Sou uma boa pessoa.		

Teste adaptado à população portuguesa por Veiga, F. (2006). *Piers-Harris Children's Self Concept Scale – PHCSCS 2* (2002).

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 4 – RESULTADOS GERAIS EMAPRE (1º, 2º E 3º CICLOS)

RESULTADOS GERAIS EMAPRE

1º CICLO

MIM - F	3º ano	29/07/2005	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			26	25	-1
Meta Performance Aproximação (9-27)			25	12	-13
Meta Performance Evitação (7-21)			16	19	+3

CLC - M	4º ano	11/05/2004	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			35	34	-1
Meta Performance Aproximação (9-27)			18	21	+3
Meta Performance Evitação (7-21)			13	15	+2

PMC - M	4º ano	19/02/2003	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			35	32	-3
Meta Performance Aproximação (9-27)			18	13	-5
Meta Performance Evitação (7-21)			8	9	+1

2º CICLO

GS - M	5º ano	22/07/2003	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			31	31	0
Meta Performance Aproximação (9-27)			27	24	-3
Meta Performance Evitação (7-21)			11	15	+4

RS - M	5º ano	16/10/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			30	33	+3
Meta Performance Aproximação (9-27)			16	11	-5
Meta Performance Evitação (7-21)			14	17	+3

DH - M	5º ano	24/04/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			30	36	+6
Meta Performance Aproximação (9-27)			20	16	-4
Meta Performance Evitação (7-21)			13	11	-2

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

DS - M	6º ano	25/07/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			30	32	+2
Meta Performance Aproximação (9-27)			15	16	+1
Meta Performance Evitação (7-21)			14	12	-2

VS - F	6º ano	25/10/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			22	22	0
Meta Performance Aproximação (9-27)			9	10	+1
Meta Performance Evitação (7-21)			17	17	0

JP - M	6º ano	16/06/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			23	28	+5
Meta Performance Aproximação (9-27)			23	21	-2
Meta Performance Evitação (7-21)			13	13	0

3º CICLO

RC - F	7º ano	09/06/2001	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			32	22	-10
Meta Performance Aproximação (9-27)			16	11	-5
Meta Performance Evitação (7-21)			17	19	+2

RS - M	7º ano	18/09/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			21	21	0
Meta Performance Aproximação (9-27)			10	10	0
Meta Performance Evitação (7-21)			16	15	-1

FC - M	8º ano	20/03/1999	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			23	25	+2
Meta Performance Aproximação (9-27)			18	18	0
Meta Performance Evitação (7-21)			13	15	+2

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

1º, 2º E 3º CICLOS (12 ALUNOS)		Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36) Envolvimento com a aprendizagem, motivação, busca do crescimento intelectual, à vontade para pedir ajuda, ...	Mín	21	21	0
	Máx	35	36	+1
	Média	28,16	28,41	+0,25
Meta Performance Aproximação (9-27) Preocupação/Descontração na comparação das suas habilidades com a de outros estudantes	Mín	9	10	+1
	Máx	27	24	-3
	Média	17,91	15,25	-2,66
Meta Performance Evitação (7-21) Evita/Não evita situações que o possam fazer parecer incapaz	Mín	8	9	+1
	Máx	17	19	+2
	Média	13,75	14,75	+1

1º CICLO (3 ALUNOS)		Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36) Envolvimento com a aprendizagem, motivação, busca do crescimento intelectual, à vontade para pedir ajuda, ...	Mín	26	25	-1
	Máx	35	34	-1
	Média	32	30,33	-1,67
Meta Performance Aproximação (9-27) Preocupação/Descontração na comparação das suas habilidades com a de outros estudantes	Mín	18	12	-6
	Máx	25	21	-4
	Média	20,33	15,33	-5
Meta Performance Evitação (7-21) Evita/Não evita situações que o possam fazer parecer incapaz	Mín	8	9	+1
	Máx	16	19	+3
	Média	12,33	14,33	+2

2º CICLO (6 ALUNOS)		Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36) Envolvimento com a aprendizagem, motivação, busca do crescimento intelectual, à vontade para pedir ajuda, ...	Mín	22	22	0
	Máx	31	36	+5
	Média	27,66	30,33	+2,67
Meta Performance Aproximação (9-27) Preocupação/Descontração na comparação das suas habilidades com a de outros estudantes	Mín	9	10	+1
	Máx	27	24	-3
	Média	18,33	16,33	-2
Meta Performance Evitação (7-21) Evita/Não evita situações que o possam fazer parecer incapaz	Mín	11	11	0
	Máx	17	17	0
	Média	13,66	14,16	+0,5

3º CICLO (3 ALUNOS)		Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36) Envolvimento com a aprendizagem, motivação, busca do crescimento intelectual, à vontade para pedir ajuda, ...	Mín	21	21	0
	Máx	32	25	-7
	Média	25,33	22,66	-2,67
Meta Performance Aproximação (9-27) Preocupação/Descontração na comparação das suas habilidades com a de outros estudantes	Mín	10	10	0
	Máx	18	18	0
	Média	14,66	13	-1,66
Meta Performance Evitação (7-21) Evita/Não evita situações que o possam fazer parecer incapaz	Mín	13	15	+2
	Máx	17	19	+2
	Média	15,33	16,33	+1

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 5 - RESULTADOS GERAIS PHCSCS-2 (1º, 2º E 3º CICLOS)

1º CICLO

MIM - F	3º ano	29/07/2005	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			4	5	+1
Ansiedade (8)			0	2	+2
Estatuto Intelectual (13)			2	4	+2
Popularidade (10)			0	7	+7
Aparência Física (8)			2	5	+3
Satisfação / Felicidade (8)			2	7	+5
TOTAL (60)			10 - 17%	30 - 50%	+20

CLC - M	4º ano	11/05/2004	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			7	11	+4
Ansiedade (8)			5	5	0
Estatuto Intelectual (13)			12	13	+1
Popularidade (10)			4	7	+3
Aparência Física (8)			6	7	+1
Satisfação / Felicidade (8)			8	8	0
TOTAL (60)			42 - 70%	51 - 85%	+9

PMC - M	4º ano	19/02/2003	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			12	12	0
Ansiedade (8)			7	5	-2
Estatuto Intelectual (13)			11	11	0
Popularidade (10)			9	10	+1
Aparência Física (8)			6	7	+1
Satisfação / Felicidade (8)			8	8	0
TOTAL (60)			53 - 88%	53 - 88%	0

2º CICLO

GS - M	5º ano	22/07/2003	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			10	8	-2
Ansiedade (8)			7	4	-3
Estatuto Intelectual (13)			7	5	-2
Popularidade (10)			9	10	+1
Aparência Física (8)			7	7	0
Satisfação / Felicidade (8)			8	7	-1
TOTAL (60)			48 - 80%	41 - 68%	-7

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

RS - M	5º ano	16/10/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			10	10	0
Ansiedade (8)			2	2	0
Estatuto Intelectual (13)			7	4	-3
Popularidade (10)			2	3	+1
Aparência Física (8)			4	4	0
Satisfação / Felicidade (8)			6	5	-1
TOTAL (60)			31 - 52%	28 - 47%	-3

DH - M	5º ano	24/04/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			11	11	0
Ansiedade (8)			7	7	0
Estatuto Intelectual (13)			10	10	0
Popularidade (10)			7	10	+3
Aparência Física (8)			3	5	+2
Satisfação / Felicidade (8)			6	8	+2
TOTAL (60)			44 - 73%	51 - 85%	+7

DS - M	6º ano	25/07/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			11	12	+1
Ansiedade (8)			3	5	+2
Estatuto Intelectual (13)			3	5	+2
Popularidade (10)			8	9	+1
Aparência Física (8)			7	4	-3
Satisfação / Felicidade (8)			8	7	-1
TOTAL (60)			40 - 67%	42 - 70%	+2

VS - F	6º ano	25/10/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			4	2	-2
Ansiedade (8)			1	2	+1
Estatuto Intelectual (13)			4	3	-1
Popularidade (10)			6	6	0
Aparência Física (8)			4	3	-1
Satisfação / Felicidade (8)			4	5	+1
TOTAL (60)			23 - 38%	21 - 35%	-2

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

JP - M	6º ano	16/06/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			6	12	+6
Ansiedade (8)			2	3	+1
Estatuto Intelectual (13)			2	5	+3
Popularidade (10)			9	9	0
Aparência Física (8)			6	6	0
Satisfação / Felicidade (8)			6	8	+2
TOTAL (60)			31 - 52%	43 - 72%	+12

3º CICLO

RC - F	7º ano	09/06/2001	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			11	8	-3
Ansiedade (8)			7	5	-2
Estatuto Intelectual (13)			4	2	-2
Popularidade (10)			5	4	-1
Aparência Física (8)			3	3	0
Satisfação / Felicidade (8)			6	6	0
TOTAL (60)			33 - 55%	27 - 45%	-6

RS - M	7º ano	18/09/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			8	6	-2
Ansiedade (8)			4	4	0
Estatuto Intelectual (13)			7	4	-3
Popularidade (10)			8	10	+2
Aparência Física (8)			8	8	0
Satisfação / Felicidade (8)			7	7	0
TOTAL (60)			45 - 75%	40 - 67%	-5

FC - M	8º ano	20/03/1999	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			6	9	+3
Ansiedade (8)			3	3	0
Estatuto Intelectual (13)			5	2	-3
Popularidade (10)			7	5	-2
Aparência Física (8)			4	3	-1
Satisfação / Felicidade (8)			7	5	-2
TOTAL (60)			32 - 53%	27 - 45%	-5

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

1º CICLO (3 ALUNOS)	Média - Início	Prioridade	Média - Fim	Prioridade	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)	7/13 – 53,8%	4	9/13 – 69,2%	4	
Ansiedade (8)	4/8 – 50%	5	4/8 – 50%	6	
Estatuto Intelectual (13)	8/13 – 61,5%	3	9/13 – 69,2%	4	
Popularidade (10)	4/10 – 40%	6	8/10 – 80%	2	
Aparência Física (8)	5/8 – 62,5%	2	6/8 – 75%	3	
Satisfação / Felicidade (8)	6/8 – 75%	1	8/8 – 100%	1	
TOTAL (60)	35 – 58%		45 – 75%		

2º CICLO (6 ALUNOS)	Média - Início	Prioridade	Média - Fim	Prioridade	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)	9/13 – 69,2%	3	9/13 – 69,2%	3	
Ansiedade (8)	4/8 – 50%	5	4/8 – 50%	5	
Estatuto Intelectual (13)	6/13 – 46,1%	6	5/13 – 38,4%	6	
Popularidade (10)	7/10 – 70%	2	8/10 – 80%	2	
Aparência Física (8)	5/8 – 62,5%	4	5/8 – 62,5%	4	
Satisfação / Felicidade (8)	6/8 – 75%	1	7/8 – 87,5%	1	
TOTAL (60)	36 – 60%		38 – 63%		

3º CICLO (3 ALUNOS)	Média - Início	Prioridade	Média - Fim	Prioridade	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)	8/13 – 61,5%	5	8/13 – 61,5%	3	
Ansiedade (8)	5/8 – 62,5%	3	4/8 – 50%	5	
Estatuto Intelectual (13)	5/13 – 38,4%	6	3/13 – 23%	6	
Popularidade (10)	7/10 – 70%	2	6/10 – 60%	4	
Aparência Física (8)	5/8 – 62,5%	3	5/8 – 62,5%	2	
Satisfação / Felicidade (8)	7/8 – 87,5%	1	6/8 – 75%	1	
TOTAL (60)	37 – 62%		31 – 52%		

PRIORIDADES	1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Aspeto Comportamental (13)	4	4	3	3	5	3
Ansiedade (8)	5	6	5	5	3	5
Estatuto Intelectual (13)	3	4	6	6	6	6
Popularidade (10)	6	2	2	2	2	4
Aparência Física (8)	2	3	4	4	3	2
Satisfação / Felicidade (8)	1	1	1	1	1	1
TOTAL	58%	75%	60%	63%	62%	52%
	-17%		-3%		-10%	

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

Ciclo	Ano - Idade a 30/06/2014	Início do Ano	Final do Ano	
1º ciclo	3º ano - 8 anos	10 - 17%	30 - 50%	Subiu
	4º ano - 10 anos	42 - 70%	51 - 85%	Subiu
	4º ano - 11 anos	53 - 88%	53 - 88%	Manteve
2º ciclo	5º ano - 10 anos	48 - 80%	41 - 68%	Desceu
	5º ano - 11 anos	31 - 52%	28 - 47%	Desceu
	5º ano - 12 anos	44 - 73%	51 - 85%	Subiu
	6º ano - 11 anos	40 - 67%	42 - 70%	Subiu
	6º ano - 13 anos	23 - 38%	21 - 35%	Desceu (Não transitou)
	6º ano - 14 anos	31 - 52%	43 - 72%	Subiu
3º ciclo	7º ano - 13 anos	33 - 55%	27 - 45%	Desceu (Não transitou)
	7º ano - 13 anos	45 - 75%	40 - 67%	Desceu (Não transitou)
	8º ano - 15 anos	32 - 53%	27 - 45%	Desceu (Não transitou)

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

A luta pela democracia

"Esse dia sem igual
 como um dia inicial,
 Esse dia inteiro e tempo
 foi o 25 de abril
 Da sempre as suas crescentes
 E as horas se esqueceram
 E em pausas e paradas
 Se agitaram cravos mil
 Em que o povo levantou,
 De voz armada e saço,
 A sua Revolução,
 "Faz, sem motivos sem fardos,
 Ao país restituir
 A liberdade roubada
 E à terra lançar sementes
 De um recto e claro porvir.
 E, talvez uns passos,
 Vede agora Portugal
 Já com os cabelos brancos,
 Da a dia trabalhar
 Fia manter bem vivo o cravo,
 O cravo vermelho de Abril.
 Vede-o mostrando a os seus filhos
 E aos netos que vieram
 A sair da democracia.
 Vede-o contando a os mais novos
 Esses dias levantados
 Em que a festa aconteceu
 Vede-o lutando à porta
 Para um dia se cumprir
 Tudo o que Abril prometeu."
Misael, João Pedro, Romão e 25 de Abril Carreira

25 DE ABRIL
Os Cravos da Liberdade

Folheto sobre o 25 de Abril:
 “Os Cravos da Liberdade”

Tela de Relações

O 25 de Abril

Na noite de 24 para 25 de Abril dá-se um golpe militar sob a iniciativa do MFA (Movimento das Forças Armadas), também conhecido pelo Movimento dos Capitães. Todas as operações tinham sido planeadas com grande sigilo, sendo o comandante operacional, Otelo Saraiva de Carvalho. As sentinas para a revolta foram os câmpios “E Depois do Adeus” de Faísio de Carvalho e “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso.

Conseguindo controlar pontos importantes de Lisboa, dominar a PIDE, os militares de Abril comandados pelo Capitão Salgueiro Maia, cercaram o quartel da GNR do Carmo, onde Marcelo Caetano e outros membros do governo se tinham refugiado. Marcelo rendeu-se ao general Spínola, sua man-canga blindado e exilou-se no Brasil.

A população saiu para a rua com cravos vermelhos com grande alegria e, na noite de 25 para 26 apresentou-se pela TV aos portugueses, a Junta de Salvação Nacional, dirigida pelo general Spínola.

Os presos políticos são libertados, a PIDE, a Legião e a Moção Portuguesa são extintas, acaba-se a censura. Os Partidos Políticos são legalizados.

Canções de Abril

GRÂNDOLA VILA MORENA

Grândola, vila morena
 Terra de fraternidade
 O povo é quem mais ordena
 Dentro de ti, ó cidade
 O povo é quem mais ordena
 Terra de fraternidade
 Grândola, vila morena
 Terra de fraternidade

Em cada esquina, um amigo
 Em cada rosto, igualdade
 Grândola, vila morena
 Terra de fraternidade

Terra de fraternidade
 Grândola, vila morena
 Em cada rosto, igualdade
 O povo é quem mais ordena

À sombra duma ardeleira
 Que já não salta a rede de
 Justiça por companheira
 Grândola, a tua vontade

Grândola é na vontade
 Justiça por companheira
 À sombra duma ardeleira
 Que já não salta a rede

Sugestão de Leituras

Título: Romance do 25 de Abril
 Autor: João Pedro Meschede
 Editora: Caminho

O trabalho foi policopiado e distribuído à comunidade educativa no dia 25 de Abril de 2014

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 7 – TROCA DE IMPRESSÕES E IDEIAS ENTRE PROFESSORES, PAIS E OUTROS INTERVENIENTES (ALGUNS EXEMPLOS)



Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

A vida mágica da sementinha (livro obrigatório 2º período)

1 mensagem

Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

10 de janeiro de 2014 às 11:19

Para:

Olá papás e mamãs!

Junto envio o livro de leitura obrigatória para o 2º período na disciplina de português. O livro vai ser lido nas aulas, mas para segunda feira há já um trabalho de casa em que é pedida a vossa ajuda (só tenho apoio com o _____ e o _____ na segunda à tarde). Está tudo no caderno deles, ok? Posso adiantar que vão ser lidos os 3 primeiros capítulos e eles precisam de fazer o resumo de um deles (está assinalado no manual, pág. 170, exercício 7.1).


Um abraço e bom trabalho!
Qualquer coisa disponham!

Um excelente fim de semana a todos... =)

PS.: Esta versão não é a que está à venda na reprografia da escola. Fiz algumas adaptações no espaçamento, para que a leitura seja menos cansativa para eles. Era bom que imprimissem (frente e verso para parecer menos! =)).

—

Adriana Guerreiro

 **A Vida Mágica da Sementinha - Espaçamento grande.docx**

3619K

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar



Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Não resisto...

2 mensagens

Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

12 de maio de 2014 às 11:46

Para:

Não resisto a contar-lhe esta, que achei hilariante...

Estava só eu, o e o a terminar uma ficha sobre poesia.
Coloquei uma questão aos dois e o colega começou a "dissertar", uma resposta imensa, cheia de
contradições e confusões, na tentativa de ser poética... =)
Chegou ao fim e ficámos os dois (eu e o) a olhar para ele ainda um pouco parvos...

E diz o :
"Tu podias ir para o governo, sabias?"

Ahahahahahahah! Achei delicioso!!!

Um abraço! =)

—
Adriana Guerreiro

< @ mail.com>

Para: Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

12 de maio de 2014 às 11:52

ahahahahahahahah
LINDO

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar



Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Amêndoas e Histórias!!!

Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

4 de abril de 2014 às 16:38

Para:

Olá Papás e Mamãs!!!

Parece que chegamos ao final do 2º Período!!! Parabéns a todos... =)

Queria deixar um desafio para férias (para não perdermos o ritmo!!)... Os vossos filhotes terão que apresentar, na segunda semana do 3º período, um episódio da sua vida na aula de português. Todos eles têm um guião no caderno (procurem uma folha solta com o seguinte título "Um episódio da minha vida que eu não vou esquecer"). Lá têm todas as instruções. Aproveitem para organizar um serão de memórias e vão lá procurar as fotografias antigas ou algo que ilustre a história que escolherem. Que tal? Soa bem?

Mais um, se quiserem ou tiverem tempo... Vamos começar também com uma atividade chamada "Primavera Literária". Os vossos filhotes ficaram de pensar em algo que lhes lembre a primavera (o sol, uma árvore, uma flor, enfim, o que acharem mais sugestivo...). Preciso que tragam já alguma ideia, para que depois possamos desenhar esse elemento em formato grande, recortar, e dentro escrever algo sobre ele. A ideia é fazer uma exposição sobre a primavera, com os elementos ilustrativos e as poesias ou frases associadas. Acho que pode ficar algo muito engraçado!!!

E pronto, por hoje acho que fico por aqui!

Não termino sem antes vos desejar uma boa páscoa, cheia de bons momentos em família e a melhor das delícias: o sorriso dos vossos filhos!

Aproveitem!

—

Adriana Guerreiro

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar



Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Apresentação do =)

1 mensagem

Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

8 de maio de 2014 às 16:48

Para:

Olá Papás!

O vai ter uma apresentação de um poema amanhã na aula de Português. É uma coisa simples. Tem que apresentar um poema escolhido por ele (da obra que estão a estudar), referir porque o escolheu e falar um pouco sobre a obra.

O trabalho que fizemos aqui segue em anexo. Pedia-vos que imprimissem e treinassem a apresentação. A minha sugestão é que imprimam frente e verso, de modo a que a turma veja a imagem ilustrativa e o possa ler o que está atrás. Depois, a folhinha será entregue à professora D

Um bom serão em família! =)

--

Adriana Guerreiro

2 anexos



A cabeça no ar.docx
20K



A cabeça no ar.pdf
215K

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar



Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Avaliação

3 mensagens

Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

8 de maio de 2014 às 23:28

Para:

Di , peço desculpa!

Fez muito bem em lembrar porque, confesso, com esta atribulação dos exames de 6º ano me passou por completo.


Mandei imediatamente um mail ao Diretor de Turma para que lhe deixe a avaliação (foi isso que me pediu, certo?).

Para além disso mando-lhe a avaliação elaborada por mim e pelas terapeutas. Já fica com uma ideia de como estão as coisas.

Um abraço!

—

Adriana Guerreiro

 **Registo de Avaliação** .pdf
176K

< @ mail.com>

9 de maio de 2014 às 00:01

Para: Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

xiiii as notas foram péssimasssss :(Como é possível com tão poucas disciplinas ? :(Isto é mau demais :(

bjs

Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

9 de maio de 2014 às 00:09

Para:

Não desespere. A sério.

Vejo muitas melhorias e não podemos deixar de acreditar nisso.

Como lhe disse foi a forma de os professores penalizarem o comportamento desajustado. Mas está tudo atento ao terceiro período.

"A direção é mais importante que a velocidade". Lembremo-nos disto sempre.

Conte comigo.

Conto consigo. :)

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar



Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Poemas dos nossos Artistas! =)

Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

27 de fevereiro de 2014 às 13:00

Para:

Olá familia!

Hoje a atividade em Português foi, mais uma vez, um espetáculo e os resultados estão à vista! Não resisto a enviar-vos o que os vossos filhos fizeram, sei que ficarão (pelo menos) tão orgulhosos quanto eu! A ideia era fazer um poema sobre uma peça de fruta e tinham que percorrer os cinco sentidos... Vejam lá se não está: 1ª estrofe - visão; 2ª estrofe - tato; 3ª estrofe - olfato; 4ª estrofe - audição e 5ª estrofe - paladar.

Um abraço a todos! 😊

EXPLOÇÃO DE MAÇÃ

por

Parece o mundo num dia de sol.
É pequena, redondinha...
Os meus olhos sentem o calor
da maçã, vermelha de amor.

É como o tronco da árvore de onde nasceu,
rugosa e dura
como uma maçã pura.

Cheira a doce e a trabalho
e ao suor dos agricultores
que, fartos de trabalhar,
ficam cansados
de tantas maçãs apanhar.

Queria ser maçã cozida
polvilhada com canela
Para ser comida à janela.

Sabe a tarte e a doce
no sofá da minha sala.
Nada há de mais saboroso
para comer com a minha irmã
Do que uma explosão de maçã

PERA QUE NÃO SE COME

por

A minha pera tem sardas.
Parece a ilha do Pico
que até dói tocar no bico.
É verde e oval,
como uma pera normal.

É macia
e dura,
mas sempre pura.

Tem cheiro de mãos,
de campo e pomar
e, se fecharmos os olhos
para melhor cheirar,
também cheira a mar.

Ela contou-me um segredo.
Disse que queria continuar a crescer
e pediu-me para não a comer.

Eu ouvi o que ela disse
e não a consegui trincar.
Gosto da pera na mão,
de a ouvir e cheirar,
mas não a vou provar.

Muitos parabéns! 😊

—

Adriana Guerreiro

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar




Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Ficha informativa e de leitura para o apoio

< @gmail.com> 25 de fevereiro de 2014 às 21:05

Para: Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Adriana
Envio-te um doc. que foi projetado na aula e enviado para o mail dos alunos para ou copiarem ou imprimir e colar. Como o não tem mail e só já os tenho 5ª se entretanto estiveres com eles certifica-te que têm estes registos.
Obrigada
Bjs

 **Relações entre as palavras.pdf**
122K

< @gmail.com> 26 de fevereiro de 2014 às 14:41

Para: Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Olá Adriana
A ficha de leitura é para apresentar após o carnaval. amanhã vão igualmente fazer o poema com base na peça de fruta. Disse-lhes para trazerem uma peça de fruta mas não disse para quê.
Até amanhã

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar



Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>



Material

< @gmail.com> 14 de novembro de 2013 às 17:09

Para: adrianaguerreiro@gmail.com

Boa tarde
Seguem os docs para o e o fazerem o TPC para 2ª (Texto de opinião sobre a obra lida- máximo 10 linhas)
Obrigada
Bjs

2 anexos

-  PPT -Texto de opinião-.ppsx
315K
-  A VIÚVA E O PAPAGAIO -Texto.pdf
383K



Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Apresentação

Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com> 6 de março de 2014 às 16:31

Para: < @gmail.com>


Olá , suámos as estopinhas mas conseguimos terminar a apresentação.
Envio em anexo para o caso de eles não terem pen.

Estão muito entusiasmados. Se pudeses deixá-los para os segundos 45 minutos eu poderei assistir. Vê lá se dá...

Um beijo grande e até amanhã!

PS.: Poderá estar algo desconfigurado se não tivermos os mesmos tipos de letra. Desculpa, se for o caso...

Adriana Guerreiro

-
-  Histórias em verso para meninos perversos.pptx
480K

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar



Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Vê lá o que achas deste livro para os meninos?

2 mensagens

Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

12 de fevereiro de 2014 às 10:56

Para: <@gmail.com>

Olá !

Tenho dezenas de sugestões para o e (para depois apresentarem à turma) mas ontem lembrei-me deste livro que já tenho há muitos anos e diverte-me sempre.

Gostava de saber a tua opinião, já que eles são bem dispostos e gostam de desafios. Não quero, como é óbvio, incitá-los a ir contra alguma indicação que tenhas dado. Se quiseres ver o livro diz. Acho que até é engraçado para eles trabalharem os sons e o conceito de rima

Depois diz qualquer coisa, vou estar com eles amanhã.

Em baixo tens alguns links com pequenos excertos.

Um abraço,

Adriana =)

http://comunidade.sol.pt/blogs/anatarouca/archive/2007/03/15/Hist_F300_rias-em-Verso-para-Meninos-Perversos.aspx

<http://foreverfriends01.blogspot.pt/2013/02/historias-em-verso-para-meninos.html>

—

Adriana Guerreiro

<@gmail.com>

12 de fevereiro de 2014 às 22:54

Para: Adriana Guerreiro <adrianaguerreiro@gmail.com>

Oi Adriana

Só agora vi o mail

Por mim podes avançar. O que importa é eles lerem um livro, preencherem a ficha de leitura e apresentar o livro à turma. Tb é importante ele tomarem gosto pela leitura e sentirem-se capazes

Amanhã conversamos melhor

bjs

O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 8 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - MIM-F

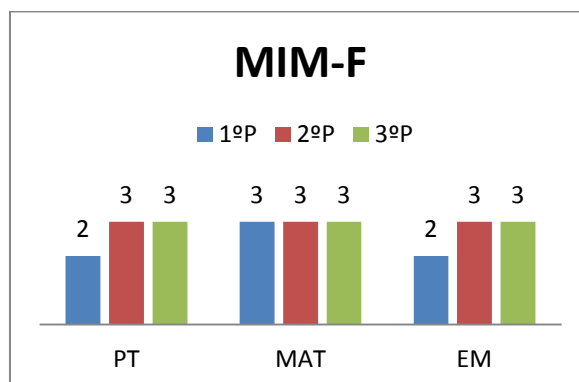
EMAPRE

MIM - F	3º ano	29/07/2005	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			26	25	-1
Meta Performance Aproximação (9-27)			25	12	-13
Meta Performance Evitação (7-21)			16	19	+3

PHSCS-2

MIM - F	3º ano	29/07/2005	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			4	5	+1
Ansiedade (8)			0	2	+2
Estatuto Intelectual (13)			2	4	+2
Popularidade (10)			0	7	+7
Aparência Física (8)			2	5	+3
Satisfação / Felicidade (8)			2	7	+5
TOTAL (60)			10 – 17%	30 – 50%	+20

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 9 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - CLC-M

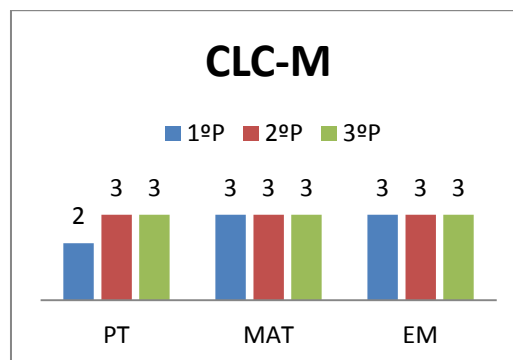
EMAPRE

CLC - M	4º ano	11/05/2004	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			35	34	-1
Meta Performance Aproximação (9-27)			18	21	+3
Meta Performance Evitação (7-21)			13	15	+2

PHSCS-2

CLC - M	4º ano	11/05/2004	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			7	11	+4
Ansiedade (8)			5	5	0
Estatuto Intelectual (13)			12	13	+1
Popularidade (10)			4	7	+3
Aparência Física (8)			6	7	+1
Satisfação / Felicidade (8)			8	8	0
TOTAL (60)			42 - 70%	51 - 85%	+9

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 10 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -PMC-M

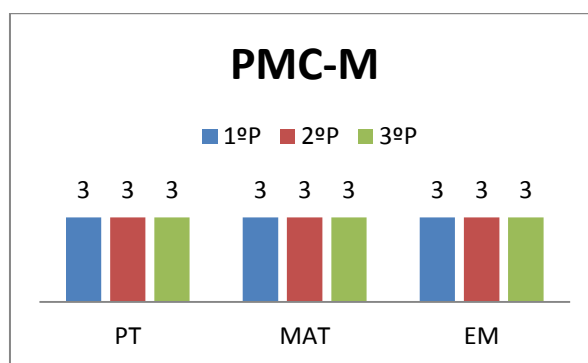
EMAPRE

PMC - M	4º ano	19/02/2003	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			35	32	-3
Meta Performance Aproximação (9-27)			18	13	-5
Meta Performance Evitação (7-21)			8	9	+1

PHSCS-2

PMC - M	4º ano	19/02/2003	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			12	12	0
Ansiedade (8)			7	5	-2
Estatuto Intelectual (13)			11	11	0
Popularidade (10)			9	10	+1
Aparência Física (8)			6	7	+1
Satisfação / Felicidade (8)			8	8	0
TOTAL (60)			53 - 88%	53 - 88%	0

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 11 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - GS-M

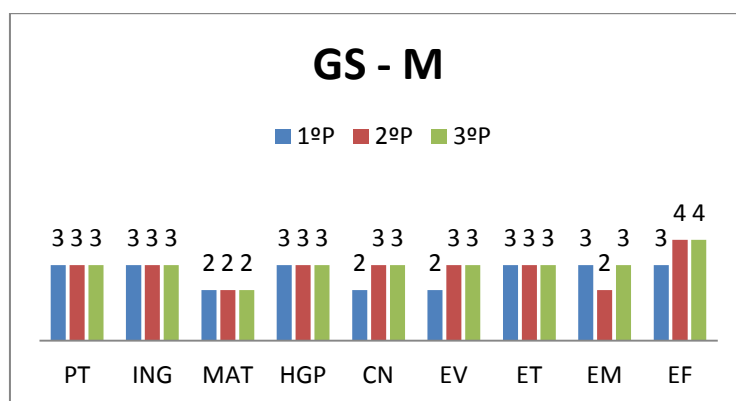
EMAPRE

GS - M	5º ano	22/07/2003	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			31	31	0
Meta Performance Aproximação (9-27)			27	24	-3
Meta Performance Evitação (7-21)			11	15	+4

PHSCS-2

GS - M	5º ano	22/07/2003	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			10	8	-2
Ansiedade (8)			7	4	-3
Estatuto Intelectual (13)			7	5	-2
Popularidade (10)			9	10	+1
Aparência Física (8)			7	7	0
Satisfação / Felicidade (8)			8	7	-1
TOTAL (60)			48 - 80%	41 - 68%	-7

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 12 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -RS-M

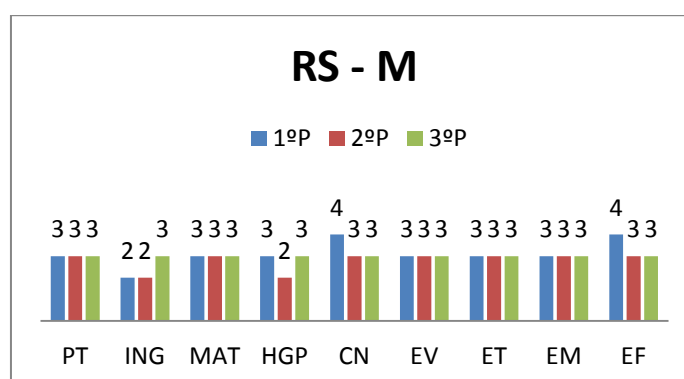
EMAPRE

RS - M	5º ano	16/10/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			30	33	+3
Meta Performance Aproximação (9-27)			16	11	-5
Meta Performance Evitação (7-21)			14	17	+3

PHSCS-2

RS - M	5º ano	16/10/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			10	10	0
Ansiedade (8)			2	2	0
Estatuto Intelectual (13)			7	4	-3
Popularidade (10)			2	3	+1
Aparência Física (8)			4	4	0
Satisfação / Felicidade (8)			6	5	-1
TOTAL (60)			31 - 52%	28 - 47%	-3

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 13 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -DH-M

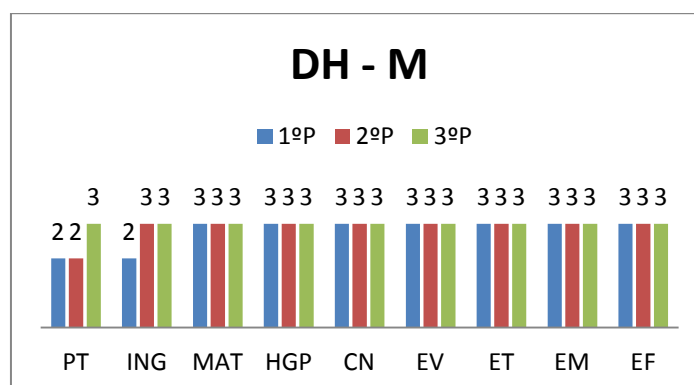
EMAPRE

DH - M	5º ano	24/04/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			30	36	+6
Meta Performance Aproximação (9-27)			20	16	-4
Meta Performance Evitação (7-21)			13	11	-2

PHSCS-2

DH - M	5º ano	24/04/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			11	11	0
Ansiedade (8)			7	7	0
Estatuto Intelectual (13)			10	10	0
Popularidade (10)			7	10	+3
Aparência Física (8)			3	5	+2
Satisfação / Felicidade (8)			6	8	+2
TOTAL (60)			44 – 73%	51 – 85%	+7

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 14 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -DS-M

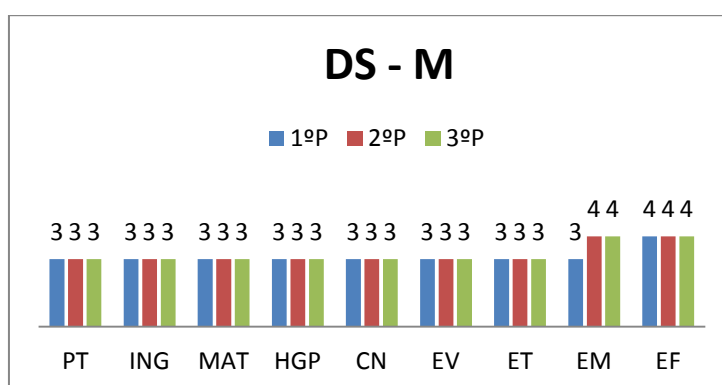
EMAPRE

DS - M	6º ano	25/07/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			30	32	+2
Meta Performance Aproximação (9-27)			15	16	+1
Meta Performance Evitação (7-21)			14	12	-2

PHSCS-2

DS - M	6º ano	25/07/2002	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			11	12	+1
Ansiedade (8)			3	5	+2
Estatuto Intelectual (13)			3	5	+2
Popularidade (10)			8	9	+1
Aparência Física (8)			7	4	-3
Satisfação / Felicidade (8)			8	7	-1
TOTAL (60)			40 - 67%	42 - 70%	+2

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 15 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS -VS-F

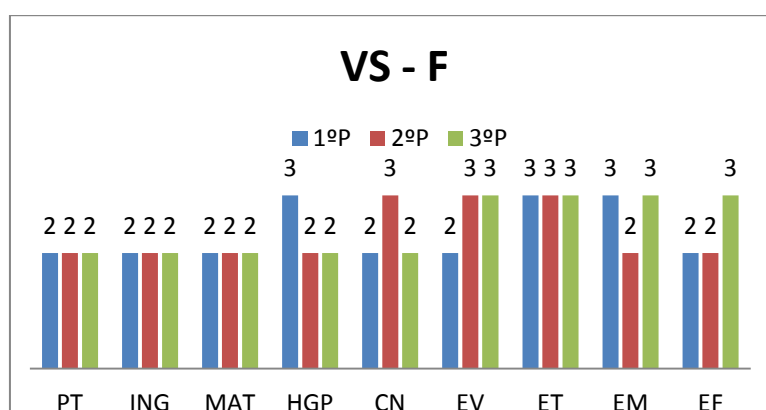
EMAPRE

VS - F	6º ano	25/10/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			22	22	0
Meta Performance Aproximação (9-27)			9	10	+1
Meta Performance Evitação (7-21)			17	17	0

PHSCS-2

VS - F	6º ano	25/10/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			4	2	-2
Ansiedade (8)			1	2	+1
Estatuto Intelectual (13)			4	3	-1
Popularidade (10)			6	6	0
Aparência Física (8)			4	3	-1
Satisfação / Felicidade (8)			4	5	+1
TOTAL (60)			23 - 38%	21 - 35%	-2

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 16 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - JP-M

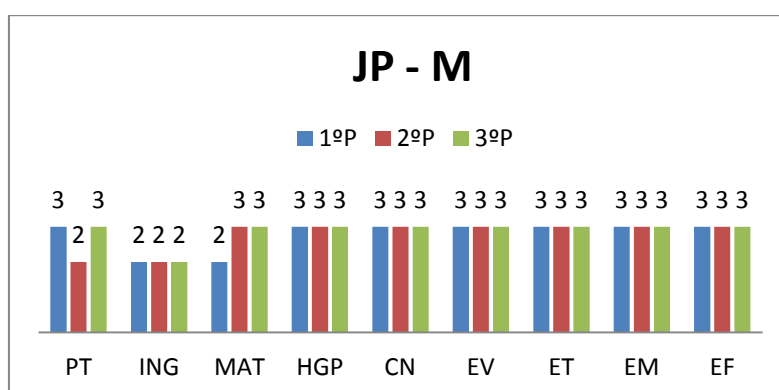
EMAPRE

JP – M	6º ano	16/06/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			23	28	+5
Meta Performance Aproximação (9-27)			23	21	-2
Meta Performance Evitação (7-21)			13	13	0

PHSCS-2

JP – M	6º ano	16/06/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			6	12	+6
Ansiedade (8)			2	3	+1
Estatuto Intelectual (13)			2	5	+3
Popularidade (10)			9	9	0
Aparência Física (8)			6	6	0
Satisfação / Felicidade (8)			6	8	+2
TOTAL (60)			31 – 52%	43 – 72%	+12

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 17 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - RC-F

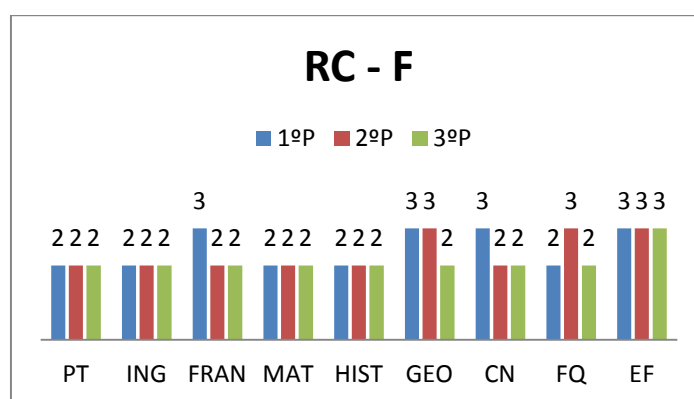
EMAPRE

RC - F	7º ano	09/06/2001	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			32	22	-10
Meta Performance Aproximação (9-27)			16	11	-5
Meta Performance Evitação (7-21)			17	19	+2

PHSCS-2

RC - F	7º ano	09/06/2001	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			11	8	-3
Ansiedade (8)			7	5	-2
Estatuto Intelectual (13)			4	2	-2
Popularidade (10)			5	4	-1
Aparência Física (8)			3	3	0
Satisfação / Felicidade (8)			6	6	0
TOTAL (60)			33 - 55%	27 - 45%	-6

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 18 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - RS-M

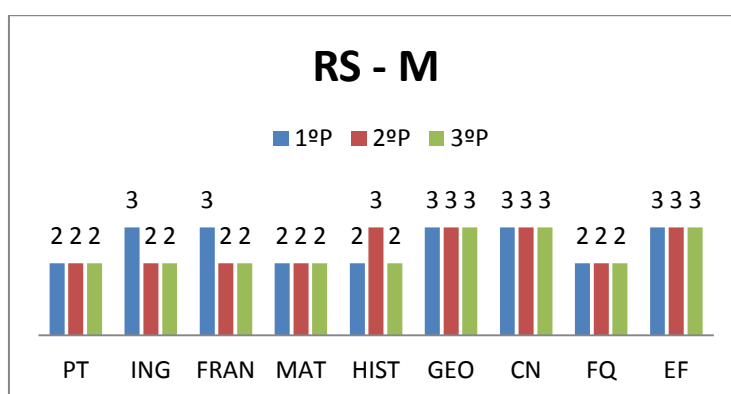
EMAPRE

RS - M	7º ano	18/09/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			21	21	0
Meta Performance Aproximação (9-27)			10	10	0
Meta Performance Evitação (7-21)			16	15	-1

PHSCS-2

RS - M	7º ano	18/09/2000	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			8	6	-2
Ansiedade (8)			4	4	0
Estatuto Intelectual (13)			7	4	-3
Popularidade (10)			8	10	+2
Aparência Física (8)			8	8	0
Satisfação / Felicidade (8)			7	7	0
TOTAL (60)			45 - 75%	40 - 67%	-5

DESEMPENHO



O que a Escola escreve dentro de Mim
A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

ANEXO 19 – RESULTADOS INDIVIDUAIS DOS INDICADORES AVALIADOS - FC-M

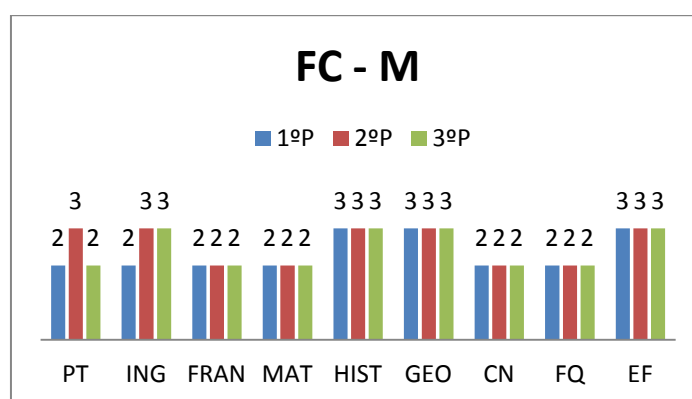
EMAPRE

FC – M	8º ano	20/03/1999	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Meta Aprender (12-36)			23	25	+2
Meta Performance Aproximação (9-27)			18	18	0
Meta Performance Evitação (7-21)			13	15	+2

PHSCS-2

FC – M	8º ano	20/03/1999	Início do Ano	Fim do ano	Diferencial anual
Aspeto Comportamental (13)			6	9	+3
Ansiedade (8)			3	3	0
Estatuto Intelectual (13)			5	2	-3
Popularidade (10)			7	5	-2
Aparência Física (8)			4	3	-1
Satisfação / Felicidade (8)			7	5	-2
TOTAL (60)			32 – 53%	27 – 45%	-5

DESEMPENHO



**ANEXO 20 - EXCERTOS DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL
(AVALIAÇÃO INTERMÉDIA)**

MIM-F

A MIM-F continuou a demonstrar interesse e empenho na realização das tarefas propostas. A sua atenção/concentração é muito instável tentando sempre trazer outros assuntos para o apoio. É uma criança muito insegura, ansiosa até no que toca ao medo de falhar, tendo uma grande necessidade de aprovação por parte do adulto. O incentivo e o estímulo constantes são imperativos para o sucesso na resolução do que lhe é pedido, sendo a autoestima e o autoconceito positivo, áreas de trabalho prioritárias.

Foram desenvolvidas diversas atividades na área do Português e da Matemática, em contexto de apoio especializado, com especial predominância para o trabalho específico no âmbito da leitura e escrita.

CLC-M

O CLC-M continuou a demonstrar interesse e empenho na realização das tarefas propostas. A sua atenção/concentração é muito instável, embora a sua educação e alguma timidez o “obriguem” a estar mais focado, em contexto de apoio especializado, de um para um.

O incentivo e o estímulo constantes são imperativos para o sucesso das tarefas.

Foram desenvolvidas diversas atividades na área do Português e da Matemática, com especial predominância para o trabalho específico no âmbito da leitura e escrita. O CLC-M tem desenvolvido algumas técnicas para reconhecimento e correção dos erros ortográficos, havendo ainda grande margem para progredir.

PMC-M

O PMC-M continua a ser um aluno bem comportado e a revelar interesse e empenho na realização das tarefas propostas. Notaram-se algumas melhorias no que concerne à formulação de questões e/ou exposição de dúvidas.

Foram desenvolvidas diferentes atividades, nomeadamente, resolução de fichas de trabalho e exercícios de matemática, treino da leitura através do livro de poesia infantil: “Versos de Cacará”, apoio na leitura e interpretação dos enunciados das fichas de avaliação.

Na área do Português demonstra algumas dificuldades em ler um texto com articulação e entoação corretas e escrever com correção ortográfica e de pontuação.

Em síntese, o PMC-M deverá continuar a trabalhar e empenhar-se de modo a melhorar os seus resultados.

GS-M

O GS-M foi sempre assíduo e pontual.

Durante o 2º período demonstrou um interesse crescente face às suas aprendizagens, interesse esse condizente com a melhoria da sua organização e, conseqüentemente, do seu desempenho. Continua, ainda assim, um pouco distraído nas aulas não sendo necessário, no entanto, um controlo tão rígido para que passe a matéria para o caderno.

No apoio especializado cumpriu as tarefas propostas, foi bem disposto e muito cooperante. Foram desenvolvidas diversas atividades nas diferentes áreas, com especial predominância para o desenvolvimento do gosto pela leitura, organização do trabalho e promoção do autoconceito.

RS-M

O RS-M foi sempre assíduo e pontual.

Continuou a demonstrar, durante o 2º período, bastante interesse pelas suas aprendizagens.

No entanto, a sua atenção/concentração continua muito instável tentando sempre trazer outros assuntos para o apoio. É bastante inseguro, ansioso até no que toca ao medo de falhar, tendo

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

uma grande necessidade de aprovação por parte do adulto. O incentivo e o estímulo constantes são imperativos para o sucesso na resolução do que lhe é pedido, sendo a autoestima e o autoconceito positivo, áreas de trabalho prioritárias.

Foram desenvolvidas diversas atividades nas diferentes áreas, com especial predominância para o trabalho específico no âmbito da leitura e escrita. O RS-M tem desenvolvido algumas técnicas para reconhecimento e correção dos erros ortográficos, havendo ainda um longo caminho a percorrer.

DH-M

O DH-M foi sempre assíduo e pontual.

Continuou a demonstrar, ao longo o 2º período, uma grande responsabilidade e compromisso para com a escola.

No apoio especializado cumpriu com empenho e simpatia as tarefas propostas, embora goste de ser acompanhado na execução das mesmas. Foram desenvolvidas diversas atividades nas diferentes áreas, com especial predominância para o desenvolvimento do gosto pela leitura, organização do trabalho e promoção do autoconceito.

O incentivo e o estímulo constantes são obrigatórios, conseguindo sempre arrancar sorrisos e “acelerar” a execução das atividades.

Sugere-se vivamente a fragmentação de uma atividade em propostas mais curtas, com “fim à vista”, de forma a evitar o desânimo e a dispersão.

É ainda bastante dependente do adulto.

DS-M

O DS-M foi sempre assíduo e pontual.

Continuou a demonstrar, ao longo o 2º período, uma grande responsabilidade, organização e foco nos seus objetivos de sucesso.

No apoio especializado cumpriu com empenho as tarefas propostas. Foram desenvolvidas diversas atividades nas diferentes áreas, com especial predominância para o desenvolvimento

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacte no autoconceito e na motivação escolar

do gosto pela leitura, organização do trabalho e promoção do autoconceito. Foram resolvidos alguns exames de língua portuguesa, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de estratégias de interpretação de texto e controlo do tempo.

O incentivo e o estímulo constantes são muito importantes para o sucesso na execução das atividades.

Continua a ser muito cooperante e amigo do seu amigo, ajudando os colegas nas tarefas propostas pela docente.

VS-F

A VS-F continuou muito pouco assídua neste 2º período, demonstrando ainda pouca vontade de progredir. Tem claramente interesses alheios à escola e ao processo educativo.

A encarregada de educação foi contactada várias vezes, tendo comparecido apenas a uma reunião onde se comprometeu a participar ativamente na resolução do problema educativo/escolar da sua educanda. A situação, no entanto, não se alterou.

Das poucas vezes que compareceu ao apoio, a VS-F mostrou-se participativa, embora sempre preocupada com a hora de sair. Tem dificuldades em concentrar-se e estar focada numa tarefa. Não planifica e é muito pouco perfeccionista no cumprimento dos trabalhos, “cansando-se” e aborrecendo-se facilmente. Não tem qualquer ritmo ou método de trabalho.

JP-M

O JP-M foi sempre assíduo e pontual.

Durante o 2º período foi bem mais constante no seu interesse pelas aprendizagens, mostrando-se um pouco mais cumpridor e preocupado.

No entanto, a sua atenção/concentração continuou muito instável tentando sempre trazer outros assuntos para o apoio. É bastante inseguro, ansioso até no que toca ao medo de falhar, tendo uma grande necessidade de aprovação por parte do adulto. O incentivo e o estímulo constantes são imperativos para o sucesso na resolução do que lhe é pedido, sendo a autoestima e o autoconceito positivo, áreas de trabalho prioritárias.

Sugere-se vivamente a fragmentação de uma atividade em propostas mais curtas, com “fim à vista”, de forma a evitar o desânimo e a dispersão.

Foram desenvolvidas diversas atividades nas diferentes áreas, com especial predominância para alguns jogos de atenção/concentração e, no âmbito de preparação para os exames, com exercícios de interpretação e controlo do tempo / ansiedade.

Muito há ainda a fazer, mas acreditamos que “a direção é mais importante do que a velocidade” (Clarice Lispector).

RC-F

No apoio especializado, a RC-F dispersa-se bastante e revela muito pouco tempo de concentração. É pouco autónoma e pouco confiante na realização das tarefas escolares solicitando, frequentemente, a ajuda do adulto. Consegue realizar as atividades propostas com êxito, quando acompanhada pela professora.

Foram trabalhadas as áreas da atenção/concentração e da motivação para o estudo. Foi, também, desenvolvido um trabalho no âmbito do desenvolvimento da capacidade leitora, da escrita, da interpretação de textos e da discussão de temas atuais.

A RC-F continua a não realizar a maior parte das tarefas, dentro e fora da sala de aula. Revelou ainda comportamento desajustados nas aulas, o que se refletiu nas suas aprendizagens e, certamente, dos colegas.

RS-M

Ao longo do ano letivo, o aluno mostrou interesse pelas tarefas que lhe foram propostas no apoio especializado. Foi dado um acompanhamento sistemático na organização de materiais e matérias escolares e no acompanhamento na realização dos trabalhos de casa. Foram também desenvolvidas as áreas da atenção/concentração. Continua pouco autónomo e pouco confiante na realização das tarefas escolares solicitando, frequentemente, a ajuda do adulto. O seu

O que a Escola escreve dentro de Mim

A Disortografia e o seu impacto no autoconceito e na motivação escolar

interesse e empenho foram um pouco irregulares, por vezes só trabalhando com muita insistência por parte da professora.

O RS-M revela uma significativa falta de bases, na maioria das disciplinas não se empenha o suficiente para ultrapassar as suas dificuldades e evidencia comportamentos desadequados ao contexto de sala de aula.

FC-M

O FC-M foi sempre assíduo e pontual.

Durante o 2º período mostrou-se gradualmente mais empenhado e um pouco mais confiante, cenário condizente com alguns pequenos sucessos/conquistas a nível escolar. Começa a demonstrar alguma iniciativa, o que é muito positivo.

Cumprir as tarefas propostas, embora precise de muito reforço positivo por parte do professor para que as faça de forma mais perfeita e rigorosa.

Mostrou-se bastante empenhado e posteriormente orgulhoso com o resultado de dois trabalhos de português, realizados no apoio especializado. Começa a acreditar não ser impossível ter algum sucesso, o que tem feito muita diferença no campo do autoconceito positivo.