Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana, Adriana Baptista, Celda Choupina, Sandra Santos, Sara Brandão, Irene Cadime, Carla Silva, Albertina Ferreira, Lurdes Costa, Helena Azevedo, Marisa Carvalho, Tânia Freitas, Séli Chaves-Sousa, Joana Cruz, Ilda Fernandes, Maria do Céu Cosme, Bruna Rodrigues

lusoinfo | editora

AEA

Ainda Estou a Aprender

as tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

AINDA ESTOU A APRENDER.

As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura

FICHA TÉCNICA

AINDA ESTOU A APRENDER. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura

Autores
Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana, Adriana Baptista, Celda Choupina, Sandra Santos, Sara Brandão, Irene Cadime, Carla Silva, Albertina Ferreira, Lurdes Costa, Helena Azevedo, Marisa Carvalho, Tânia Freitas, Séli Chaves-Sousa, Joana Cruz, Ilda Fernandes, Maria do Céu Cosme, Bruna Rodrigues

Editor
Editora Lusoinfo Multimédia
(Lusoinfo - Sistemas de Informação)
R. António Gomes Soares Pereira 188
4470-139 Maia
Portugal

Design da capa
Eduarda Coquet © 2016

Ilustração
Sara Coelho © 2016

Locução de voz
Elisabete Apresentação
Joana Costa

Software
Miew Creative Agency

Depósito Legal
978-989-8619-22-8

Este trabalho foi financiado no Concurso de Apoio a Projetos de Investigação nos Domínios da Língua e da Cultura Portuguesas (Ref. 134604) promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian através do Programa Gulbenkian de Língua e Cultura Portuguesas em 2014, tendo sido cofinanciado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através de fundos nacionais, e pelo FEDER, através do COMPETE 2020, no âmbito do acordo Portugal 2020 (POCI-01-0145-FEDER-007653 e POCI-01-0145-FEDER-007562).

NOTA PRÉVIA

A plataforma educativa interativa **AEA - AINDA ESTOU A APRENDER** (https://aindaestouaprender.com/) é um recurso educativo, de acesso livre, que tem como finalidade principal apoiar a aprendizagem da leitura, nomeadamente em alunos que apresentam dificuldades (DAL).

Especificamente, pretendeu-se disponibilizar a professores e a outros profissionais um conjunto de atividades e materiais de avaliação que permitam a descrição quer dos conhecimentos/competências já adquiridos no âmbito da leitura, quer das competências em que os alunos apresentam dificuldades. Esta avaliação deve ser conduzida na ótica da organização de um plano de intervenção individualizado e adequado ao padrão e ao perfil de dificuldades de cada aluno.

Para tal, foi também desenvolvido um conjunto de materiais, organizados em duas Páginas – **"O que já sei"** e **"Vou aprender"** –, que permitem, respetivamente, efetuar a avaliação e o treino/consolidação de aprendizagens no âmbito da leitura.

Pais, outros técnicos, e alunos (com ou sem dificuldades) podem aceder igualmente à Plataforma e a todas as atividades nela inseridas.

A conceção deste recurso pedagógico está ancorada numa revisão sistemática da investigação que tem sido produzida na área das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura (DAL).

A construção deste recurso educativo foi possível graças ao financiamento obtido no âmbito do Concurso de Apoio a Projetos de Investigação nos Domínios da Língua e da Cultura Portuguesas (Ref. 134604) promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian através do Programa Gulbenkian de Língua e Cultura Portuguesas em 2014.

Esta obra integra todos os conteúdos desenvolvidos (e que fazem parte da plataforma AEA), desde os referenciais teóricos às grelhas de avaliação, passando pela descrição dos procedimentos/atividades e materiais a usar na avaliação e intervenção nas DAL. Embora as atividades propostas sejam efetuadas maioritariamente em formato digital, elas estão também disponíveis para serem efetuadas em formato "papel e lápis".

Apesar de toda a informação presente nesta obra estar acessível na plataforma, entendeu-se que a sua organização em formato de e-book, poderia constituir-se como facilitadora na exploração da plataforma e como alternativa para os utilizadores que preferem a leitura em formato livro.

Assim sendo, e uma vez que a presente edição reproduz, na íntegra, os conteúdos e materiais disponibilizados na plataforma, ao longo deste livro o leitor irá encontrar, frequentemente, a expressão *"nesta plataforma"*.

Alguns dos materiais usados são apresentados em formato áudio ou vídeo, pelo que, em caso de se optar por implementar as atividades em formato "papel e lápis", estes materiais terão de ser previamente descarregados através do *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431 ou na Biblioteca da plataforma em https://aindaestouaprender.com/.

É permitida a duplicação de todos os materiais desta obra exclusivamente para efeitos de intervenção e de investigação.

As autoras

PREFÁCIO

A leitura é hoje considerada uma competência-chave, indispensável aos cidadãos das sociedades contemporâneas. As crianças e os jovens têm absoluta necessidade de ler para se desenvolverem, para aprenderem e terem sucesso na escola. Atingir a idade adulta sem um sólido domínio desta competência, representa um sério obstáculo ao desenvolvimento pessoal, condiciona o acesso aos bens culturais, ao emprego qualificado, aos cuidados de saúde, ao exercício pleno da cidadania, em certas circunstâncias, pode mesmo constituir um fator de exclusão social. No entanto, apesar dos progressivos esforços para garantir a escolarização universal, muitas crianças continuam a enfrentar dificuldades na iniciação à leitura que ao longo do percurso escolar nunca conseguem resolver e muitos adultos escolarizados não dominam suficientemente a leitura para a poderem usar plenamente na sua vida quotidiana.

Professores e pais interrogam-se com frequência por que motivo há crianças que enfrentam dificuldades na aprendizagem da leitura enquanto outras, na mesma turma, avançam a bom ritmo. Se a explicação fosse simples e evidente, há muito o problema estaria solucionado, pois a preocupação em assegurar a todos uma eficaz aprendizagem da leitura é um dos objetivos centrais dos sistemas educativos.

Na nossa época, a investigação sobre a leitura tem dado respostas relevantes a esta e a uma multiplicidade de outras questões. A partir da análise do ato de ler e do estudo de fatores presentes no processo de aprendizagem, tem sido possível identificar muitas das dificuldades que podem afetar as crianças, bem como desenvolver metodologias de intervenção que permitem superá-las. Comprovou-se em face de dificuldades com a leitura, surgidas nos primeiros anos de escolaridade, uma intervenção precoce e preventiva geralmente supera o problema, evitando que o atraso condicione o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, inviabilize bons níveis de desempenho escolar e, mais tarde na idade adulta, venha a afetar a atividade profissional e a inserção social.

Entre os investigadores que em Portugal mais têm contribuído para o estudo da aprendizagem da leitura destacam-se as autoras desta plataforma educativa *AINDA ESTOU A APRENDER – As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*, destinada ao apoio de crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico que apresentem Dificuldades na Aprendizagem da Leitura (DAL).

Equipas do Centro de Investigação em Psicologia e do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho têm vindo a desenvolver uma notável e frutuosa investigação nesta área, sempre associada à preocupação de sistematizar

conclusões, tornando-as mais acessíveis aos docentes, para lhes permitir opções pedagógicas cientificamente fundamentadas.

A plataforma agora disponibilizada assenta no pressuposto científico de que aprendizagem da leitura é um processo dinâmico, ao alcance de todas as crianças, mas que, na fase de iniciação, ao primeiro sinal de dificuldade se deverá procurar identificar a origem do problema, seguindo-se de imediato atividades preventivas para evitar impasses e desmotivações, dos quais decorram atrasos e insucessos.

Para viabilizar a identificação dos problemas são apresentadas descrições de perfis de dificuldades, que tomam como referência o desempenho na descodificação e na compreensão oral. A par, também indicadas atividades e disponibilizados instrumentos de avaliação e registo das competências das crianças em domínios tais como: consciência fonológica, fluência na leitura de palavras apresentadas de forma isolada, fluência na leitura de textos, compreensão oral e compreensão de textos escritos. Cada instrumento está devidamente acompanhado por explicações claras e detalhadas da importância determinante de cada domínio no êxito da aprendizagem. Para superar as dificuldades identificadas a plataforma oferece um vasto conjunto de atividades e materiais de fácil utilização, visando o treino sistemático de todas as competências em que tenha havido deteção de dificuldades.

A disponibilização em suporte digital, num formato interativo e em acesso livre foi uma opção feliz, pois alarga a acessibilidade aos docentes, bem como aos pais, professores de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala e aos estudiosos desta temática e torna os conteúdos mais atrativos, o que permite um mais fácil envolvimento das crianças.

A plataforma *AINDA ESTOU A APRENDER – As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura* constitui, portanto, um recurso inovador e muito valioso, a que todos os docentes do 1.º ciclo devem recorrer. Estou certa que irá contribuir para aprofundar os bons resultados do Plano Nacional de Leitura, pois oferece um modelo de intervenção pedagógica que, transpondo para a prática as conclusões da investigação científica, permite que muitas das dificuldades de aprendizagem da leitura manifestadas pelas crianças na fase de iniciação sejam melhor identificadas, compreendidas e atendidas tanto pelas escolas, como pelas famílias.

Isabel Alçada

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. Da concetualização teórica das Dificuldades na Aprendizagem da Leitura à avaliação e intervenção. Saber mais

1. A PLATAFORMA AINDA ESTOU A APRENDER 1

1.1.Enquadramento 1

1.2. Organização 3

1.3. Acessibilidade 5

1.4. Destinatários 5

1.5. Contexto e intervenientes 5

1.6. Implementação 6

1.7. Equipa de investigadores 6

1.8. Financiamento 7

1.9. Entidades parceiras 8

1.10. Apoios e agradecimentos 8

2. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA 9

2.1. Definição e conceção 9

2.2. Padrões de dificuldades 10

2.3. Efeitos a médio e longo prazo das dificuldades na aprendizagem da leitura 12

2.4. Programas de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura 13

3. AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA 15

3.1. Perfis de dificuldades na aprendizagem da leitura 15

3.2. Quando começar a intervenção? 17

3.3. A especificidade da intervenção junto dos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura 18

3.4. Como intervir? 19

3.5. Consciência fonológica 21

3.5.1. Conceitos 21

3.5.2. Como se chamam os sons da língua? 21

3.5.3. Que variações admitem os fones? 22

3.5.4. Os fonemas também podem variar? 22

3.5.5. O que é uma sílaba? 22

3.5.6. A divisão silábica processa-se sempre do mesmo modo? 23
3.5.7.Quando falamos de sílabas falamos sempre da mesma realidade? 24
3.5.8. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura 25
3.5.9. Avaliação e intervenção na consciência fonológica 26
3.6. Identificação da letra apesar da sua variância gráfica 27
3.6.1. Qual a diferença entre o nome da letra e o valor do grafema? 27
3.6.2. Na avaliação da identificação das letras a apresentação das letras deve ser aleatória. Porquê? 28
3.6.3. Deve considerar-se correto o nome da letra ou o valor do grafema? 28
3.6.4. Como se interpretam os resultados? 28
3.6.5. Quantas vezes esta tarefa de avaliação pode ser aplicada ao mesmo aluno? 29
3.6.6. Intervenção na identificação de letras 29
3.7. Articulação de sílabas e de constituintes silábicos 29
3.7.1. O que são constituintes de sílaba? 29
3.7.2. Porque dizemos "articulação de sílabas" e não "leitura de sílabas"? 30
3.7.3. Quais os objetivos da avaliação da articulação da sílaba? 31
3.7.4. Intervenção na articulação de sílabas 31
3.8. Fluência de leitura de palavras minúsculas apresentadas de forma isolada e em contexto e Compreensão 31
3.8.1. Definição de conceitos 31
3.8.2. A relação entre a leitura de palavras apresentadas de forma isolada, a fluência de leitura de textos, a compreensão oral e a compreensão da leitura no quadro da aprendizagem da leitura 32
3.8.3. A influência da leitura de palavras apresentadas de forma isolada, a fluência da leitura de textos e a compreensão oral na compreensão da leitura é igual ao longo da escolaridade? 35
3.8.4. Avaliação da fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada e da fluência de leitura de textos 35
3.8.5. Avaliação da compreensão oral e da compreensão da leitura 38
3.8.6. Intervenção na fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada 39
3.8.7. Intervenção na fluência de leitura de textos e na compreensão 42
3.8.7.1. Fluência de leitura de textos 44
3.8.7.2. Compreensão 47

CAPÍTULO 2. Avaliação das Dificuldades na Aprendizagem da Leitura. O que já sei

1. HOMEPAGE 51

1.1. O que encontra nesta Página? 51

1.2. Por onde começar? 51

1.3. É obrigatório fazer a avaliação antes de começar o processo de intervenção? 52

1.4. É necessário fazer a avaliação de todas as competências? 52

1.5. A avaliação está organizada por ano de escolaridade? 52

1.6. Uma avaliação pode ser interrompida e retomada? 53

1.7. Pode ser repetida a aplicação de cada uma das tarefas de avaliação? 53

1.8. Onde pode ser efetuada a avaliação? 53

1.9. O que se obtém no final da avaliação? 53

1.10. Como e onde registar os resultados da monitorização? 53

2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 54

2.1. Como está organizada a avaliação? 54

2.2. O que se avalia? 54

2.3. Como se avalia? 54

2.4. O que é preciso para realizar a avaliação? 56

2.5. Como se faz a cotação e o registo das respostas? 56

2.6. Que tipo de registo se obtém? 56

2.7. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno? 57

2.8. Como monitorizar a evolução do aluno? 57

2.9. Quais as implicações para a intervenção? 57

3. IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS 58

3.1. Como está organizada a avaliação? 58

3.2. O que se avalia? 58

3.3. Como se avalia? 58

3.4. O que é preciso para realizar a avaliação? 58

3.5. Como se faz o registo das respostas corretas ou incorretas? 59

3.6. Que resultados se obtêm? 59

3.7. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno? 59

3.8. Como monitorizar a evolução do aluno? 60
3.9. Quais são as letras avaliadas na plataforma AEA? 60
3.10. Quais as implicações para a intervenção? 60

4. ARTICULAÇÃO DE SÍLABAS E DE CONSTITUINTES SILÁBICOS 61

4.1. Como está organizada a avaliação? 61
4.2. O que se avalia? 61
4.3. Como se avalia? 61
4.4. O que é preciso para realizar a avaliação? 62
4.5. É obrigatório avaliar a articulação de todas as sílabas e de todos os constituintes silábicos apresentados na plataforma? 62
4.6. Como se faz o registo das respostas corretas ou incorretas? 63
4.7. Que resultados se obtêm? 63
4.8. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno? 64
4.9. Como monitorizar a evolução do aluno? 64
4.10. Quais são as sílabas e os constituintes silábicos avaliados na plataforma AEA? 64
4.11. Quais as implicações para a intervenção? 65

5. FLUÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA 66

5.1. Como está organizada a avaliação? 66
5.2. O que se avalia? 66
5.3. Como se avalia? 66
5.4. O que é preciso para realizar a avaliação? 66
5.5. É obrigatório avaliar a leitura de todas as palavras? 67
5.6. Como se faz o registo das respostas corretas ou incorretas? 67
5.7. Que resultados se obtêm? 68
5.8. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno? 68
5.9. Como monitorizar a evolução do aluno? 68
5.10. Quais as palavras incluídas na avaliação na plataforma AEA? 68
5.11. Quais as implicações para a intervenção? 70

6. FLUÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS 71

6.1. Como está organizada a avaliação? 71
6.2. O que se avalia? 71

6.3. Como se avalia? 71
6.4. O que é preciso para realizar a avaliação? 71
6.5. Como se faz o registo da velocidade e da precisão da leitura? 72
6.6. Que resultados se obtêm? 73
6.7. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno? 74
6.8. Como monitorizar a evolução do aluno? 74
6.9. Quais são os textos usados para a avaliação da fluência de leitura de textos na plataforma AEA? 74
6.10. Quais as implicações para a intervenção? 74

7. COMPREENSÃO 75

7.1. Como está organizada a avaliação? 75
7.2. O que se avalia? 75
7.3. Como se avalia? 75
7.4. O que é preciso para realizar a avaliação? 76
7.5. Como se faz o registo das respostas? 77
7.6. Que resultados se obtêm? 77
7.7. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno? 77
7.8. Como monitorizar a evolução do aluno? 78
7.9. Quais são os textos e os vídeos usados para a avaliação da compreensão na plataforma AEA? 78
7.10. Quais as implicações para a intervenção? 78

CAPÍTULO 3. Intervenção nas Dificuldades na Aprendizagem da Leitura. Vou aprender

1. HOMEPAGE 79

1.1. O que encontra nesta Página? 79
1.2. Como selecionar as competências nas quais se deve intervir? 79
1.3. A organização da plataforma permite individualizar a intervenção realizada? 84
1.4. A intervenção está organizada por ano de escolaridade? 84
1.5. A realização de uma tarefa pode ser repetida? 84
1.6. Podem ser realizadas em simultâneo atividades propostas em mais do que uma dimensão? 84
1.7. Onde deve ser efetuada a intervenção? 85
1.8. Como monitorizar a evolução do aluno? 85

2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 86

2.1. O que encontra neste painel? 86

2.2. Como é feito o treino da Consciência Fonológica? 86

2.3. O que é necessário para realizar o treino? 87

2.4. Por qual dos jogos começar? 88

2.5. Como monitorizar a evolução do aluno? 88

2.6. Que *feedback* recebe o aluno durante o treino? 88

2.7. Que atividades de treino são disponibilizadas? 88

3. FLUÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA 90

3.1. O que encontra neste painel? 90

3.2. Como é feito o treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada? 90

3.3. O que é necessário para realizar o treino? 92

3.4. Por onde começar? 92

3.5. Como monitorizar a evolução do aluno? 93

3.6. Que *feedback* recebe o aluno durante o treino? 93

3.7. Que atividades de treino são disponibilizadas? 93

4. FLUÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS 94

4.1. O que encontra neste painel? 94

4.2. Como é feito o treino da Fluência de Leitura de Textos? 94

4.3. O que é necessário para realizar o treino? 107

4.4. Por onde começar? 108

4.5. Como monitorizar a evolução do aluno? 108

4.6. Que *feedback* recebe o aluno durante o treino? 108

4.7. Que atividades de treino são disponibilizadas? 108

5. COMPREENSÃO 111

5.1. O que encontra neste painel? 111

5.2. Como é feito o treino da compreensão? 111

5.3. O que é necessário para realizar o treino? 113

5.4. Por onde começar? 114

5.5. Como monitorizar a evolução do aluno? 115

5.6. Que *feedback* recebe o aluno durante o treino? 115
5.7. Que atividades de treino são disponibilizadas? 116

REFERÊNCIAS 119

ANEXOS 129
SABER MAIS 129
Anexo 1: Consentimento Informado 130

O QUE JÁ SEI 131
Anexo 2: Instruções de avaliação da Consciência Fonológica 132
Anexo 3: Folha de registo de avaliação da Consciência Fonológica 137
Anexo 4: Instruções de avaliação da Identificação de Letras 140
Anexo 5: Folha de registo de avaliação da Identificação de Letras 141
Anexo 6: Instruções de avaliação da Articulação de Sílabas e Constituintes Silábicos 143
Anexo 7: Folha de registo de avaliação da Articulação de Sílabas e Constituintes Silábicos 145
Anexo 8: Instruções de avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada 148
Anexo 9: Folha de registo de avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada 150
Anexo 10: Instruções de avaliação da Fluência de Leitura de Textos 153
Anexo 11: Texto "Orelha Só" (1.º ano) – Avaliação da Fluência de Leitura de Textos 155
Anexo 12: Folha de registo "Orelha Só" (1.º ano) – Avaliação da Fluência de Leitura de Textos 156
Anexo 13: Texto "O Sonho da Rita" (2.º/3.º/4.º anos) – Avaliação da Fluência de Leitura de Textos 157
Anexo 14: Folha de registo "O Sonho da Rita" (2.º/3.º/4.º anos) – Avaliação da Fluência de Leitura de Textos 158
Anexo 15: Texto "Ninho Vazio" (2.º/3.º/4.º anos) – Avaliação da Fluência de Leitura de Textos 159
Anexo 16: Folha de registo "Ninho Vazio" (2.º/3.º/4.º anos) – Avaliação da Fluência de Leitura de Textos 160
Anexo 17: Texto "Um Bolo de Anos" (2.º/3.º/4.º anos) – Avaliação da Fluência de Leitura de Textos 162
Anexo 18: Folha de registo "Um Bolo de Anos" (2.º/3.º/4.º anos) – Avaliação da Fluência de Leitura de Textos 163
Anexo 19: Instruções de avaliação da Compreensão Oral 166
Anexo 20: Transcrição do Vídeo "Lenda de São Martinho" (1.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 168
Anexo 21: Transcrição das perguntas do Vídeo "Lenda de São Martinho" (1.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 169
Anexo 22: Grelha de correção das perguntas do Vídeo "Lenda de São Martinho" (1.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 171
Anexo 23: Transcrição do Vídeo "Monstro do Lago Ness" (2.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 172

Anexo 24: Transcrição das perguntas do Vídeo "Monstro do Lago Ness" (2.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 173
Anexo 25: Grelha de correção das perguntas do Vídeo "Monstro do Lago Ness" (2.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 174
Anexo 26: Transcrição do Vídeo "A Lenda das Amendoeiras" (3.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 175
Anexo 27: Transcrição das perguntas do Vídeo "A Lenda das Amendoeiras" (3.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 176
Anexo 28: Grelha de correção das perguntas do Vídeo "A Lenda das Amendoeiras" (3.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 178
Anexo 29: Transcrição do Vídeo "Bikini" (4.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 179

Anexo 30: Transcrição das perguntas do Vídeo "Bikini" (4.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 180
Anexo 31: Grelha de correção "Bikini" (4.º ano) – Avaliação da Compreensão Oral 182

Anexo 32: Instruções de avaliação da Compreensão da Leitura 183

Anexo 33: Texto "A Raposa" (1.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 185

Anexo 34: Folha de respostas "A Raposa" (1.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 186
Anexo 35: Grelha de correção "A Raposa" (1.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 187
Anexo 36: Texto "O que comem as pessoas" (2.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 188
Anexo 37: Folha de respostas "O que comem as pessoas" (2.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 189
Anexo 38: Grelha de correção "O que comem as pessoas" (2.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 190
Anexo 39: Texto "O Primeiro Dia" (3.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 191

Anexo 40: Folha de respostas "O Primeiro Dia" (3.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 192
Anexo 41: Grelha de correção "O Primeiro Dia" (3.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 194
Anexo 42: Texto "O Hipopótamo" (4.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 195

Anexo 43: Folha de respostas "O Hipopótamo" (4.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 196
Anexo 44: Grelha de correção "O Hipopótamo" (4.º ano) – Avaliação da Compreensão da Leitura 198

VOU APRENDER 199

Anexo 45: Plano de aprendizagem – Consciência Fonológica 200

Anexo 46: Instruções de intervenção na Consciência Fonológica 201

Anexo 47: Folha de registo de intervenção na Consciência Fonológica 216

Anexo 48: Plano de aprendizagem – Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada 221
Anexo 49: Instruções de intervenção na Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada 222
Anexo 50: Lista de palavras usadas na intervenção na Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada 225
Anexo 51: Folha de registo de intervenção na Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada 232

Anexo 52: Instruções de intervenção na Fluência de Leitura de Textos e na Compreensão da Leitura – Perfil 1 241
Anexo 53: Plano de aprendizagem – Fluência de Leitura de Textos e Compreensão da Leitura – Perfil 1 248
Anexo 54: Instruções de intervenção na Fluência de Leitura de Textos, na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura – Perfil 3 249
Anexo 55: Plano de aprendizagem – Fluência de Leitura de Textos, Compreensão Oral e Compreensão da Leitura – Perfil 3 261
Anexo 56: Transcrição do Vídeo "A Lagoa das Sete Cidades" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 262
Anexo 57: Folha de registo "A Lagoa das Sete Cidades" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 263
Anexo 58: Transcrição do Vídeo "Porque é que temos aftas?" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 264
Anexo 59: Folha de registo "Porque é que temos aftas?" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 265
Anexo 60: Transcrição do Vídeo "Banhos" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 266
Anexo 61: Folha de registo "Banhos" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 267
Anexo 62: Transcrição do Vídeo "Frigorífico" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 268
Anexo 63: Folha de registo "Frigorífico" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 269
Anexo 64: Transcrição do Vídeo "O que são as impressões digitais?" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 270
Anexo 65: Folha de registo "O que são as impressões digitais?" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 271
Anexo 66: Transcrição do Vídeo "Thomas Edison" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 272
Anexo 67: Folha de registo "Thomas Edison" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 273
Anexo 68: Transcrição do Vídeo "O Pastor e a Estrela" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 274
Anexo 69: Folha de registo "O Pastor e a Estrela" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 275
Anexo 70: Transcrição do Vídeo "Dom Sebastião" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 276
Anexo 71: Folha de registo "Dom Sebastião" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 277
Anexo 72: Transcrição do Vídeo "Pedra no Sapato" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 278
Anexo 73: Folha de registo "Pedra no Sapato" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 279
Anexo 74: Transcrição do Vídeo "Martim Moniz" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 280
Anexo 75: Folha de registo "Martim Moniz" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 281
Anexo 76: Transcrição do Vídeo "Frankenstein" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 282
Anexo 77: Folha de registo "Frankenstein" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 283
Anexo 78: Transcrição do Vídeo "Maneki Neko" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 284
Anexo 79: Folha de registo "Maneki Neko" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 285
Anexo 80: Transcrição do Vídeo "A Sopa de Pedra" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 286
Anexo 81: Folha de registo "A Sopa de Pedra" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 287

Anexo 82: Transcrição do Vídeo "Vincent Van Gogh" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 288
Anexo 83: Folha de registo "Vincent Van Gogh" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 289
Anexo 84: Transcrição do Vídeo "Aprende a escrever uma carta" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 290
Anexo 85: Folha de registo "Aprende a escrever uma carta" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 291
Anexo 86: Texto "Bota Nova, Bota Velha" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 293
Anexo 87: Folha de registo "Bota Nova, Bota Velha" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 294
Anexo 88: Texto "Gatos" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 295
Anexo 89: Folha de registo "Gatos" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 296
Anexo 90: Texto "O Elefante Diferentes (que Espantava Toda a Gente)" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 298
Anexo 91: Folha de registo "O Elefante Diferentes (que Espantava Toda a Gente)" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 299
Anexo 92: Texto "Chica Larica" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 300
Anexo 93: Folha de registo "Chica Larica" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 301
Anexo 94: Texto "O Senhor" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 302
Anexo 95: Folha de registo "O Senhor" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 303
Anexo 96: Texto "Lengalenga 9" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 304
Anexo 97: Folha de registo "Lengalenga 9" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 305
Anexo 98: Texto "Gato Escondido" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 306
Anexo 99: Folha de registo "Gato Escondido" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 307
Anexo 100: Texto "Flor Transparente" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 308
Anexo 101: Folha de registo "Flor Transparente" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 309
Anexo 102: Texto "Uma Tarde de Férias" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 310
Anexo 103: Folha de registo "Uma Tarde de Férias" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 311
Anexo 104: Texto "Uma Chuvada na Careca (1)" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 312
Anexo 105: Folha de registo "Uma Chuvada na Careca (1)" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 313
Anexo 106: Texto "Os Terramotos" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 314
Anexo 107: Folha de registo "Os Terramotos" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 315
Anexo 108: Texto "O Hospital" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 316
Anexo 109: Folha de registo "O Hospital" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 317
Anexo 110: Texto "A História do Nosso Pato" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 319
Anexo 111: Folha de registo "A História do Nosso Pato" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 320

Anexo 112: Texto "O Aniversário" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 322

Anexo 113: Folha de registo "O Aniversário" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 324

Anexo 114: Texto "O Supermercado das Bruxas" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 326

Anexo 115: Folha de registo "O Supermercado das Bruxas" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 327

Anexo 116: Texto "Uma Chuvada na Careca (2)" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 329

Anexo 117: Folha de registo "Uma Chuvada na Careca (2)" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 330

Anexo 118: Texto "O Camelo" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 332

Anexo 119: Folha de registo "O Camelo" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 333

Anexo 120: Texto "Um Camaleão na Gaveta" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 335

Anexo 121: Folha de registo "Um Camaleão na Gaveta" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 337

Anexo 122: Texto "A Zebra" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 339

Anexo 123: Folha de registo "A Zebra" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 340

Anexo 124: Texto "Dandy" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 341

Anexo 125: Folha de registo "Dandy" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 343

Anexo 126: Texto "O Baile das Bruxas" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 345

Anexo 127: Folha de registo "O Baile das Bruxas" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 346

Anexo 128: Texto "A História do Pai que subia pelas Paredes" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 347

Anexo 129: Folha de registo "A História do Pai que subia pelas Paredes" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 348

Anexo 130: Texto "A Rima do Romeu" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 349

Anexo 131: Folha de registo "A Rima do Romeu" – Intervenção na Fluência de Leitura de Textos 350

Anexo 132: Instruções de intervenção na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura – Perfil 2 353

Anexo 133: Transcrição do Vídeo "A Lagoa das Sete Cidades" – Intervenção na Compreensão Oral 357

Anexo 134: Transcrição das perguntas do Vídeo "A Lagoa das Sete Cidades" – Intervenção na Compreensão Oral 358

Anexo 135: Grelha de correção das perguntas do Vídeo "A Lagoa das Sete Cidades" – Intervenção na Compreensão Oral 359

Anexo 136: Transcrição do Vídeo "Porque é que temos aftas?" – Intervenção na Compreensão Oral 360

Anexo 137: Transcrição das perguntas do Vídeo "Porque é que temos aftas?" – Intervenção na Compreensão Oral 361

Anexo 138: Grelha de correção das perguntas do Vídeo "Porque é que temos aftas?" – Intervenção na Compreensão Oral 362

Anexo 139: Transcrição do Vídeo "Banhos" – Intervenção na Compreensão Oral 363

Anexo 140: Transcrição das perguntas do Vídeo "Banhos" – Intervenção na Compreensão Oral 364

Anexo 141: Grelha de correção das perguntas do Vídeo "Banhos" – Intervenção na Compreensão Oral 365

Anexo 142: Transcrição do Vídeo "Frigorífico" – Intervenção na Compreensão Oral 366

Anexo 143: Transcrição das perguntas do Vídeo "Frigorífico" – Intervenção na Compreensão Oral 367
Anexo 144: Grelha de correção das perguntas do Vídeo "Frigorífico" – Intervenção na Compreensão Oral 368
Anexo 145: Transcrição do Vídeo "O que são as impressões digitais?" – Intervenção na Compreensão Oral 369
Anexo 146: Transcrição das perguntas do Vídeo "O que são as impressões digitais?" – Intervenção na Compreensão Oral 370
Anexo 147: Grelha de correção das perguntas do Vídeo "O que são as impressões digitais?" – Intervenção na Compreensão Oral 371
Anexo 148: Transcrição do Vídeo "Thomas Edison" – Intervenção na Compreensão Oral 372
Anexo 149: Transcrição das perguntas do Vídeo "Thomas Edison" – Intervenção na Compreensão Oral 373
Anexo 150: Grelha de correção das perguntas do Vídeo "Thomas Edison" – Intervenção na Compreensão Oral 375
Anexo 151: Transcrição do Vídeo "O Pastor e a Estrela" – Intervenção na Compreensão Oral 376
Anexo 152: Transcrição do Vídeo "Dom Sebastião" – Intervenção na Compreensão Oral 377

Anexo 153: Transcrição do Vídeo "Pedra no Sapato" – Intervenção na Compreensão Oral 378
Anexo 154: Transcrição do Vídeo "Martim Moniz" – Intervenção na Compreensão Oral 379

Anexo 155: Transcrição do Vídeo "Frankenstein" – Intervenção na Compreensão Oral 380

Anexo 156: Transcrição do Vídeo "Maneki Neko" – Intervenção na Compreensão Oral 381

Anexo 157: Transcrição do Vídeo "A Sopa de Pedra" – Intervenção na Compreensão Oral 382
Anexo 158: Transcrição do Vídeo "Vincent Van Gogh" – Intervenção na Compreensão Oral 383
Anexo 159: Transcrição do Vídeo "Aprende a escrever uma carta" – Intervenção na Compreensão Oral 384
Anexo 160: Texto "O Baile das Bruxas" – Intervenção na Compreensão Oral 385

Anexo 161: Folha de Respostas "O Baile das Bruxas" – Intervenção na Compreensão Oral 386
Anexo 162: Grelha de correção "O Baile das Bruxas" – Intervenção na Compreensão Oral 387
Anexo 163: Texto "A história do pai que subia pelas paredes" – Intervenção na Compreensão Oral 388
Anexo 164: Folha de Respostas "A história do pai que subia pelas paredes" – Intervenção na Compreensão Oral 389
Anexo 165: Grelha de correção "A história do pai que subia pelas paredes" – Intervenção na Compreensão Oral 390
Anexo 166: Texto "A Rima do Romeu" – Intervenção na Compreensão Oral 391

Anexo 167: Folha de Respostas "A Rima do Romeu" – Intervenção na Compreensão Oral 392
Anexo 168: Grelha de correção "A Rima do Romeu" – Intervenção na Compreensão Oral 393
Anexo 169: Texto "Uma Tarde de Férias" – Intervenção na Compreensão da Leitura 394

Anexo 170: Folha de Respostas "Uma Tarde de Férias" – Intervenção na Compreensão da Leitura 395
Anexo 171: Grelha de correção "Uma Tarde de Férias" – Intervenção na Compreensão da Leitura 397

Anexo 172: Texto "Uma Chuvada na Careca (1)" – Intervenção na Compreensão da Leitura 398
Anexo 173: Folha de Respostas "Uma Chuvada na Careca (1)" – Intervenção na Compreensão da Leitura 399
Anexo 174: Grelha de correção "Uma Chuvada na Careca (1)" – Intervenção na Compreensão da Leitura 401
Anexo 175: Texto "Os Terramotos" – Intervenção na Compreensão da Leitura 402
Anexo 176: Folha de Respostas "Os Terramotos" – Intervenção na Compreensão da Leitura 403
Anexo 177: Grelha de correção "Os Terramotos" – Intervenção na Compreensão da Leitura 405
Anexo 178: Texto "O Hospital" – Intervenção na Compreensão da Leitura 406
Anexo 179: Folha de Respostas "O Hospital" – Intervenção na Compreensão da Leitura 407
Anexo 180: Grelha de correção "O Hospital" – Intervenção na Compreensão da Leitura 409
Anexo 181: Texto "A História do Nosso Pato" – Intervenção na Compreensão da Leitura 410
Anexo 182: Folha de Respostas "A História do Nosso Pato" – Intervenção na Compreensão da Leitura 411
Anexo 183: Grelha de correção "A História do Nosso Pato" – Intervenção na Compreensão da Leitura 413
Anexo 184: Texto "O Aniversário" – Intervenção na Compreensão da Leitura 415
Anexo 185: Folha de Respostas "O Aniversário" – Intervenção na Compreensão da Leitura 417
Anexo 186: Grelha de correção "O Aniversário" – Intervenção na Compreensão da Leitura 420
Anexo 187: Texto "O Supermercado das Bruxas" – Intervenção na Compreensão da Leitura 422
Anexo 188: Folha de Respostas "O Supermercado das Bruxas" – Intervenção na Compreensão da Leitura 423
Anexo 189: Grelha de correção "O Supermercado das Bruxas" – Intervenção na Compreensão da Leitura 425
Anexo 190: Texto "Uma Chuvada na Careca (2)" – Intervenção na Compreensão da Leitura 426
Anexo 191: Folha de Respostas "Uma Chuvada na Careca (2)" – Intervenção na Compreensão da Leitura 427
Anexo 192: Grelha de correção "Uma Chuvada na Careca (2)" – Intervenção na Compreensão da Leitura 429
Anexo 193: Texto "O Camelo" – Intervenção na Compreensão da Leitura 430
Anexo 194: Folha de Respostas "O Camelo" – Intervenção na Compreensão da Leitura 431
Anexo 195: Grelha de correção "O Camelo" – Intervenção na Compreensão da Leitura 432
Anexo 196: Texto "Um Camaleão na Gaveta" – Intervenção na Compreensão da Leitura 433
Anexo 197: Folha de Respostas "Um Camaleão na Gaveta" – Intervenção na Compreensão da Leitura 435
Anexo 198: Grelha de correção "Um Camaleão na Gaveta" – Intervenção na Compreensão da Leitura 437
Anexo 199: Texto "A Zebra" – Intervenção na Compreensão da Leitura 439
Anexo 200: Folha de Respostas "A Zebra" – Intervenção na Compreensão da Leitura 440
Anexo 201: Grelha de correção "A Zebra" – Intervenção na Compreensão da Leitura 441

Anexo 202: Texto “Dandy” – Intervenção na Compreensão da Leitura 442

Anexo 203: Folha de Respostas “Dandy” – Intervenção na Compreensão da Leitura 444

Anexo 204: Grelha de correção “Dandy” – Intervenção na Compreensão da Leitura 447

Anexo 205: Texto “Bota Nova, Bota Velha” – Intervenção na Compreensão da Leitura 449

Anexo 206: Texto “Gatos” – Intervenção na Compreensão da Leitura 450

Anexo 207: Texto “O Elefante Diferente (que Espantava Toda a Gente)” – Intervenção na Compreensão da Leitura 451

Anexo 208: Texto “Chica Larica” – Intervenção na Compreensão da Leitura 452

Anexo 209: Texto “O Senhor” – Intervenção na Compreensão da Leitura 453

Anexo 210: Texto “Lengalenga 9” – Intervenção na Compreensão da Leitura 454

Anexo 211: Texto “Gato Escondido” – Intervenção na Compreensão da Leitura 455

Anexo 212: Texto “Flor Transparente” – Intervenção na Compreensão da Leitura 456

Anexo 213: Plano de Aprendizagem – Compreensão Oral e Compreensão da Leitura – Perfil 2 457

CAPÍTULO 1

DA CONCETUALIZAÇÃO TEÓRICA DAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA À AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO. SABER MAIS

1. A PLATAFORMA AINDA ESTOU A APRENDER

1.1. Enquadramento

De acordo com a análise dos resultados obtidos pelos alunos portugueses nos exames nacionais de Português de 4.º ano (e apesar da enorme variabilidade observada nos últimos 3 anos) pode concluir-se que a percentagem de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico é elevada. Embora não tenhamos acesso a dados precisos sobre a incidência das dificuldades na aprendizagem da leitura (DAL) nos primeiros quatro anos de escolaridade do Ensino Básico, dados recolhidos no âmbito de várias investigações enquadradas em projetos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia podem proporcionar informação sobre a taxa de incidência. Refira-se, neste âmbito, o trabalho sobre a prevalência de alunos com dislexia realizado por Vale, Sucena e Viana (2011). De acordo com as autoras, a taxa de incidência era de 5.4%. No entanto, esta percentagem refere-se a alunos com dificuldades compatíveis com o diagnóstico de dificuldades específicas de leitura, vulgo dislexia.

Azevedo e Ribeiro (2016) analisaram os desempenhos de 1878 alunos no final do 1.º ano de escolaridade, tendo verificado que 16.8% eram identificados pelos respetivos professores titulares como tendo dificuldades na aprendizagem da leitura. Esta percentagem pode estar subestimada, uma vez que, ao analisar os alunos que os professores sinalizaram como não apresentando dificuldades na aprendizagem da leitura, verificou-se que 9.8% deles não lia frases e textos do manual escolar adotado para o 1.º ano de escolaridade com a velocidade e a precisão esperadas. Analisando as competências em que os alunos (identificados como tendo dificuldades pelos respetivos professores) revelavam dificuldades, observou-se que o padrão era muito heterogéneo; 11.4% dos

alunos revelava dificuldades na identificação de vogais; 29.4% na identificação de consoantes; 78.9% na leitura fluente de frases e de textos do manual escolar. No âmbito da construção da Bateria de Avaliação de Leitura (Ribeiro, Viana, Santos, Cadime, Chaves-Sousa, Vale, & Spinillo, 2014), projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/PSI-PED/098592/2008), pediu-se, igualmente, aos professores que indicassem os alunos do 2.º (n = 545), 3.º (n = 566) e 4.º (n = 603) anos de escolaridade que apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura. Constatou-se que cerca de 27% dos alunos em cada um dos anos foi referenciado como apresentando dificuldades no domínio da compreensão da leitura. Os últimos relatórios do Júri Nacional de Exames (Monteiro *et al.*, 2013, 2014) indicam que: i) em 2014, a percentagem de alunos que obteve um nível igual ou inferior a 2 foi de 19% (n = 18577); em 2013, na 1ª fase, foi de 47% (n = 50017). Nas provas de aferição realizadas em 2012, 20% dos alunos (n = 21967) obteve um nível igual ou inferior a 2. Deve notar-se que estas percentagens dizem respeito aos resultados globais, não estando disponíveis nestes relatórios as percentagens por grupos (e.g. leitura, escrita, gramática), pelo que não é possível descrever a percentagem de alunos que obteve resultado igual ou inferior ao nível 2 especificamente em leitura (Monteiro *et al.*, 2012). No seu conjunto, estes dados indicam que o número de alunos no 1.º ciclo do Ensino Básico com DAL é, não só elevado, mas também heterogéneo no que diz respeito aos problemas específicos que apresentam.

Sabendo que a eficácia da intervenção junto de alunos com DAL é condicionada por três condições, nomeadamente a precocidade, a individualização e o caráter sistemático das atividades de apoio, e atendendo à necessidade de responder a um grupo elevado e heterogéneo de alunos nas competências de leitura, a construção de uma plataforma educativa dirigida a esta população visa proporcionar aos professores ferramentas que possam ser úteis para a avaliação e a intervenção atempadas. Os resultados das provas de aferição, que se prevê sejam realizadas pelos alunos no final do 2.º ano de escolaridade, podem constituir uma primeira referência na sinalização dos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura. Todavia, os resultados a devolver às escolas deverão proporcionar informação detalhada relativamente aos perfis de dificuldades registados. O posterior encaminhamento destes alunos para apoio será, no entanto, neste momento, já tardio, considerando a natureza das "não aprendizagens" nos dois primeiros anos de escolaridade a qual pode explicar, em parte, um desempenho insuficiente nas provas de aferição. As competências de leitura adquiridas ao longo do 1.º

e do 2.º anos são decisivas para o desenvolvimento das competências de leitura nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Importa lembrar que os alunos vão enfrentar o desafio da transição de "aprender a ler" para "ler para aprender", pelo que os que apresentam problemas ao nível da fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada e de textos se encontram numa situação de desvantagem e em risco de verem as suas dificuldades agravarem-se nos anos seguintes.

1.2. Organização

Na plataforma **AINDA ESTOU A APRENDER – AEA** a informação e os materiais disponibilizados estão organizados em três Páginas: 1) Saber mais; 2) O que já sei; e 3) Vou aprender (ver Figura 1).



Figura 1 – Estrutura da plataforma AEA

A Página “Saber mais” inclui:

a) uma apresentação global da plataforma;

b) a explicitação dos referenciais teóricos adotados na definição de dificuldades na aprendizagem da leitura, na avaliação e na intervenção;

c) as implicações decorrentes deste enquadramento teórico para a elaboração das atividades.

A Página “O que já sei” inclui:

a) um conjunto de itens (organizados maioritariamente em pergunta/resposta) que explicitam o modo como o processo de avaliação está pensado e organizado;

b) um conjunto de seis painéis, cada um dos quais compreende atividades e materiais destinados à avaliação da Consciência Fonológica, da Identificação de Letras, da Articulação de Sílabas e Constituintes silábicos, da Fluência de Leitura de Palavras Apresentadas de Forma Isolada, da Fluência de Leitura de Textos, da Compreensão Oral e da Compreensão da Leitura;

c) uma listagem dos procedimentos específicos a seguir para a promoção de cada uma das competências.

Os dados da avaliação deverão ser usados na definição de objetivos de intervenção e na seleção dos materiais disponíveis na Página “Vou aprender”.

A Página “Vou aprender” inclui:

a) um conjunto de itens (organizados maioritariamente em pergunta/resposta) com orientações globais para a organização da intervenção;

b) um conjunto de quatro painéis com propostas de atividades de intervenção, visando o desenvolvimento da Consciência Fonológica, da Fluência de Leitura de Palavras Apresentadas de Forma Isolada e da Fluência de Leitura de Textos. Este treino é feito em articulação com atividades que envolvem a Compreensão Oral e a Compreensão da Leitura, estando o mesmo estruturado de acordo com os perfis de dificuldades na aprendizagem da leitura apresentados pelos alunos.

A informação e os materiais disponibilizados nas Páginas “O que já sei” e “Vou aprender” asseguram as condições para uma intervenção individualizada e sistemática.

1.3. Acessibilidade

A plataforma é de acesso livre.

Para aceder à Página "Saber mais" não é necessário nenhum registo, mas este é obrigatório para aceder às outras duas Páginas ("O que já sei" e "Vou aprender").

O acesso à plataforma pode ser efetuado a partir de qualquer dispositivo móvel com acesso à *internet*. A sua utilização implica o uso de microfone (integrado ou externo) e auscultadores.

1.4. Destinatários

A plataforma destina-se a ser utilizada por alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico que apresentem Dificuldades na Aprendizagem da Leitura (DAL), orientados por professores (titulares ou de apoio educativo) e/ou por pais/encarregados de educação. No entanto, as atividades propostas podem ser realizadas também por alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico sem DAL. Sugere-se que, no caso dos alunos com DAL, a seleção das atividades seja orientada pelo professor, em função das dificuldades identificadas nas diferentes competências envolvidas na leitura (e.g., leitura de palavras apresentadas de forma isolada, fluência de leitura de textos, etc.).

Apesar de ter sido pensada como um sistema de apoio para alunos com DAL e respetivos professores, podem inscrever-se e usar a plataforma outros utilizadores, tais como professores de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, investigadores, alunos dos cursos de formação de professores e alunos de psicologia, entre outros.

1.5. Contexto e intervenientes

Os materiais e as atividades de avaliação e de intervenção foram pensados de modo a poderem ser implementados em contexto escolar pelo professor titular de turma (dentro ou fora da sala de aula) eventualmente em articulação com os professores de apoio ou outros profissionais. É também possível programar o trabalho para os alunos com DAL realizarem em casa.

1.6. Implementação

A maioria das atividades de avaliação e de intervenção é efetuada em formato digital, embora se disponibilizem, igualmente, versões equivalentes em formato papel e lápis. É autorizada a reprodução dos materiais para efeitos de avaliação, intervenção e investigação.

Em cada painel e para cada uma das competências são dadas indicações detalhadas sobre os requisitos para a implementação das tarefas e para a utilização dos materiais disponibilizados.

A implementação das atividades pode ser efetuada nas modalidades individual, pequeno grupo e grupo turma, dependendo exclusivamente da opção do professor.

É necessário dispor de computadores com ligação à *internet* para aceder à plataforma, bem como microfone e auscultadores.

O tempo requerido para as atividades propostas oscila entre os 15 e os 30 minutos. Caso uma atividade tenha de ser interrompida, os dados podem ser gravados e a atividade pode ser retomada e completada num momento posterior. Para garantir a sistematicidade do treino, este deve ser realizado preferencialmente com uma periodicidade diária.

1.7. Equipa de investigadores

A equipa é constituída por investigadores das áreas da leitura, da linguística e da literatura, por psicólogos e por professores de educação especial e do apoio educativo:

Iolanda Ribeiro, Doutorada em Psicologia da Educação, Professora Auxiliar, Escola de Psicologia, Universidade do Minho (Investigadora Responsável).
Fernanda Leopoldina Viana, Doutorada em Psicologia da Educação, Professora Associada, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
Adriana Baptista, Doutorada em Psicolinguística, Professora Coordenadora, Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.
Celda Choupina, Doutorada em Linguística – Sintaxe, Professora Adjunta, Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.
Sandra Santos, Mestre, Doutoranda, Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho.

Sara Brandão, Mestre, Doutoranda, Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho.

Irene Cadime, Doutorada em Psicologia da Educação, Investigadora, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Carla Silva, Mestre, Doutoranda, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Albertina Ferreira, Mestre, Professora de Educação Especial, Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva.

Lurdes Costa, Mestre, Professora de Educação Especial, Agrupamento de Escolas de Briteiros.

Marisa Carvalho, Doutorada em Psicologia Vocacional, Psicóloga, Agrupamento de Escolas de Frazão.

Helena Azevedo, Mestre, Doutoranda, Psicóloga, Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar.

Tânia Freitas, Mestre, Doutoranda, Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho.

Séli Chaves-Sousa, Mestre, Doutoranda, Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho.

Joana Cruz, Doutorada em Psicologia da Educação, Psicóloga, Câmara Municipal de Matosinhos.

Ilda Fernandes, Mestre, Psicóloga, Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho - Barcelinhos.

Maria do Céu Cosme, Mestre, Psicóloga.

Bruna Rodrigues, Mestre, Psicóloga.

1.8. Financiamento

A plataforma foi construída no Centro de Investigação em Psicologia (PSI/01662) no âmbito do projeto "Ainda Estou a Aprender. Desenvolvimento de uma Plataforma Educativa *Online* de Avaliação e Intervenção nas Dificuldades na Aprendizagem da Leitura" financiado no Concurso de Apoio a Projetos de Investigação nos Domínios da Língua e da Cultura Portuguesas (Ref. 134604) promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian através do Programa Gulbenkian de Língua e Cultura Portuguesas em 2014, tendo sido cofinanciado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Ministério da

Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através de fundos nacionais, e pelo FEDER, através do COMPETE 2020, no âmbito do acordo Portugal 2020 (POCI-01-0145-FEDER-007653 e POCI-01-0145-FEDER-007562).

1.9. Entidades parceiras

O desenvolvimento da plataforma teve o apoio de quatro agrupamentos de escolas que colaboraram no processo de testagem da plataforma: Agrupamento de Escolas de Briteiros e Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar, em Guimarães; Agrupamento de Escolas de Frazão, em Paços de Ferreira; Agrupamento de Escolas de Real, em Braga.

1.10. Apoios e agradecimentos

Agradecemos à Rádio Televisão Portuguesa a autorização para disponibilizar os vídeos na plataforma, incluindo a sua transcrição, e à Rádio Universitária do Minho a colaboração no processo de gravação e de tratamento dos ficheiros áudio.

2. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

2.1. Definição e conceção

A definição de dificuldades na aprendizagem da leitura (DAL) é complexa, na medida em que é possível encontrar, na investigação, para a mesma problemática, diferentes designações que variaram ao longo do tempo, traduzindo mudanças nos posicionamentos teóricos, nas características consideradas e nas hipóteses sobre a etiologia das DAL. Desde a utilização da expressão "cegueira para as palavras", em 1676, (Kussmaul, 1877; Schmidt, 1676) até ao presente, várias foram as designações propostas. Refira-se, a título de exemplo: cegueira congénita para as palavras (Hinshelwoord, 1900; Morgan, 1896), alexia do desenvolvimento (Heitmuller, 1918; Jackson, 1906), incapacidade específica para a leitura (Eisenberg, 1978), leitores atrasados (Rutter & Yule, 1975), distúrbio de leitura e de escrita (Santos & Navas, 2004) e, a mais frequentemente utilizada, dislexia. Esta diversidade na terminologia usada pelos investigadores persiste na atualidade (e.g.: dificuldades de leitura, dificuldades específicas de leitura, atraso na leitura, distúrbio de leitura, dificuldades inesperadas de leitura, dislexia…). Na última versão do DSM-V é adotada a designação de perturbação da aprendizagem específica com défice na leitura (American Psychiatric Association, 2013).

A distinção entre dificuldades gerais de leitura e dificuldades específicas de leitura é uma das que tem merecido especial atenção por parte dos investigadores, uma vez que se sustenta que as mesmas são devidas a fatores etiológicos distintos. Assim, as primeiras resultariam quer de fatores extrínsecos (e.g., organização pedagógica e didática deficientes, a proveniência de um meio socioeconómico e cultural desfavorecido), quer de fatores intrínsecos (e.g., deficiências sensoriais, deficiência mental, deficiências físicas ou motoras). Por sua vez, a expressão dificuldades específicas de leitura, frequentemente utilizada como sinónimo de dislexia, estaria presente em sujeitos que reúnem todas as condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e que, apesar disso, têm dificuldades significativas nesta aprendizagem (Defior, 2000). Esta distinção não é, no entanto, consensual, verificando-se que o termo dislexia é usado quer como um termo genérico que abrange os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, quer para identificar um subgrupo específico de crianças na categoria de dificuldades na aprendizagem da leitura que manifestam problemas de descodificação, na ausência de

dificuldades de compreensão, mas que possuem um QI dentro da média (Elliott & Grigorenko, 2002). Nesta segunda perspetiva, a dislexia é definida como uma dificuldade específica da aprendizagem da leitura e da escrita, que persiste ao longo da vida, e que consiste na não aquisição do seu automatismo. Ocorre em crianças normalmente inteligentes, com instrução adequada e sem perturbações sensoriais (Snowling, 2000).

No âmbito desta plataforma optou-se pela designação Dificuldades na Aprendizagem da Leitura (DAL), partindo do pressuposto que as dificuldades registadas são transitórias e podem ser superadas. Nesse sentido, a plataforma AEA visa proporcionar um conjunto de atividades que permitam:

a) a descrição dos conhecimentos e das competências já adquiridos e daqueles em que o aluno apresenta dificuldades;

b) um treino sistemático nas áreas em que foram identificadas dificuldades. Esta orientação é congruente com a proposta de Elliott e Grigorenko (2002).

Partindo destes três conceitos basilares – dificuldades transitórias, identificação de áreas fortes e fracas e intervenção dirigida – a avaliação e a intervenção propostas na plataforma centram-se naquilo que o aluno sabe e naquilo que ainda precisa de aprender, e justificam a designação adotada neste projeto – AINDA ESTOU A APRENDER. Esta designação tem subjacente a assunção de que a aprendizagem da leitura é um processo ainda em curso (visão dinâmica), por oposição a uma visão mais estática e determinista da aprendizagem, associada ao insucesso. Esta assunção permitirá aos professores, ajudar os alunos a substituir uma narrativa pessoal de insucesso ("tenho dificuldades, não sei ler"), com frequência associada a perceções de incapacidade, por uma narrativa com potencial de mudança, não penalizadora do valor próprio: "ainda não sei… mas irei aprender".

2.2. Padrões de dificuldades

As manifestações específicas associadas às DAL são diversas, podendo incluir: a leitura soletrada (sílaba a sílaba ou palavra a palavra); a repetição de sílabas, de palavras ou de frases; a leitura e a escrita em espelho; saltar, retroceder ou perder a linha de leitura; na leitura silenciosa, o murmúrio ou a movimentação dos lábios; a lentidão e problemas de compreensão.

Paralelamente às dificuldades na aprendizagem da leitura, é frequente registarem-se vários problemas de ortografia, nomeadamente:

- problemas com origem em questões de perceção e automatização gráfica, como a confusão entre letras com diferenças subtis de grafia (e.g., a-o, c-o) ou com grafias similares, mas com diferentes orientações no espaço (e.g., b-d, d-p, p-b, p-q);

- problemas com origem em *deficits* de desenvolvimento da consciência fonológica: confusão entre grafemas que representam sons que possuem pontos de articulação próximos (e.g., d-t, j-ch, c-g, m-b, b-p, v-f); metáteses, ou seja, inversões parciais ou totais de constituintes silábicos (e.g., em-me, sol-los, pre-per); substituições de palavras por outras normalmente da mesma classe, de estrutura fonológica (número de sílabas, formato silábico, acento prosódico) similar, porém com significado diferente (e.g., saltou-salvou ou faltou); adição ou omissão de sons ou de sílabas (e.g., famosa-fama, casa-casaco).

São ainda comuns alterações na memória, problemas de lateralidade e dificuldades na matemática e na produção escrita (Defior, 2000).

Verifica-se igualmente que os alunos com DAL apresentam outras problemáticas associadas, como insegurança e perceções de autoeficácia muito baixas, dificuldades de atenção/concentração, ansiedade e depressão. A motivação para a leitura encontra-se geralmente comprometida em resultado das dificuldades percebidas pelo aluno, com evitamento das atividades de leitura, o que, por sua vez, tem repercussões na aprendizagem dos restantes conteúdos curriculares. As situações de leitura em voz alta são evitadas por desencadearem uma elevada ansiedade. Os resultados da investigação demonstram que a presença de problemas de leitura no 1.º ano de escolaridade aumenta a probabilidade de ocorrência de problemas de comportamento no 3.º ano de escolaridade. Por sua vez, a presença precoce de problemas de comportamento prediz dificuldades de leitura subsequentes (Elliott & Grigorenko, 2002).

Na avaliação preconizada na plataforma AINDA ESTOU A APRENDER não são contempladas variáveis de natureza emocional, comportamental ou cognitiva, cuja abordagem terá de ser completamente diferenciada. Optou-se por circunscrever a avaliação às competências de leitura, com ênfase nas competências já adquiridas e nas que ainda necessitam de treino.

2.3. Efeitos a médio e longo prazo das dificuldades na aprendizagem da leitura

De acordo com Mathes e Denton (2002), considerando dados referentes aos Estados Unidos, nas crianças que no 1.º ano de escolaridade não conseguem aprender a ler de modo adequado ao seu nível de escolaridade, a probabilidade de manterem dificuldades na leitura no 3.º e no 4.º anos é de 90% e a probabilidade de continuarem a apresentar dificuldades nos anos seguintes é de 75%. Segundo os mesmos autores, a investigação tem mostrado, de modo inequívoco, "que a intervenção nos anos iniciais de aprendizagem é eficaz, com a maioria das crianças, na prevenção de problemas/dificuldades de leitura" (p. 185).

Os níveis de competência em leitura aos 15 anos refletem a trajetória da (não) aprendizagem da leitura, com os anos iniciais de escolaridade a terem um papel crítico. Esta relação foi descrita por Stanovich (1986) como o *Efeito de Mateus*. Com base na passagem bíblica que descreve o fenómeno segundo o qual os ricos se tornam mais ricos e os pobres, mais pobres, Stanovich aplicou o conceito à leitura, indicando que a investigação mostra que os alunos com dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura tendem a ter cada vez mais dificuldades, verificando-se o oposto para quem começa sem problemas. Como explicar este efeito? Nas fases iniciais de leitura, os alunos com dificuldades na descodificação são menos expostos a textos do que os seus pares sem dificuldades (redução da prática). Adicionalmente, os textos que têm de ler são percebidos como muito difíceis. A combinação destas condições tem vários efeitos, sendo de realçar o facto de a perceção de *deficits* de desempenho na leitura não proporcionar reforços positivos, acarretando consequências motivacionais significativas às quais acrescem as dificuldades ao nível da compreensão desencadeadas pelos problemas na descodificação.

Não sendo a descodificação uma condição suficiente para a compreensão da leitura, é, no entanto, uma condição necessária. Nas situações em que os alunos não conseguem efetuar uma leitura rápida e sem esforço das palavras não conseguem libertar os recursos cognitivos necessários para a compreensão do texto (Cunningham & Stanovich, 1998; Meyer & Felton, 1999). Este círculo explica que os alunos que apresentam dificuldades na fase inicial da aprendizagem da leitura tendem a mantê-las e até a aumentá-las, tanto mais que, à medida que progridem na escolaridade, as exigências de leitura aumentam e aumenta a complexidade dos textos a ler. A necessidade de quebrar este círculo vicioso justifica a necessidade de intervir e proporcionar apoio aos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura o mais precocemente possível.

Estes dados apontam no mesmo sentido dos decorrentes dos estudos PISA (OECD, 2010) e são particularmente preocupantes, dadas as implicações que os níveis de literacia têm quer na participação social e cívica, quer na preparação para as exigências do mercado de trabalho. As atividades sociais e os serviços *online* quer dos governos, quer das empresas exigem cada vez mais dos cidadãos competências de literacia. A literacia potencia e é facilitadora do desenvolvimento de capacidades e de competências de reflexão, de crítica e de empatia, contribuindo para um sentido de autoeficácia, identidade e participação plena na sociedade. É, ainda, fundamental nas interações parentais e na gestão da saúde. Relativamente ao mercado de trabalho, é conhecido que este está cada vez mais dependente das competências de literacia, necessárias para procurar, conseguir e manter um emprego: as indústrias emergentes requerem conhecimentos e capacidade de inovação; as tarefas braçais são, cada vez mais, substituídas por máquinas, e as que sobram requerem mais competências e mais educação; os jovens com problemas de literacia podem encontrar-se permanentemente desempregados; os indivíduos tendem a viver mais anos e a trabalhar até mais tarde, verificando-se que a probabilidade de manter um emprego para toda a vida é cada vez menor. Por último, a progressão em termos de carreiras requer formação contínua e aquisição de conhecimentos e competências que acompanhem o ritmo dos avanços tecnológicos (European Comission, 2012).

2.4. Programas de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura

A investigação realizada nas últimas décadas conduziu à identificação de um conjunto de orientações e de procedimentos que se mostram eficazes na intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura (e.g. Defior, 2000; Duff & Clarke, 2011; Snowling & Hulme, 2005). Na comunidade científica internacional têm sido construídos e avaliados vários programas de intervenção (e.g. Gayo et al., 2014; Gómez, Defior, & Serrano, 2011; Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen, & Lyytinen, 2010; Struiksma, van der Leij, & Stoel, 2009; Vadasy & Sanders, 2009). Também em Portugal têm sido desenvolvidos vários programas de intervenção (e.g., Teles, 2012) dirigidos a alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura, embora, na maioria dos casos, associados a teses de mestrado ou de doutoramento (e.g., Azevedo, 2008; Fernandes, 2009; Ferreira, 2008; Ribeiro, 2005) e de difusão limitada. A esta difusão limitada acresce o facto de todos eles implicarem o treino sistemático fora da sala de aula, de forma individualizada, em pares

ou em pequenos grupos, exigindo, por isso, recursos humanos adicionais para a sua implementação. Ora, a igualdade de oportunidades só é conseguida se estas forem oferecidas nos contextos a que todos acedem, neste caso, a escola. Foi essa a filosofia subjacente à disponibilização, *online*, em 2010, de dois programas dirigidos a alunos do 3.º e do 4.º anos do 1.º ciclo (Viana *et al.*, 2010a, 2010b) e a alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Ribeiro *et al.*, 2010a, 2010b) visando o ensino explícito da compreensão da leitura.

É, de algum modo, paradoxal que, apesar do vasto *corpus* de conhecimento científico acumulado em torno da avaliação e da intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura (para aprofundamento consultar NRP, 2000), se registe uma baixa transferência deste conhecimento para o apoio aos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura. Uma razão explicativa é apresentada no relatório já referido (European Comission, 2012): a instrução individualizada é mais eficaz quando realizada por professores com treino especializado na identificação, na avaliação e na intervenção nos problemas de leitura (p. 163). Na União Europeia, apenas em oito países os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura recebem apoio facultado por professores especializados na área da leitura. Muitos países "ainda lidam com o desafio de formar professores especializados em dificuldades de aprendizagem na leitura" (p. 163). Portugal enquadra-se neste grupo de países. Embora existam professores que apoiam alunos com dificuldades na leitura, a maioria deles não é especialista neste domínio.

Existe, assim, um hiato importante entre o conhecimento científico no domínio da avaliação e da intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura e a sua utilização em contextos de apoio educativo. A construção da plataforma *Ainda Estou a Aprender* foi pensada de modo a colmatar este hiato, disponibilizando aos professores de 1.º ciclo do Ensino Básico um conjunto de atividades e de materiais de avaliação e de intervenção a usar no apoio a alunos com DAL.

3. AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

3.1. Perfis de dificuldades na aprendizagem da leitura

Tendo por referência o "Modelo Simples de Leitura " (Gough & Tunmer, 1986) é possível descrever quatro perfis de leitura, os quais são ilustrados na Figura 2 (Duff & Clarke, 2011, p. 4). A sua definição tem em consideração o desempenho na descodificação e na compreensão oral.

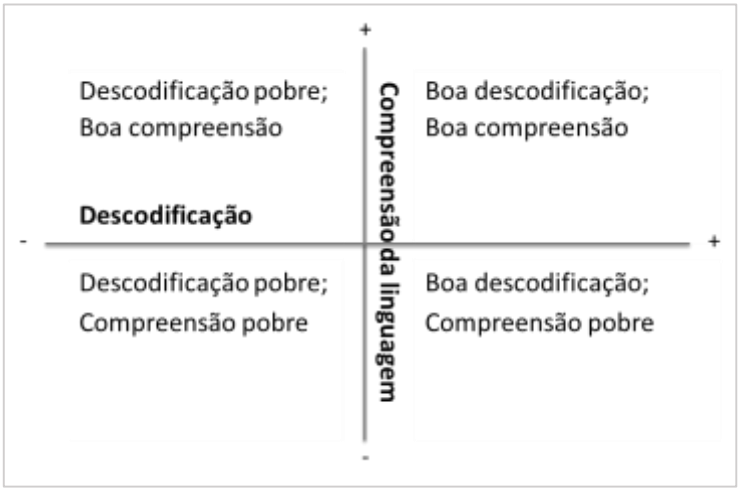


Figura 2 - Perfis de Leitura (traduzido de Duff & Clarke, 2011)

No quadrante superior direito localiza-se a maior percentagem de alunos, ou seja, aqueles que apresentam um desempenho adequado nas duas competências. As crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura (DAL) distribuem-se pelos restantes quadrantes, que correspondem a três perfis distintos: a) dificuldades de descodificação, sem problemas de compreensão oral; b) dificuldades de descodificação e de compreensão oral; c) sem dificuldades de descodificação, mas com dificuldades de compreensão oral. Embora por razões diferentes (i.e., dificuldades de descodificação e/ou de compreensão oral) todos os alunos com DAL apresentam problemas na compreensão da leitura.

A representação gráfica adotada na Figura 2 poderia sugerir que a percentagem de casos em cada quadrante é idêntica, mas tal não corresponde à realidade. A maioria dos alunos sem dificuldades na aprendizagem da leitura situa-se no quadrante superior direito e a percentagem de casos nos restantes quadrantes é variável.

Nos últimos anos foram publicados em Portugal um conjunto de testes estandardizados de leitura os quais permitem avaliar em que competências de leitura o aluno apresenta dificuldades. Uma síntese das mesmas é apresentada no quadro 1.

Quadro 1 – Testes estandardizados de leitura

Referência	Administração	População alvo	Objetivo	Tipificação
Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2010). *PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras*. Lisboa: CEGOC-TEA.	Individual ou coletiva. Papel e lápis.	1.º, 2, 3.º e 4.º anos	Avalia a velocidade e a precisão da leitura de palavras regulares (dissilábicas e trissilábicas)	Notas percentílicas Pontos de corte (níveis de mestria para cada ano de escolaridade)
Cadime, I., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2011). TCL – Teste de Compreensão da Leitura. Lisboa: CEGOC-TEA.	Individual ou Coletiva Papel e lápis	2.º, 3.º e 4.º anos	Avalia a compreensão da leitura	Notas estandardizadas (notas T) e notas percentílicas por ano de escolaridade Equalização das versões
Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Santos, S., Silva, C., & Brandão, S.(no prelo) TFL – Teste de Fluência de Leitura.	Individual Papel e lápis	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	Avalia a fluência de leitura	Pontos de corte e notas percentílicas por ano de escolaridade
Ribeiro, I., & Viana, F. L. (Coord.) (2014). *Bateria de Avaliação de Leitura*. Lisboa: CEGOC-TEA.				
Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014). *TLP - Teste de Leitura de Palavras*. Lisboa: CEGOC-TEA.	Individual Digital	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	Avalia a leitura isolada de palavras	Notas estandardizadas (notas T) e notas percentílicas por ano de escolaridade Pontos de corte Equalização das versões
Viana, F. L. Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014). TCTMO-n. *Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral narrativo*. Lisboa: CEGOC-TEA.	Individual ou coletivo Digital	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	Avalia o desempenho em compreensão oral de textos narrativos	Notas estandardizadas (notas T) e notas percentílicas por ano de escolaridade Equalização das versões

Referência	Administração	População alvo	Objetivo	Tipificação
Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014). TCTMO-n. *Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral informativo.* Lisboa: CEGOC-TEA.	Individual ou coletivo Digital	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	Avalia o desempenho em compreensão oral de textos informativos	Notas estandardizadas (notas T) e notas percentílicas por ano de escolaridade Equalização das versões
Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. (2014). TCTMO-n. *Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de leitura-narrativo.* Lisboa: CEGOC-TEA.	Individual ou coletivo Papel e lápis	2.º, 3.º e 4.º anos	Avalia o desempenho em compreensão da leitura de textos narrativos	Notas estandardizadas (notas T) e notas percentílicas por ano de escolaridade Equalização das versões
Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. (2014). TCTMO-n. *Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de leitura-informativo.* Lisboa: CEGOC-TEA.	Individual ou coletivo Papel e lápis	2.º, 3.º e 4.º anos	Avalia o desempenho em compreensão da leitura de textos informativos	Notas estandardizadas (notas T) e notas percentílicas por ano de escolaridade Equalização das versões

* Descrevem-se apenas os testes produzidos por membros da equipa de investigação da Plataforma Ainda Estou a Aprender[1].

3.2. Quando começar a intervenção?

O rácio entre o número de alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e os recursos humanos necessários para assegurar um acompanhamento sistemático e que atenda ao seu nível de aquisição das competências de leitura determina, em muitos casos, que os alunos sejam acompanhados frequentemente a partir do 3.º ano de escolaridade. Além da questão pragmática, que se prende com a necessidade de gerir os recursos humanos disponíveis, existe também o pressuposto de que as dificuldades observadas no 1.º ano são "normais" e, por isso, ultrapassáveis ao longo do 2.º ano de escolaridade. Embora tal aconteça em alguns casos, este pressuposto não pode, de modo algum, ser generalizado.

[1] Outras provas publicadas em Portugal
Carvalho, A. (2010). *"O REI". Teste de Avaliação da fluência e precisão da leitura.* Vila Nova de Gaia: Edipsico.
Sucena, A., & Castro, S. L. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina.
Sucena, A., & Castro, S. L. (2011). *ALEPE. Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu*. Lisboa: CEGOC-TEA.

Numa revisão de vários estudos sobre os efeitos do "adiamento" da intervenção junto dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura, Torgesen (2002) aponta como consequências, o atraso no desenvolvimento do vocabulário, a leitura pouco fluente, a demonstração de atitudes negativas face à leitura, a falta de motivação para a leitura e o desenvolvimento limitado de estratégias de compreensão. Por último, e sintetizando os dados de estudos longitudinais, o autor refere ainda que estes mostram que os alunos que acabam o 1.º ano de escolaridade com dificuldades na aprendizagem da leitura raramente atingem, no final do 1.º ciclo do Ensino Básico, um nível médio nesta competência. No seu conjunto, estes dados sugerem a necessidade de alocar recursos para a identificação precoce das dificuldades na aprendizagem da leitura e para a implementação de programas de cariz preventivo (Torgesen, 2002).

3.3. A especificidade da intervenção junto dos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura

A investigação realizada nas últimas décadas conduziu à identificação de um conjunto de estratégias que se tem mostrado eficaz na intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura. Esses procedimentos serão detalhados, no âmbito das várias competências para as quais se apresentam propostas de intervenção, nesta plataforma pedagógica.

Deve realçar-se que os procedimentos de intervenção são adequados para crianças com e sem dificuldades na aprendizagem da leitura (NRP, 2000). A sua especificidade reside na necessidade de lhes proporcionar "um ensino da leitura mais intensivo, mais explícito e mais individualizado do que aquele que pode ser facultado numa sala de aula com 20/30 alunos (Torgesen, 2002, p. 13).

No relatório da European Comission (2012) é, por um lado, apontada a necessidade imperiosa de se desenvolverem mecanismos que permitam apoiar os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e, por outro, elencado um conjunto de recomendações mais específicas: 1) a intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura deve ocorrer o mais precocemente possível; 2) o apoio prestado deve ser individual ou em pequeno grupo, de forma sistemática e regular, com vista a que rapidamente os alunos adquiram as competências de leitura de acordo com o esperado para o seu ano de escolaridade; 3) as estratégias pedagógicas a implementar devem ser diversas e adaptadas às dificuldades de cada aluno; 4) a avaliação das dificuldades de aprendizagem dos alunos

constitui um passo central na definição da quantidade e da qualidade dos apoios a prestar; 5) o municiamento dos docentes de ferramentas de avaliação e de intervenção adequadas e eficazes na resolução das dificuldades na aprendizagem da leitura. Neste contexto, podem ser usados diversos materiais, destacando-se o recurso a ferramentas digitais.

3.4. Como intervir?

Importa aqui referir, a título ilustrativo, um conjunto de programas de cariz quer remediativo, quer preventivo, que foram adaptados/construídos em Portugal para crianças em idade pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico:

a) *Jogos Interativos de Leitura* (Cruz, Ribeiro, & Viana, 2014a, 2014b). Programa de literacia familiar destinado a crianças em idade pré-escolar (http://jil.miew.com.pt/).
b) *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (Viana & Ribeiro, 2014). Programa destinado a crianças em idade pré-escolar a ser implementado em contexto de jardim de infância.
c) *A Ler Vamos...* (Cruz , *et al.*, 2014). Programa destinado à identificação de crianças em risco educacional no âmbito da leitura e da escrita e à implementação de uma intervenção sistemática, estruturada e complementar à dos educadores de infância, com o objetivo de promover competências de literacia emergente que facilitem a aprendizagem formal da leitura e da escrita.
d) *Método Fonomímico Paula Teles* (Teles, 2012). É um método fónico-silábico e multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita
e) *Padrinhos da Leitura* (Fernandes & Ribeiro, 2015). Projeto de cariz preventivo que visa o desenvolvimento da fluência de leitura em alunos do 3.º ano de escolaridade.
f) *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica.* Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do Ensino Básico (Viana *et al.*, 2010a). Versão destinada a professores que explicita os racionais teóricos e as orientações a adotar na implementação do programa "Aprender a compreender torna mais fácil o saber" (http://hdl.handle.net/1822/11219).
g) *Aprender a compreender torna mais fácil o saber* (Viana *et al.*, 2010b). Programa destinado a alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, tem como objetivo a aquisição de níveis superiores de desempenho em compreensão da leitura.

h) *À descoberta do livro e da biblioteca* (Viana & Rocha, 2006). Programa de promoção da linguagem e da literacia junto de crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.
i) *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas* (4-6 anos) (Viana, 2002). Programa de promoção do desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente destinado a crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade (http://hdl.handle.net/1822/9354).

Na plataforma *Ainda Estou a Aprender* (AEA), as atividades propostas para a intervenção não se encontram organizadas por ano de escolaridade, mas por competências. Embora estejamos de acordo com as orientações atuais sobre a necessidade de iniciar a intervenção no 1.º ano, bem como de implementar programas preventivos junto das crianças em idade pré-escolar, pretendeu-se nesta plataforma proporcionar um conjunto de atividades que permitam o desenvolvimento da fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada e da fluência da leitura de textos, cuja intervenção é articulada com a consciência fonológica e com a compreensão oral e de leitura. Dificuldades nestas competências podem ser observadas nos alunos que se encontram em diferentes anos de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, pelo que decisões sobre as competências nas quais é necessário intervir devem basear-se nos resultados da avaliação individual e não no ano de escolaridade em que a criança se encontra.

A plataforma AEA proporciona aos professores um conjunto de atividades e materiais visando o treino sistemático da consciência fonológica, da fluência na leitura de palavras apresentadas de forma isolada e na fluência de leitura de textos. Este treino é efetuado não de modo isolado, mas articulado com atividades de compreensão oral e de compreensão da leitura. Esta opção decorre daquilo que se entende serem os objetivos da leitura e das dificuldades que os alunos apresentam na sua aquisição. Como refere Torgesen (2002, p.10) "o objetivo final do ensino da leitura é ajudar os alunos a adquirir o conhecimento e as capacidades necessárias para compreender o material impresso". As opções tomadas na elaboração da plataforma AEA são consonantes com estas linhas de orientação.

A intervenção é ancorada na avaliação das competências em que os alunos apresentam dificuldades. É a avaliação que determina, em grande parte, a previsão da frequência e da duração da intervenção, bem como as competências específicas que serão objeto de intervenção, assegurando que o apoio dado é adaptado a cada aluno. O recurso

a uma ferramenta digital com acesso *online*, como é a plataforma AEA, permite organizar este apoio individual, sistemático e regular, já que disponibiliza diversos materiais de avaliação e de intervenção.

3.5. Consciência fonológica

3.5.1. Conceitos

No âmbito da aquisição de competências linguísticas em língua materna, designa-se consciência fonológica a capacidade para discriminar e manusear diferentes tipos de unidades linguísticas em sequências orais (cf. Freitas *et al.,* 2007). É esta consciência que permite à criança:

a) reconhecer as fronteiras das palavras, enquanto unidades sonoras com significado (ex.: *os/braços* em [uʒßrasuʃ] – mesmo quando integradas em palavras fonológicas. Aqui, a consciência fonológica é apoiada pela consciência morfológica e pelo uso pragmático da língua;
b) identificar as sílabas de uma palavra (ex.: ['ßra.suʃ] em <braços>) – o que revela *consciência silábica*;
c) discriminar unidades menores dentro de cada sílaba (ex.: ['ßr/a.s/uʃ] em <br/a.ç/os>) – o que revela *consciência intrassilábica*;
d) discriminar e identificar sons da fala (ex.: [ß] [r] [a] [s] [u] [ʃ] em <braços>) – o que revela *consciência fonémica ou segmental*.

É hoje consensual que a aprendizagem da leitura e da escrita e a competência fonológica, nomeadamente a consciência fonémica, se influenciam mutuamente (cf. Adams, 2003; Veloso, 2003).

3.5.2. Como se chamam os sons da língua?

Os sons da língua, enquanto realidade abstrata, chamam-se fonemas e, quando realizados em palavras, cada um deles é um fone.

Os fones são produzidos pelas cordas vocais e pela ação conjunta de diferentes órgãos do aparelho fonador ao mesmo tempo que respiramos (durante a fase da expiração), e são percecionados pelo ouvido. Os falantes produzem vários sons diferentes uns dos outros (fones), e que podem sofrer pequenas ou grandes alterações nas suas

características acústicas e articulatórias (efeitos de coarticulação) em função dos sons que lhes estão próximos (por ex.: para <as aulas> podemos produzir <azaulas>/[ɐzawlɐʃ] ou <ajaulas>/[ɐʒawlɐʃ]).

A região onde nascemos ou moramos pode interferir nas nossas capacidades de produção, discriminação auditiva e articulação.

3.5.3. Que variações admitem os fones?

As variações dos fones, como o nome indica, chamam-se alofones, já que "alo" quer dizer variação.

Assim, para o som [s] da palavra <caça> podemos ter várias realizações, como [ˈkasɐ] (norma padrão), [ˈkaʂɐ] (variante regional dos dialetos setentrionais), [ˈkaθɐ] (variante individual realizada por um falante com pouca mobilidade da língua, que realiza o [s] como interdental) mas estamos sempre perante a mesma unidade fonológica – o fonema /s/.

Também o som [ʃ] em palavras com o dígrafo <ch>, por exemplo em <chaves>, pode ser realizado como [ˈʃavɨʃ] (norma padrão) ou como [ˈtʃavɨʃ] (variante regional dos dialetos setentrionais), mas estaremos sempre a realizar o fonema /ʃ/.

3.5.4. Os fonemas também podem variar?

Não. Os fonemas são unidades estáveis que fazem parte de um sistema abstrato, que identificam uma determinada Língua e nos permitem afirmar que os falantes de uma comunidade, apesar das várias variações, falam todos a mesma língua.

É uma generalização frequente o uso da designação *fonema* para a realidade variável *fone*, mas não é correta.

3.5.5. O que é uma sílaba?

Uma sílaba é uma unidade linguística maior do que o som, sem significado. A sílaba é uma unidade fonológica (cf. Mateus, Falé & Freitas, 2005), mas, por razões práticas, fala-se muitas vezes em sílabas gráficas, sílabas fonológicas, sílabas fonéticas e sílabas métricas.

As sílabas gráficas compõem as palavras escritas e seguem as regras da ortografia, sendo a identificação das suas fronteiras importante para a translineação.

As sílabas fonológicas são aquelas que existem na nossa consciência fonológica. O seu conhecimento desenvolve-se intuitivamente, por exposição direta à língua. É a consciência das sílabas fonológicas da nossa língua que nos permite, por exemplo, saber se estamos perante um falante do Português Europeu ou do Português do Brasil.

As sílabas fonéticas correspondem a uma segmentação das produções reais que correspondem a articulações particulares de diferentes falantes.

As sílabas métricas são uma medida de versificação importante para a análise rítmica de um poema e admitem ser contabilizadas de modo diferente das sílabas fonológicas, em função de várias possibilidades como a crase ou a supressão, normalmente verifica-se a eliminação da sílaba átona final.

3.5.6. A divisão silábica processa-se sempre do mesmo modo?

Não. Como dissemos, as sílabas podem ser gráficas, fonológicas, fonéticas ou métricas e nem sempre as suas fronteiras coincidem. Para dividir as sílabas gráficas temos em conta a palavra escrita; para as sílabas fonológicas temos como referência os aspetos que compõem as estruturas fonológicas (abstratas) da Língua Portuguesa; para a palavra fonética, o som da palavra dita (ou produzida oralmente); para as sílabas métricas, as imposições do ritmo do verso.

Com crianças muito pequenas ou que apresentam dificuldades de aprendizagem, não dominando ainda o código escrito, a divisão silábica é mais fonética do que fonológica. As produções orais dos alunos podem apresentar desvios regionais (ou outros) à norma padrão na articulação das palavras, o que pode, por vezes, causar dificuldades na identificação das sílabas fonológicas e encaminhar o aluno para as sílabas fonéticas. Quando há várias formas de pronunciar as palavras, estamos perante diferentes realizações fonéticas da mesma palavra fonológica.

As palavras <tambor>, <flauta>, <espada> e <floresta> podem, por exemplo, ser articuladas de várias formas e a cada uma poderem corresponder várias palavras fonéticas com segmentações silábicas diferentes, o que leva a confusões na identificação das sílabas fonológicas, como se pode verificar no quadro 2.

Quadro 2 - Tipos de sílabas e divisão silábica

Palavras	Sílabas gráficas	Sílabas fonológicas	Sílabas fonéticas
<**tambor**>	tam-bor	[tɐ̃. 'bor]	[tɐ̃. 'boɾ] [tɐ̃. 'bo.ɾɨ]
<**flauta**>	flau-ta	['flaw.tɐ]	['flaw.tɐ] [fɨ. 'law.tɐ]
<**espada**>	es-pa-da	[iʃ. 'pa.dɐ]	[iʃ. 'pa.dɐ] [ɨʃ. 'pa.dɐ] ['ʃpa.dɐ]
<**floresta**>	flo-res-ta	[flu. 'ɾɛʃ.tɐ]	[flu. 'ɾɛʃ.tɐ] [fɨ.lu. 'ɾɛʃ.tɐ

Nestes casos, o educador/professor deve tentar sempre perceber o que condiciona determinada segmentação silábica para perceber e explicar os fatores que originam segmentações diferentes (de facto, a criança que segmenta de um modo diferente do previsível pode não estar a cometer qualquer erro, estando apenas a ouvir bem o que diz) e tentar funcionar como modelo da norma padrão para que a criança possa ouvir a diferença relativamente à sua produção e desenvolver a consciência fonológica da língua. Todavia, para que a consciência fonológica tenha efeito sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deve ser capaz de atingir um nível de invariância fonológica, uma vez que a escrita faz uma correspondência fonema-grafema e não fone-grafema. A escrita ortográfica é distinta da escrita fonética.

3.5.7. Quando falamos de sílabas falamos sempre da mesma realidade?

Não. Como já se referiu nas questões anteriores, podemos falar em sílabas gráficas, fonológicas, fonéticas e métricas, sendo realidades bem diferentes. A sílaba, nestas diferentes dimensões, não comporta valor semântico ou significado, ainda que seja uma unidade maior do que o fonema.

No entanto, uma sílaba pode adquirir ou interferir no estatuto de entidade morfológica ou semântica. Assim:

- uma sílaba pode ser uma entidade fonológica, não ter qualquer sentido e, quando anexada a uma palavra, produzir uma palavra nova que em nada se relaciona com a anterior (ex: ***es*** em ***es****cola*);

- uma sílaba pode coincidir com uma entidade morfológica (um morfema preso), ter sentido gramatical e, quando anexada a uma palavra, no seu início ou no seu final, criar uma palavra derivada (ex: *-dor* em corredor), alterando o significado e a classe de palavras da base (correr é verbo e *corredor* é nome), ou criar uma palavra modificada (ex: *in* em *infeliz*), modificando o significado da palavra base sem alterar a classe do seu radical (*feliz* é um adjetivo e *infeliz* continua a ser um adjetivo);

- uma sílaba pode ser uma entidade semântica, ou seja, um lexema, e sobreviver sozinha ou anexada a outra palavra, formando com ela uma base composta (ex: ***sol*** em *giras**sol***), ou ser apenas uma entidade linguística, sobrevivendo sozinha, mas sendo apenas uma palavra gramatical (como por exemplo, ***em***, ***de*** ou ***sem***).

Estes diferentes estatutos da sílaba exigem que a criança que está a aprender a ler identifique o seu contexto de ocorrência para que possa atribuir-lhe o seu estatuto e processar melhor a informação contida nas frases onde esta ocorre.

3.5.8. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura

Na maioria das crianças, o desenvolvimento da consciência fonológica processa-se de forma progressiva, sobretudo quando a criança está exposta a múltiplos estímulos linguísticos. Todavia, o faseamento da sua aquisição não se efetua com a mesma regularidade em todas as crianças e, por isso, a promoção sistemática e pedagogicamente orientada de atividades que visem o desenvolvimento desta capacidade conduzirá a criança a uma forma mais sólida de conhecimento fonológico. Este, a par do conhecimento intuitivo morfossintático, é considerado uma condição de relevo no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Em Portugal, o início do ensino da leitura regista-se com a entrada no primeiro ciclo do Ensino Básico, mas durante os últimos anos da Educação Pré-escolar promovem-se já algumas atividades de desenvolvimento da consciência fonológica.

Sendo a escrita do Português uma escrita alfabética, a criança deve ser progressivamente sensibilizada para as unidades mínimas de som da sua língua, pois serão estas, e não as palavras, que terão uma correspondência gráfica. Para que a consciência dessa correspondência se desenvolva mais facilmente, a capacidade discriminatória dos sons da língua deve ser progressivamente apurada. Dado que a correspondência som - grafema não é unívoca no Português, ou seja, dado que o mesmo grafema pode, em certos contextos sequenciais, servir para representar mais do que um

som, as atividades de sensibilização para as características do som podem ser feitas no seio de palavras da língua ou de pseudopalavras, ou seja, sequências sonoras possíveis para o Português, ao nível da estrutura fonológica, mas sem qualquer significado/referente. De facto, quando a criança manipula facilmente as unidades sonoras da sua língua (segmentando-as, subtraindo-as ou acrescentando-as a unidades mais vastas), adquire uma representação mental da sua invariância fonológica e domina progressivamente o sistema fonológico do português. O domínio dessa invariância fonológica vai ser importante na aprendizagem da leitura e da escrita.

A intervenção na consciência fonética, com vista à promoção do desenvolvimento da consciência fonológica, é eficaz em crianças de diferentes níveis socioeconómicos e em diferentes línguas (NRP, 2000), uma vez que o aluno é ensinado a manipular os sons nas palavras. Assim, ao desenvolver-se a consciência fonética do aluno, estamos a contribuir para o seu desenvolvimento da consciência fonológica da língua.

Embora se reconheça a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e o contributo da intervenção na consciência fonética para que a criança compreenda o sistema alfabético, ajudando a criança a ler e a soletrar as palavras, o ensino da consciência fonética e o desenvolvimento da consciência fonológica não é, *per se*, suficiente para assegurar que as crianças aprendam a ler e a escrever, sendo necessário a promoção de outras competências (NRP, 2000).

3.5.9. Avaliação e intervenção na consciência fonológica

Os procedimentos usados na avaliação e na intervenção na consciência fonológica são similares. As tarefas a usar podem incluir: a) o reconhecimento de semelhanças e diferenças nas unidades sonoras; b) a segmentação e reconstrução das sílabas da palavra; c) a subtração e adição de sílabas; d) a segmentação e reconstrução silábica; e) a identificação da sílaba tónica; f) a associação som-grafema.

A intervenção, para ser eficaz, deve reger-se por um conjunto de recomendações (NRP, 2000), tais como:

a) a aprendizagem deve incluir a manipulação, em simultâneo, dos fonemas e das letras das palavras;

b) a instrução deve ser explícita;

c) a intervenção deve contemplar um ou, no máximo, dois tipos de manipulação;

d) a instrução deve ser realizada em pequeno grupo;

e) o ensino do modo como se aplicam as competências de consciência fonológica nas tarefas de leitura e de escrita deve ser explícito;

f) a intervenção não deve ser muito prolongada no tempo. Tem-se verificado que programas com 20 horas são mais eficientes do que programas com um número superior de horas. No entanto, devem ser salientadas as diferenças interindividuais, pelo que a decisão quanto à duração deve ser flexível e adaptada às necessidades de cada aluno. A realização de uma avaliação prévia e a monitorização da aprendizagem devem orientar a decisão do professor quanto à duração de um programa de intervenção;

g) cada sessão de intervenção deve ter uma duração máxima de 25 minutos;

h) a intervenção deve ser efetuada por professores, recorrendo a computadores;

i) a motivação deve ser estimulada, pelo que as atividades propostas devem conseguir captar a atenção do aluno e conseguir o seu envolvimento.

Os procedimentos de avaliação e de intervenção na consciência fonológica apresentam-se, respetivamente, nas Páginas "O que já sei" e "Vou aprender" da plataforma AEA.

3.6. Identificação da letra apesar da sua variância gráfica

A identificação das letras é uma das aquisições necessárias para que os alunos consigam descodificar. O conhecimento do nome das letras permite a sua posterior correspondência com os valores que lhes estão associados. Permite, ainda, que os alunos adquiram o princípio alfabético, compreendendo que, na escrita alfabética, as palavras são representadas por um número limitado de letras que codificam os fonemas, apropriando-se da noção de que com um conjunto limitado de letras conseguem representar graficamente a linguagem falada.

3.6.1. Qual a diferença entre o nome da letra e o valor do grafema?

Todas as letras têm um nome pelo qual devem ser aprendidas e ao seu registo escrito chama-se grafema. Dependendo do grau de transparência ortográfica de uma língua, a um grafema pode corresponder um ou mais do que um valor (i.e., fonema). Nas línguas transparentes (por exemplo, o italiano e o castelhano), existem predominantemente letras com apenas um valor associado, existindo um menor número de palavras irregulares. Nas línguas opacas (por exemplo, o inglês) a correspondência de

uma letra a vários fonemas é maior, isto é, uma letra pode ter mais do que um valor associado. O português europeu é uma língua semitransparente, uma vez que apresenta algumas letras com apenas um valor associado (por exemplo, <p> e <t>) mas também inclui letras com mais do que um valor (por exemplo, <x> pode ter o valor [ʃ] em <**x**aile>, [s] em <pró**x**imo>, [z] em <e**x**ame> e [ks] em <tá**x**i>).

3.6.2. Na avaliação da identificação das letras a apresentação das letras deve ser aleatória. Porquê?

Muitas crianças aprendem o abecedário memorizando a sequência previsível das letras, através de músicas, lengalengas, ou de instrução explícita. No entanto, podem não ser capazes de isolar as letras nessa sequência ou identificá-las se a sequência não existir. A apresentação aleatória das letras pretende inibir os efeitos das influências contextuais, limitando a resposta ao reconhecimento automático das letras.

3.6.3. Deve considerar-se correto o nome da letra ou o valor do grafema?

Aceitam-se ambas as respostas como corretas. Teoricamente, a identificação correta do nome da letra seria o objetivo deste tipo de avaliação (por exemplo, **bê** para <b>, **esse** para <s>, **agá** para <h>, **xis** para <x>). No entanto, em virtude das práticas diversificadas de muitos educadores e professores, centradas quer no nome das letras, quer nos valores que lhes estão associados, muitos alunos respondem com o valor do grafema (ou um dos valores, quando este pode ter vários associados) quando lhes é pedido o nome da letra (por exemplo [ʃ] para <x> ou [s] para <s>, pelo que devem ser consideradas corretas ambas as respostas.

3.6.4. Como se interpretam os resultados?

A identificação correta de letras sugere que o aluno não apresenta dificuldades neste domínio. Quando existem erros de identificação de letras é importante perceber quais são as letras em que há dificuldades e tentar perceber igualmente a ou as causas da dificuldade (visuais, ortográficas, fonéticas, fonológicas, entre outras) para delinear um plano de intervenção centrado no que é ainda preciso aprender.

3.6.5. Quantas vezes esta tarefa de avaliação pode ser aplicada ao mesmo aluno?

Esta tarefa pode ser aplicada ao mesmo aluno o número de vezes necessário até o aluno ser proficiente na sua total realização. Pode optar-se pela escolha dos formatos que se querem avaliar (por exemplo, quando o aluno identifica todas as letras em maiúsculas impressas, na avaliação seguinte este formato poderá ser omitido).

3.6.6. Intervenção na identificação de letras

Embora se avalie a identificação, não foram criadas na plataforma atividades de treino específicas. O desenvolvimento de atividades será objetivo de desenvolvimento numa segunda fase. Neste âmbito sugere-se a consulta do Método Fonomímico (Teles, 2012). A descrição deste programa é efetuada na Página "O QUE JÁ SEI", nos domínios da identificação de letras e a articulação de sílabas e constituintes silábicos, na pergunta "*Quais as implicações para a intervenção?".*

3.7. Articulação de sílabas e de constituintes silábicos

3.7.1. O que são constituintes de sílaba?

A sílaba, enquanto unidade prosódica, agrupa segmentos ou fonemas, sendo constituída por uma vogal (V), por uma vogal e uma semivogal ou glide (G) ou ainda por uma vogal e consoantes (C). As consoantes organizam-se em torno da vogal e admitem certos tipos de organização e não outros, originando vários formatos silábicos:

· V <**á**.gua>/['**a**.gwa] ou <**an**.ta>/['**ɐ̃**.tɐ];

· CV <**co**.lar>/[**ku**.'laɾ] ou <**con**.tar>/[**kõ**.'taɾ];

· VC <**al**.to>/['**ał**.tu];

· CVC <al.**tar**>/['ał.**taɾ**] ou <**cons**.tru.ir>/[**kõʃ**.tɾu.'iɾ];

· CCV <**cla**.ro>/['**kla**.ɾu]; CVG <**mãe**>/['**mɐ̃j̃**];

· CCVG <**flau**.ta>/[**flaw**.tɐ]; CCVC <**três**>/['**tɾeʃ**] …).

No modelo de 'Ataque-Rima', um dos modelos fonológicos disponíveis para a descrição das línguas, a sílaba não domina "diretamente as unidades segmentais: estas unidades segmentais agrupam-se em constituintes de planos intermédios" que são dominados pelo nó máximo, a que se chama sílaba (Mateus, Falé & Freitas, 2005, p. 247). Assim, cada fonema ou grupo de fonemas é um constituinte da sílaba. Cada constituinte é formado por um ou mais segmentos.

A vogal é o constituinte da sílaba que tem de estar sempre presente e, geralmente, é articulado. No entanto, em certos contextos a vogal pode suprimir-se por elisão (por exemplo na palavra <leite> o último som é a consoante e não a vogal, ['lɐit]) ou por crase (por exemplo na sequência <cas[ɐ] [ɐ]marela> articula-se <cas[a]marela>).

A este constituinte chama-se núcleo, podendo estar preenchido apenas com uma vogal, ou com uma vogal e semivogais. Uma vogal e uma semivogal formam um ditongo e ocupam ambas a posição de núcleo. A semivogal distingue-se da vogal por ter metade da sua duração.

Os segmentos à esquerda do núcleo ocupam a posição designada ataque. E os segmentos à direita ocupam a posição designada coda. O núcleo e a coda integram um constituinte maior a que se dá o nome de rima.

Na sílaba da palavra <flor> ['floɾ], o ataque é ocupado por duas consoantes [fl], o núcleo pela vogal [o], a coda integra o [ɾ] e a rima é composta por [oɾ]. Como se vê nesta sílaba, o ataque pode ter duas consoantes. Nestes casos chama-se um ataque ramificado. O mesmo pode ocorrer na coda (coda ramificada) e no núcleo (núcleo ramificado).

3.7.2. Porque dizemos "articulação de sílabas" e não "leitura de sílabas"?

Optamos por usar a expressão "articulação de sílabas" e não "leitura de sílabas" porque a leitura é um fenómeno complexo que pressupõe descodificação e compreensão e o que está em causa no que é solicitado ao aluno, nesta fase de aquisição de competências, é a correta articulação de constituintes de sílaba e de sílabas. Ora, em cada língua, as sílabas usam, como vimos, diferentes formatos silábicos e esses formatos implicam articulações distintas das dos sons realizados individualmente. Uma vez adquiridos, esses formatos passam a fazer parte da consciência fonológica e são processados como podendo pertencer à nossa língua ou não. O treino da sua articulação desencadeia a automatização do seu reconhecimento.

3.7.3. Quais os objetivos da avaliação da articulação da sílaba?

Este painel permite avaliar o reconhecimento automático de sílaba, mas também o treino isolado de alguns dos seus constituintes que oferecem dificuldades acrescidas nos níveis iniciais de ensino e que são relativamente frequentes enquanto constituintes silábicos que integram diferentes sílabas, como <il> em funil ou <au> em flauta. Embora as sílabas sejam constituídas por vogais, semivogais e consoantes, é importante que os alunos reconheçam os sons de constituintes de sílaba. Esta abordagem deve ser considerada como etapa propedêutica para a articulação da sílaba e da palavra.

Tentamos, pois, proceder por etapas, começando com a articulação do fone, e, posteriormente, introduzindo a articulação de constituintes silábicos e de sílabas, uma vez que a articulação de um constituinte de sílaba ou de uma sílaba é necessariamente distinta da articulação do som isolado.

3.7.4. Intervenção na articulação de sílabas

Por razões semelhantes às descritas no ponto 3.6.6., não se apresentam propostas específicas de intervenção. Para os alunos que apresentem dificuldades nestas competências, sugere-se o recurso ao Método Fonomímico (Teles, 2012).

3.8. Fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada e em contexto e compreensão

3.8.1. Definição de conceitos

A leitura de palavras consiste na identificação de uma palavra, ou seja, na capacidade de pronunciar oralmente palavras escritas (Adlof, Catts, & Little, 2006; Hogan, Adlof, & Alonzo, 2014). Por sua vez, a fluência de leitura de textos é definida como a capacidade de ler um texto "rapidamente, com precisão e com expressividade adequada" (NRP, 2000, p. 3-1). A compreensão da leitura é conceptualizada como o "processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através da interação e do envolvimento com a linguagem escrita" (RAND Reading Study Group, 2002, p. 11). A compreensão oral (tradução livre de *listening comprehension*) implica a capacidade de

extrair e construir significados a partir do discurso ouvido (Hogan *et al.*, 2014; Snowling & Hulme, 2005). A principal diferença entre a compreensão oral e a compreensão da leitura reside no facto de a primeira não implicar competências ao nível da descodificação.

3.8.2. A relação entre a leitura de palavras apresentadas de forma isolada, a fluência de leitura de textos, a compreensão oral e a compreensão da leitura no quadro da aprendizagem da leitura

A fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada representa um dos objetivos de aprendizagem nos primeiros anos de aquisição da leitura. Num percurso normal de aprendizagem da leitura, o aluno tornar-se-á capaz de ler qualquer palavra recorrendo a uma das duas vias de acesso ao léxico, ou seja, através da conversão das palavras em sons mediante a aplicação das regras de correspondência grafema-fonema (via sublexical, fonológica ou indireta) ou através do reconhecimento global e imediato das palavras para as quais os leitores já possuem representações ortográficas consistentes como resultado da sua leitura muitas vezes repetida (via lexical, visual, direta ou ortográfica) (Coltheart, Curtis, Atlkins, & Haller, 1993). Um leitor proficiente usa as duas vias, em função do tipo de palavra a ler: a via lexical para a leitura de palavras cuja representação ortográfica está bem consolidada, e a via fonológica na leitura de palavras desconhecidas e de pseudopalavras.

No início da aprendizagem formal da leitura é imprescindível conhecer as correspondências entre grafemas e fonemas, a base do princípio alfabético (Morais, 2012), sem o qual a identificação de palavras não é possível. Na fase inicial da aprendizagem da leitura, o processo de identificação é lento e não automático. O recurso à via fonológica é predominante, uma vez que os alunos ainda estão a construir o seu léxico ortográfico. À medida que este é construído, a via ortográfica passará a ser cada vez mais usada. Este desenvolvimento decorre da prática de leitura, a qual permitirá aos alunos progredirem de uma leitura lenta e com esforço (decorrente da necessidade de convocação sistemática das regras de correspondência grafema-fonema) para uma leitura rápida e automática (Ehri, 2005; NRP, 2000). É ainda a prática de leitura que permite identificar, cada vez com mais rapidez, padrões silábicos frequentes na língua.

O treino sistemático da leitura permite que ela seja "automática", isto é, efetuada sem esforço. Como resultado desta prática não só se verifica um incremento no número

de palavras que o aluno é capaz de ler corretamente, como se observa um incremento na facilidade e na velocidade com que as palavras apresentadas de modo isolado são lidas (NRP, 2000).

Na leitura de palavras em contexto (seja em frases, seja em texto), o leitor fluente antecipa com facilidade a palavra que se segue, como se fosse um todo, parecendo ser reduzida a dependência das letras que a compõem (Morais, 1997). Na leitura de palavras apresentadas de forma isolada não há o apoio de pistas contextuais, pelo que ela é considerada uma medida mais "pura" das competências de descodificação.

Como se depreende, a fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada está associada à fluência de leitura de textos (Best, Floyd, & Mcnamara, 2008; J. S. Kim, Samson, Fitzgerald, & Hartry, 2010). Uma vez que a fluência de leitura de textos requer um reconhecimento rápido das palavras, os dados empíricos mostram a existência de uma relação entre a leitura de palavras apresentadas de forma isolada e a fluência de leitura de textos (Best et al., 2008; J. S. Kim et al., 2010). No entanto, a precisão e a rapidez na leitura de palavras apresentadas de forma isolada não é, *por si só,* suficiente para assegurar a fluência de leitura de textos (NRP, 2000). Por exemplo, Meisinger, Bloom e Hynd (2010) verificaram que o uso de medidas de fluência baseadas na leitura de palavras apresentadas de forma isolada ou em contexto conduzia a resultados diferentes na identificação dos alunos com problemas de leitura. Se apenas as primeiras fossem usadas, muitos alunos não seriam sinalizados. Estes dados apontam para a necessidade de avaliar ambas as competências.

A hipótese segundo a qual a fluência de leitura de textos era alcançada desde que o aluno atingisse a automatização na leitura de palavras apresentadas de forma isolada teve implicações na intervenção, que enfatizava a primeira das competências, o que se mostrou manifestamente insuficiente (NRP, 2000).

Dificuldades na leitura rápida e precisa de palavras, apresentadas de forma isolada ou em contexto, estão presentes num número elevado de alunos (Høien-Tengesdal & Tønnessen, 2011), verificando-se que interferem com a compreensão da leitura (Perfetti, 1994; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005; Vellutino & Fletcher, 2005). Os alunos que apresentam uma leitura lenta e com esforço têm dificuldade em compreender o que leem (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Lane *et al.,* 2008). Os limites dos recursos cognitivos e de atenção têm sido usados para explicar o modo como a fluência influencia a compreensão da leitura (Laberge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985). Se a descodificação é, ainda, uma tarefa difícil para o aluno, os seus recursos cognitivos podem ser

consumidos nesta tarefa, restando poucos ou nenhuns para serem alocados à extração de sentido. Quando a leitura é fluente, o processo de identificação de palavras não requer recursos necessários para agrupar as palavras por unidades de sentido e para convocar os processos cognitivos e linguísticos necessários à compreensão. Assim, enquanto o leitor fluente consegue, efetuar múltiplas tarefas em simultâneo, o leitor não fluente tem necessidade de concentrar-se apenas no processo de descodificação.

Mesmo os leitores competentes são confrontados com palavras desconhecidas e/ou pouco frequentes**,** que podem não ser reconhecidas de modo automático. Nestes casos, recorrem a estratégias que requerem um menor esforço para a sua descodificação. Em contrapartida os leitores com baixas competências têm poucas estratégias disponíveis e a leitura é sempre laboriosa (NRP, 2000). Alunos que demoram muito tempo a ler um texto quando concluem a leitura têm dificuldade em lembrar-se do que acabaram de ler e, consequentemente, em extrair e/ou construir significados a partir do texto lido. Por sua vez, uma leitura com um número elevado de erros pode conduzir o aluno a interpretações incorretas do texto lido.

É hoje consensual que a fluência de leitura de palavras, apresentadas de forma isolada e em contexto, é condição necessária, mas não suficiente, para assegurar a compreensão da leitura. Isto é, pode haver alunos que leem com velocidade, com precisão e com expressividade e que não compreendem o que leem (Nation, 2005). De acordo com o "Modelo Simples de Leitura" (Hoover & Gough, 1990), a compreensão oral é outra das competências que influencia a compreensão da leitura (McGuinness, 2005; Nation, 2005; Oakhill, 1994). A relação entre estas tem sido encontrada em numerosos estudos (Tilstra, McMaster, & Rapp, 2009; Tobia & Bonifacci, 2015).

A análise dos dados da investigação que relacionam a compreensão da leitura e a compreensão oral levam-nos a concluir que as duas não só estão interrelacionadas, como se influenciam mutuamente. Se, por um lado, a compreensão oral explica as diferenças interindividuais e as dificuldades de compreensão da leitura, esta, por outro lado, influencia o desenvolvimento da linguagem oral (Perfetti *et al.,* 2005). Assim, embora os processos para construir representações mentais a partir de produções linguísticas (lidas ou ouvidas) sejam os mesmos, num quadro compreensivo de avaliação da leitura e das suas dificuldades torna-se necessário avaliar a compreensão da leitura e a compreensão oral, dado que existem alunos que têm desempenhos diferenciados nas duas (Nation, 2005).

3.8.3. A influência da leitura de palavras apresentadas de forma isolada, a fluência da leitura de textos e a compreensão oral na compreensão da leitura é igual ao longo da escolaridade?

Os resultados dos estudos que testaram as hipóteses que decorrem do "Modelo Simples de Leitura" (Hoover & Gough, 1990) têm permitido concluir que a influência da descodificação e da compreensão oral é variável ao longo da escolaridade (e.g. Padeliadu & Antoniou, 2014; Tighe, Spencer, & Schatschneider, 2015). Quando se inicia o processo de ensino/aprendizagem da leitura, a compreensão da leitura está muito dependente da descodificação, uma vez que os alunos têm de adquirir e automatizar regras de correspondência grafema-fonema, a que se segue a necessidade de automatizar a leitura de palavras. Como consequência, quando se analisam, nos anos iniciais de escolaridade, as correlações entre compreensão da leitura, fluência e compreensão oral, as correlações são mais elevadas entre a fluência e a compreensão da leitura do que entre a compreensão oral e a compreensão da leitura (Curtis, 1980; Stanovich, Cunningham, & Freeman, 1984; Sticht & James, 1984). Numa trajetória de aprendizagem da leitura sem dificuldades na descodificação, à medida que se verifica a automatização da leitura observa-se, em simultâneo, uma redução na magnitude da associação entre a descodificação e a compreensão da leitura (Bowey, 2000), aumentando, em contrapartida, a influência da compreensão oral, tanto mais que as complexidades lexical e sintática dos textos também aumentam à medida que se regista a progressão na escolaridade.

3.8.4. Avaliação da fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada e da fluência de leitura de textos

Dificuldades na identificação rápida e precisa de palavras apresentadas de forma isolada estão presentes, como vimos, num número elevado de alunos e têm implicações ao nível da compreensão da leitura. A leitura automática de palavras representa um dos objetivos da aprendizagem da leitura, pelo que a avaliação do desempenho dos alunos a este nível é absolutamente necessária. Como também foi já referido, a proficiência na leitura de palavras apresentadas de forma isolada não implica que o aluno seja capaz de ler um texto com precisão, rapidez e expressividade. Por estas razões são

disponibilizados, na plataforma AEA, materiais que permitem avaliar quer a fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada, quer a fluência de leitura de textos.

Diferentes procedimentos podem ser usados na avaliação, os quais se apresentam de modo sumário no quadro 3 (baseado em Ribeiro, Viana, Santos, & Cadime, 2014; Valencia *et al.*, 2010).

A avaliação da fluência de leitura pode ser efetuada recorrendo quer a provas estandardizadas, quer a tarefas informais. As tarefas são, no geral, similares. No entanto, além da estandardização ao nível dos materiais, dos itens, das instruções e da cotação das respostas, o que permite controlar um conjunto de procedimentos, o primeiro tipo de provas inclui normas e pontos de corte. A existência de normas permite comparar o desempenho dos alunos com o respetivo grupo normativo. Por sua vez, a existência de pontos de corte permite identificar níveis abaixo dos quais se sugere uma referenciação ou um diagnóstico diferencial. A sua utilização afigura-se, pois, como relevante no diagnóstico das dificuldades na aprendizagem da leitura, na identificação de alunos em risco, bem como na avaliação de efeitos de programas de intervenção.

Os testes de fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada e em contexto são particularmente úteis para sinalizar os alunos em risco e/ou que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e têm sido objeto de utilização sistemática por se verificar que a acuidade de diagnóstico dos mesmos é elevada (Burns *et al.*, 2011; Keller-Margulis, Payan, & Booth, 2012; Petscher & Kim, 2011; Reschly, Busch, Betts, Deno, & Long, 2009). A sua construção é complexa (e.g., Albano & Rodriguez, 2012; Betts, Pickart, & Heistad, 2009) e não é um dos objetivos da plataforma AEA. Por esta razão, na plataforma AEA estão disponíveis tarefas informais, com um formato similar ao descrito no quadro 3, para avaliar a fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada e em contexto (fluência de leitura de textos).

Quadro 3 - Procedimentos de avaliação

Tarefa	Apresentação		Administração	Cotação e resultados
Palavras apresentadas de forma isolada*	- Uma de cada vez - Em lista	- Impressas - Ecrã de computador	Leitura em voz alta sem tempo limite	- Número de palavras lidas corretamente. - Tempo de latência (i.e., diferença entre a apresentação do estímulo e o início da articulação da palavra). - Tempo de produção (i.e., tempo que o sujeito demora a pronunciar a palavra).
			Leitura, num minuto, do máximo de palavras apresentadas numa lista.	Precisão (correto/incorreto). Número de palavras lidas corretamente.
			Leitura, em silêncio, de palavras e indicação da respetiva imagem de entre 3 ou 4 imagens dadas.	
Leitura de palavras em (con)texto	- Texto impresso		Leitura em voz alta de um texto, com a indicação ao aluno de que deve ler rapidamente, sem erros e com expressividade. Com tempo limite, habitualmente 1 minuto.	São classificadas como erros: palavras omitidas; substituições de palavras, sílabas e letras; inversões de palavras e sílabas; adição de palavras, de sílabas ou de letras. Não são classificadas como erros: autocorreções efetuadas espontaneamente pelo aluno durante a leitura; repetição de palavras; desvios de pronúncia imputáveis a variações regionais; hesitações ou palavras lidas de forma silabada, mas correta. Pode ser calculado: - O número de palavras lidas por minuto. - O número de erros. - O número de palavras lidas corretamente por minuto. - Pode ainda ser analisada a prosódia.

* Alguns testes incluem igualmente pseudopalavras

Na plataforma AEA optou-se por:

a) Disponibilizar um conjunto de tarefas informais para avaliar a fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada. Os critérios de seleção das palavras são

descritos na Página "O que já sei", em Fluência de Leitura de Palavras Apresentadas de Forma Isolada na pergunta *Como está organizada a avaliação?* A cada palavra lida em voz alta é atribuída, pelo professor, a classificação "correta" ou "incorreta". No final da avaliação, a plataforma gera um registo das palavras corretamente lidas ("O que já sei") e daquelas em que se verificaram erros ("Vou aprender");

b) Disponibilizar um conjunto de textos para a avaliação da fluência de leitura de textos. O aluno deve efetuar a leitura, em voz alta, de cada texto, a qual é, de seguida, avaliada qualitativamente, com base em três parâmetros: 1) precisão; 2) velocidade e; 3) expressividade. Cada parâmetro é avaliado pelo professor como "Adequado" ou "A melhorar". É igualmente contabilizado o número de palavras lidas corretamente num minuto, o que permite comparar o desempenho do aluno ao longo de vários momentos de intervenção.

3.8.5. Avaliação da compreensão oral e da compreensão da leitura

Embora a compreensão oral e a compreensão da leitura impliquem ambas a extração e a construção de significados a partir de textos ouvidos e lidos, respetivamente, alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura podem apresentar dificuldades numa ou noutra área ou, ainda, em ambas (Nation, 2005). Os procedimentos usados, porém, na sua avaliação são similares, situando-se a principal diferença na modalidade de apresentação do texto: oral ou escrita. Após a leitura ou audição de um texto/vídeo, são efetuadas perguntas visando guiar e avaliar a compreensão. No quadro 4, descrevem-se os principais formatos de perguntas que têm sido usados na avaliação da compreensão *(baseado em Ribeiro et al.,* 2014), quer esta seja feita com recurso a provas estandardizadas, quer seja feita usando tarefas informais. Nesta plataforma são usados os formatos de resposta curta e fechada (do tipo verdadeiro/falso ou escolha múltipla) ou resposta longa (reconto).

Quadro 4 - Formatos usados na avaliação da compreensão

Designação	Descrição
Resposta do tipo verdadeiro/falso	Apresentação de afirmações. A tarefa do aluno consiste em classificar as mesmas como verdadeiras ou falsas.
Resposta de escolha múltipla	Apresentação de uma afirmação ou pergunta seguida de alternativas (habitualmente três ou quatro). Das alternativas propostas apenas uma é correta. A tarefa do sujeito consiste na sua identificação.
Resposta aberta	A tarefa do sujeito consiste em responder, oralmente ou por escrito, a um conjunto de perguntas.
Tarefas do tipo *cloze*	Apresentação de frases com lacunas que o aluno deve completar. Em alguns casos as palavras a usar podem ser escolhidas pelo aluno, noutros devem ser selecionadas a partir das alternativas que lhe são propostas.
Reconto	Depois de ler/ouvir um texto, o aluno deve efetuar o reconto do mesmo.

Na plataforma optou-se por usar os formatos de verdadeiro/falso, *cloze* e escolha múltipla. Na compreensão da leitura, o aluno deve começar por ler um texto, seguindo-se um conjunto de perguntas acerca do mesmo. Para a compreensão oral, recorreu-se à utilização de vídeos, aos quais se segue um conjunto de perguntas com um formato idêntico ao usado na avaliação da compreensão da leitura. As perguntas, bem como as alternativas de resposta, são apresentadas em formato áudio. No final da avaliação, a plataforma gera um relatório com a percentagem de respostas corretas.

3.8.6. Intervenção na fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada

O objetivo da intervenção neste domínio é levar o aluno a efetuar uma leitura automática (i.e., com rapidez e precisão) de palavras apresentadas de forma isolada. A intervenção deve permitir incrementar a conexão entre a palavra impressa e a sua articulação, através de procedimentos que podem focar a intervenção na consciência fonológica, nas sílabas e nos constituintes silábicos ou na palavra (Lewandowski, Begeny, & Rogers, 2006). Na plataforma AEA, privilegiou-se a intervenção ao nível da palavra.

No quadro 5 (síntese baseada em Lewandowski *et al.*, 2006), descrevem-se os procedimentos que têm sido usados na intervenção junto de alunos com dificuldades na fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada.

Quadro 5 - Procedimentos de intervenção na fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada

Designação	Descrição
Leituras repetidas	O aluno lê várias vezes a mesma palavra ou lista de palavras até que a leitura seja efetuada de forma rápida e precisa.
Audição prévia	O aluno ouve uma gravação ou alguém a ler em voz alta uma lista de palavras e acompanha a leitura.
Instrução assistida por computador	Com recurso a um computador, o aluno, em simultâneo, vê e ouve ler uma palavra.

Os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura de palavras apresentadas de forma isolada tendem a evitar a leitura, comportamento que reforça as suas dificuldades, uma vez que a automaticidade na leitura de palavras requer prática sistemática. Neste sentido, Stanovich (1986) sugere que é necessário criar situações que ajudem os alunos a lidar com este evitamento. Esta é uma das razões pelas quais se optou pela instrução assistida por computador na plataforma AEA, a qual permite criar um contexto no qual o aluno é apoiado na leitura de palavras, evitando o confronto imediato com o insucesso. Uma segunda razão está relacionada com a possibilidade de os alunos poderem, em simultâneo, ouvir e ver a palavra impressa, opção que, como vimos previamente, é importante no estabelecimento da conexão entre a palavra impressa e a sua articulação. Outros aspetos que devem ser considerados na intervenção prendem-se com a necessidade de: a) permitir que o aluno leia várias vezes as mesmas palavras (a leitura repetida é um elemento crucial da intervenção); b) proporcionar um *feedback* imediato, indicando as correções que o aluno deve fazer na leitura da(s) palavra(a) que está(ão) a ser treinada(s) e; c) recorrer à instrução direta (Steenbeek-Planting, van Bon, & Schreuder, 2012).

Uma das questões que tem sido objeto de investigação quando se procura incrementar a velocidade na leitura de palavras apresentadas de forma isolada prende-se com a opção entre treinar a leitura de palavras que o aluno já lê corretamente ou centrar o treino na leitura de palavras que o aluno tem dificuldade em ler. Existem argumentos e dados de estudos empíricos que sustentam cada uma das opções (para aprofundamento consultar Steenbeek-Planting *et al.*, 2012). Na plataforma AEA optamos por centrar o treino na leitura de palavras que o aluno tem dificuldade em ler. Esta opção, de acordo com o princípio geral que enquadra o desenvolvimento da plataforma, consiste em: ajudar os alunos, através de um processo de avaliação sistemática, a identificar os conhecimentos

e as competências já adquiridos ("O que já sei") e aqueles que *ainda* precisa de aprender ("Vou aprender"), traduzindo-se estes nos objetivos da intervenção definidos para cada aluno.

Lewandowski e colaboradores (2006, p. 401), num programa de treino de leitura de palavras apresentadas de forma isolada, usaram um procedimento que incluía a apresentação de palavras no ecrã. Os alunos podiam ver a palavra impressa e ouvir a sua pronúncia. A palavra ficava disponível no ecrã até o aluno pressionar a barra de espaços. Aos alunos era pedido que fixassem a palavra e ouvissem a sua pronúncia, e, seguidamente, que procedessem à leitura silenciosa. Podiam avançar para a palavra seguinte de acordo com o seu ritmo, embora não pudessem ultrapassar os 5 segundos, em cada palavra. Cada sessão com o aluno incluía dois ensaios de prática (visualização e audição da lista de palavras, seguida da respetiva leitura silenciosa), seguidos de leitura em voz alta. A leitura de cada palavra era classificada em função da velocidade e da precisão. O treino neste programa foi efetuado durante três semanas, em sessões individuais com a duração de dez minutos.

O procedimento adotado na plataforma baseia-se, pois, no modelo usado por Lewandowski e colaboradores. O treino é efetuado recorrendo à audição prévia das palavras, a leituras repetidas e à instrução assistida por computador. As atividades estão organizadas em duas fases. Na primeira, o aluno ouve e vê uma palavra de cada vez, faz a leitura em simultâneo com a audição da palavra (primeiro de modo silencioso e, de seguida, em voz alta). Na segunda fase, as palavras da série (apresentadas na fase 1, palavra a palavra) são apresentadas em formato lista, seguindo uma ordem aleatória. Nesta fase, não está disponível a funcionalidade "audição". É solicitada ao aluno a leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta. A leitura em voz alta é gravada, sendo a gravação ouvida pelo professor para analisar com o aluno as palavras que leu de forma rápida e precisa e aquelas em que ainda é necessário treino adicional.

A sequência adotada tem várias diferenças em relação ao procedimento adotado por Lewandowski e colaboradores. Em primeiro lugar, não se definem tempos máximos para a apresentação das palavras no ecrã. Em segundo lugar, integrou-se um procedimento de autoavaliação quer durante a audição e a leitura silenciosa das palavras, quando são apresentadas uma de cada vez, quer durante a leitura das palavras apresentadas em formato lista. Em terceiro lugar, o aluno só recebe o *feedback* do professor quando acaba a leitura em voz alta da série que está a ser treinada.

O *feedback*, a facultar pelo professor, inclui uma avaliação global da leitura – "adequada" ou "a melhorar" –, bem como a indicação de quais as palavras cuja leitura ainda precisa de continuar a ser treinada. Cada série e cada tarefa deverão ser repetidas em dias consecutivos até que, consensualmente, professor e aluno considerem que a leitura é efetuada de forma rápida e precisa, permitindo o avanço para a série ou para a tarefa seguinte. Quando a tarefa usa a estratégia das leituras repetidas, pode ser proposta a continuidade do treino em casa. Para tal, o aluno poderá transcrever as palavras para um caderno, o *smartphone*, o *ipad* ou outro suporte. Para a leitura da lista de palavras, se o aluno tiver dúvidas pode voltar a ouvi-la.

A duração das sessões de treino de leitura de palavras apresentadas de forma isolada é variável, sugerindo-se, no entanto, períodos entre 10 minutos (Lewandowski *et al.*, 2006) e 20 minutos (Berends & Reitsma, 2006; Steenbeek-Planting *et al.*, 2012). A frequência do treino deverá ser, preferencialmente, diária, mas o número de vezes que uma lista de palavras é repetida ficará dependente do desempenho de cada aluno. A mesma lista de palavras será repetida até que o aluno consiga efetuar uma leitura de forma rápida e precisa.

As instruções específicas a usar pelo professor são disponibilizadas na Página "Vou aprender", no painel "Fluência de Leitura de Palavras Apresentadas de Forma Isolada", pergunta 2 - *Como é feito o treino da Fluência de Leitura de Palavras Apresentadas de Forma Isolada?*

3.8.7. Intervenção na fluência de leitura de textos e na compreensão

A leitura fluente de palavras apresentadas de forma isolada e em contexto (fluência de leitura de textos) é, como já referimos, uma condição necessária, mas não suficiente, para a compreensão da leitura. Quando os alunos não atingem o nível de proficiência, isto é, uma leitura rápida e precisa, não são capazes de libertar recursos atencionais e cognitivos para a compreensão, o que justifica a necessidade de uma intervenção sistemática neste âmbito. O treino da fluência pode, todavia, gerar, nos alunos, a perceção de que ler bem é ler depressa. É, por isso, importante que os professores ajudem os alunos a entender que a fluência é uma parte importante do processo, mas que ler bem é, essencialmente, compreender (Bellinger & DiPerna, 2011). Por esta razão, muitos testes estandardizados de avaliação da fluência de leitura incluem também uma

tarefa de reconto ou de resposta a perguntas (Bellinger & DiPerna, 2011; Good, Kaminski, & Dill, 2002).

Esta preocupação, em paralelo com a adoção do "Modelo Simples de Leitura" (Hoover & Gough, 1990), enquadra a organização da intervenção proposta nesta plataforma. Assim, o treino sistemático na fluência de leitura de palavras apresentadas em contexto é articulado com a realização de atividades de compreensão oral e de compreensão da leitura. Com base no "Modelo Simples de Leitura" é possível descrever vários perfis de desempenho (Hogan *et al.*, 2014):

Perfil 1 – Integra os alunos que exibem problemas na leitura fluente de palavras, apresentadas de forma isolada e/ou em contexto, sem que se registem dificuldades ao nível da compreensão oral.

Perfil 2 – Integra os alunos que leem de modo fluente, mas que apresentam dificuldades quer ao nível da compreensão oral, quer ao nível da compreensão da leitura.

Perfil 3 – Integra os alunos que apresentam dificuldades ao nível da fluência na leitura de palavras, apresentadas de forma isolada e em contexto (fluência de leitura de textos), na compreensão oral e na compreensão da leitura.

Assim, as atividades de intervenção a realizar deverão atender ao perfil apresentado por cada aluno. Se os alunos apresentam dificuldades na fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada, esta deverá constituir o primeiro objetivo de intervenção. Deve notar-se que, nesta plataforma, as palavras selecionadas incluem as sílabas e os constituintes silábicos mais frequentes no Português Europeu, bem como as palavras com sílabas e constituintes silábicos que os alunos têm mais dificuldade em articular.

Se o aluno não apresentar dificuldades na fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada ou, após as mesmas terem sido superadas, na sequência do processo de treino, a intervenção na fluência de leitura de textos e na compreensão deverá ter em consideração os perfis descritos previamente. O quadro 6 ilustra a sequência de opções a considerar na intervenção. Nesta sistematização já não se contemplam as dificuldades ao nível da fluência de leitura de palavras, apresentadas de forma isolada.

Quadro 6 - Intervenção na Fluência de Leitura de Textos e na Compreensão

Perfil	FLT	CO	CL	Sequência de intervenção	Observação
1	CD	SD	CD	1.º Realização de atividades de intervenção na FLT. 2.º Realização de atividades de intervenção na CL.	Os textos usados nas atividades de intervenção na FLT e na CL são os mesmos. Na CL pode ser solicitado ao aluno a resposta a perguntas, que faça o reconto do texto ou que indique qual é o tema do texto.
2	SD	CD	CD	1.º Realização de atividades de intervenção na CO, com recurso a vídeos. 2.º Realização de atividades de intervenção na CO, com recurso a textos em formato áudio. 3.º Realização de atividades de intervenção na CL.	Os textos (versão áudio) e as perguntas usadas na intervenção na CO são apresentados em formato áudio.
3	CD	CD	CD	1.º Realização de atividades de intervenção na CO, com recurso a vídeos e/ou textos em formato áudio. 2.º Realização de atividades de intervenção na FLT. 3.º Realização de atividades de intervenção na CL.	Os mesmos vídeos/textos são usados na intervenção, na CO e na FLT. As atividades de CO podem incluir a resposta a perguntas, o reconto oral do texto ou a indicação de qual é o tema do texto/vídeo e também há textos comuns à FLT e à CL.

FLT- Fluência de Leitura de Textos; CO - Compreensão Oral; CL - Compreensão da Leitura; CD - Com Dificuldades; SD - Sem Dificuldades

3.8.7.1. Fluência de leitura de textos

A Fluência de Leitura de Textos requer: a) a leitura automática/rápida e precisa de palavras apresentadas de forma isolada; b) a capacidade para agrupar as palavras em unidades gramaticais significativas para interpretação; c) o respeito pela pontuação (Viana, 2009). Se por um lado, a fluência de leitura influencia e facilita a compreensão da leitura, esta, por sua vez, é necessária para que o leitor tome decisões sobre quais as palavras que serão agrupadas numa unidade gramatical (contribuindo para aumentar a velocidade na leitura), para decidir o que deve ser enfatizado e as pausas que deve introduzir, aspetos que se relacionam com a expressividade na leitura (NRP, 2000). Jones, Yssel e Grant (2012), a partir de uma revisão de vários estudos, concluíram que a investigação realizada tem mostrado que os leitores que compreendem enquanto leem um texto são mais fluentes na leitura de textos. Todavia, o treino integrado da fluência e da

compreensão é menos frequente do que a intervenção dirigida para uma ou outra competência de leitura.

Na plataforma AEA procurou-se encontrar um compromisso entre estes aspetos. Assim**,** vários dos textos utilizados na intervenção da fluência de leitura de textos são igualmente usados quer nas tarefas de compreensão da leitura, quer nas de compreensão oral, podendo ser solicitado ao aluno a resposta a perguntas, bem como o reconto oral ou a indicação do tema do texto ou vídeo.

As estratégias que visam aumentar a velocidade, a precisão e a expressividade na leitura de textos são, em parte, similares às usadas no treino da fluência na leitura de palavras apresentadas de forma isolada. Destacam-se o recurso à leitura repetida do mesmo texto, a simultaneidade na audição da leitura de um texto e a sua visualização, e o *feedback* após a leitura em voz alta. O treino deve ser sistemático, realizar-se com periodicidade diária e em sessões de curta duração (i.e., não ultrapassar os 20 minutos).

Algumas diferenças são, no entanto, de assinalar. Em primeiro lugar, a visualização do texto e a sua leitura são normalmente feitas a partir de uma versão impressa. A audição do texto pode ser efetuada a partir de uma gravação áudio ou de um vídeo, sendo ainda possível ouvir a leitura do texto efetuada por um modelo (geralmente o próprio professor). Em segundo lugar, é sugerida na literatura, a leitura do texto, em simultâneo, pelo professor e pelo aluno. Este último procedimento é designado "leitura sombra". Como variante, e em substituição da leitura pelo professor, é possível usar textos gravados ou vídeos que o aluno vê e/ou ouve (Defior, 2000; NRP, 2000).

Na plataforma AEA, o treino da fluência de leitura de textos incluiu: o recurso à leitura sombra, por meio de textos gravados e vídeos, a realização de leituras repetidas de excertos de textos, e o *feedback*. Para alguns dos textos selecionados identificaram-se palavras que, pela sua extensão ou estrutura silábica, podem apresentar dificuldades acrescidas. Nestes casos, a primeira fase do treino incluiu o mesmo conjunto de procedimentos descritos para o treino da fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada.

Para o treino da fluência na leitura de textos estão disponíveis, na plataforma AEA, dois "modelos". Num recorre-se a um formato áudio, noutro a um formato vídeo. O recurso a ambos os procedimentos é apontado como uma opção vantajosa (cf. NRP, 2000), uma vez que:

a) não é necessário que o professor efetue a leitura em voz alta de cada texto;

b) o aluno pode ouvir o mesmo texto o número de vezes que for necessário;

c) as atividades podem ser efetuadas na sala de aula (sendo neste caso requerido o uso de auscultadores) ou noutro contexto.

Numa revisão de estudos efetuada por Prater, Carter, Hitchcock e Dowrick (2012), os autores concluíram que a utilização de vídeos contribuiu para a melhoria no desempenho na fluência de leitura de textos e que esta se manteve após a fase de intervenção. Além disso, os mesmos autores observaram que o recurso aos vídeos foi também eficaz na promoção da compreensão de textos.

Além do recurso às estratégias "leituras repetidas" e "leitura sombra", tem sido recomendada a gravação da leitura em voz alta efetuada pelo aluno. Este registo permite não só que o professor ouça a leitura do texto após a realização do treino, mas também que esta possa ser ouvida em simultâneo pelo professor e pelo aluno analisando, em conjunto, os momentos de leitura bem-sucedidos (leitura com precisão, velocidade e expressividade adequadas) e as situações de leitura que revelam que o aluno precisa ainda de melhorar, seja no âmbito da precisão, da velocidade ou da expressividade.

Contrariamente a outras atividades que podem ser efetuadas sempre em formato digital, o treino da fluência de leitura de textos implica que o aluno tenha uma versão impressa dos mesmos, pelo que será necessário que o professor os descarregue da plataforma. Esta opção justifica-se pelo facto de a fluência de leitura de textos impressos e em formato digital não serem equivalentes. Além disso, quando são usados vídeos é necessário que o aluno acompanhe o que vê e ouve com o texto impresso.

O treino da fluência de leitura de textos é enquadrado numa intervenção em função dos perfis de dificuldades apresentados pelos alunos e previamente descritos. Assim, no perfil 1, o treino da fluência de leitura de textos é seguido da realização das atividades de intervenção na compreensão da leitura e, no perfil 3, é precedido da realização das atividades de intervenção na compreensão oral. Depois de se verificar que o aluno consegue ler de forma precisa, rápida e expressiva, segue-se a realização de atividades de intervenção na compreensão da leitura.

É importante lembrar que este treino é articulado com as atividades de compreensão oral e de compreensão da leitura, pelo que a organização poderá ser diferente consoante o perfil do aluno. A última fase do treino da fluência de leitura de textos implica que o aluno efetue leituras em voz alta e a respetiva gravação. Assim sendo, caberá ao professor decidir se esta tarefa é realizada na sala de aula ou se a mesma deverá ocorrer num outro espaço da Escola. O aluno pode também ser aconselhado a fazer o treino de leitura em casa. Neste caso, será necessário facultar uma cópia do texto a ler.

3.8.7.2. Compreensão

Viana e colaboradores (2010a), na introdução a um programa de intervenção na compreensão da leitura destinado a alunos do 3.º e do 4.º anos de escolaridade, expressam uma posição que é hoje consensual entre os investigadores no âmbito da leitura: "Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. Para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito" (p. 3). Nesse mesmo programa, as autoras referem que, com frequência, se considera que a compreensão é o resultado ou a consequência "natural" da aquisição da descodificação e contrariam, de modo fundamentado, esta convicção, apontando para a necessidade de uma intervenção sistemática que conduza ao desenvolvimento da compreensão da leitura.

Embora se reconheça que a leitura fluente de palavras apresentadas de forma isolada ou em texto não é suficiente para assegurar a compreensão da leitura (NRP, 2000), é também aceite que a leitura fluente é uma das condições necessárias para que o leitor possa extrair e construir significados. Se a identificação das palavras escritas não se encontra automatizada e é feita com custos cognitivos, serão menos os recursos passíveis de serem alocados à compreensão.

Este facto justifica o número elevado de estudos que procuram avaliar os efeitos de programas de intervenção na fluência.

A natureza da relação entre a fluência e a compreensão da leitura varia ao longo da escolaridade e integra o domínio, por parte do leitor, da linguagem oral (Y.-S. Kim, Wagner, & Lopes, 2012). Em primeiro lugar, a influência da primeira na segunda muda ao longo da escolaridade, sendo mais determinante na fase inicial de aprendizagem. Em segundo lugar, a compreensão influencia a fluência de leitura de textos. É a compreensão do que está a ser lido que permite ao leitor perceber, enquanto lê, que deve efetuar pausas porque tem de fazer uma leitura por unidades de sentido, e estas unidades de sentido só parcialmente são coincidentes com a pontuação. A expressividade reflete, em larga medida, a competência do leitor em antecipar, extrair e construir significados, e em converter essa compreensão no modo como lê em voz alta o texto.

Assim sendo, optou-se por trabalhar a fluência de leitura de textos não de um modo isolado, mas em articulação com atividades de compreensão de textos apresentados quer no formato oral, quer no formato impresso. De acordo com Defior (2000), os resultados da investigação neste domínio mostram que, quando o treino ao nível da

fluência de leitura é efetuado em simultâneo com o trabalho ao nível da compreensão, se verificam ganhos nas duas competências.

Numa revisão dos aspetos que devem ser tidos em consideração na intervenção na compreensão da leitura, Viana e colaboradores (2010a) apontam como necessários: a) a inclusão de textos diversificados; b) o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam lidar com as características e as exigências das tarefas e dos textos e monitorizar a compreensão; c) a ativação de conhecimentos prévios; d) a inclusão de um conjunto de atividades a realizar antes, durante e após a leitura; e) a expansão do vocabulário; f) a inclusão de tarefas que contemplem os diferentes níveis de compreensão da leitura, ou seja, a compreensão literal (reconhecimento de informação explícita presente no texto), a compreensão inferencial (formulação de antecipações ou suposições a partir de indícios presentes no texto, podendo requerer a ativação de conhecimentos prévios do leitor), a reorganização (sistematização, esquematização ou síntese de informação que se vai obtendo ao longo da leitura do texto) e a compreensão crítica (formação de juízos pessoais fundamentados). Para aprofundamento consultar http://hdl.handle.net/1822/11219.

Hogan e colaboradores (2014), com base nos dados do National Reading Panel (2000) e nas orientações de Shanahan e colaboradores (2010), consideram necessário incluir na promoção de competências de compreensão "o ensino de estratégias de compreensão, a inclusão de atividades de ativação de conhecimentos prévios, o questionamento, a monitorização da compreensão, a visualização, a realização de inferências e o reconto" (p. 204). Estes mesmos aspetos devem ser considerados na intervenção na compreensão oral.

Na plataforma AEA, atendemos a estas orientações na elaboração das atividades de compreensão. Os procedimentos usados são similares para a compreensão oral e para a compreensão da leitura. A principal diferença reside no formato de apresentação do texto e das perguntas. Na compreensão oral, recorre-se a gravações áudio de textos e a vídeos, enquanto na compreensão da leitura são usados textos impressos. Na compreensão oral, o aluno ouve as perguntas e as alternativas de resposta também em formato áudio. Na compreensão da leitura, o aluno deve ler as perguntas e as alternativas de resposta apresentadas no ecrã. Em ambos os casos, a resposta é efetuada na própria plataforma. O nível de compreensão que se designa "Reorganização" é trabalhado essencialmente nos textos ou vídeos em que é pedido o reconto oral, sendo requerida a presença do professor.

Recorreu-se a textos (em formato áudio ou de papel) e vídeos diversificados (ex.: fábulas, lendas, textos informativos, biografias) de modo a atender à influência que o tipo de texto tem na compreensão.

Uma vez que a finalidade é a prática e não a avaliação, quando o aluno completa a realização de uma série (engloba o conjunto de perguntas associado a um texto ou vídeo) não é calculada uma classificação final, são apresentadas as perguntas às quais o aluno respondeu de forma correta ("O que já sei") e incorreta ("Vou aprender"). Desta forma, o aluno e o professor poderão analisar em conjunto as dificuldades encontradas. Esta opção justifica-se pelo facto de o aluno poder ir corrigindo as perguntas a partir do *feedback* fornecido pela plataforma, o que, teoricamente, permite que a percentagem de respostas corretas no final de cada série seja próxima dos 100%.

A frequência das atividades de compreensão é variável, dependendo do perfil do aluno. Na Página "Vou aprender", são fornecidas indicações detalhadas para cada um dos perfis de dificuldades.

Os vídeos usados para promover a compreensão oral têm uma duração que não ultrapassa os quatro minutos. O número de perguntas que se segue à visualização é variável. Os textos apresentados em formato áudio são igualmente curtos, pelo que a realização da tarefa não deverá ultrapassar os 10 minutos. Já nas tarefas de compreensão da leitura, a extensão dos textos, bem como o número de perguntas, são variáveis pelo que o tempo requerido para a realização de cada tarefa é também variável.

Embora as atividades sejam apresentadas em formato digital e passíveis de serem executadas de forma autónoma pelo aluno, é necessária a orientação e a supervisão do professor. Nas instruções, são dadas as orientações específicas sobre os procedimentos a adotar na dinamização das atividades, incluindo propostas para a ativação de conhecimentos prévios e a expansão do vocabulário (consultar Página "Vou aprender", Painel Compreensão).

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

– O QUE JÁ SEI

1. HOMEPAGE

1.1. O que encontra nesta Página?

Nesta Página vai encontrar um conjunto de informações sobre o processo de avaliação relativamente às seguintes dimensões:

1. Consciência fonológica
2. Identificação de letras
3. Articulação de sílabas e constituintes silábicos
4. Fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada
5. Fluência de leitura de textos
6. Compreensão

Para cada dimensão existe um conjunto de atividades organizadas em tarefas e/ou séries. Na Articulação de Sílabas e Constituintes Silábicos, por exemplo, são apresentadas várias séries de tarefas; na avaliação da Consciência Fonológica, por sua vez, a competência "identificação da sílaba igual" inclui duas tarefas (tarefa 1 – sílaba igual em posição inicial; tarefa 2 – sílaba igual em posição final), cada uma com três séries.

1.2. Por onde começar?

Antes de dar início à avaliação, o avaliador/professor deverá adicionar o aluno ao seu grupo de trabalho (a criar na plataforma), devendo, para o efeito, proceder ao seu registo incluindo o endereço da conta do correio eletrónico do aluno. É possível que a maioria dos alunos nesta idade não tenha ainda uma conta de correio eletrónico, sendo necessário proceder à sua criação. A mesma poderá ser efetuada com a ajuda do

avaliador/professor, devendo dar conhecimento ao encarregado de educação. Esta conta é a única forma de identificação do aluno na plataforma. Sem a mesma, não é possível fazer corresponder os resultados das várias avaliações. O professor deve instruir o aluno no sentido de guardar cuidadosamente o endereço eletrónico e a respetiva *password* para futuras utilizações.

Quer a criação da conta, quer a realização da avaliação pelo avaliador/professor deve ser precedida da assinatura de um consentimento informado (anexo 1) pelo encarregado de educação.

Depois de efetuado o registo do aluno, a avaliação pode iniciar-se através de qualquer uma das dimensões, tendo em conta o conhecimento prévio do aluno identificado com Dificuldades na Aprendizagem da Leitura. Para cada competência existe um conjunto de propostas de avaliação.

1.3. É obrigatório fazer a avaliação antes de começar o processo de intervenção?

Não é obrigatório, mas é desejável. A avaliação permitirá informar o aluno relativamente às suas competências ("O que já sei") e relativamente aos conteúdos que ainda precisará de trabalhar ("Vou aprender"). Por outro lado, permitirá ao avaliador/professor selecionar as atividades de intervenção mais ajustadas às necessidades do aluno.

1.4. É necessário fazer a avaliação de todas as competências?

Não. Pode começar por aquelas em que são detetadas mais dificuldades. Por exemplo, se o avaliador/professor sabe que o aluno identifica todas as letras, não será necessário proceder à avaliação desta dimensão.

1.5. A avaliação está organizada por ano de escolaridade?

Não. Alunos de anos de escolaridade diferentes podem apresentar dificuldades idênticas (por exemplo: leitura de palavras não automatizada). Assim sendo, sugere-se que a avaliação seja efetuada de acordo com as dificuldades apresentadas por cada aluno, independentemente do ano de escolaridade em que se encontra.

1.6. Uma avaliação pode ser interrompida e retomada?

Sim, pode. A plataforma foi construída de modo a registar a avaliação, independentemente do número de sessões que possa ter ocupado.

1.7. Pode ser repetida a aplicação de cada uma das tarefas de avaliação?

Sim, pode ser repetida, tendo em vista a monitorização das aprendizagens do aluno. A informação fica guardada no Histórico associado a cada um dos alunos.

Os resultados obtidos deverão ser partilhados com o aluno, de modo a torná-lo consciente das mudanças que estão a ocorrer, bem como do esforço adicional que será necessário realizar para atingir os níveis esperados, quando os mesmos ainda não foram alcançados.

1.8. Onde pode ser efetuada a avaliação?

Sugere-se que seja efetuada na sala de aula, durante o tempo letivo. Em alternativa, pode efetuar-se em horário extracurricular. O único requisito é que sejam asseguradas as condições para que a avaliação seja feita de forma individual e sem perturbações.

1.9. O que se obtém no final da avaliação?

No final da avaliação, a plataforma gera um relatório com informação qualitativa ou quantitativa em função da competência avaliada.

1.10. Como e onde registar os resultados da monitorização?

Com vista à monitorização do desempenho do aluno em cada uma das dimensões, o avaliador/professor poderá repetir a aplicação das atividades disponibilizadas na secção "O que já sei". No final de cada avaliação é gerado um relatório que ficará guardado no Histórico de cada aluno, podendo ser consultado a qualquer momento pelo avaliador/professor. A comparação de resultados, em cada um dos relatórios ou momentos de avaliação, permitirá apreciar os progressos registados.

2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

2.1. Como está organizada a avaliação?

A avaliação da Consciência Fonológica está distribuída por cinco jogos, cada um correspondendo a uma tarefa destinada à avaliação da capacidade de análise da linguagem oral ao nível da sílaba. Apenas nesta dimensão se adota a designação "jogos", justificada pelo formato de tarefas proposto quer para a avaliação, quer para a intervenção.

2.2. O que se avalia?

No âmbito da Consciência Fonológica avalia-se a capacidade de o aluno analisar, comparar e manipular as sílabas que integram as palavras. Avalia-se, concretamente, a capacidade de: a) segmentar as palavras em sílabas; b) identificar palavras com sílabas iguais em posição inicial e em posição final e; c) acrescentar e omitir sílabas em posição inicial de palavras.

2.3. Como se avalia?

A avaliação da Consciência Fonológica é efetuada através de cinco tarefas (jogos):

1) Tarefa de segmentação silábica: são apresentadas três palavras, com o apoio de imagens, e o aluno deverá indicar o número de sílabas que cada palavra possui;
2) Tarefa de identificação da sílaba igual em posição inicial: são apresentadas três séries de palavras (uma série de treino e duas de avaliação) com o apoio de imagens, nas quais o aluno deverá identificar quais as palavras que começam por uma mesma sílaba;
3) Tarefa de identificação da sílaba igual em posição final: são apresentadas três séries de 6 palavras (sendo uma série de treino e duas de avaliação), com o apoio de imagens, nas quais o aluno deverá identificar quais as palavras que terminam com uma mesma sílaba;
4) Tarefa de adição de sílaba em posição inicial: são apresentadas três séries de palavras e sílabas (uma série de treino e duas de avaliação) nas quais o aluno ouve uma palavra e três sílabas. O aluno deverá, em seguida, produzir oralmente a palavra ou

pseudopalavra que se forma a partir da adição, a cada uma das palavras, de uma determinada sílaba;

5) Tarefa de omissão de sílaba em posição inicial: são apresentadas ao aluno três séries de palavras (uma série de treino e duas de avaliação) nas quais o aluno terá de produzir oralmente o que fica após a omissão da primeira sílaba de cada uma das palavras.

Apresenta-se, de seguida, uma síntese das tarefas usadas na plataforma AEA para avaliar a Consciência Fonológica.

Sistematização das tarefas de avaliação da Consciência Fonológica

Tarefa 1: Segmentação silábica

Série 1 – livro
Série 2 – laranja
Série 3 – óculos

Tarefa 2: Identificação de sílaba igual em posição inicial

Série de treino – <sa>, [sa]: afia, saco, galinha, sapo, saxofone, sardinha
Série 1 – <*ba*>, [ba]: bata, barco, bala, botão, baú, batata
Série 2 – <a>, [ɐ]: pato, avião, aranha, ambulância, agulha, árvore

Tarefa 3: Identificação de sílaba igual em posição final

Série de treino – <cha>, [ʃɐ]: boneca, mágico, tocha, gancho, borracha, concha
Série 1 – <lho>, [λu]: sapato, alho, piolho, toalha, joelho, gelado
Série 2 – <ta>, [tɐ]: raquete, postal, bota, borboleta, cadeira, bolota

Tarefa 4: Adição de sílaba em posição inicial

Série de treino – palavra ouvida: <mão>, ['mɐ̃w]
Sílabas isoladas ouvidas: <ma>, [mɐ]; <sal>, [saɫ]; <ir>, [iɾ]
Série 1 – palavra ouvida: <bar>, ['baɾ]
Sílabas isoladas ouvidas: <tur>, [tuɾ]; <rou>, [ɾo], <ta>, [tɐ]
Série 2 – palavra ouvida: <campo>, ['kɐ̃pu]
Sílabas isoladas ouvidas: <des>, [dʲʃ], <a> [ɐ], <re>

Tarefa 5: Omissão de sílaba em posição inicial

Série de treino – palavras ouvidas: <intrincar> e <peluche>
Série 1 – palavras ouvidas: <riacho> e <farmácia>
Série 2 – palavras ouvidas: <salpico> e <mágico>

Durante as tarefas da avaliação o aluno não deverá receber, por parte do avaliador/professor, qualquer apreciação sobre o seu desempenho, para que esta não o influencie.

2.4. O que é preciso para realizar a avaliação?

A avaliação da Consciência Fonológica exige:

a) um computador com acesso à *internet*;
b) altifalantes ou ligação a colunas de som;
c) um microfone, externo ou integrado, para que possam ser registadas com qualidade as respostas do aluno nas tarefas de adição e de omissão de sílabas.

A plataforma encontra-se preparada para efetuar a gravação das respostas do aluno nas tarefas que o exigem.

Por opção do professor/avaliador ou quando não houver ligação disponível à *internet*, a avaliação pode ser efetuada em formato papel. Neste caso, devem imprimir-se os seguintes documentos: instruções detalhadas para a aplicação de cada uma das tarefas, folha de registo e imagens (ver anexos 2 e 3). As imagens, bem como os ficheiros áudio, estão disponíveis na plataforma e no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

O avaliador/professor deverá, ainda, dispor de um gravador ou de um outro dispositivo que permita a gravação das respostas do aluno nas tarefas que o exigem.

2.5. Como se faz a cotação e o registo das respostas?

A plataforma está preparada para registar automaticamente as respostas do aluno (corretas ou incorretas) nas tarefas 1 a 3. Nas tarefas 4 e 5 deverá ser o avaliador/professor a efetuar o seu registo e respetiva classificação.

O avaliador/professor pode optar por fazer um registo manual dos resultados do aluno usando a folha de registo (ver anexo 3) e, no final da avaliação, ou, quando tiver acesso à *internet*, inseri-los na plataforma. Este registo é opcional.

2.6. Que tipo de registo se obtém?

No final da avaliação da Consciência Fonológica a plataforma gera um relatório com a indicação do número de respostas corretas e incorretas em cada uma das tarefas.

Os resultados das tarefas bem-sucedidas aparecem na coluna "O que já sei". Os resultados relativos às tarefas em que não se registou sucesso aparecem na coluna "Vou aprender", sugerindo necessidade de intervenção.

2.7. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno?

A estrutura do relatório que é gerado pela plataforma facilita a devolução dos resultados ao aluno. O avaliador/professor deverá analisar, conjuntamente com o aluno, as tarefas que ele é capaz de realizar sem dificuldade ("O que já sei") e aquelas em que precisa de investir para ultrapassar as dificuldades ("Vou aprender").

2.8. Como monitorizar a evolução do aluno?

Após a implementação das tarefas de treino mais adequadas às necessidades do aluno, o avaliador/professor poderá repetir a avaliação desta dimensão o número de vezes que considerar necessário até a mesma ser considerada adquirida, e comparar os resultados dos relatórios gerados nos diferentes momentos de avaliação. A informação relativa a cada avaliação efetuada fica guardada no Histórico de cada aluno.

2.9. Quais as implicações para a intervenção?

Está disponível na plataforma um conjunto de jogos para trabalhar cada uma das áreas avaliadas. Assim, quando os resultados da avaliação sugerem necessidade de intervenção ("Vou aprender"), devem ser efetuadas as tarefas de intervenção, com recurso aos jogos correspondentes. As indicações sobre o processo de intervenção encontram-se descritas no painel "Vou aprender".

O processo de intervenção inicia-se com a devolução, aos alunos, dos respetivos resultados, de modo a torná-los conscientes do que já sabem e de quais as competências que necessitam de desenvolver. A investigação tem mostrado que, quando o aluno percebe a relação entre a competência fonológica e a aprendizagem da leitura, o ensino é mais eficaz. Assim, sugere-se que nesta análise dos resultados se explique ao aluno a relação entre a análise dos sons e o processo de leitura, justificando a necessidade de efetuar os jogos previstos.

3. IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS

3.1. Como está organizada a avaliação?

A avaliação da Identificação de Letras encontra-se organizada em quatro séries que permitem avaliar a capacidade que os alunos têm para identificar as letras em quatro formatos: impresso e manuscrito, maiúsculas e minúsculas.

3.2. O que se avalia?

Avalia-se o conhecimento do aluno relativo ao nome das letras independentemente dos formatos em que são apresentadas.

3.3. Como se avalia?

São apresentadas ao aluno quatro séries de letras:

Série 1 – Maiúsculas de imprensa;

Série 2 – Minúsculas de imprensa;

Série 3 – Maiúsculas manuscritas;

Série 4 – Minúsculas manuscritas.

Cada uma das letras do alfabeto aparece, de modo isolado, no ecrã do computador. Em cada série, as letras são apresentadas aleatoriamente. Muitas crianças aprendem o alfabeto memorizando a sua sequência, sendo até comum haver o recurso a músicas ou a lengalengas para facilitar esta memorização. No entanto, os alunos podem não ser capazes de reconhecer, sem hesitação, uma letra apresentada de forma isolada, nomeando-a. Daí o recurso a uma apresentação aleatória.

3.4. O que é preciso para realizar a avaliação?

Para a avaliação da Identificação de Letras são necessários:

a) um computador com acesso à *internet* para aceder à plataforma AEA;

b) as instruções de avaliação (ver anexo 4);

c) a folha de registo de identificação de letras (ver anexo 5).

Se não tiver acesso à *internet* poderá realizar a avaliação no formato de papel devendo, para isso, imprimir as instruções de avaliação, a folha de registo e os cartões com as letras. Os cartões com as letras estão disponíveis na plataforma e no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431. As letras devem ser apresentadas pela ordem em que aparecem na folha de registo.

3.5. Como se faz o registo das respostas corretas ou incorretas?

À medida que o aluno identifica cada uma das letras, o avaliador/professor deverá assinalar, na plataforma, se a letra foi identificada corretamente. Devem considerar-se corretas as respostas em que o aluno use o nome da letra ou um dos seus valores (Ex: "ésse" ou [s] para a letra <s>. Teoricamente, a identificação correta do nome da letra seria o objetivo deste tipo de avaliação. No entanto, em virtude de práticas escolares ainda muito usadas, há alunos que nomeiam as letras usando um dos seus valores fonológicos e não o seu nome, pelo que não devem ser penalizados. Respostas incorretas e omissões de resposta são classificadas como erros, uma vez que indicam que a criança não consegue identificar a letra. Após o registo da resposta (correta/incorreta) aparece uma nova letra no ecrã do computador.

O avaliador/professor pode optar por fazer um registo manual dos resultados do aluno, para tal, terá de imprimir a Folha de Registo e, no final da avaliação, ou quando tiver acesso à *internet*, inseri-los na plataforma.

3.6. Que resultados se obtêm?

No final da avaliação relativa à Identificação de Letras, a plataforma gera um relatório que regista, para cada série, as letras que o aluno identificou corretamente ("O que já sei") e aquelas em que há necessidade de intervenção ("Vou aprender").

3.7. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno?

A estrutura do relatório que é gerado pela plataforma facilita a partilha dos resultados com o aluno. O avaliador/professor deverá analisar, com o aluno as tarefas que ele é capaz de realizar sem dificuldade ("O que já sei") e aquelas que ainda requerem

investimento (“Vou aprender”). É necessário que o aluno obtenha uma taxa de 100% de sucesso. Quando tal não se verifica, é necessário intervir neste domínio.

3.8. Como monitorizar a evolução do aluno?

A progressão na aprendizagem poderá ser monitorizada através da repetição desta tarefa e da comparação de resultados da avaliação em diferentes momentos. Considera-se que o aluno atingiu o nível de mestria quando é capaz de identificar corretamente todas as letras em todos os tipos de apresentação. Na monitorização da progressão podem ser usadas apenas as tarefas em que o aluno não obteve sucesso. Por exemplo, se o aluno identifica todas as letras maiúsculas impressas numa avaliação, na seguinte este alfabeto poderá ser omitido. A informação relativa a cada avaliação efetuada fica guardada no Histórico de cada aluno.

3.9. Quais são as letras avaliadas na plataforma AEA?

Na plataforma AEA é avaliada a identificação das 26 letras que compõem cada alfabeto – maiúsculas e minúsculas – no registo manuscrito e de imprensa, apresentadas numa ordem aleatória. Pode consultar em anexo as Instruções de avaliação e a Folha de Registo. Os Cartões com as letras maiúsculas e minúsculas, manuscritas e em letra de imprensa estão disponíveis na plataforma e no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

3.10. Quais as implicações para a intervenção?

Para a intervenção nestas dificuldades não foram previstas atividades no âmbito desta plataforma. Foram abordadas indicações globais sobre o seu treino no painel “Saber Mais”. Encontra-se disponível em Portugal um conjunto de materiais que integram a adaptação para português do Método Fonomímico efetuada por Paula Teles. Estes materiais visam o treino de cada uma das diversas competências implicadas na aprendizagem da leitura e escrita.

4. ARTICULAÇÃO DE SÍLABAS E DE CONSTITUINTES SILÁBICOS

4.1. Como está organizada a avaliação?

A avaliação encontra-se organizada em 21 séries, cada uma das quais com um número variável de sílabas e de constituintes silábicos.

4.2. O que se avalia?

Avalia-se a capacidade de articulação de sílabas e constituintes silábicos. No âmbito da avaliação foram incluídas as sílabas e os constituintes silábicos mais frequentes no Português Europeu e aqueles em que os alunos apresentam, no geral, maiores dificuldades.

4.3. Como se avalia?

O número de sílabas e de constituintes silábicos a avaliar é elevado, mesmo após ter sido efetuada uma seleção dos formatos silábicos mais frequentes no Português Europeu e daqueles em que os alunos apresentam maiores dificuldades.

Por esta razão, a metodologia ideal seria a utilização de um procedimento baseado nos Testes Adaptativos Computadorizados (do inglês *Computerized Adaptative Testing*), desenvolvidos na década de 80 (Weiss & Betz, 1973; Weiss & Kingsbury, 1984), no qual o processo de avaliação se inicia com um conjunto reduzido de itens. Em função das respostas corretas ou incorretas do sujeito a este conjunto de itens seriam, de seguida selecionados novos itens, mais difíceis, ou mais fáceis, respetivamente. Este procedimento permite, mantendo a precisão da avaliação, reduzir o tempo necessário à avaliação. O processo de construção deste tipo de provas é extremamente complexo, tornando-o inexequível nesta plataforma. No entanto, são utilizados alguns dos seus princípios genéricos. Assim, as sílabas e os constituintes silábicos foram organizados num conjunto de séries (por exemplo: BA, CE, FA, CO DU, CI, LU, TA), os quais se encontram escritos a negro na folha de registo (ver anexo 7). Se o aluno responder corretamente a todas as sílabas ou a todos os constituintes silábicos de uma série avança para a série seguinte (ex.: se responder corretamente à série anterior avança para a série constituída por GE, MI, GI, NA, JO, ÇA, GU). Em cada série as sílabas foram

selecionadas de modo a combinar uma consoante com as vogais <a>, <e>, <i>, <o> e <u>. Adota-se a hipótese de que, se o aluno consegue articular cada uma das sílabas de uma série, então consegue articular as que são constituídas pelas mesmas consoantes acompanhadas pelas restantes vogais (ex. se consegue articular a sílaba BA, espera-se que seja igualmente capaz de articular BE, BI, BO BU). O inverso é também válido, i.e., se, por exemplo, o aluno erra na série acima, a sílaba FA, será, de imediato solicitado que articule todas as sílabas que associam a consoante F às vogais <a>, <e>, <i>, <o> e <u>: FI, FA, FO, FU, FE. Neste caso, volta-se a repetir a sílaba na qual se verificou o erro, de modo a confirmar se o aluno tem efetivamente dificuldade na sua articulação.

4.4. O que é preciso para realizar a avaliação?

Para a avaliação da Articulação de Sílabas e Constituintes Silábicos são necessários:

a) um computador com acesso à *internet* para aceder à plataforma AEA;

b) as instruções de avaliação (ver anexo 6);

c) a folha de registo de articulação de sílabas e constituintes silábicos (ver anexo 7);

d) um microfone para registar a produção do aluno.

Caso não haja acesso à *internet*, a avaliação poderá ser efetuada em formato papel. Neste caso será necessário imprimir as instruções de avaliação, a folha de registo e os cartões com as sílabas e os constituintes silábicos (disponíveis na plataforma e em http://hdl.handle.net/1822/42431), bem como possuir um gravador ou outro dispositivo que permita a gravação da leitura do aluno. A complexidade dos procedimentos de avaliação da Articulação de Sílabas e Constituintes Silábicos em formato papel exige um esforço suplementar por parte do avaliador/professor e, sobretudo, cuidados acrescidos na apresentação das séries de avaliação ao aluno. A opção por este formato de apresentação implica uma leitura atenta das instruções de aplicação.

4.5. É obrigatório avaliar a articulação de todas as sílabas e de todos os constituintes silábicos apresentados na plataforma?

A avaliação da Articulação de Sílabas e de Constituintes Silábicos encontra-se organizada por séries. O avaliador/professor poderá escolher a série que dará início à

avaliação em função do nível de desempenho do aluno. Por exemplo, se o aluno consegue ler com sucesso as sílabas com a estrutura CV (Consoante-Vogal), o avaliador/professor poderá prosseguir para o nível seguinte de avaliação. Se, por outro lado, em avaliações de níveis mais avançados existirem dúvidas sobre o desempenho do aluno, o avaliador/professor deverá proceder à avaliação das sílabas menos complexas cuja leitura parecer não estar consolidada. Salvaguarda-se que o relatório de avaliação apenas incluirá os resultados relativos às séries apresentadas.

4.6. Como se faz o registo das respostas corretas ou incorretas?

A plataforma está concebida de modo a permitir, em cada série, o registo das respostas do aluno (corretas ou incorretas) à medida que este vai articulando cada sílaba ou constituinte silábico. Podem ser consideradas corretas várias alternativas de resposta relacionadas com os valores fonológicos que os alunos atribuem às letras que constituem as sílabas (por exemplo, BO pode ler-se [bɔ] em <bola> ou [bu] em <bolacha>). É, no entanto, necessário clarificar que os alunos devem atender às regras ortográficas subjacentes à escrita alfabética (por exemplo, GE não poderá ler-se [gɛ]). Se o aluno não conseguir articular uma das sílabas ou um dos constituintes silábicos, ou se a articulação for efetuada de um modo não automático (rapidamente e com precisão), a resposta do aluno deverá ser classificada como incorreta. Sempre que seleciona uma das opções (correto/incorreto), uma nova sílaba ou um novo constituinte silábico aparece no ecrã do computador.

O avaliador/professor pode optar por fazer um registo manual dos resultados do aluno usando a folha de registo e, no final da avaliação, ou quando tiver acesso à *internet*, inseri-los na plataforma. Nesta, poderá registar-se a resposta como correta ou incorreta.

4.7. Que resultados se obtêm?

No final da avaliação da Articulação de Sílabas e de Constituintes Silábicos a plataforma gera um relatório indicando, em cada série, quais as sílabas ou os constituintes silábicos que o aluno articula corretamente (“O que já sei”) e aqueles nos quais o aluno não obteve sucesso e necessita de intervenção (“Vou aprender”).

4.8. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno?

O avaliador/professor deverá analisar com o aluno as séries que ele é capaz de realizar sem dificuldade ("O que já sei") e aquelas que ainda requerem investimento ("Vou aprender"). Este procedimento permite que o aluno identifique claramente as suas dificuldades, pois esta identificação ajudá-lo-á também a definir objetivos de aprendizagem.

4.9. Como monitorizar a evolução do aluno?

As mudanças na aprendizagem poderão ser monitorizadas através da repetição da avaliação da Articulação de Sílabas e de Constituintes Silábicos através da comparação de resultados da avaliação em diferentes momentos. Esta tarefa pode ser aplicada o número de vezes necessárias até o aluno atingir 100% de sucesso. Pode optar-se pela escolha das séries que se quer avaliar. A informação relativa a cada avaliação efetuada fica guardada no Histórico de cada aluno.

4.10. Quais são as sílabas e os constituintes silábicos avaliados na plataforma AEA?

Nesta plataforma foram incluídas as sílabas e os constituintes silábicos que se encontram nas figuras 1, 2 e 3.

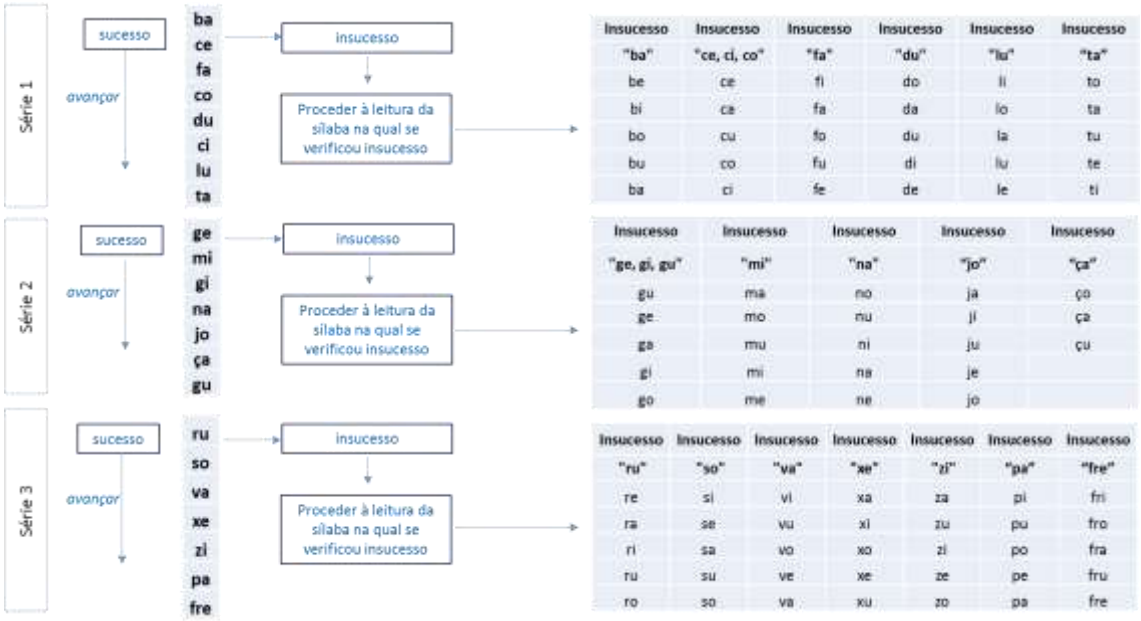


Figura 1 – Séries 1 a 3

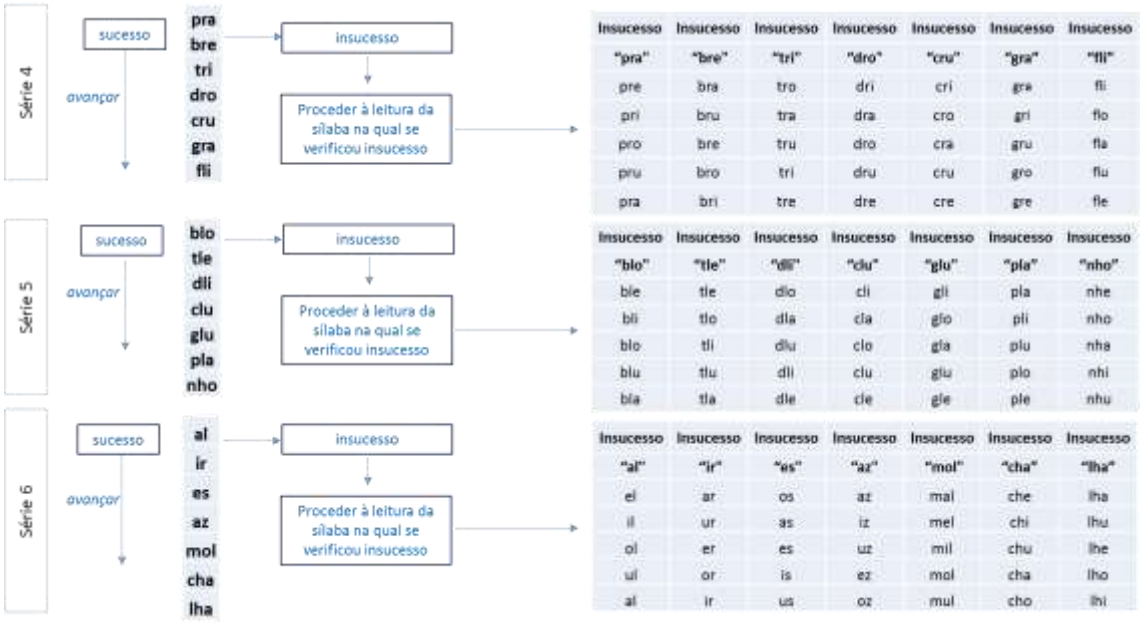


Figura 2 – Séries 4 a 6

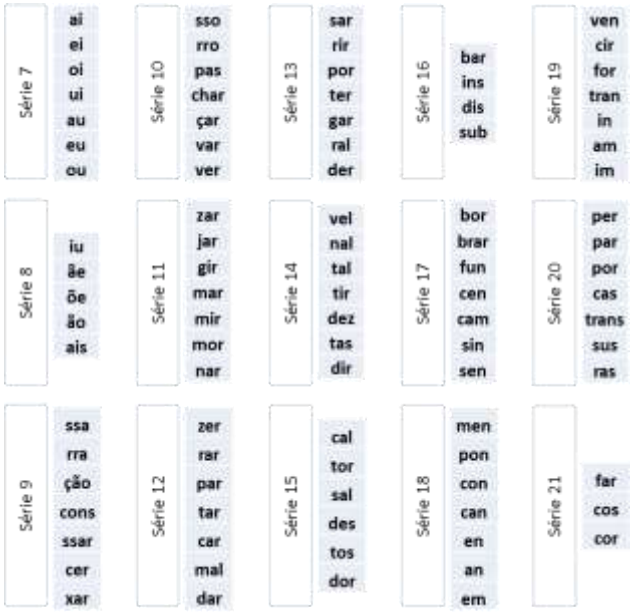


Figura 3 – Séries 7 a 21

4.11. Quais as implicações para a intervenção?

À semelhança da tarefa de Identificação de Letras, o primeiro passo da intervenção é partilhar com o aluno a informação sobre as sílabas e os constituintes silábicos em que ainda regista dificuldades. Na plataforma não foram disponibilizadas atividades de treino nesta dimensão, sugerindo-se o recurso ao Método Fonomímico (Teles, 2012).

5. FLUÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA

5.1. Como está organizada a avaliação?

A avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada encontra-se organizada em 21 séries de palavras, selecionadas em consonância com a avaliação da articulação de sílabas e constituintes silábicos (por exemplo, [ba] em <bata> e [sɛ] em <cela>).

5.2. O que se avalia?

Avalia-se a capacidade de articulação de sílabas e de constituintes silábicos em contexto de palavra.

5.3. Como se avalia?

Para a avaliação foram selecionadas palavras contendo as sílabas e os constituintes silábicos contemplados na Articulação de Sílabas e Constituintes Silábicos.

Na avaliação desta tarefa é adotado um procedimento similar ao usado na avaliação da Articulação de Sílabas e Constituintes Silábicos. O aluno é convidado a ler um conjunto de palavras (por exemplo: <bata>, <cela>, <fato>, <cola>, <duna>, <cimo>, <lupa>, <tala>), as quais se encontram escritas a negro na folha de registo (ver anexo 9). Se o aluno ler corretamente todas as palavras da série, avança para a seguinte (ex.: <gelo>, <mina>, <giga>, <nada>, <joga>, <caça>, <gula>). Se o aluno, na primeira série, acima usada como exemplo, lê incorretamente a palavra <bata>, este erro origina a seleção automática de uma série em que à letra B são associadas as restantes vogais, i.e., uma série constituída por <bela>, <bibe>, <bota>, <bule>, <baga>. Neste caso, a série apresentada volta a incluir a sílaba BA [ba] numa das palavras da nova série, de modo a confirmar se o aluno tem efetivamente dificuldade na sua leitura.

5.4. O que é preciso para realizar a avaliação?

Para a avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada, são necessários:

a) um computador com acesso à *internet* para aceder à plataforma AEA;

b) as instruções de avaliação (ver anexo 8);

c) a folha de registo da fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada (ver anexo 9);

d) um microfone para o registo da produção do aluno.

Caso não haja acesso à *internet*, a avaliação poderá ser efetuada em formato papel. Neste caso, será necessário imprimir as instruções de avaliação (ver anexo 8), a folha de registo (ver anexo 9) e os cartões com as palavras (disponíveis na plataforma e em http://hdl.handle.net/1822/42431). A complexidade dos procedimentos de avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada em formato papel exige um trabalho adicional por parte do avaliador/professor e, sobretudo, cuidados acrescidos na apresentação das séries de avaliação ao aluno. A opção por este formato de apresentação implica uma leitura atenta das instruções de aplicação.

5.5. É obrigatório avaliar a leitura de todas as palavras?

A avaliação encontra-se organizada em 21 séries de palavras. O avaliador/professor poderá escolher a série que dará início à avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada em função do seu conhecimento pessoal acerca das dificuldades do aluno. Por exemplo, se o aluno consegue ler com sucesso as palavras com as sílabas com a estrutura CV (consoante-vogal), o avaliador/professor poderá prosseguir para o nível seguinte de avaliação. Caso o professor/avaliador tenha iniciado a avaliação por um nível mais avançado, mas o aluno demonstre fragilidades, deverá proceder à avaliação usando séries anteriores. Salvaguarda-se que o relatório de avaliação apenas incluirá os resultados relativos às séries lidas pelo aluno.

5.6. Como se faz o registo das respostas corretas ou incorretas?

À medida que o aluno vai lendo as palavras de cada uma das séries, o avaliador/professor deverá registar as respostas do aluno (corretas ou incorretas). A ausência de resposta deve ser cotada como resposta incorreta. É o registo da classificação na plataforma (correto/incorreto) que ativa a apresentação da palavra seguinte no ecrã do computador.

O avaliador/professor pode optar por fazer um registo manual dos resultados do aluno usando a folha de registo e, no final da avaliação, ou quando tiver acesso à *internet*, proceder à sua inserção na plataforma.

5.7. Que resultados se obtêm?

No final da avaliação, a plataforma gera um relatório com informação que indica, em cada série, quais as palavras que o aluno lê de forma automática (com rapidez e precisão) ("O que já sei") e aquelas em que não obteve sucesso e necessita de intervenção ("Vou aprender").

5.8. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno?

Tendo por base o relatório gerado, o avaliador/professor deverá analisar, com o aluno, as séries de palavras que ele é capaz de realizar sem dificuldade ("O que já sei") e aquelas que ainda requerem trabalho ("Vou aprender"). Este procedimento facilita a definição (e a clarificação junto do aluno) dos objetivos da intervenção.

5.9. Como monitorizar a evolução do aluno?

As mudanças na aprendizagem poderão ser monitorizadas através da repetição da avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada e/ou da comparação de resultados da avaliação em diferentes momentos. Esta tarefa pode ser aplicada o número de vezes necessário até o aluno atingir 100% de sucesso. Podem-se selecionar apenas determinadas séries. A informação relativa a cada avaliação efetuada fica guardada no Histórico de cada aluno.

5.10. Quais as palavras incluídas na avaliação na plataforma AEA?

Na plataforma AEA, foram incluídas as palavras que se encontram nas figuras 4, 5 e 6.

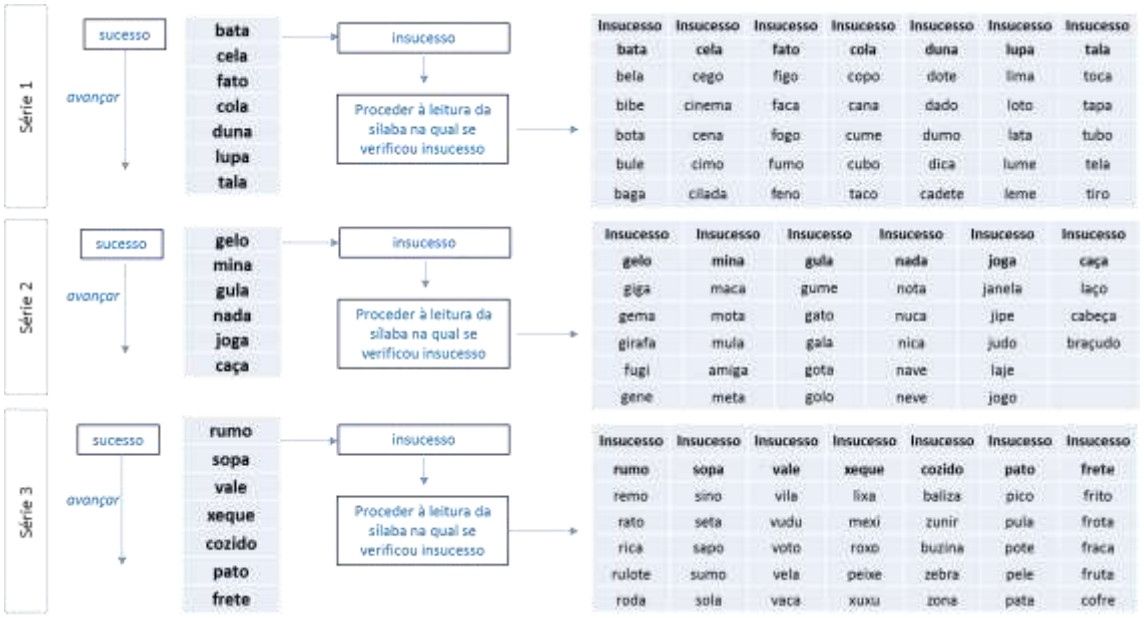


Figura 4 – Séries 1 a 3

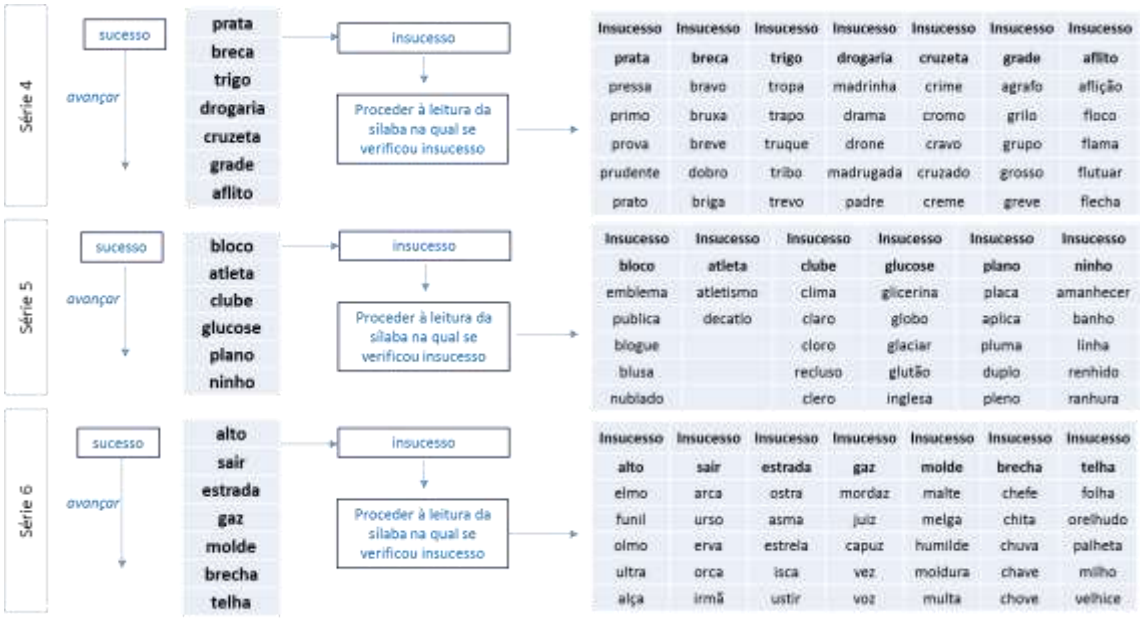


Figura 5 – Séries 4 a 6

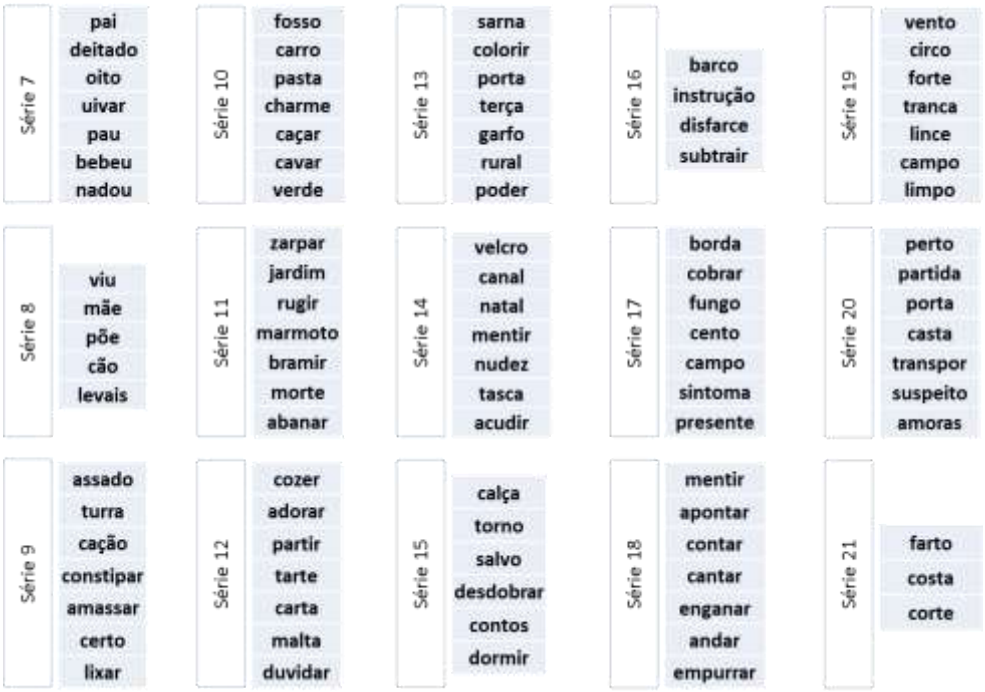


Figura 6 – Séries 7 a 21

5.11. Quais as implicações para a intervenção?

A intervenção na Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada, disponível na plataforma, deve ser orientada pelos resultados obtidos pelo aluno na avaliação. Tal como nas dimensões anteriores, é importante efetuar a partilha dos resultados com o aluno. No painel "Vou aprender", são apresentadas instruções específicas para a intervenção neste âmbito.

6. FLUÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS

6.1. Como está organizada a avaliação?

A avaliação da Fluência de Leitura de Textos encontra-se organizada em quatro séries, cada uma correspondente a um texto. Os textos relativos às séries 1 e 2 destinam-se à avaliação dos alunos do 1.º ano de escolaridade; os textos nas séries 3 e 4 são dirigidos à avaliação dos alunos dos 2.º ao 4.º anos de escolaridade.

6.2. O que se avalia?

Avalia-se a Fluência de Leitura. A avaliação da Fluência de Leitura de Textos integra três dimensões: (a) a velocidade de leitura, isto é, o número de palavras lidas corretamente num minuto; (b) a precisão, ou seja, o número de palavras lidas corretamente e; (c) a prosódia, ou seja, a entoação, o ritmo, a acentuação e a expressividade.

6.3. Como se avalia?

Na avaliação da Fluência de Leitura de Textos, é pedido ao aluno que leia em voz alta um texto durante um minuto. Ao fim de um minuto, o avaliador/professor assinala a última palavra lida pelo aluno. Durante a leitura, o avaliador/professor regista as palavras lidas de forma incorreta e as que, eventualmente, não tenham sido lidas. As autocorreções efetuadas espontaneamente pelo aluno durante a leitura e as variações fonéticas não devem ser contabilizados como erro. Na avaliação são considerados parâmetros quantitativos (número de palavras lidas corretamente num minuto) e qualitativos (precisão, velocidade e expressividade).

6.4. O que é preciso para realizar a avaliação?

A avaliação da Fluência de Leitura de Textos é efetuada com materiais impressos (textos). Na plataforma, são apenas registados os resultados da avaliação (ver detalhes na pergunta 6.5.).

Para efetuar a avaliação, são necessários:

a) um computador com acesso à *internet* para aceder à plataforma AEA;

b) as instruções de avaliação (ver anexo 10);

c) o texto que o aluno deverá ler em voz alta (ver anexos 11, 13, 15 e 17);

d) a folha de registo da fluência de leitura de cada texto (ver anexos 12, 14, 16 e 18);

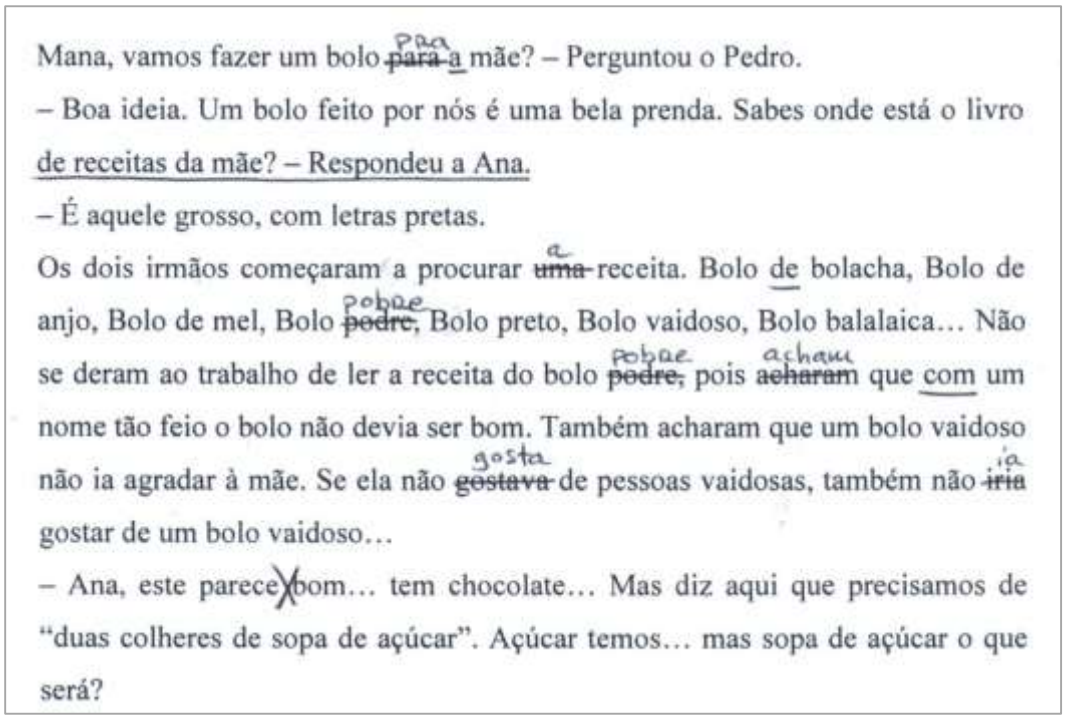
e) um microfone para registo da leitura efetuada pelo aluno.

A plataforma está preparada para a gravação da leitura do aluno se o avaliador/professor pretender analisá-la num momento posterior. Disponibiliza também um cronómetro para indicar ao avaliador/professor o tempo de leitura do aluno. Caso não haja acesso à *internet*, é necessário usar um cronómetro e um gravador ou outro dispositivo que permita a gravação da leitura.

6.5. Como se faz o registo da velocidade e da precisão da leitura?

Para cada texto é disponibilizada uma folha de registo, onde o avaliador/professor poderá assinalar a última palavra lida pelo aluno ao fim de um minuto e, no final da leitura do texto, efetuar o cálculo das palavras lidas corretamente.

Exemplo de registo



Mana, vamos fazer um bolo ~~para~~ Pra a mãe? – Perguntou o Pedro.
– Boa ideia. Um bolo feito por nós é uma bela prenda. Sabes onde está o livro de receitas da mãe? – Respondeu a Ana.
– É aquele grosso, com letras pretas.
Os dois irmãos começaram a procurar ~~uma~~ a receita. Bolo de bolacha, Bolo de anjo, Bolo de mel, Bolo ~~pedre,~~ Pobre Bolo preto, Bolo vaidoso, Bolo balalaica… Não se deram ao trabalho de ler a receita do bolo ~~pedre,~~ Pobre pois ~~acharam~~ acham que com um nome tão feio o bolo não devia ser bom. Também acharam que um bolo vaidoso não ia agradar à mãe. Se ela não ~~gostava~~ gosta de pessoas vaidosas, também não ~~iria~~ ia gostar de um bolo vaidoso…
– Ana, este parece bom… tem chocolate… Mas diz aqui que precisamos de "duas colheres de sopa de açúcar". Açúcar temos… mas sopa de açúcar o que será?

No exemplo de registo, verifica-se que o aluno:

a) leu incorretamente sete palavras (rasuradas);

b) omitiu a leitura de dez palavras (sublinhadas);

c) concluiu a sua leitura na palavra "parece" (assinalada com X).

Assim, este aluno leu um total de 103 palavras num minuto [120 (palavras no total) – 17 (erros de leitura)]. Note-se que sete palavras não foram lidas ("de receitas da mãe? – Respondeu a Ana"). Neste caso, cada uma das palavras omitidas é classificada como "incorreta".

Além do cálculo das palavras lidas corretamente, o avaliador/professor deverá, igualmente, efetuar uma avaliação qualitativa da precisão, da velocidade e da expressividade de leitura. Esta avaliação é feita recorrendo a duas possibilidades: adequada/a melhorar. Cada dimensão é avaliada separadamente.

O quadro seguinte ilustra a síntese da informação a registar. Estes dados de avaliação deverão ser introduzidos na plataforma, no espaço disponibilizado para o efeito.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	□Adequada	□A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	□Adequada	□A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	□Adequada	□A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

6.6. Que resultados se obtêm?

No final da avaliação da Fluência de Leitura de Textos, a plataforma gera um relatório com informação acerca do número de palavras lidas corretamente num minuto, das competências em que a leitura do aluno é adequada ("O que já sei") e acerca daquelas em que é necessário treino ("Vou aprender").

Embora seja calculado o número de palavras lidas corretamente por minuto, não é proposto nenhum valor abaixo do qual se considere que o aluno se situa num nível inferior ao que seria esperado para o seu ano de escolaridade. Estes valores exigem a realização de estudos que permitam a construção de normas. Este objetivo não é contemplado nesta plataforma, razão pela qual se optou por uma apreciação de cariz qualitativo, baseada na experiência e nas competências do avaliador/professor. Apesar da inexistência de normas para o cálculo do número de palavras lidas corretamente por minuto, estes valores são importantes para monitorizar as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, permitindo ao aluno quantificar a sua evolução.

6.7. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno?

A informação a ser dada ao aluno deve incluir dados sobre a precisão, a velocidade e a expressividade da leitura. A gravação áudio permitirá ao avaliador/professor explicar ao aluno onde se situam as suas dificuldades e o que é necessário melhorar.

6.8. Como monitorizar a evolução do aluno?

No que diz respeito ao número de palavras corretas lidas num minuto, as mudanças na aprendizagem poderão ser monitorizadas através da repetição da avaliação da Fluência de Leitura de Textos e da comparação de resultados da avaliação em diferentes momentos. A informação relativa a cada avaliação efetuada fica guardada no Histórico de cada aluno.

6.9. Quais são os textos usados para a avaliação da Fluência de Leitura de Textos na plataforma AEA?

Na plataforma AEA, foram incluídas quatro séries destinadas à avaliação da fluência (ver anexos 11 a 18):

Série 1 – *Orelha Só* (1.º ano)

Série 2 – *O Sonho da Rita* (1.º ano)

Série 3 – *Ninho Vazio* (2.º/3.º/4.º anos)

Série 4 – *Um Bolo de Anos* (2.º/3.º/4.º anos)

6.10. Quais as implicações para a intervenção?

A intervenção na Fluência de Leitura de Textos visa melhorar a velocidade, a precisão e a expressividade na leitura. A devolução, aos alunos, dos resultados obtidos permite a definição de objetivos de intervenção. É importante clarificar a relação entre fluência de leitura e compreensão da leitura, explicando ao aluno que a fluência é uma condição necessária para a compreensão, mas que ler bem não é apenas "ler depressa". Aspetos específicos relacionados com as estratégias a usar são descritos no painel "Vou aprender".

7. COMPREENSÃO

7.1. Como está organizada a avaliação?

A avaliação da Compreensão encontra-se organizada em duas tarefas, cada uma com quatro séries. Para cada ano de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º e 4.º) foram selecionados um texto, para a avaliação da Compreensão da Leitura, e um vídeo, para a avaliação da Compreensão Oral.

7.2. O que se avalia?

A avaliação da Compreensão tem por referência a distinção teórica entre compreensão da leitura e compreensão oral. A primeira refere-se à capacidade para extrair e construir significados a partir da leitura do texto. Por sua vez, a compreensão oral envolve os mesmos processos presentes na compreensão da leitura, sem exigir a leitura do texto.

As perguntas que se colocam ao aluno procuram avaliar quatro níveis de compreensão: literal, inferencial, reorganização de informação e crítica. A compreensão literal implica a identificação de ideias e de informação explícita no texto. A compreensão inferencial resulta da integração da informação veiculada pelo texto com as experiências e os conhecimentos do leitor, resultando na formulação de hipóteses ou inferências. A reorganização de informação está relacionada com tarefas de análise, síntese e/ou organização da informação presente no texto. Por fim, a compreensão crítica requer a formulação de juízos, por comparação com um critério. Estes juízos podem ser, entre outros, de validade, de conveniência ou incluir distinções entre realidade e fantasia, factos e opiniões.

7.3. Como se avalia?

O formato adotado na avaliação da Compreensão Oral e da Compreensão da Leitura é idêntico. A avaliação da Compreensão Oral deverá ser efetuada através dos vídeos facultados. O aluno visualiza um vídeo respondendo de seguida a um conjunto de perguntas de compreensão apresentadas em formato áudio. Para ouvir as perguntas e as

alternativas de resposta o aluno deverá clicar nos ícones correspondentes no ecrã do computador. A classificação das respostas é efetuada de modo automático.

O avaliador/professor poderá, em alternativa, efetuar a leitura em voz alta da transcrição do vídeo e das perguntas (facultados em anexo) e solicitar ao aluno as respostas. Neste caso, o avaliador/professor deverá registar as respostas do aluno na folha de respostas disponibilizada para cada um dos vídeos e, posteriormente, calcular a percentagem de respostas corretas do aluno com o apoio da respetiva grelha de correção. No final da avaliação, o avaliador/professor poderá inserir este resultado na plataforma, bem como a resposta a cada uma das perguntas.

Para a avaliação da Compreensão da Leitura, o avaliador/professor deverá imprimir o texto disponível na plataforma e solicitar ao aluno a leitura silenciosa do mesmo. As perguntas são apresentadas no ecrã do computador e respondidas na própria plataforma, que está programada para classificar automaticamente as respostas do aluno como corretas ou incorretas. O avaliador/professor poderá, em alternativa, optar por facultar ao aluno a folha de respostas em formato papel e efetuar a correção das respostas através da grelha de correção disponibilizada para cada um dos textos. Estas grelhas de correção servem de apoio ao cálculo da percentagem de respostas corretas do aluno que, no final da avaliação, pode ser incluída na plataforma, bem como a resposta a cada uma das perguntas.

7.4. O que é preciso para realizar a avaliação?

Para a avaliação da Compreensão Oral, são necessários:

a) um computador com acesso à *internet* para aceder à plataforma AEA;

b) as instruções de avaliação (ver anexo 19);

c) auriculares ou auscultadores de forma a evitar interferências ambientais (opcional).

Caso a avaliação da Compreensão Oral seja efetuada pelo avaliador/professor após a leitura em voz alta da transcrição dos vídeos e das perguntas, será necessário imprimir a transcrição do vídeo, a folha de respostas e a respetiva grelha de correção (ver anexos 20 a 31). No final da avaliação, o avaliador/professor poderá inserir na plataforma, no espaço disponibilizado para o efeito, a resposta a cada uma das perguntas e a percentagem de respostas corretas.

Para a avaliação da Compreensão da Leitura, são necessários:

a) um computador com acesso à *internet* para aceder à plataforma AEA;

b) as instruções de avaliação (ver anexo 32);

c) a impressão do texto a utilizar na avaliação do aluno (ver anexos 33, 36, 39 e 42).

Caso se opte por um formato papel, será necessário imprimir o texto, a folha de respostas e a respetiva grelha de correção (ver anexos 33 a 44). No final da avaliação, o avaliador/professor poderá inserir na plataforma, no espaço disponibilizado para o efeito, a resposta a cada uma das perguntas e a percentagem de respostas corretas.

7.5. Como se faz o registo das respostas?

Quer na avaliação da Compreensão Oral, quer na avaliação da Compreensão da Leitura, o registo e a correção das respostas às perguntas são efetuados à medida que o aluno vai respondendo a cada pergunta na plataforma.

Caso a avaliação da Compreensão Oral e da Compreensão da Leitura sejam efetuadas com recurso ao formato papel, a cotação terá de ser realizada manualmente e introduzida posteriormente na plataforma.

7.6. Que resultados se obtêm?

No final da avaliação da Compreensão, a plataforma gera um relatório com a percentagem de respostas corretas obtidas na Compreensão da Leitura ou na Compreensão Oral.

7.7. Como fazer a devolução dos resultados ao aluno?

O avaliador/professor deve dar a conhecer ao aluno a percentagem de respostas corretas na Compreensão da Leitura e na Compreensão Oral e procurar analisar quais as fontes de dificuldade. Esta informação poderá ser útil na construção do plano de intervenção.

7.8. Como monitorizar a evolução do aluno?

As evoluções na aprendizagem poderão ser monitorizadas através da repetição da mesma série, dentro de cada tarefa, e da comparação da percentagem de respostas corretas nos diferentes momentos de avaliação.

7.9. Quais são as tarefas de avaliação da Compreensão na plataforma AEA?

Na plataforma AEA, foram incluídas duas tarefas, uma orientada para a avaliação da Compreensão Oral (Tarefa 1) e outra dirigida à avaliação da Compreensão da Leitura (Tarefa 2). Cada tarefa inclui quatro séries destinadas a cada um dos anos de escolaridade (ver anexos 20 a 44).

Tarefa 1: Avaliação da Compreensão Oral

Série 1 – Vídeo: "Lenda de São Martinho" (1.º ano)

Série 2 – Vídeo: "Monstro do Lago Ness" (2.º ano)

Série 3 – Vídeo: "A lenda das amendoeiras" (3.º ano)

Série 4 – Vídeo: "Bikini" (4.º ano)

Tarefa 2: Avaliação da Compreensão da Leitura

Série 1 – Texto: "A raposa" (1.º ano)

Série 2 – Texto: "O que comem as pessoas?" (2.º ano)

Série 3 – Texto: "O primeiro dia" (3.º ano)

Série 4 – Texto: "O hipopótamo" (4.º ano)

7.10. Quais as implicações para a intervenção?

A intervenção na dimensão Compreensão dependerá dos resultados obtidos pelos alunos na Compreensão Oral, na Compreensão da Leitura e na Fluência de Leitura de Textos, uma vez que diferentes opções poderão ser tomadas dependendo dos perfis de dificuldades que vierem a ser observados. Instruções detalhadas sobre o processo de intervenção estão disponíveis no painel "Vou aprender".

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

– VOU APRENDER

1. HOMEPAGE

1.1. O que encontra nesta Página?

Nesta Página vai encontrar um conjunto de atividades de intervenção na Consciência Fonológica, na Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada, na Fluência de Leitura de Textos e na Compreensão. Para cada dimensão existe um conjunto de jogos ou de atividades, organizado em tarefas e/ou séries. Na Consciência Fonológica, por exemplo, são apresentados 13 jogos; por sua vez, na intervenção na Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada são propostas 53 tarefas. O número de séries em cada painel é variável.

1.2. Como selecionar as competências nas quais se deve intervir?

Os resultados da avaliação devem ser usados para decidir quais as competências a trabalhar e as séries a escolher. Os resultados, elencados nas colunas "O que já sei" ou "Vou aprender" e descritos nos relatórios relativos a cada uma das competências – Consciência Fonológica, Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada, Fluência na Leitura de Textos e Compreensão – indicam, de forma explícita, quais são as áreas em que é necessário intervir.

Nas situações em que se observam dificuldades na Identificação de Letras e na Articulação de Sílabas e de Constituintes Silábicos, sugere-se que os alunos efetuem as atividades de treino que constam do Método Fonomímico de Paula Teles, bem como os jogos de Consciência Fonológica disponíveis nesta plataforma.

Quando é concluída a avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada, a plataforma gera um relatório no qual são apresentadas duas listas de

palavras. A primeira inclui as que foram lidas com precisão e rapidez; a segunda inclui aquelas em que se observaram dificuldades na precisão e/ou na rapidez.

As tarefas usadas na intervenção (disponíveis na Página "Vou aprender", no painel Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada) estão articuladas com as palavras usadas na avaliação. A título de exemplo, no painel Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada da Página "O que já sei", a primeira série inclui palavras que contêm as sílabas BA <bata>, CE <cela>, CI <cimo>, FA <fato>, CO <cola>, DU <duna>, LU <lupa>, TA <tala>. Se um aluno apresentar dificuldades na leitura de alguma das palavras anteriores, na Página "Vou aprender" é necessário selecionar as tarefas e as séries de palavras que contêm as sílabas ou os constituintes silábicos em que se observaram dificuldades. Para esta situação seria adequado realizar as Tarefas 1 a 5. Só é necessário intervir na Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada se forem registados problemas ao nível da precisão e da rapidez.

A intervenção na Fluência de Leitura de Textos, na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura devem decorrer da análise simultânea dos resultados da avaliação nestas competências. Conforme exposto na Página "Saber mais", na secção Intervenção na Fluência de Leitura de Textos e na Compreensão, é possível identificar diferentes perfis de dificuldades atendendo ao desempenho dos alunos na Fluência de Leitura de Textos, na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura.

Nos quadros 1, 2 e 3, reproduzem-se, na coluna 1, os referidos perfis. Para cada um é indicada a sequência de intervenção, bem como os textos que são disponibilizados para a mesma.

Quadro 1 - Perfil 1: Dificuldades na Fluência de Leitura de Textos e na Compreensão da Leitura

Perfil 1			Fluência de Leitura de Textos e Compreensão da Leitura
CD-FLT	SD-CO	CD-CL	*Textos gravados em formato áudio e textos em formato impresso acompanhado de pedido de reconto ou de indicação do tema do texto* - Bota nova, bota velha - Gatos - O elefante diferente (que espantava toda a gente) - Chica larica - O senhor - Lengalenga 9 - Gato escondido - Flor transparente
Sequência de intervenção 1.º Realização de atividades de intervenção na Fluência de Leitura de Textos. 2.º Realização de atividades de intervenção na Compreensão da Leitura.			*Textos gravados em formato áudio e textos em formato impresso, acompanhados de perguntas de compreensão* - Uma tarde de férias - Uma chuvada na careca (1) - Os terramotos - O hospital - A história do nosso pato - O aniversário - O supermercado das bruxas - Uma chuvada na careca (2) - O camelo - Um camaleão na gaveta - A zebra - Dandy

Quadro 2 - Perfil 2: Dificuldades na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura

Perfil 2			Compreensão Oral	Compreensão da Leitura
SD-FLT	CD-CO	CD-CL	*Vídeos acompanhados de perguntas de compreensão* - A lagoa das sete cidades - Porque é que temos aftas - Banhos - Frigorífico - O que são as impressões digitais? - Thomas Edison *Textos gravados em formato áudio, acompanhados de propostas de perguntas de compreensão* - O baile das bruxas - A história do pai que subia pelas paredes - A rima do Romeu	*Textos em formato impresso acompanhados de perguntas de compreensão* - Uma tarde de férias - Uma chuvada na careca (1) - Os terramotos - O hospital - A história do nosso pato - O aniversário - O supermercado das bruxas - Uma chuvada na careca (2) - O camelo - Um camaleão na gaveta - A zebra - Dandy
Sequência de intervenção: 1.º Realização de atividades de intervenção na Compreensão Oral com recurso a vídeos. 2.º Realização de atividades de intervenção na Compreensão Oral com recurso a ficheiros áudio. 3.º Realização de atividades de intervenção na Compreensão da Leitura.				

Quadro 3 - Perfil 3: Dificuldades na Fluência de Leitura de Textos, na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura

<table>
<tr><td colspan="3">Perfil 3</td><td>Compreensão Oral e Fluência de Leitura de Textos</td></tr>
<tr><td>CD-FLT</td><td>CD-CO</td><td>CD-CL</td><td rowspan="2">Vídeos acompanhados de perguntas de compreensão

- A lagoa das sete cidades
- Porque é que temos aftas?
- Banhos
- Frigorífico
- O que são as impressões digitais?
- Thomas Edison

Vídeos acompanhados de proposta de reconto oral

- O pastor e a estrela
- Dom Sebastião
- Pedra no sapato
- Martim Moniz
- Frankenstein
- Maneki Neko
- A sopa de pedra
- Vincent Van Gogh
- Aprende a escrever uma carta

Textos gravados em formato áudio com propostas de perguntas de compreensão

- O baile das bruxas
- A história do pai que subia pelas paredes.
- A rima do Romeu</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sequência de intervenção

1.º Realização de atividades de intervenção na Compreensão Oral com recurso a vídeos e/ou textos em formato áudio.

2.º Realização de atividades de intervenção na Fluência de Leitura de Textos.

3.º Realização de atividades de intervenção na Compreensão da Leitura.</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>Compreensão da Leitura</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>Textos em formato impresso acompanhados de proposta de reconto oral ou de indicação do tema do texto

- Bota nova, bota velha
- Gatos
- O elefante diferente (que espantava toda a gente)
- Chica larica
- O senhor
- Lengalenga 9
- Gato escondido
- Flor transparente

Textos em formato impresso acompanhados de perguntas de compreensão

- Uma tarde de férias
- Uma chuvada na careca (1)
- Os terramotos
- O hospital
- A história do nosso pato
- O aniversário
- O supermercado das bruxas
- Uma chuvada na careca (2)
- O camelo
- Um camaleão na gaveta
- A zebra
- Dandy</td></tr>
</table>

Na plataforma, os textos e os vídeos estão organizados pela ordem que consta do quadro seguinte. Para cada um dos perfis são dadas, nos painéis "Fluência de Leitura de Textos" e "Compreensão", indicações sobre quais os textos e os vídeos a usar.

Quadro 4 – Enumeração dos textos e vídeos disponibilizados na plataforma

Painel Fluência de Leitura de Textos	Painel Compreensão	
	Tarefa 1 Compreensão Oral	Tarefa 2 Compreensão da Leitura
Vídeos - A lagoa das sete cidades - Porque é que temos aftas? - Banhos - Frigorífico - O que são as impressões digitais - Thomas Edison - O pastor e a estrela - Dom Sebastião - Pedra no sapato - Martim Moniz - Frankenstein - Maneki Neko - A sopa de Pedra - Vincent Van Gogh - Aprende a escrever uma carta *Textos gravados em formato áudio* - Bota nova, bota velha - Gatos - O elefante diferente (que espantava toda a gente) - Chica larica - O senhor - Lengalenga 9 - Gato escondido - Flor transparente - Uma tarde de férias - Uma chuvada na careca (1) - Os terramotos - O hospital - A história do nosso pato - O aniversário - O supermercado das bruxas - Uma chuvada na careca (2) - O camelo - Um camaleão na gaveta - A zebra - Dandy - O baile das bruxas - A história do pai que subia pelas paredes - A rima do Romeu	*Vídeos acompanhados de perguntas de compreensão* - A lagoa das sete cidades - Porque é que temos aftas? - Banhos - Frigorífico - O que são as impressões digitais - Thomas Edison *Vídeos acompanhados de pedido de reconto* - O pastor e a estrela - Dom Sebastião - Pedra no sapato - Martim Moniz - Frankenstein - Maneki Neko - A sopa de Pedra - Vincent Van Gogh - Aprende a escrever uma carta *Textos gravados em formato áudio acompanhados de perguntas de compreensão* - O baile das bruxas - A história do pai que subia pelas paredes - A rima do Romeu	*Textos em formato impresso acompanhados de perguntas de compreensão* - Uma tarde de férias - Uma chuvada na careca (1) - Os terramotos - O hospital - A história do nosso pato - O aniversário - O supermercado das bruxas - Uma chuvada na careca (2) - O camelo - Um camaleão na gaveta - A zebra - Dandy *Textos em formato impresso acompanhados de pedido de reconto* - Bota nova, bota velha - Gatos - O elefante diferente (que espantava toda a gente) - Chica larica - O senhor - Lengalenga 9 - Gato escondido - Flor transparente

1.3. A organização da plataforma permite individualizar a intervenção a realizar?

Sim. A plataforma foi pensada no sentido de permitir a implementação de uma intervenção de cariz individualizado e sistemático. Nesta linha, cada aluno pode seguir uma sequência distinta de treino, em função do padrão de dificuldades que apresente. O início da intervenção e a sequência de atividades são diferenciados para cada aluno, dependendo dos resultados da avaliação inicial e da sua monitorização ao longo do tempo.

1.4. A intervenção está organizada por ano de escolaridade?

Não. As atividades de intervenção foram selecionadas e organizadas tendo em consideração as competências envolvidas na leitura, o que significa que alunos de diferentes anos escolares, mas que apresentem dificuldades similares na mesma competência (por exemplo, na Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada), poderão realizar o mesmo conjunto de atividades. O que se pretende é que o professor adeque as estratégias de intervenção às necessidades identificadas na avaliação inicial do aluno.

1.5. A realização de uma tarefa pode ser repetida?

Sim. O aluno poderá realizar os jogos ou apenas algumas tarefas associadas a uma competência específica de leitura até serem atingidos os objetivos delineados no plano de intervenção.

1.6. Podem ser realizadas, em simultâneo, atividades propostas em mais do que uma dimensão?

Sim. Por exemplo, é possível realizar em simultâneo o treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada e o treino da Fluência de Leitura de Textos. As propostas apresentadas na pergunta 3 sugerem essa simultaneidade de treino.

1.7. Onde deve ser efetuada a intervenção?

A intervenção poderá ser realizada no contexto familiar e/ou escolar. Na Escola, as atividades poderão ser desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula. Como algumas delas implicam a audição de ficheiros de som, poderá haver alguns constrangimentos à sua realização dentro da sala de aula. Neste caso, poderá ser equacionado o uso de auriculares.

1.8. Como monitorizar a evolução do aluno?

A monitorização dos progressos de cada aluno poderá ser efetuada recorrendo: (a) aos registos dos resultados de cada aluno nas atividades propostas nos vários painéis; (b) aos materiais utilizados na avaliação inicial para monitorizar as mudanças ao longo do tempo e; (c) a provas estandardizadas.

2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

2.1. O que encontra neste painel?

Neste painel, vai encontrar um conjunto de jogos através dos quais se procura promover a atenção auditiva relativa às diferentes unidades sonoras que integram as produções orais e exercitar a capacidade de discriminação das referidas unidades.

2.2. Como é feito o treino da Consciência Fonológica?

O treino da Consciência Fonológica encontra-se organizado em treze jogos digitais, cada um correspondente a uma tarefa de treino, com o objetivo de desenvolver: a segmentação, a identificação, a comparação e a manipulação silábicas.

Cada um dos jogos, à exceção do jogo 1, inclui uma sequência de treino que poderá ser realizada com o apoio do professor que implementar as atividades com o aluno.

Para aceder às instruções para cada um dos jogos, deverá consultar os ficheiros em anexo.

Na maioria dos jogos, não é obrigatória a presença do professor (são exceções os jogos de omissão e de adição de sílabas). Os jogos incluem um sistema de *feedback* contingente à resposta do aluno. Assim, sempre que este erra recebe uma mensagem que o informa que a opção que fez não está correta, pelo que deve alterá-la. O avanço só será permitido quando responder de forma correta.

Dado que os alunos podem recorrer à estratégia de "tentativa e erro", no sentido de a contrariar, o professor deve apoiar o aluno na consolidação da competência e, no final de cada jogo, analisar, juntamente com ele, o número de tentativas que precisou de fazer para responder corretamente.

Como referido na Página "Saber mais", os resultados da investigação têm mostrado que o treino na Consciência Fonológica é mais eficaz quando se trabalha uma competência de cada vez. Sugere-se, por isso, que em cada sessão de treino, sejam utilizados apenas os jogos que estão associados a uma mesma competência, a saber:

Jogo 1

Jogos 2 e 3

Jogos 4 e 5

Jogos 6 e 7

Jogos 8, 9 e 10

Jogos 11, 12 e 13

Neste sentido, por exemplo, a combinação, numa mesma sessão, dos Jogos 5 e 6 deve ser evitada. O treino deve ser diário e não deve ultrapassar os 20 minutos. No entanto, a duração necessária à realização de cada jogo é variável em função das dificuldades que os alunos possam ter.

O treino da Consciência Fonológica deverá ser realizado com utilização da plataforma. Esta opção permite não só que os alunos efetuem o treino de modo autónomo, mas também que recebam *feedback* imediato sobre a correção das suas respostas, na maioria dos jogos (Jogos 1 a 7). Nos jogos de adição e omissão de sílabas (Jogos 8 a 13), o *feedback* só será imediato se o professor estiver presente durante a sua realização. No entanto, se por qualquer motivo tal não for possível, são disponibilizados os ficheiros de som e as imagens, bem como uma folha de registo para contornar quaisquer dificuldades no acesso à plataforma (disponíveis na plataforma e em http://hdl.handle.net/1822/42431).

2.3. O que é necessário para realizar o treino?

O treino da Consciência Fonológica exige um computador com acesso à *internet* e colunas de som para que o aluno possa ouvir as palavras ou as sílabas propostas em cada tarefa. Exige também o uso de um microfone para que possam ser registadas as respostas do aluno nas tarefas de adição e de omissão de sílabas. A gravação dos ficheiros áudio é feita automaticamente no computador que estiver a ser utilizado, pelo que, se o professor entender necessário, poderá analisá-los posteriormente.

De modo semelhante aos jogos incluídos na Página "O que já sei", é possível efetuar os jogos em formato papel. Para tal, é necessário que o professor organize previamente o material que se disponibiliza, na plataforma, para o efeito.

Os jogos podem ser realizados na sala de aula, numa outra sala disponível na Escola e, também, em casa, desde que os alunos sejam apoiados.

Um jogo pode ser realizado o número de vezes que o aluno quiser e/ou que seja necessário até ao completo domínio das competências nele visadas.

2.4. Por qual dos jogos começar?

Os resultados da avaliação devem ser usados para decidir quais as competências a trabalhar e os jogos a usar. Por exemplo, se o aluno não apresenta dificuldades na segmentação silábica, não se justificará efetuar as tarefas de intervenção neste âmbito. A plataforma foi construída de modo a permitir que o aluno comece por qualquer um dos jogos disponibilizados. A organização das atividades a realizar pode ser registada no Plano de aprendizagem – Consciência Fonológica (ver anexo 45). Esta grelha permite estabelecer a ligação entre os dados da avaliação e as atividades que o aluno deve realizar. Permite ainda planificar quando e onde o aluno deverá realizar os jogos, bem como o registo do sucesso já alcançado.

2.5. Como monitorizar a evolução do aluno?

No final de cada jogo de treino, é produzido um relatório com o número de tentativas de resposta, informação relevante uma vez que o aluno só poderá avançar em cada jogo se der todas as respostas corretas. A evolução do desempenho do aluno poderá ser monitorizada, nos diferentes momentos da intervenção, através da comparação do número de tentativas efetuado até chegar à resposta certa.

Se após completar o treino persistirem as dificuldades, o professor poderá construir novos jogos, usando como modelo os disponibilizados na plataforma.

2.6. Que feedback recebe o aluno durante o treino?

O aluno deve receber *feedback* relativo ao seu desempenho à medida que vai realizando cada um dos jogos. Nos jogos 1 a 7, em cada item o aluno recebe indicação sonora e visual acerca da correção ou incorreção das suas respostas, só podendo avançar para o item seguinte depois de selecionar a resposta correta. Nos restantes jogos, o *feedback* deverá ser dado pelo professor.

2.7. Que atividades de treino são disponibilizadas?

Como foi referido previamente, o treino da Consciência Fonológica é efetuado através de treze jogos. Para aceder à descrição, às instruções, aos cartões com imagens,

às folhas de registo e aos ficheiros de som de cada um dos jogos deverá consultar os ficheiros em anexo (anexos 46 e 47). Os cartões com as imagens e os ficheiros de som encontram-se disponíveis na plataforma e em http://hdl.handle.net/1822/42431.

O treino da Consciência Fonológica inclui os seguintes jogos:

Jogo 1 – Segmentação silábica

Jogo 2 – Identificação de sílaba igual em posição inicial com apoio de imagens

Jogo 3 – Identificação de sílaba igual em posição inicial sem apoio de imagens

Jogo 4 – Identificação de sílaba igual em posição final com apoio de imagens

Jogo 5 – Identificação de sílaba igual em posição final sem apoio de imagens

Jogo 6 – Comparação de sílaba igual em posição inicial com apoio de imagens

Jogo 7 – Comparação de sílaba igual em posição final com apoio de imagens

Jogo 8 – Adição de sílaba em posição inicial sem apoio de imagens

Jogo 9 – Adição de sílaba em posição final sem apoio de imagens

Jogo 10 – Adição de sílaba em posição medial sem apoio de imagens

Jogo 11 – Omissão de sílaba em posição inicial sem apoio de imagens

Jogo 12 – Omissão de sílaba em posição final sem apoio de imagens

Jogo 13 – Omissão de sílaba em posição medial sem apoio de imagens

3. FLUÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA

3.1. O que encontra neste painel?

Neste painel, vai encontrar um conjunto de atividades para promover a Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada. As atividades propostas encontram-se organizadas em 53 tarefas e cada uma pode ser constituída por uma ou mais séries de palavras. As palavras selecionadas estão articuladas com as usadas na avaliação – "O que já sei".

3.2. Como é feito o treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada?

O treino é baseado na instrução assistida por computador e na leitura repetida de palavras. Estes procedimentos encontram-se descritos de forma mais detalhada na Página "Saber mais".

Para efetuar o treino, é necessário:

1. Selecionar as tarefas e as séries em que o aluno ainda apresenta dificuldades, seja ao nível da precisão (articulação correta das palavras), seja ao nível da velocidade. Esta seleção deverá ser partilhada com o aluno, tendo em conta o relatório gerado pela plataforma relativo à avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada. Desta forma, são fixados, em conjunto com o aluno, os objetivos que o mesmo deve atingir;
2. Definir com o aluno a ordem pela qual vai ser efetuado o treino, a duração (tempo dedicado por dia) e a frequência (número de vezes durante a semana). Sugere-se que as sessões tenham uma duração entre 10 e 20 minutos e, preferencialmente, que sejam efetuadas diariamente. Cada série deve ser repetida até que o aluno seja capaz de ler a mesma com precisão e velocidade. Esta repetição é efetuada em cada sessão diária e em dias consecutivos até os objetivos fixados serem atingidos. É importante explicar ao aluno em que consiste a estratégia das leituras repetidas e qual a sua importância.
3. Explicar ao aluno em que consiste o treino e como estão organizadas as atividades na plataforma. Deste modo, assim que o aluno compreenda em que consiste o treino, não é necessário que as atividades sejam realizadas na presença do professor. É,

no entanto, necessário que o professor acompanhe o treino do aluno durante uma ou duas sessões.

Para explicar o processo de treino, sugere-se o recurso ao exemplo da Tarefa 1. Cada tarefa inclui séries nas quais se treina a leitura de palavras que contêm sílabas ou constituintes silábicos pré-definidos.

Quadro 5 – Exemplificação do processo de treino na Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada

Tarefa 1 – Palavras com as sílabas: ba, ce, fi, co, du, ci, lu, ta
Série 1 – **ba**ta, **ce**la, **fi**go, **co**la, **d**uque, **ci**mo, **lu**pa, **ta**tu
Série 2 – cu**ba**, do**ce**, **fi**ta, **co**mo, **du**ro, **ci**la, **lu**la, **ta**co
Passo 1: Cada uma das palavras de cada série é apresentada de forma isolada no ecrã do computador. Clicando na mesma, acede-se à audição da sua leitura. O aluno deve ser convidado a olhar a palavra enquanto ouve a sua leitura. Não existe um limite para o número de vezes que o aluno pode ouvir uma palavra.
Passo 2: De seguida, o aluno lê, em silêncio, a palavra. Se o aluno considerar que, durante a leitura silenciosa, ainda tem dificuldades em fazê-la de forma rápida e precisa, deve voltar a clicar na palavra e ouvi-la de novo. Posteriormente, deve voltar a ler, em silêncio, a palavra. Para avançar para a palavra seguinte deve clicar no botão "CONTINUAR". O procedimento é repetido até aparecer a última palavra da série (no exemplo da Tarefa 1, série 1, é a palavra "tatu").
Passo 3: Quando todas as palavras de cada série tiverem sido apresentadas de forma isolada, as mesmas aparecem no ecrã do computador em formato lista, numa ordem aleatória. Deste modo, procura-se controlar o efeito de memorização que possa ocorrer quando as mesmas palavras são ouvidas numa ordem constante. Nesta etapa, a leitura deve ser efetuada em voz alta. No ecrã, está disponível o ícone de um microfone. Clicando no ícone, a leitura é gravada, podendo ser, posteriormente, objeto de análise pelo professor conjuntamente com o aluno. O professor deverá classificar a leitura das palavras apresentadas em lista como "Adequada" ou "A melhorar", dando *feedback* imediato ao aluno.

Seguindo as orientações apresentadas na Página "Saber mais", o treino deve ser individual e em sessões que não devem ultrapassar os 20 minutos.

O número de sessões necessário para atingir uma leitura automatizada das palavras apresentadas de forma isolada dependerá das dificuldades que cada aluno apresentar. A duração no tempo dependerá, assim, desse padrão e da monitorização da aprendizagem.

A leitura em voz alta das palavras, pelo aluno, pode interferir com as outras atividades que estão a decorrer na sala de aula. Assim, o professor poderá programar essa

leitura num outro espaço. É importante assegurar que essa leitura é ouvida pelo professor, de modo a que este possa dar *feedback* ao aluno.

É igualmente possível propor ao aluno a escrita, no seu caderno, das palavras das séries que estão a ser treinadas, devendo o mesmo efetuar a sua leitura em casa. Note-se que o número de palavras de cada série é reduzido, variando entre 3 e 8 palavras.

3.3. O que é necessário para realizar o treino?

O treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada exige um computador com acesso à *internet* e com colunas de som para que o aluno possa ouvir as palavras. É ainda necessário um microfone para que possa ser registada a leitura do aluno, pois a plataforma permite a gravação das mesmas. Este registo fica guardado temporariamente. Caso o professor pretenda efetuar uma apreciação da leitura do aluno num momento posterior, deverá guardar a gravação no seu computador.

Na eventualidade de a dinamização das tarefas ocorrer sem o apoio da plataforma, é necessário que o professor organize previamente o material que se disponibiliza na plataforma e em anexo para o efeito. Poderá também utilizar-se um gravador para o registo áudio da leitura do aluno, de modo a facilitar a sua posterior apreciação.

3.4. Por onde começar?

A decisão relativa às competências a trabalhar e às séries a usar deve apoiar-se nos resultados da avaliação. A título de exemplo, se o aluno não apresenta dificuldades na Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada que contêm as sílabas BA, CE, FI, CO, DU, LI e TA, não se justificará a intervenção neste âmbito. A organização das atividades a realizar pode ser registada no Plano de aprendizagem – Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada (ver anexo 48). Esta grelha permite estabelecer a ligação entre os dados da avaliação e as atividades que o aluno deve realizar. Permite ainda planificar quando e onde o aluno deverá realizar as atividades de aprendizagem, bem como o registo do sucesso já alcançado.

3.5. Como monitorizar a evolução do aluno?

A monitorização é efetuada ao longo do treino. O professor analisa com o aluno se a leitura da lista de palavras foi efetuada de forma "Adequada" ou "A melhorar".

3.6. Que feedback recebe o aluno durante o treino?

O *feedback* é parte integrante do processo e está incluído no passo 3 da sequência de treino.

3.7. Que atividades de treino são disponibilizadas?

As atividades de treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada encontram-se organizadas em 53 tarefas. Poderá aceder às instruções de treino, à lista de palavras e à folha de registo relativas à intervenção consultando os anexos 49, 50 e 51, respetivamente. Os cartões com as palavras e os ficheiros de som encontram-se disponíveis na plataforma e em http://hdl.handle.net/1822/42431.

4. FLUÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS

4.1. O que encontra neste painel?

Neste painel, vai encontrar um conjunto diversificado de textos e de vídeos, acompanhado de orientações para o treino da Fluência de Leitura de Textos. São disponibilizados textos diversificados (lendas, mitos e invenções, pequenas histórias, poemas, biografias, curiosidades e cultura geral), assim como vídeos ilustrativos.

Os textos usados no treino da Fluência de Leitura de Textos, seja no formato de vídeo ou de áudio, foram incluídos quer nas atividades de Compreensão Oral, quer nas de Compreensão da Leitura.

4.2. Como é feito o treino da Fluência de Leitura de Textos?

A leitura fluente de um texto é, como vimos na Página "Saber mais", uma condição necessária para a compreensão da leitura. Para muitos alunos, a necessidade de aumentar a velocidade e a precisão na leitura leva-os a inferir que o objetivo final é "ler depressa", desvalorizando a dimensão da compreensão (Defior, 2000), a qual constitui o objetivo primordial da aprendizagem da leitura (Soriano, Miranda, Soriano, Nievas, & Félix, 2011). O treino da Fluência de Leitura de Textos, qualquer que seja a sequência adotada tendo em conta os perfis descritos na Página "Saber mais" na respetiva secção, deve iniciar-se por uma explicação ao aluno sobre a importância da fluência para a compreensão, clarificando que o fim último da leitura é a compreensão. Nesta plataforma, o treino da Fluência de Leitura de Textos foi equacionado considerando os perfis 1 e 3 e baseado no Modelo Simples de Leitura (Hoover & Gough, 1990). Nesta plataforma, ele é efetuado com recurso às estratégias *leitura sombra* e *leituras repetidas*. Introduziu-se uma variante que consiste em efetuar, previamente à leitura do texto, a leitura das palavras (apresentadas de forma isolada) em que se antecipam dificuldades. Estas podem ser devidas ao uso pouco frequente das palavras, à sua extensão ou à presença de determinados constituintes silábicos. Algumas das palavras selecionadas podem, inclusivamente, ser desconhecidas dos alunos. Nestes casos, o professor deverá explicar o significado das mesmas. Desta forma, o treino da Fluência de Leitura de Textos aparece associado ao treino da fluência e à expansão do vocabulário, variáveis que, por sua vez, influenciam a compreensão.

*Intervenção na Fluência de Leitura de Textos nos alunos que se enquadram no **Perfil 1***

No quadro 6, estão descritas as atividades dirigidas aos alunos que se enquadram no **Perfil 1**, isto é, sem dificuldades na Compreensão Oral, mas com problemas ao nível da Fluência de Leitura de Textos e da Compreensão da Leitura.

O aluno deverá começar pelo treino da Fluência de Leitura de Textos, seguindo-se as atividades previstas para o treino da Compreensão da Leitura (ver anexo 52 com instruções detalhadas). Os primeiros textos, apresentados em formato áudio, são curtos. Para estes textos, é apenas solicitado o reconto ou a indicação do tema central. Para os textos mais extensos, foram elaboradas perguntas de compreensão.

Quadro 6 – Perfil 1: Intervenção na Fluência de Leitura de Textos

<table>
<tr><td colspan="3">Perfil 1</td><td>Fluência de Leitura de Textos e
Compreensão da Leitura</td></tr>
<tr><td>CD-FLT</td><td>SD-CO</td><td>CD-CL</td><td rowspan="2">Textos gravados em formato áudio e textos em formato impresso acompanhados de pedido de reconto ou de indicação do tema do texto

- Bota nova, bota velha
- Gatos
- O elefante diferente (que espantava toda a gente)
- Chica larica
- O senhor
- Lengalenga 9
- Gato escondido
- Flor transparente</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sequência de intervenção

1.º Realização de atividades de intervenção na fluência de leitura de textos.

2.º Realização de atividades de intervenção na compreensão da leitura.</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>Textos gravados em formato áudio e textos em formato impresso acompanhados de perguntas de compreensão

- Uma tarde de férias
- Uma chuvada na careca (1)
- Os terramotos
- O hospital
- A história do nosso pato
- O aniversário
- O supermercado das bruxas
- Uma chuvada na careca (2)
- O camelo
- Um camaleão na gaveta
- A zebra
- Dandy</td></tr>
</table>

Quadro 7 – Passos a realizar no treino da Fluência de Leitura de Textos e da Compreensão da Leitura

Passos	Descrição
1. Seleção da Série (texto a usar)	O professor deve descarregar o texto a usar no treino da Fluência de Leitura de Textos e entregar uma impressão do mesmo ao aluno.
2. Definição dos objetivos e da tarefa a realizar pelo aluno	O professor deve explicar ao aluno qual o objetivo do treino e qual a tarefa que deve efetuar.
3. Ativação dos conhecimentos prévios	O professor pode: dar informações sobre o texto; explorar vocabulário/expressões que possam surgir nos textos; explicar palavras ou ajudar o aluno a relacionar os seus conhecimentos com o tema do texto.
4. Treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada	Em alguns dos textos, foram selecionadas palavras em que se antecipou que os alunos pudessem ter dificuldade em lê-las de forma rápida e precisa. Nestes casos, o treino da fluência de leitura de palavras em contexto (Fluência de Leitura de Textos) é precedido do treino de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada. Nos textos em que não foram selecionadas palavras que se antecipam como difíceis, depois de receber o texto impresso o aluno avança para o Passo 5. - Cada uma das palavras de cada série é apresentada de forma isolada no ecrã do computador. Clicando na mesma, acede-se à sua leitura. O aluno deve ser instruído para olhar a palavra enquanto ouve a sua leitura. Esta audição pode ser repetida várias vezes (sem limite). - O aluno lê, em silêncio, a palavra até efetuar a sua leitura de forma rápida e precisa. Para avançar para a palavra seguinte, deve clicar no botão "CONTINUAR". - O aluno faz a leitura, em voz alta, das palavras que aparecem em formato de lista. No ecrã, está disponível o ícone de um microfone. Clicando no ícone, a leitura é gravada, podendo ser, posteriormente, objeto de análise pelo professor conjuntamente com o aluno. O professor deverá dar *feedback* sobre esta leitura, indicando, se aplicável, quais as palavras cuja leitura ainda deve ser melhorada. Se o aluno não conhecer algumas das palavras, o professor pode explicar o significado das mesmas e /ou incentivar o aluno a descobrir o seu significado a partir do contexto.
5. Audição do texto	O aluno clica no botão de reprodução do áudio (►) presente no ecrã, a fim de aceder à audição integral do mesmo. A audição é acompanhada da visualização do texto impresso. Esse passo pode ser repetido. Para voltar a ouvir o texto bastará voltar a clicar no botão de reprodução do áudio.
6. Leitura do texto em simultâneo com a sua audição	1- Enquanto ouve o texto, o aluno faz a leitura silenciosa do mesmo. Este passo pode ser repetido. Para voltar a ouvir o texto bastará voltar a clicar no botão de reprodução do áudio. 2- Enquanto ouve o texto, o aluno faz, em simultâneo, a leitura em voz alta do mesmo. Este passo pode ser repetido. Para voltar a ouvir o texto, bastará voltar a clicar no botão de reprodução do áudio.

Passos	Descrição
7. Leitura em voz alta do texto	Leitura em voz alta do texto, sem audição e sem gravação.
8. Autoavaliação	O professor explica ao aluno que deverá fazer uma autoavaliação, i.e., avaliar em que medida a leitura em voz alta é efetuada de forma rápida e precisa e identificar as dificuldades que ainda permanecem.
9. Gravação da leitura em voz alta do texto	Para efetuar a gravação da leitura em voz alta, o aluno deve clicar no ícone que representa um microfone, disponível no ecrã. Se o aluno se enganar na leitura de alguma palavra e/ou decidir recomeçar a leitura pode fazê-lo, voltando a clicar no ícone "microfone". Ficará temporariamente guardada a última versão lida. Para guardar, de modo definitivo, a última gravação, deve clicar no ícone guardar. O professor e o aluno devem ouvir em conjunto a gravação da leitura efetuada em voz alta. O professor indica ao aluno o que ainda precisa de melhorar.
10. Resposta às perguntas de compreensão da leitura ou indicação do tema do texto	O aluno responde às perguntas (formato digital) ou indica qual é o tema do texto.
11. Leitura silenciosa e em voz alta do texto	Repetição da leitura do texto (silenciosa e em voz alta).
12. Gravação da leitura em voz alta do texto	Este passo deve ser efetuado numa nova sessão. O texto deve ser gravado e avaliado conjuntamente com o aluno. Na plataforma, estão disponíveis os botões "ADEQUADA" e "A MELHORAR" para qualificar a leitura do aluno. Mesmo que a leitura ainda não seja rápida, precisa e expressiva, deve concluir-se o treino e selecionar o que se irá treinar de seguida.

O professor pode optar por:

a) usar, em primeiro lugar, os textos em que é solicitado ao aluno que indique o tema ou que faça o reconto (são mais curtos e, por essa razão, mais adequados para começar) e, de seguida, usar os textos que implicam responder a perguntas;

b) alternar entre os textos que requerem a indicação do tema ou o pedido de reconto e a resposta a perguntas. Esta decisão deverá ser baseada no desempenho do aluno. Se o mesmo apresentar uma leitura pouco fluente, será preferível optar por treinar a fluência recorrendo em primeiro lugar aos textos mais curtos.

Não é obrigatório que sejam usados todos os textos disponibilizados na plataforma. O treino pode ser terminado quando o aluno conseguir ler um texto de forma rápida, precisa e expressiva.

Os textos foram ordenados atendendo à sua extensão e complexidade lexical, mas o professor pode optar por seguir uma ordem diferente da proposta.

No quadro 8, apresenta-se um exemplo do que pode ser a organização, ao longo de uma semana, do treino da Fluência de Leitura de Textos.

Quadro 8 – Exemplo de planificação da intervenção no Perfil 1

	Dia 1 – sessão 1	Dia 2 – sessão 2	Dia 3 – sessão 3	Dia 4 – sessão 4	Dia 5 – sessão 5
Passos	1, 2, 3, 4, 5, 6	7, 8, 9, 10	11	11	12
Materiais necessários	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	Texto impresso	Texto impresso	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores
Contexto	Escola	Escola Casa	Escola Casa	Escola Casa	Escola
Intervenientes	Professor e Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Professor e Aluno

A leitura repetida do texto não obriga a que o aluno tenha de ouvir sempre a respetiva gravação apresentada em formato áudio (no quadro anterior, corresponde ao trabalho previsto nas sessões 3 e 4), pelo que esta tarefa pode ser efetuada em casa e na sala de aula.

Quando o treino é efetuado no espaço escolar, as sessões 1, 2 e 5 podem ser realizadas na sala de aula ou noutro espaço. Esta é uma opção que caberá ao professor tomar. Nas sessões 3 e 4, a tarefa será muito breve e poderá ser efetuada na sala de aula, no momento que o professor considere adequado. Atendendo à extensão dos textos, este treino não ultrapassará os 5 minutos. Trata-se de um exercício individual, pelo que não se deverá propor uma leitura para a turma. Além disso, uma vez que a leitura poderá ainda não ser fluente, deve evitar-se a exposição do aluno, pois a mesma pode ter um impacto negativo.

A leitura do texto, em casa, pelo aluno, deverá ser prescrita, diariamente, pelo professor. Todavia, como se sabe, alunos com dificuldades tendem a ter comportamentos de evitamento, pelo que a mesma poderá não ser efetuada. Este facto reforça a necessidade de ela ser feita na Escola, preferencialmente durante o tempo letivo.

A primeira e a quinta sessões de cada série devem ser sempre realizadas com o acompanhamento do professor. As restantes podem ser efetuadas de forma autónoma pelo aluno, embora sob orientação.

O quadro 8 foi organizado para o período correspondente a uma semana, mas poderá ser ajustado em função da evolução de cada aluno, embora seja necessário assegurar que os vários passos descritos previamente são efetuados. O treino deve ser diário e não ultrapassar os 20 minutos.

A organização das atividades a realizar pode ser registada no Plano de aprendizagem – Perfil 1 (ver anexo 53). Esta grelha permite estabelecer a ligação entre os dados da avaliação e as atividades que o aluno deve realizar. Permite ainda planificar quando e onde o aluno deverá realizar as atividades de aprendizagem, bem como o registo do sucesso já alcançado.

Intervenção na Fluência de Leitura de Textos com alunos que se enquadram no ***Perfil 3***

No quadro 9, estão contempladas as atividades dirigidas aos alunos que se enquadram no **Perfil 3**: Leitura não fluente de textos, dificuldades na Compreensão Oral e dificuldades na Compreensão da Leitura.

O aluno deverá sempre começar pelas atividades de Compreensão Oral, seguidas do treino da Fluência de Leitura de Textos. O treino da Compreensão da Leitura só deve ser introduzido quando o aluno conseguir efetuar a leitura rápida, precisa e expressiva dos textos (ver anexo 54 com instruções detalhadas). O primeiro conjunto de textos é apresentado em formato áudio. São textos curtos, acerca dos quais é apenas solicitado o reconto ou a indicação do tema. Para os textos mais extensos, foram elaboradas perguntas de compreensão.

Quadro 9 – Perfil 3: Intervenção na Compreensão Oral, na Fluência de Leitura de Textos e na Compreensão da Leitura

<table>
<tr><td colspan="3">Perfil 3</td><td>Compreensão Oral e Fluência de Leitura de Textos</td></tr>
<tr><td>CD-FLT</td><td>CD-CO</td><td>CD-CL</td><td rowspan="2">Vídeos acompanhados de perguntas de compreensão

- A lagoa das sete cidades
- Porque é que temos aftas?
- Banhos
- Frigorífico
- O que são as impressões digitais?
- Thomas Edison

Vídeos acompanhados de proposta de reconto oral

- O pastor e a estrela
- Dom Sebastião
- Pedra no sapato
- Martim Moniz
- Frankenstein
- Maneki Neko
- A sopa de pedra
- Vincent Van Gogh
- Aprende a escrever uma carta

Textos gravados em formato áudio acompanhados de perguntas de compreensão

- O baile das bruxas
- A história do pai que subia pelas paredes.
- A rima do Romeu</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sequência de intervenção

1.º Realização de atividades de intervenção na Compreensão Oral com recurso a vídeos e/ou textos em formato áudio.

2.º Realização de atividades de intervenção na Fluência de Leitura de Textos.

3.º Realização de atividades de intervenção na Compreensão da Leitura.</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>Compreensão da Leitura</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>Textos em formato impresso acompanhados de proposta de reconto oral ou de indicação do tema do texto

- Bota nova, bota velha
- Gatos
- O elefante diferente (que espantava toda a gente)
- Chica larica
- O senhor
- Lengalenga 9
- Gato escondido
- Flor transparente

Textos em formato impresso acompanhados de perguntas de compreensão

- Uma tarde de férias
- Uma chuvada na careca (1)
- Os terramotos
- O hospital
- A história do nosso pato
- O aniversário
- O supermercado das bruxas
- Uma chuvada na careca (2)
- O camelo
- Um camaleão na gaveta
- A zebra
- Dandy</td></tr>
</table>

O treino na Fluência de Leitura de Textos para o **Perfil 3** inclui um conjunto de passos que se descrevem no quadro 10. A intervenção neste perfil é mais complexa, uma vez que são trabalhadas as três competências: Compreensão Oral, Fluência de Leitura de Textos e Compreensão da Leitura. Dada a complexidade, a apresentação é efetuada em duas fases: a primeira inclui o treino da Compreensão Oral, seguido do treino da Fluência de Leitura de Textos; a segunda inclui o treino da Fluência de Leitura de Textos, seguido do treino da Compreensão da Leitura.

Fase 1 – Fluência de Leitura de Textos e Compreensão Oral

Quadro 10 - Fase 1: Intervenção na Compreensão Oral e na Fluência de Leitura de Textos

Passos	Descrição
1. Seleção da Série (texto ou vídeo a usar)	O professor deve descarregar da plataforma o texto (correspondente à versão áudio ou vídeo) a usar no treino e entregar uma impressão do mesmo ao aluno.
2. Definição dos objetivos e da tarefa a realizar pelo aluno	O professor deve explicar ao aluno qual o objetivo do treino e qual a tarefa que deve efetuar.
3. Ativação dos conhecimentos prévios	O professor pode: dar informações sobre o texto; explorar vocabulário/expressões que possam surgir nos vídeos ou textos; explicar o significado de palavras ou ajudar o aluno a relacionar os seus conhecimentos com o tema do texto.
4. Treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada	Em alguns dos textos, foram selecionadas palavras em que se antecipou que os alunos pudessem ter dificuldade para as ler de forma rápida e precisa. Nestes casos, o treino da fluência de leitura de palavras em contexto (fluência de leitura de textos) é precedido do treino da leitura de palavras apresentadas de forma isolada. Nos textos em que não foram previamente selecionadas palavras, depois de receber o texto impresso o aluno avança para o Passo 5. - As palavras de cada série são apresentadas de forma isolada no ecrã do computador. Clicando nas mesmas, acede-se à sua leitura. O aluno deve ser instruído para olhar a palavra enquanto ouve a sua leitura. Esta audição pode ser repetida várias vezes (sem limite). - O aluno lê, em silêncio, cada palavra, até efetuar a sua leitura de forma rápida e precisa. Posteriormente, deve voltar a ler, em silêncio, a palavra. Para avançar para a palavra seguinte, deve clicar no botão "CONTINUAR". - O aluno faz a leitura em voz alta das palavras que aparecem em formato lista. No ecrã, está disponível o ícone de um microfone. Clicando no ícone, a leitura é gravada, podendo ser, posteriormente, objeto de análise pelo professor conjuntamente com o aluno. O professor deverá dar *feedback* sobre esta leitura, indicando, se aplicável, quais as palavras cuja leitura ainda deve ser melhorada.

Passos	Descrição
	Se o aluno não conhecer algumas das palavras, o professor pode explicar o significado das mesmas e /ou incentivar o aluno a descobrir o seu significado a partir do contexto.
5. Audição do texto ou visualização do vídeo	O aluno clica no botão de reprodução do áudio (►) presente no ecrã, a fim de aceder à audição integral do mesmo. Esse passo pode ser repetido, bastando voltar a clicar no botão de reprodução do áudio. OU O aluno seleciona o vídeo, dando início à sua visualização. Esse passo pode ser repetido, bastando clicar na imagem do vídeo presente no ecrã.
6. Resposta às perguntas de compreensão oral ou realização do reconto oral	As perguntas em formato digital aparecem, uma a uma no ecrã do computador devendo o aluno responder a cada uma. Em alternativa pode ser pedido o reconto oral do texto ouvido ou do vídeo.
7. Leitura do texto em simultâneo com a sua audição ou a reprodução do vídeo.	1- Enquanto ouve o texto (versão áudio), o aluno deve proceder à leitura silenciosa do mesmo. Este passo pode ser repetido, bastando voltar a clicar no botão de reprodução do áudio. 2- Enquanto ouve o texto, o aluno faz, em simultâneo, a leitura em voz alta do mesmo. Este passo pode ser repetido, bastando voltar a clicar no botão de reprodução do áudio. OU 1- Enquanto assiste à reprodução do vídeo, o aluno faz a leitura silenciosa da transcrição das falas das personagens ou do narrador. Este passo pode ser repetido, bastando clicar na imagem do vídeo disponível no ecrã. 2- Enquanto assiste à reprodução do vídeo, o aluno efetua, em simultâneo, a leitura em voz alta da transcrição das falas das personagens ou do narrador. Este passo pode ser repetido, bastando clicar na imagem do mesmo disponível no ecrã.
8. Leitura em voz alta do texto	Leitura em voz alta do texto (seja da versão áudio, seja da versão do vídeo), sem audição ou visualização e sem gravação.
9. Autoavaliação	O professor explica ao aluno que deverá fazer uma autoavaliação, i.e., analisar em que medida a leitura em voz alta é efetuada de forma rápida, precisa e expressiva e identificar as dificuldades que ainda experimenta.
10. Gravação da leitura em voz alta do texto.	Para efetuar a gravação da leitura em voz alta, o aluno deve clicar no microfone que aparece no ecrã. Se o aluno se enganar na leitura de alguma palavra e/ou decidir recomeçar a leitura, pode fazê-lo, voltando a clicar no mesmo ícone. Ficará temporariamente gravada a última versão lida. Para guardar, de modo definitivo, a última gravação, deve clicar no ícone guardar. O professor e o aluno devem ouvir em conjunto a gravação da leitura efetuada em voz alta. O professor indica ao aluno o que deve ser melhorado.
11. Leitura silenciosa e em voz alta do texto	Repetição da leitura do texto (silenciosa e em voz alta).

Passos	Descrição
12. Repetição da gravação da leitura em voz alta do texto	Este passo deve ser efetuado numa nova sessão. O texto deve ser gravado e analisado conjuntamente. Na plataforma, estão disponíveis os botões "ADEQUADA" e "A MELHORAR", devendo o professor selecionar o botão correspondente à leitura efetuada pelo aluno. Mesmo que a leitura ainda não seja rápida, precisa e expressiva, deve concluir-se o treino e selecionar o que se irá treinar de seguida.

Na primeira sessão de treino da Compreensão Oral e da Fluência de Leitura de Textos, é necessário que o professor esteja presente. Nas seguintes, a sua presença será necessária apenas em alguns dos passos.

Ao longo do treino, pode ser alternado o recurso aos vídeos e às gravações áudio. Esta alternância pode também ser adotada na escolha do tipo de atividade de compreensão (reconto ou resposta a perguntas). Na plataforma, os textos e os vídeos estão organizados pela ordem que consta do quadro 9. O professor deve escolher os vídeos/textos (formato áudio) indicados para o perfil 3, fase 1.

Os vídeos são muito curtos (até 3 minutos de duração), mas as falas das personagens ou do narrador são muito rápidas. O número de palavras lidas por minuto é, por isso, muito elevado, sendo difícil que um aluno, mesmo sem dificuldades, consiga acompanhar a leitura do texto em simultâneo com o vídeo. Apesar disso, conforme verificado em estudos prévios, a utilização de vídeos tem um forte impacto ao nível da motivação e do envolvimento do aluno na atividade. Cabe ao professor explicar ao aluno que dificilmente conseguirá ler tão depressa quanto ouve no vídeo, orientando a sua atenção para a expressividade das falas das personagens.

O treino deve ser diário e não ultrapassar os 20 minutos. Não é obrigatório que sejam usados todos os textos e vídeos disponibilizados na plataforma. O treino pode terminar quando o aluno conseguir ler de forma rápida, precisa e expressiva um texto, for capaz de responder corretamente às perguntas de compreensão ou de efetuar o reconto ou a identificação do tema do texto que ouviu ler ou do vídeo que foi visualizado. Os textos foram ordenados atendendo à sua extensão e ao vocabulário utilizado, mas o professor pode optar por seguir uma ordem diferente da proposta. O mesmo princípio foi aplicado aos vídeos, procurando-se, ainda, neste caso, alternar entre fábulas, descrições de factos, lendas e biografias.

No quadro 11, apresenta-se um exemplo do que pode ser a organização de uma semana de treino da Compreensão Oral e da Fluência de Leitura de Textos para o **Perfil 3.**

Quadro 11 – Exemplo de planificação da intervenção na primeira fase do Perfil 3

Passos	Dia 1 Sessão 1	Dia 2 Sessão 2	Dia 3 Sessão 3	Dia 4 Sessão 4	Dia 5 Sessão 5
	1, 2, 3, 4, 5, 6	7, 8, 9, 10	11	11	12
Materiais necessários	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	Texto impresso	Texto impresso	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores
Contexto	Escola	Escola Casa	Escola Casa	Escola Casa	Escola
Intervenientes	Professor e Aluno	Professor e Aluno	Aluno	Aluno	Professor e Aluno

A leitura repetida do texto (correspondente à transcrição do vídeo ou do texto gravado em formato áudio) não obriga a que o aluno tenha de ouvir sempre a respetiva gravação apresentada em formato áudio ou vídeo (no quadro 11, corresponde ao trabalho previsto nas sessões 3 e 4), pelo que esta tarefa pode ser efetuada em casa ou na sala de aula.

Quando o treino é efetuado no espaço escolar, as sessões 1, 2 e 5 podem ser realizadas na sala de aula ou noutro espaço. Esta é uma opção que caberá ao professor tomar. Nas sessões 3 e 4, a tarefa será muito breve e poderá ser efetuada na sala de aula. Atendendo à extensão dos textos, este treino não ultrapassará os 5 minutos. Trata-se de um exercício individual, pelo que não se deverá sugerir a leitura para a turma. Além disso, uma vez que a leitura poderá ainda não ser fluente, deve evitar-se a exposição do aluno.

Deverá ser prescrita a leitura diária do texto na sessão 3 e 4. Todavia, como se sabe, alunos com dificuldades tendem a ter comportamentos de evitamento, pelo que a mesma poderá não ser efetuada. Este facto reforça a necessidade de ela ser feita na Escola, preferencialmente durante o tempo letivo.

O quadro 11 foi organizado para o período correspondente a uma semana, mas poderá ser ajustado em função da evolução de cada aluno, embora seja necessário assegurar que os vários passos previamente descritos são efetuados.

A primeira e a quinta sessões de cada série devem ser sempre realizadas com o acompanhamento do professor. As restantes podem ser efetuadas de forma autónoma pelo aluno, embora sob orientação.

Fase 2 – Fluência de Leitura de Textos e Compreensão da Leitura

Nesta segunda fase, espera-se que os alunos já sejam capazes de efetuar uma leitura rápida, precisa e expressiva, uma vez que a Fluência de Leitura de Textos foi objeto de intervenção sistemática durante a fase 1. Os procedimentos a usar pelo professor são similares aos que foram descritos para os alunos que se enquadram no Perfil 1, ou seja, começar-se por treinar a Fluência de Leitura de Textos e, posteriormente, a Compreensão da Leitura.

Duas alternativas podem ser consideradas nesta fase. Na primeira, para os alunos que ainda têm uma leitura pouco fluente, podem ser adotados os passos descritos para os alunos que se enquadram no Perfil 1 (ver instruções, anexo 52). Na segunda, para os alunos que, depois de concluída a fase anterior, melhoraram significativamente na Fluência de Leitura de Textos, o treino nesta competência pode ser menos intensivo. No quadro 12, descrevem-se os passos a seguir nesta segunda alternativa.

Quadro 12 – Fase 2: Intervenção na Fluência de Leitura de Textos e na Compreensão da Leitura

Passo	Descrição
1. Seleção da Série (texto a usar)	O professor deve descarregar o texto a usar no treino da Fluência de Leitura de Textos e da Compreensão da Leitura e entregar ao aluno uma impressão do mesmo.
2. Definição dos objetivos e da tarefa a realizar pelo aluno	O professor deve explicar ao aluno qual o objetivo do treino e qual a tarefa que deve efetuar.
3. Ativação dos conhecimentos prévios	O professor pode: dar informações sobre o texto; explorar vocabulário/expressões idiomáticas que possam surgir nos vídeos ou textos; explicar palavras desconhecidas ou ajudar o aluno a relacionar os seus conhecimentos com o tema do texto.
4. Audição do texto	O aluno clica no botão de reprodução do áudio (►) presente no ecrã, dando início à sua audição integral, que deve ser acompanhada pela visualização do texto impresso. Esse passo pode ser repetido, bastando voltar a clicar no botão de reprodução do áudio.

Passo	Descrição
	Este passo é opcional, depende da avaliação do professor sobre a fluência da leitura de textos realizada pelo aluno. Pode, igualmente, estar presente numa fase inicial e, posteriormente, ser suprimido. Mais uma vez, esta opção depende do desempenho do aluno na Fluência de Leitura de Textos.
5. Leitura silenciosa do texto	O aluno lê o texto de modo silencioso.
6. Resposta às perguntas de compreensão da leitura ou realização do reconto oral	As perguntas em formato digital aparecem uma a uma no ecrã do computador, devendo o aluno responder a cada uma. Em alternativa, pode ser pedido o reconto oral do texto.

Na primeira sessão de treino da Fluência de Leitura de Textos e da Compreensão da Leitura, é necessário que o professor esteja presente. Nas seguintes, a sua presença será apenas exigida em alguns dos passos (ver instruções). O treino deve ser diário e não ultrapassar os 20 minutos. Os textos foram ordenados atendendo à sua extensão e ao vocabulário utilizado, mas o professor pode optar por seguir uma ordem diferente da proposta.

No quadro 13, apresenta-se um exemplo da organização de uma semana de treino da Fluência de Leitura de Textos e da Compreensão da Leitura. Neste treino foram consideradas duas etapas.

Na primeira, seguem-se os seguintes passos: 1. Seleção da Série; 2. Definição dos objetivos e da tarefa a realizar pelo aluno; 3. Ativação dos conhecimentos prévios; 4. Audição do texto; 5. Leitura silenciosa do texto; 6. Resposta às perguntas de compreensão da leitura ou reconto oral.

Na segunda etapa, o passo 4 é suprimido. Esta mudança justifica-se pela necessidade de tornar o aluno capaz de ler com fluência, libertando-o de um modelo de apoio constante. A passagem de uma fase para a outra é uma decisão que cabe ao professor, em função do desempenho do aluno. Esta transição deve ser-lhe explicada, salientando que a mesma reflete uma mudança positiva nas suas aprendizagens.

Quadro 13 – Exemplo de planificação da intervenção na segunda fase do Perfil 3

	Dia 1 Sessão 1	Dia 2 Sessão 2	Dia 3 Sessão 3	Dia 4 Sessão 4
1ª Etapa				
Passos	1ª Série escolhida 1, 2, 3, 4, 5	5, 6	Série seguinte 1, 2, 3, 4, 5	5, 6
Materiais necessários	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso Auscultadores
Contexto	Escola	Escola	Escola	Escola
Intervenientes	Professor e Aluno	Aluno	Professor e Aluno	Aluno
2ª Etapa				
Passos	1ª Série escolhida 1, 2, 3, 5	5, 6	Série seguinte 1, 2, 3, 5	5, 6
Materiais necessários	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à *internet* • Texto impresso • Auscultadores
Contexto	Escola	Escola	Escola	Escola
Intervenientes	Professor e Aluno	Aluno	Professor e Aluno	Aluno

O treino pode ser quase sempre efetuado na sala de aula. Esta decisão caberá, no entanto, ao professor. A organização das atividades a realizar pode ser registada no Plano de aprendizagem – Perfil 3 (ver anexo 55). Esta grelha permite estabelecer a ligação entre os dados da avaliação e as atividades que o aluno deve realizar. Permite ainda planificar quando e onde o aluno deverá realizar as atividades de aprendizagem, bem como o registo do sucesso já alcançado.

4.3. O que é necessário para realizar o treino?

O treino da Fluência de Leitura de Textos exige um computador com acesso à *internet* para aceder à plataforma AEA, colunas de som, auscultadores e microfone. O uso de auscultadores permite o treino da Fluência de Leitura de Textos dentro da sala de aula, individualizando a intervenção sem perturbar o seu funcionamento. A plataforma disponibiliza a possibilidade de gravação da leitura em voz alta efetuada pelo aluno.

Caso a intervenção seja efetuada em formato papel, será necessário imprimir os textos (ou transcrições), as respetivas folhas de respostas, as grelhas de correção, bem como as instruções de treino.

4.4. Por onde começar?

A sequência a adotar na introdução das diferentes atividades foi descrita previamente em função dos Perfis apresentados pelos alunos.

4.5. Como monitorizar a evolução do aluno?

No treino da Fluência de Leitura de Textos, o último passo inclui sempre uma avaliação da leitura. A evolução do aluno no que respeita à velocidade, à precisão e à expressividade poderá ser monitorizada através da comparação entre os registos efetuados ao longo da intervenção. Pode também ser efetuada repetindo a leitura do texto usado na avaliação inicial (Página "O que já sei" no Painel "Fluência de Leitura de Textos") e analisando as mudanças ocorridas.

4.6. Que feedback recebe o aluno durante o treino?

Na plataforma, optou-se por inserir um passo designado "Autoavaliação", com o qual se procura que o aluno seja capaz de avaliar se já lê de forma rápida, precisa e expressiva ou se ainda necessita de continuar a treinar a leitura. Embora esta autoavaliação tenha uma componente de elevada subjetividade, ela contribui para ajudar os alunos a identificar quais são as suas dificuldades.

4.7. Que atividades de treino são disponibilizadas?

Para o treino da Fluência de Leitura de Textos sugere-se o recurso à audição de textos e à visualização de vídeos (estratégia de leitura sombra) bem como à leitura repetida dos textos ou da transcrição dos vídeos.

Por questões de organização da informação, a transcrição das perguntas de Compreensão (oral e de leitura) são apresentadas no Painel Compreensão. Para aceder à transcrição de cada um dos vídeos e dos textos gravados em formato áudio, deverá consultar os ficheiros em anexo.

Vídeos e textos gravados em formato áudio disponibilizados na plataforma AEA (anexos 56 a 131):

Vídeos:

Série 1 – A lagoa das sete cidades

Série 2 – Porque é que temos aftas?

Série 3 – Banhos

Série 4 – Frigorífico

Série 5 – O que são as impressões digitais?

Série 6 – Thomas Edison

Série 7 – O pastor e a estrela

Série 8 – Dom Sebastião

Série 9 – Pedra no sapato

Série 10 – Martim Moniz

Série 11 – Frankenstein

Série 12 – Maneki Neko

Série 13 – A sopa de Pedra

Série 14 – Vincent Van Gogh

Série 15 – Aprende a escrever uma carta

Textos gravados em formato áudio:

Série 1 – Bota nova, bota velha

Série 2 – Gatos

Série 3 – O elefante diferente (que espantava toda a gente)

Série 4 – Chica larica

Série 5 – O senhor

Série 6 – Lengalenga 9

Série 7 – Gato escondido

Série 8 – Flor transparente

Série 9 – Uma tarde de férias

Série 10 – Uma chuvada na careca (1)

Série 11 – Os terramotos

Série 12 – O hospital

Série 13 – A história do nosso pato

Série 14 – O aniversário

Série 15 – O supermercado das bruxas

Série 16 – Uma chuvada na careca (2)

Série 17 – O camelo

Série 18 – Um camaleão na gaveta

Série 19 – A zebra

Série 20 – Dandy

Série 21 – O baile das bruxas

Série 22 – A história do pai que subia pelas paredes

Série 23 – A rima do Romeu

5. COMPREENSÃO

5.1. O que encontra neste painel?

Neste painel, vai encontrar um conjunto de textos (em formato impresso e em formato áudio) e de vídeos visando o desenvolvimento da Compreensão Oral e da Compreensão da Leitura. Os textos usados no treino da Fluência de Leitura de Textos, seja no formato vídeo ou áudio, foram incluídos quer nas atividades de Compreensão Oral, quer nas de Compreensão da Leitura. Incluem temáticas relativas a lendas, mitos, invenções e cultura geral, mas também em formato de pequenas histórias, poemas, biografias e curiosidades.

Para alguns dos textos e vídeos é solicitado o reconto ou a identificação do tema, enquanto outros são acompanhados de um conjunto de perguntas.

5.2. Como é feito o treino da compreensão?

As propostas de intervenção aqui apresentadas visam os alunos que se enquadram no **Perfil 2** de dificuldades (i.e., sem dificuldades ao nível da Fluência de Leitura de Textos, mas com dificuldades na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura). As opções tomadas na intervenção, bem como os materiais a usar, são também usados na intervenção com os alunos que se enquadram nos Perfis 1 e 3.

Na elaboração das perguntas, contemplaram-se os 4 níveis de compreensão: literal, inferencial, reorganização de informação e crítica.

O treino da Compreensão Oral é semelhante ao treino da Compreensão da Leitura. A única diferença está no acesso ao texto. No primeiro, recorre-se a vídeos ou gravações-áudio que o aluno deve ver ou ouvir; no segundo, é necessária a leitura de um texto.

As perguntas – quer de Compreensão Oral, quer de Compreensão da Leitura – são apresentadas em formato digital, devendo ser respondidas na própria plataforma. No final de cada série, é dada indicação sobre as respostas corretas e incorretas. Estes resultados devem ser analisados com o aluno, ajudando-o a compreender a razão das suas dificuldades.

No quadro 14, apresenta-se uma listagem de todos os textos disponíveis para a intervenção na Compreensão junto dos alunos que se enquadram no **Perfil 2.**

Quadro 14 – Perfil 2: Intervenção na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura

Compreensão Oral	Compreensão da Leitura
Vídeos acompanhados de perguntas de compreensão - A lagoa das sete cidades - Porque é que temos aftas? - Banhos - Frigorífico - O que são as impressões digitais? - Thomas Edison *Vídeos acompanhados de proposta de reconto oral* - O pastor e a estrela - Dom Sebastião - Pedra no sapato - Martim Moniz - Frankenstein - Maneki Neko - A sopa de pedra - Vincent Van Gogh - Aprende a escrever uma carta *Textos gravados em formato áudio com propostas de perguntas de compreensão* - O baile das bruxas - A história do pai que subia pelas paredes. - A rima do Romeu	*Textos em formato impresso acompanhados de perguntas de compreensão* - Uma tarde de férias - Uma chuvada na careca (1) - Os terramotos - O hospital - A história do nosso pato - O aniversário - O supermercado das bruxas - Uma chuvada na careca (2) - O camelo - Um camaleão na gaveta - A zebra - Dandy *Textos em formato impresso acompanhados de proposta de reconto oral ou de indicação do tema do texto* - Bota nova, bota velha - Gatos - O elefante diferente (que espantava toda a gente) - Chica larica - O senhor - Lengalenga 9 - Gato escondido - Flor transparente

A intervenção na Compreensão (Oral ou de Leitura) inclui o conjunto de passos descritos no quadro 15.

Quadro 15 – Passos a seguir na intervenção na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura

Passos	Descrição
1. Seleção da série	O professor seleciona a série em que o aluno vai trabalhar. Nas atividades que visam o treino da Compreensão da Leitura, o professor deverá facultar ao aluno uma cópia impressa do texto.
2. Definição dos objetivos e da tarefa a realizar pelo aluno	O professor deve explicar ao aluno qual o objetivo (treino da Compreensão Oral ou da Compreensão da Leitura) e qual a tarefa que deve efetuar (reconto oral ou resposta a perguntas de compreensão).

Passos	Descrição
3. Ativação dos conhecimentos prévios	O professor pode: dar informações sobre o texto; explorar vocabulário/expressões idiomáticas que possam surgir nos vídeos ou textos; explicar palavras ou ajudar o aluno a relacionar os seus conhecimentos com o tema do texto.
4. Audição, visualização ou leitura do texto	Na intervenção na Compreensão Oral, o aluno ouve o texto ou ouve e visualiza o vídeo. Na Compreensão da Leitura, o aluno procede à leitura silenciosa do texto proposto.
5. Reconto oral/resposta a perguntas de compreensão	Na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura, é apresentado um conjunto de perguntas a que o aluno deverá responder na própria plataforma. Após ter respondido a todas as perguntas, a plataforma gera um relatório com a indicação das respostas corretas e incorretas. Em alternativa, pode ser solicitado ao aluno o reconto oral do vídeo ou do texto. Neste caso, não é emitido um relatório, pelo que o professor deve realizar uma apreciação qualitativa do reconto oral efetuado pelo aluno.
6. Avaliação	O professor analisa, com o aluno, os resultados obtidos com base na informação disponível no relatório e na qualidade do reconto oral, ajudando o aluno a compreender as razões das suas dificuldades e sugerindo estratégias para lidar com as mesmas.

5.3. O que é necessário para realizar o treino?

Para a intervenção na Compreensão Oral, são necessários:

a) um computador, com acesso à *internet*, para aceder à plataforma AEA;

b) ligação a colunas para a audição dos textos e dos vídeos;

c) as instruções de intervenção (ver anexo 132);

d) auriculares ou auscultadores, de forma a evitar interferências ambientais (opcional).

Caso a intervenção na Compreensão Oral seja realizada sem recurso à plataforma, o professor terá de efetuar a leitura em voz alta dos textos e das perguntas, pelo que será necessária a impressão dos textos, bem como da transcrição das perguntas e das respetivas grelhas de correção (ver anexos 133 a 168).

Para a intervenção na Compreensão da Leitura, são necessários:

a) um computador, com acesso à *internet*, para aceder à plataforma AEA;

b) a impressão do texto a utilizar;

c) as instruções de treino (ver anexo 132).

Caso se opte por utilizar o formato papel, será necessário imprimir os textos, as folhas de respostas e as respetivas grelhas de correção (ver anexos 169 a 212).

5.4. Por onde começar?

A intervenção deve iniciar-se pela Compreensão Oral, alternando-se a seleção de séries de acordo com a seguinte sequência:

Fase 1: a) Visualização de um vídeo e reconto oral; b) visualização de um vídeo e resposta a perguntas de compreensão;

Fase 2: a) Visualização de um vídeo e resposta a perguntas de compreensão; b) visualização de um vídeo e reconto oral; c) audição de textos e resposta a perguntas de compreensão;

Fase 3: a) Visualização de um vídeo e reconto oral; b) leitura de textos e resposta a perguntas de compreensão;

Fase 4: Leitura de textos e resposta a perguntas de compreensão.

No quadro 16, apresenta-se uma proposta de sequência a adotar. No entanto, e tendo em conta que os alunos com um mesmo perfil podem ser oriundos de anos de escolaridade diferentes, o professor poderá optar por uma sequência diferente. Sugere-se que, em cada semana, o aluno faça, no mínimo, 3 séries de atividades.

Quadro 16 – Sequência de vídeos e textos a usar na Intervenção na Compreensão Oral e na Compreensão da Leitura

Fases	Sequência
Fase 1	- O pastor e a estrela (Visualização de vídeo e pedido de reconto) - A lagoa das sete cidades (Visualização de vídeo e resposta a perguntas) - Dom Sebastião (Visualização de vídeo e pedido de reconto) - Porque é que temos aftas? (Visualização de vídeo e resposta a perguntas) - Pedra no sapato (Visualização de vídeo e pedido de reconto) - Banhos (Visualização de vídeo e resposta a perguntas)
Fase 2	- Frigorífico (Visualização de vídeo e resposta a perguntas) - Martim Moniz (Visualização de vídeo e pedido de reconto) - O baile das bruxas (Audição de textos e resposta a perguntas) - O que são as impressões digitais? (Visualização de vídeo e resposta a perguntas) - Frankenstein (Visualização de vídeo e pedido de reconto) - A história do pai que subia pelas paredes (Audição de textos e resposta a perguntas) - Thomas Edison (Visualização de vídeo e resposta a perguntas) - A rima do Romeu (Audição de textos e resposta a perguntas)

Fases	Sequência
Fase 3	- Maneki Neko (Visualização de vídeo e pedido de reconto) - Uma tarde de férias (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - A sopa de pedra (Visualização de vídeo e pedido de reconto) - Uma chuvada na careca (1) (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - Vincent Van Gogh (Visualização de vídeo e pedido de reconto) - Os terramotos (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - Aprende a escrever uma carta (Visualização de vídeo e pedido de reconto) - O hospital (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas)
Fase 4	- A história do nosso pato (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - O aniversário (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - O supermercado das bruxas (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - Uma chuvada na careca (2) (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - O camelo (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - Um camaleão na gaveta (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - A zebra (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas) - Dandy (Leitura de texto impresso e resposta a perguntas)

A organização das atividades a realizar pode ser registada no Plano de aprendizagem – Perfil 2 (ver anexo 213). Esta grelha permite estabelecer a ligação entre os dados da avaliação e as atividades que o aluno deve realizar. Permite ainda planificar quando e onde o aluno deverá realizar as atividades de aprendizagem, bem como o registo do sucesso já alcançado.

5.5. Como monitorizar a evolução do aluno?

A evolução do aluno poderá ser monitorizada através da análise da correção das respostas (passo 6 da intervenção) e da qualidade dos recontos produzidos.

5.6. Que feedback recebe o aluno durante o treino?

No final da exploração de cada texto ou vídeo, o professor deverá dar *feedback* ao aluno. Sugere-se que o professor analise com o aluno as perguntas que foram respondidas com maior facilidade e aquelas em que errou ou em que experimentou mais dificuldades.

5.7. Que atividades de treino são disponibilizadas?

Para aceder à transcrição de cada um dos vídeos e dos textos gravados em formato áudio, às folhas de registo, às perguntas, às grelhas de correção e aos ficheiros áudio e vídeos, deverá consultar os ficheiros em anexo (anexos 133 a 212).

Vídeos e textos (formato áudio e impresso) disponibilizados na plataforma AEA:

Tarefa 1 – Compreensão Oral

Vídeos acompanhados de perguntas de compreensão:

Série 1 – A lagoa das sete cidades
Série 2 – Porque é que temos aftas?
Série 3 – Banhos
Série 4 – Frigorífico
Série 5 – O que são as impressões digitais?
Série 6 – Thomas Edison

Vídeos acompanhados de pedido de reconto:

Série 1 – O pastor e a estrela
Série 2 – Dom Sebastião
Série 3 – Pedra no sapato
Série 4 – Martim Moniz
Série 5 – Frankenstein
Série 6 – Maneki Neko
Série 7 – A sopa de Pedra
Série 8 – Vincent Van Gogh
Série 9 – Aprende a escrever uma carta

Textos gravados em formato áudio acompanhados de perguntas de compreensão:

Série 1 – O baile das bruxas
Série 2 – A história do pai que subia pelas paredes
Série 3 – A rima do Romeu

Tarefa 2 – Compreensão da Leitura

Textos em formato impresso acompanhados de perguntas de compreensão:

Série 1 – Uma tarde de férias

Série 2 – Uma chuvada na careca (1)

Série 3 – Os terramotos

Série 4 – O hospital

Série 5 – A história do nosso pato

Série 6 – O aniversário

Série 7 – O supermercado das bruxas

Série 8 – Uma chuvada na careca (2)

Série 9 – O camelo

Série 10 – Um camaleão na gaveta

Série 11 – A zebra

Série 12 – Dandy

Textos em formato impresso acompanhados de pedido de reconto:

Série 1 – Bota nova, bota velha

Série 2 – Gatos

Série 3 – O elefante diferente (que espantava toda a gente)

Série 4 – Chica larica

Série 5 – O senhor

Série 6 – Lengalenga 9

Série 7 – Gato escondido

Série 8 – Flor transparente

REFERÊNCIAS

Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing*, *19*(9), 933–958. http://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z

Albano, A. D., & Rodriguez, M. C. (2012). Statistical equating with measures of oral reading fluency. *Journal of School Pychology*, *50*(1), 43–59. http://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.002

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington; VA: American Psychiatric Publishing. http://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053

Bellinger, J. M., & DiPerna, J. C. (2011). Is fluency-based story retell a good indicator of reading comprehension? *Psychology in the Schools*, *48*(4), 416–426. http://doi.org/10.1002/pits

Berends, I. E., & Reitsma, P. (2006). Remediation of fluency: Word specific or generalised training effects? *Reading and Writing*, *19*(2), 221–234. http://doi.org/10.1007/s11145-005-5259-3

Best, R. M., Floyd, R. G., & Mcnamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, *29*(2), 136–164.

Betts, J., Pickart, M., & Heistad, D. (2009). An investigation of the psychometric evidence of CBM-R passage equivalence: Utility of readability statistics and equating for alternate forms. *Journal of School Psychology*, *47*(1), 1–17. http://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.09.001

Bowey, J. A. (2000). Recent developments in language acquisition and reading research: The phonological basis of children's reading difficulties. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, *17*, 5–31.

Burns, M. K., Kwoka, H., Lim, B., Crone, M., Haegele, K., Parker, D. C., … Scholin, S. E. (2011). Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. *Psychology in the Schools*, *48*(2), 124–132. http://doi.org/10.1002/pits.20531

Coltheart, M., Curtis, B., Atlkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, *100*, 589–608.

Cruz, J., Oliveira, T., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Lopes, E., … Amaral, J. (2014). Projeto "A Ler Vamos…" – Um projeto autárquico de promoção da leitura. *In* F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Eds.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 400–405). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Cruz, J., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2014a). *JIL - Jogos Interativos de Leitura*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

Cruz, J., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2014b). Jogos interativos de leitura: Um programa de literacia familiar. *In* F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Eds.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp. 254-258): CIEC Centro de Investigação em* (pp. 254–258). Braga: CIEC Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, *22*(1), 137–149.

Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, *72*, 656–669.

Defior, S. (2000). *Dificuldades de aprendizage: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Granada: Ediciones Aljibe.

Duff, F. J., & Clarke, P. J. (2011). Practitioner review. Reading disorders: What are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *52*(1), 3–12. http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, *9*, 167–189.

Eisenberg, L. (1978). Definitions of dyslexia: Their consequences for research and policy. *In* A. L. Benton & D. Pearl (Eds.), *Dyslexia: An appraisal of current knowledge* (pp. 29–42). New York: Oxford University Press.

Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2002). *The dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.

European Comission. (2012). *Final Report. EU High level group of experts on literacy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fernandes, I., & Ribeiro, I. (2015). Padrinhos de leitura. Um projeto de tutoria para a

promoção da fluência em leitura. *In* F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e … depois de aprender a ler* (pp. 207–236). Coimbra: Almedina.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 239–256.

Gayo, E., Deaño, M., Conde, Á., Ribeiro, I., Cadime, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, *26*(4), 464–470. http://doi.org/10.7334/psicothema2014.42

Gómez, Z. E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: Diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología / Psychological Writing*, *4*(2), 65–73. http://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1007

Good, R. H., Kaminski, R. A., & Dill, S. (2002). DIBELS oral reading fluency and retell fluency. *In* R. H. Good & R. A. Kaminski (Eds.), *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed., pp. 30–39). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Disponível em: http://dibels.uoregon.edu/.

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*, 6–10.

Heitmuller, G. (1918). Cases of developmental alexia or congenital word blindness. *Washington Medical Annals*, *17*, 124–129.

Hinshelwoord, J. (1900). Congenital word-blindness. *Lancet*, *1*, 1506–1508.

Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *16*(3), 199–207. http://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441

Høien-Tengesdal, I., & Tønnessen, F. E. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, *52*(1), 93–103.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*, 127–160.

Jackson, E. (1906). Developmental alexia (congenital word blindness). *American Journal of Medical Sciences*, *131*, 843–849.

Jones, R. E., Yssel, N., & Grant, C. (2012). Reading instruction in tier 1: Bridging the gaps by nesting evidence-based interventions within differentiated instruction.

Psychology in the Schools, *49*(3), 210–218. http://doi.org/10.1002/pits

Keller-Margulis, M. A., Payan, A., & Booth, C. (2012). Reading curriculum-based measures in Spanish: An examination of validity and diagnostic accuracy. *Assessment for Effective Intervention*, *37*(4), 212–223. http://doi.org/10.1177/1534508411435721

Kim, J. S., Samson, J. F., Fitzgerald, R., & Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4–6: Effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing*, *23*(9), 1109–1129. http://doi.org/10.1007/s11145-009-9198-2

Kim, Y.-S., Wagner, R. K., & Lopes, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(1), 93–111. http://doi.org/10.10167/j.jecp.2012.03.002

Kussmaul, A. (1877). Word deafness and word blindness. *In* H. VonZiemssen (Ed.), *Clycopedia of the practice of medicine, 14* (pp. 770–778). New York: William Wood.

Laberge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic processign in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293–323. http://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., & Wright, T. L. (2008). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, *25*(1), 57–86. http://doi.org/10.1080/10573560802491232

Lewandowski, L., Begeny, J., & Rogers, C. (2006). Word-recognition training: Computer versus tutor. *Reading & Writing Quarterly*, *22*(4), 395–410. http://doi.org/10.1080/10573560500455786

Mathes, P. G., & Denton, C. A. (2002). The prevention and identification of reading disability. *Seminars in Pediatric Neurology*, *9*(3), 185–91. *Disponível em:* http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12350039

McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read: The scientific study of how language development affects reading skill*. Cambridge: The MIT Press.

Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications

for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia, 60*(1), 1–17. http://doi.org/10.1007/s11881-009-0031-z

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49*(1), 283–306. http://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8

Monteiro, A., Fonseca, D., Monteiro, I., Rebelo, I., Silva, M. B., Duque, M. I., & Ferreira, R. (2012). *Processo de avaliação externa da aprendizagem – Provas de aferição, provas finais de ciclo e exames nacionais 2012*. Lisboa: Direção-Geral da Educação – Júri Nacional de Exames.

Monteiro, A., Fonseca, D., Monteiro, I., Rebelo, I., Silva, M. B., Duque, M. I., & Ferreira, R. (2013). *Processo de avaliação externa da aprendizagem – Provas finais de ciclo e exames nacionais 2013*. Lisboa: Direção-Geral da Educação – Júri Nacional de Exames.

Monteiro, A., Fonseca, D., Rodrigues, E. M., Monteiro, I., Rebelo, I., Silva, M. B., & Ferreira, R. (2014). *Processo de avaliação externa da aprendizagem. Provas finais de ciclo e exames nacionais 2014*. Lisboa: Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação e Ciência.

Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morais, J. (2012). *Criar leitores. O ensino da leitura – Para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.

Morgan, P. W. (1896). A case for congenital word blindness. *British Medical Journal, 2*, 1378.

Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. *In* M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248–265). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

NRP (2000). *Report of the national reading panel: Reports of the the Subgroups*. Washington, DC.

Oakhill, J. (1994). Individual differences in children's text comprehension. *In* A. M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 821–848). San Diego, CA: Academic.

OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do - Students performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. *Disponível em:* http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-e

Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, *30*(1), 1–31. http://doi.org/10.1080/10573569.2013.758932

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. *In* M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849–894). San Diego, CA: Academic.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. *In* M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–347). Oxford: Blackwell.

Petscher, Y., & Kim, Y.-S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, *49*(1), 107–29. http://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.004

Prater, M. A., Carter, N., Hitchcock, C., & Dowrick, P. (2012). Video self-modeling to improve academic performance: A literature review. *Psychology in the Schools*, *49*(1), 71–81. http://doi.org/10.1002/pits.20617

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND corporation.

Reschly, A. L., Busch, T. W., Betts, J., Deno, S. L., & Long, J. D. (2009). Curriculum-based measurement oral reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of School Psychology*, *47*(6), 427–69. http://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.07.001

Ribeiro, I., Viana, F. L., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Vale, A., & Spinillo, A. (2014). Battery of reading assessment: Description and validity. *In* F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Eds.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 285–297). Braga: CIEC Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom).

Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., … Pereira, L. (2010a). *Aprender a compreender. Do saber ... ao saber fazer. Um programa de intervenção para o 5.º e 6.º anos E.B.* Coimbra: Almedina. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., … Pereira, L.-. (2010b). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um programa de intervenção para o 2.º ciclo do ensino básico.* Coimbra:

Almedina.

Ribeiro, I., Viana, F. L., Santos, S., & Cadime, I. (2014). Avaliar leitura. Questões conceptuais e de medida. *In* I. Ribeiro & F. L. Viana (Eds.), *BAL - Bateria de avaliação da leitura* (pp. 7–24). Lisboa: CEGOC.

Rutter, M., & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16*(3), 181–197.

Saine, N. L., Lerkkanen, M.-K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2010). Predicting word-level reading fluency outcomes in three contrastive groups: Remedial and computer-assisted remedial reading intervention, and mainstream instruction. *Learning and Individual Differences, 20*(5), 402–414. http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.06.004

Santos, M. T. M., & Navas, A. L. G. P. (2004). Distúrbios de leitura e escrita. *In* M. Santos & A. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita teoria e prática* (pp. 27–74). São Paulo: Edições Manole.

Schmidt, J. (1676). De oblivione lectionis ex apoplexia salva scriptione. *Miscellanea Curiosa Medicophysica Academiae Naturae Curiosorum*, *4*, 195–197.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grades: IES practice guide. NCEE 2010-4038*. What Works Clearinghouse.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nievas, F., & Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(1), 47–59. http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.547349

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consideration of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*, 360–407.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Freeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal

study of first grade children. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 668–677.

Steenbeek-Planting, E. G., van Bon, W. H. J., & Schreuder, R. (2012). Improving word reading speed: Individual differences interact with a training focus on successes or failures. *Reading and Writing*, *25*(9), 2061–2089. http://doi.org/10.1007/s11145-011-9342-7

Sticht, T. G., & James, H. J. (1984). Listening and reading. *In* P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research: Volume I* (pp. 293–317). NY: Longman.

Struiksma, C., van der Leij, A., & Stoel, R. (2009). Response to fluency-oriented intervention of Dutch poor readers. *Learning and Individual Differences*, *19*(4), 541–548. http://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.005

Teles, P. (2012). Método fonomímico Paula Teles ®. *In* L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Psicologia e Educação. Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1095–1112). Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

Tighe, E. L., Spencer, M., & Schatschneider, C. (2015). Investigating predictors of listening comprehension in third-, seventh-, and tenth-grade students: A dominance analysis approach. *Reading Psychology*, *36*(8), 700–740. http://doi.org/10.1080/02702711.2014.963270

Tilstra, J., McMaster, K., & Rapp, D. (2009). Research in reading simple but complex: components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, *32*(4), 383–401. http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x

Tobia, V., & Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, *28*(7), 939–957. http://doi.org/10.1007/s11145-015-9556-1

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, *40*(1), 7–26. http://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9

Vadasy, P. F., & Sanders, E. a. (2009). Supplemental fluency intervention and determinants of reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, *13*(5), 383–425. http://doi.org/10.1080/10888430903162894

Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. L. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de*

Educação, (18), 45–56.

Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly, 45*(3), 270–291. http://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.1

Vellutino, F. R., & Fletcher, J. N. (2005). Developmental dyslexia. *In* M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 362–378). Oxford: Blackwell.

Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)* (2nd ed.). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. *Disponível em:* http://hdl.handle.net/1822/9354

Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa: Santillana.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, C., … Pereira, L. (2010a). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico* (Vol. 1). Coimbra: Almedina. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., … Pereira, L. (2010b). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber*. Coimbra: Almedina. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Viana, F. L., & Rocha, C. (2006). À descoberta do livro e da biblioteca. *In* A. Gonçalves, F. L. Viana, & M. L. Dionísio (Eds.), *Dar vida às letras. Promoção do livro e da leitura* (pp. 15–35). Valença: CCDR-N e Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.

Anexos

Saber mais

ANEXO 1

Consentimento informado

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

AEA - Ainda estou a aprender (https://aindaestouaprender.com) é uma plataforma de acesso livre que tem como finalidade apoiar a aquisição de competências de leitura de alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Construída no âmbito de um projeto financiado no Concurso de Apoio a Projetos de Investigação nos Domínios da Língua e da Cultura Portuguesas (Ref. 134604) promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian através do Programa Gulbenkian de Língua e Cultura Portuguesas e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através de fundos nacionais, e pelo FEDER, através do COMPETE 2020, no âmbito do acordo Portugal 2020 (POCI-01-0145-FEDER-007653 e POCI-01-0145-FEDER-007562), proporciona ao utilizador um conjunto de atividades de leitura (consciência fonológica, identificação de letras, articulação de sílabas e constituintes silábicos, leitura de palavras apresentadas de forma isolada, fluência de leitura de textos e compreensão).
A plataforma pode ser usada quer pelas crianças, com ou sem acompanhamento dos pais, quer sob a orientação do professor.
Nas situações em que o trabalho na plataforma é orientado pelo professor são seguidos os seguintes passos:

a) O aluno cria uma conta de correio eletrónico. Atendendo à idade do(a) seu(sua) educando, ele(a) poderá necessitar de apoio para a sua criação;
b) O correio eletrónico é a informação que permite identificar cada utilizador na plataforma;
c) O professor associa o aluno na plataforma tendo como identificador o respetivo endereço de correio eletrónico;
d) O aluno recebe no seu correio eletrónico um convite gerado pela plataforma, com a indicação "OBRIGADO POR SE TER REGISTADO NA NOSSA PLATAFORMA. Por favor clique em CONCLUIR REGISTO para confirmar a sua adesão". Deve aceitar este convite.
e) A partir deste momento o professor poderá orientar a aprendizagem do aluno indicando as atividades e tarefas que o mesmo deve realizar.

Os pais/encarregados de educação poderão cancelar a associação do seu filho/educando a qualquer momento, notificando, por escrito, a equipa responsável pela construção da plataforma, através do seguinte endereço: info@aindaestouaprender.com

A investigadora responsável: Iolanda Ribeiro, Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho (iolanda@psi.uminho.pt)

✂ ----------

Formulário de autorização

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do/a encarregado/a de educação) _____

_____, encarregado/a de educação de (nome completo do/a educando/a) _____, declaro que compreendi a explicação que me foi fornecida. Autorizo/não autorizo o meu filho/educando a aceitar o convite do professor _____ para realizar as atividades de leitura acessíveis na plataforma "Ainda Estou a Aprender".

Local e data: _____

Assinatura: _____

A construção da plataforma Ainda Estou a Aprender foi financiada por:
FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020

Anexos

O que já sei

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

ANEXO 2

INSTRUÇÕES

Tarefa 1: Segmentação silábica

Descrição

Nesta tarefa, são apresentadas três séries, cada uma com uma imagem. Em cada série, o aluno deve clicar sobre a imagem para ouvir o nome da figura representada. De seguida, deve efetuar oralmente a divisão silábica da palavra ouvida, contar as sílabas e indicar quantas são em cada palavra.

Instruções para a realização da tarefa na plataforma

Nesta tarefa, vais indicar quantas sílabas têm as palavras que ouves. Para ouvir as palavras tens de clicar sobre cada imagem que vai aparecendo no ecrã do computador.

Para indicar quantas sílabas tem a palavra ouvida, clica no botão com o algarismo que indica o número correto de sílabas. Por exemplo, se uma palavra tiver 3 sílabas deves clicar no botão com o algarismo 3. Depois de responderes, clica na seta para avançar para a próxima imagem.

Instruções para a realização da tarefa no formato de papel

Nesta tarefa, vais indicar quantas sílabas têm as palavras que eu vou ler.

Vou mostrar-te um conjunto de imagens e dizer o nome da figura representada. De seguir, conta as sílabas de cada palavra que ouviste e diz quantas são.

Séries

Série 1 – livro

Série 2 – laranja

Série 3 – óculos

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 2: Identificação da sílaba igual em posição inicial

Descrição

Nesta tarefa, são apresentadas três séries, cada uma com seis imagens. Em cada série, o aluno deve clicar no megafone para ouvir uma sílaba-alvo e sobre as imagens para ouvir o nome da figura que está representada. De seguida, deve identificar as três palavras que começam pela sílaba-alvo inicialmente ouvida. A primeira série deve ser realizada com a ajuda do avaliador/professor.

Instruções para a realização da tarefa na plataforma

Nesta tarefa, vais identificar quais são as três palavras que começam pela sílaba que vais ouvir. Primeiro, clica no megafone para ouvir a sílaba. A seguir, clica em cada uma das imagens para ouvires o nome da figura representada. Para selecionar as palavras que começam com uma sílaba igual à ouvida, clica nos círculos que aparecem debaixo de cada imagem.

Podes clicar no megafone quantas vezes precisares de ouvir a sílaba e em cada uma das imagens para ouvires novamente as palavras.

Depois de responderes, clica na seta para avançar para a próxima imagem.

Instruções para a realização da tarefa no formato de papel

Nesta tarefa, vais identificar quais são as três palavras que começam com uma sílaba igual à sílaba que eu vou dizer. Eu vou mostrar-te seis imagens e dizer o nome da figura representada. De seguida, indica quais são as três palavras que começam pela mesma sílaba que ouviste no início.

Séries

Série modelo – <sa>, [sa]: afia, saco, galinha, sapo, saxofone, sardinha

Série 1 – <*ba*>, [ba]: bata, barco, bala, botão, baú, batata

Série 2 – <a>, [ɐ]: pato, avião, aranha, ambulância, agulha, árvore

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 3: Identificação da sílaba igual em posição final

Descrição

Nesta tarefa, são apresentadas três séries, cada uma com seis imagens. Em cada série, o aluno deve clicar no megafone para ouvir uma sílaba-alvo e sobre as imagens para ouvir o nome da figura que está representada. De seguida, deve identificar as três palavras que acabam com a sílaba-alvo inicialmente ouvida. A primeira série deve ser realizada com a ajuda do avaliador.

Instruções para a realização da tarefa na plataforma

Nesta tarefa, vais identificar quais são as três palavras que acabam com a sílaba que vais ouvir. Primeiro, clica no megafone para ouvir a sílaba. A seguir, clica em cada uma das imagens para ouvires o nome da figura representada. Para selecionar as palavras que acabam com uma sílaba igual à ouvida, clica nos círculos que aparecem debaixo de cada imagem.

Podes clicar no megafone quantas vezes precisares de ouvir a sílaba e em cada uma das imagens para ouvires novamente as palavras.

Depois de responderes, clica na seta para avançar para a próxima imagem.

Instruções para a realização da tarefa no formato de papel

Nesta tarefa, vais identificar quais são as três palavras que acabam com uma sílaba igual à sílaba que eu vou dizer. Eu vou mostrar-te seis imagens e dizer o nome da figura representada. De seguida, indica quais são as três palavras que acabam com a mesma sílaba que ouviste no início.

Séries

Série modelo – <cha>, [ʃɐ]: boneca, mágico, tocha, gancho, borracha, concha

Série 1 – <lho>, [λu]: sapato, alho, piolho, toalha, joelho, gelado

Série 2 – <ta>, [tɐ]: raquete, postal, bota, borboleta, cadeira, bolota

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 4: Adição de sílaba em posição inicial

Descrição

Nesta tarefa, são apresentadas três séries. Em cada série, o aluno deve clicar no megafone para ouvir uma palavra-alvo e sobre os botões para ouvir cada uma das sílabas a adicionar ao início da palavra ouvida. De seguida, deve dizer em voz alta as palavras ou pseudopalavras que resultam da adição de cada uma das sílabas ao início da palavra ouvida. A primeira série deve ser realizada com a ajuda do avaliador.

Instruções para a realização da tarefa na plataforma

Nesta tarefa, vais ouvir uma palavra e, em seguida, deves adicionar cada uma das sílabas ouvidas no início dessa palavra.

Clica no megafone e ouve a palavra. De seguida, clica no primeiro botão e ouve uma sílaba. Podes clicar no megafone e em cada botão quantas vezes precisares de ouvir.

Junta a sílaba que ouviste ao início da palavra. Clica, agora, no microfone e diz como fica tudo junto. Vais descobrir que juntando a sílaba à palavra às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não. Continua o jogo até juntares as três sílabas à palavra. Depois, clica na seta para avançar para a próxima palavra.

Instruções para a realização da tarefa no formato de papel

Nesta tarefa, vais ouvir uma palavra e, de seguida, três sílabas, uma de cada vez. Tens de juntar cada sílaba que ouviste ao início da palavra e dizer como fica o conjunto. Vais descobrir que juntando as sílabas à palavra às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não.

Séries

Série modelo – palavra ouvida: <mão>, ['mɐ̃w]

Sílabas isoladas ouvidas: <ma>, [mɐ]; <sal>, [saɬ]; <ir>, [iɾ]

Série 1 – palavra ouvida: <bar>, ['baɾ]

Sílabas isoladas ouvidas: <tur>, [tuɾ]; <rou>, [ɾo], <ta>, [tɐ]

Série 2 – palavra ouvida: <campo>, ['kɐ̃pu]

Sílabas isoladas ouvidas: <des>, [dʲʃ], <a> [ɐ], <re>

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 5: Omissão de sílaba em posição inicial

Descrição

Nesta tarefa, são apresentadas três séries. Em cada série, o aluno deve clicar nos botões para ouvir as palavras dadas e produzir as palavras ou pseudopalavras que resultam da omissão da primeira sílaba de cada uma. A primeira série deve ser realizada com a ajuda do avaliador.

Instruções para a realização da tarefa na plataforma

Nesta tarefa, vais ouvir palavras e, em seguida, deves eliminar a sílaba inicial de cada uma delas.

Clica no botão e ouve a palavra. Podes clicar em cada botão quantas vezes precisares de ouvir a palavra.

Elimina a sílaba no início da palavra. Clica no microfone e diz o que resta da palavra. Vais descobrir que ao eliminar a sílaba inicial das palavras às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não.

Continua o jogo até eliminares a sílaba inicial de todas as palavras da série. Depois, clica na seta para avançar para as próximas palavras.

Instruções para a realização da tarefa no formato de papel

Nesta tarefa, vais ouvir algumas palavras. Deves eliminar a sílaba no início das palavras e dizer o que resta das palavras. Vais descobrir que ao eliminar a sílaba inicial das palavras às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não.

Séries

Série modelo – palavras ouvidas: <intrincar> e <peluche>

Série 1 – palavras ouvidas: <riacho> e <farmácia>

Série 2 – palavras ouvidas: <salpico> e <mágico>

NOTA: Os ficheiros áudio relativos a todas as instruções e às palavras ouvidas e as imagens a usar estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 3

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

1. Segmentação Silábica		
Série	**Itens**	**Cotação 0 ou 1**
1	Li-vro	
2	La-ran-ja	
3	Ó-cu-los	
	Total	

2. Identificação da sílaba igual em posição inicial		
Série	**Itens**	**Cotação 0 ou 1**
Treino	afia/ **sa**co/ galinha/ **sa**po/ **sa**xofone/ sardinha	-
1	**ba**ta/ barco/ **ba**la/ botão/ **ba**ú/ batata	
2	pato/ **a**vião/ **a**ranha/ ambulância/ **a**gulha/ árvore	
	Total	

3. Identificação da sílaba igual em posição final		
Série	**Itens**	**Cotação 0 ou 1**
Treino	boneca/mágico/to**cha/**gancho/borra**cha/**con**cha**	-
1	sapato/ a**lho**/ pio**lho**/ toalha/ joe**lho**/ gelado	
2	raquete/ postal/ bo**ta**/ borbole**ta/** cadeira/ bolo**ta**	
	Total	

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

4. Adição de sílaba em posição inicial		
Série	**Itens**	**Cotação 0 ou 1**
Treino	<mão>: ma/sal/ir (**ma**mão/ **sal**mão/ **ir**mão)	-
1	<bar>: tu/rou/ta (**tu**bar/ **rou**bar/ **ta**bar)	
2	<campo>: des/a/re (**des**campo/ **a**campo/ **re**campo)	
	Total	

5. Omissão de sílaba em posição inicial		
Série	**Itens**	**Cotação 0 ou 1**
Treino	in**trincar**/ pe**luche**	-
1	ri**acho**/ far**mácia**	
2	sal**pico**/ má**gico**	
	Total	

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Anexos

O que já sei

IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS

ANEXO 4

INSTRUÇÕES

Descrição

A avaliação da identificação de letras encontra-se organizada em quatro séries que permitem avaliar a capacidade que os alunos têm para identificar as letras em diferentes tipos: impresso e manuscrito, maiúsculas e minúsculas.

A ordem de apresentação das letras na plataforma é igual à usada na folha de registo. Cada uma das letras do alfabeto aparece de modo isolado no ecrã do computador. À medida que o aluno identifica cada uma das letras o avaliador/professor deverá assinalar na plataforma se o aluno leu de forma correta ou incorreta (nomeou uma letra diferente ou não conseguiu ler).

No caso de optar pela avaliação em papel e posterior inserção dos resultados na plataforma, chama-se a atenção para a necessidade de apresentar ao aluno as letras pela ordem que se encontra na folha de registo. À medida que o aluno identifica cada uma das letras o avaliador deverá assinalar na folha de registo se a letra foi identificada corretamente. Em caso de erro deverá registar qual a letra que o aluno nomeou.

Instruções a seguir na avaliação realizada na plataforma

Dizer ao aluno: "Vão aparecer no ecrã do computador as letras do abecedário.
Deves dizer cada uma delas em voz alta. Se não souberes o nome de alguma letra podes avançar para a letra seguinte".

Instruções a seguir na avaliação realizada em formato papel

Dizer ao aluno: "Vou mostrar-te um conjunto de cartões com as letras do abecedário.
Deves dizer cada letra em voz alta. Se não fores capaz de dizer alguma das letras podes avançar para a letra seguinte".

NOTA: Os cartões com as letras estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 5

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Letras Maiúsculas de Imprensa	Cotação	Letras Minúsculas de Imprensa	Cotação	Letras Maiúsculas Manuscritas	Cotação	Letras Minúsculas Manuscritas	Cotação
L		l		$\mathscr{L}$		$\mathscr{l}$	
R		r		$\mathscr{R}$		$\mathscr{r}$	
P		p		$\mathscr{P}$		$\mathscr{p}$	
A		a		$\mathscr{A}$		$\mathscr{a}$	
F		f		$\mathscr{F}$		$\mathscr{f}$	
K		k		$\mathscr{K}$		$\mathscr{k}$	
B		b		$\mathscr{B}$		$\mathscr{b}$	
X		x		$\mathscr{X}$		$\mathscr{x}$	
Q		q		$\mathscr{Q}$		$\mathscr{q}$	
E		e		$\mathscr{E}$		$\mathscr{e}$	
C		c		$\mathscr{C}$		$\mathscr{c}$	
Y		y		$\mathscr{Y}$		$\mathscr{y}$	
N		n		$\mathscr{N}$		$\mathscr{n}$	
S		s		$\mathscr{S}$		$\mathscr{s}$	
O		o		$\mathscr{O}$		$\mathscr{o}$	
D		d		$\mathscr{D}$		$\mathscr{d}$	
U		u		$\mathscr{U}$		$\mathscr{u}$	
H		h		$\mathscr{H}$		$\mathscr{h}$	
W		w		$\mathscr{W}$		$\mathscr{w}$	
M		m		$\mathscr{M}$		$\mathscr{m}$	
I		i		$\mathscr{I}$		$\mathscr{i}$	
Z		z		$\mathscr{Z}$		$\mathscr{z}$	
G		g		$\mathscr{G}$		$\mathscr{g}$	
V		v		$\mathscr{V}$		$\mathscr{v}$	
J		j		$\mathscr{J}$		$\mathscr{j}$	
T		t		$\mathscr{T}$		$\mathscr{t}$	

Cotação: 0 – Identificação incorreta; **1** – Identificação correta.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Anexos

O que já sei

ARTICULAÇÃO DE SÍLABAS E CONSTITUINTES SILÁBICOS

ANEXO 6

INSTRUÇÕES

Descrição

Nesta avaliação é apresentado, em primeiro lugar, um conjunto de sílabas ou constituintes silábicos (por exemplo: Série 1 – BA, CE, FA, CO, DU, CI, LU, TA), as quais se encontram escritas a negro na folha de registo.

Se o aluno articular corretamente todas as sílabas ou todos os constituintes silábicos de uma série avança para a série seguinte (Série 2 – GE, MI, GI, NA, JO, ÇA, GU). Se o aluno não conseguir articular uma das sílabas ou um dos constituintes silábicos de uma série é-lhe solicitado de imediato que articule todas as sílabas ou todos os constituintes silábicos relacionados com aquelas(es) em que se registou o erro. Por exemplo, se na série 1 o aluno erra na articulação da sílaba FA, será, de imediato, remetido para a leitura de todas as sílabas que associam a consoante F com as vogais <a>, <e>, <i>, <o> e <u>: FI, FA, FO, FU, FE. A plataforma está programada para remeter o aluno para as devidas séries em caso de articulação incorreta.

À medida que o aluno articula cada sílaba ou constituinte silábico o avaliador/professor deverá assinalar na plataforma se essa articulação foi correta ou incorreta.

Quando a avaliação é feita em papel e os resultados são posteriormente inseridos na plataforma, chama-se a atenção para a necessidade de apresentar ao aluno as sílabas e os constituintes silábicos pela ordem que se encontra na folha de registo (número de série) e atendendo aos procedimentos já referidos. À medida que o aluno articula cada sílaba ou constituinte silábico o avaliador/professor deverá assinalar na folha de registo se a articulação foi efetuada corretamente.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Instruções a seguir na avaliação realizada na plataforma

Dizer ao aluno: "Vão aparecer no ecrã do computador sílabas ou constituintes silábicos. Deves dizer em voz alta cada um deles. Se não conseguires dizer algum podes avançar para a sílaba ou para o constituinte silábico seguinte".

Instruções a seguir na avaliação realizada em formato papel

Dizer ao aluno: "Vou mostrar-te um conjunto de cartões com sílabas ou constituintes silábicos. Deves dizer em voz alta cada um deles. Se não conseguires dizer algum podes avançar para o seguinte".

NOTA: Os cartões com as sílabas estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 7

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Série		COT.		COT.		COT.		COT.		COT.		COT.		COT.		COT.
Série 1	**ba**		**ce**		**fa**		**co**		**du**		**ci**		**lu**		**ta**	
	be		ce		fi		ce		do		ce		li		to	
	bi		ca		fa		ca		da		ca		lo		ta	
	bo		cu		fo		cu		du		cu		la		tu	
	bu		co		fu		co		di		co		lu		te	
	ba		ci		fe		ci		de		ci		le		ti	
Série 2	**ge**		**mi**		**gi**		**na**		**jo**		**ça**		**gu**			
	gu		ma		gu		no		ja		ço		gu			
	ge		mo		ge		nu		ji		ça		ge			
	ga		mu		ga		ni		ju		çu		ga			
	gi		mi		gi		na		je				gi			
	go		me		go		ne		jo				go			
Série 3	**ru**		**so**		**va**		**xe**		**zi**		**pa**		**fre**			
	re		si		vi		xa		za		pi		fri			
	ra		se		vu		xi		zu		pu		fro			
	ri		sa		vo		xo		zi		po		fra			
	ru		su		ve		xe		ze		pe		fru			
	ro		so		va		xu		zo		pa		fre			
Série 4	**pra**		**bre**		**tri**		**dro**		**cru**		**gra**		**fli**			
	pre		bra		tro		dri		cri		gra		fli			
	pri		bru		tra		dra		cro		gri		flo			
	pro		bre		tru		dro		cra		gru		fla			
	pru		bro		tri		dru		cru		gro		flu			
	pra		bri		tre		dre		cre		gre		fle			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Série		COT.		COT.		COT.		COT.		COT.		COT.		COT.		COT.
Série 5	**blo**		**tle**		**dli**		**clu**		**glu**		**pla**		**nho**			
	ble		tle		dlo		cli		gli		pla		nhe			
	bli		tlo		dla		cla		glo		pli		nho			
	blo		tli		dlu		clo		gla		plu		nha			
	blu		tlu		dli		clu		glu		plo		nhi			
	bla		tla		dle		cle		gle		ple		nhu			
Série 6	**al**		**ir**		**es**		**az**		**mol**		**cha**		**lha**			
	el		ar		os		az		mal		che		lha			
	il		ur		as		iz		mel		chi		lhu			
	ol		er		es		uz		mil		chu		lhe			
	ul		or		is		ez		mol		cha		lho			
	al		ir		us		oz		mul		cho		lhi			
Série 7	**ai**		**ei**		**oi**		**ui**		**au**		**eu**		**ou**			
Série 8	**iu**		**ãe**		**õe**		**ão**		**ais**							
Série 9	**ssa**		**rra**		**ção**		**cons**		**ssar**		**cer**		**xar**			
Série 10	**sso**		**rro**		**pas**		**char**		**çar**		**var**		**ver**			
Série 11	**zar**		**jar**		**gir**		**mar**		**mir**		**mor**		**nar**			
Série 12	**zer**		**rar**		**par**		**tar**		**car**		**mal**		**dar**			
Série 13	**sar**		**rir**		**por**		**ter**		**gar**		**ral**		**der**			
Série 14	**vel**		**nal**		**tal**		**tir**		**dez**		**tas**		**dir**			
Série 15	**cal**		**tor**		**sal**		**des**		**tos**		**dor**					
Série 16	**bar**		**ins**		**dis**		**sub**									
Série 17	**bor**		**brar**		**fun**		**cen**		**cam**		**sin**		**sen**			
Série 18	**men**		**pon**		**con**		**can**		**en**		**an**		**em**			
Série 19	**ven**		**cir**		**for**		**tran**		**in**		**am**		**im**			
Série 20	**per**		**par**		**por**		**cas**		**trans**		**sus**		**ras**			
Série 21	**far**		**cos**		**cor**											

COT.- Cotação: 0 – Articulação incorreta ou ausência de articulação; **1** – Articulação correta.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Anexos

O que já sei

LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA

ANEXO 8

INSTRUÇÕES

Descrição

A avaliação da fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada encontra-se organizada em 21 séries de palavras, selecionadas em consonância com a avaliação da articulação de sílabas e constituintes silábicos (por exemplo, [ba] em <bata> e [sɛ] em <cela>).

É apresentado, em primeiro lugar, um conjunto de palavras (por exemplo: Série 1 – <bata>, <cela>, <fato>, <cola>, <duna>, <cimo>, <lupa>, <tala>), as quais se encontram escritas a negro na folha de registo. Se o aluno ler corretamente todas as palavras de uma série, avança para a série seguinte (ex.: <gelo>, <mina>, <giga>, <nada>, <joga>, <caça>, <gula>). Se o aluno ler incorretamente uma das palavras da série, é-lhe apresentada uma nova série. Por exemplo, se na série 1, com as palavras <bata>, <cela>, <fato>, <cola>, <duna>, <cimo>, <lupa>, <tala>, o aluno erra na leitura da palavra <bata>, terá de ler as palavras <bela>, <bibe>, <bota>, <bule>, <baga>. Neste caso, volta-se a propor a leitura da sílaba BA [ba] numa das palavras da nova série, de modo a confirmar se o aluno tem efetivamente dificuldade na sua leitura.

A plataforma está programada para remeter o aluno para as devidas séries em caso de erro. À medida que o aluno lê cada palavra o avaliador/professor deverá assinalar na plataforma se o aluno leu de forma correta ou incorreta (leu a palavra de forma errada ou não conseguiu ler).

Quando a avaliação é feita em papel e os resultados são posteriormente inseridos na plataforma, chama-se a atenção para a necessidade de apresentar ao aluno as séries pela ordem que se encontra na folha de registo (número de série) e de atender aos procedimentos já referidos. À medida que o aluno lê cada palavra o avaliador/professor deverá assinalar na folha de registo se a leitura foi efetuada corretamente.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Instruções a seguir na avaliação realizada na plataforma

Dizer ao aluno: "Vão aparecer no ecrã do computador várias palavras, uma de cada vez. Deves ler cada palavra em voz alta. Se não conseguires ler uma palavra podes avançar para a seguinte."

Instruções a seguir na avaliação realizada em formato papel

Dizer ao aluno: "Vou mostrar-te um conjunto de cartões, cada um com uma palavra. Deves ler cada palavra em voz alta. Se não conseguires ler uma palavra podes passar à seguinte."

NOTA: Os cartões com as palavras estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 9

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Série		cot.		cot.		cot.		cot.		cot.		cot.		cot.
Série 1	**bata**		**cela**		**fato**		**cola**		**duna**		**lupa**		**tala**	
	bela		**ce**go		**fi**go		**co**po		**do**te		**li**ma		**to**ca	
	bibe		**ci**nema		**fa**ca		**ca**na		**da**do		**lo**to		**ta**pa	
	bota		**ce**na		**fo**go		**cu**me		**du**mo		**la**ta		**tu**bo	
	bule		**ci**mo		**fu**mo		**cu**bo		**di**ca		**lu**me		**te**la	
	baga		**ci**lada		**fe**no		ta**co**		ca**de**te		**le**me		**ti**ro	
Série 2	**gelo**		**mina**		**gula**		**nada**		**joga**		**caça**			
	giga		**ma**ca		**gu**me		**no**ta		**ja**nela		la**ço**			
	gema		**mo**ta		**ga**to		**nu**ca		**ji**pe		cabe**ça**			
	girafa		**mu**la		**ga**la		**ni**ca		**ju**do		bra**çu**do			
	fu**gi**		a**mi**ga		**go**ta		**na**ve		la**je**					
	gene		**me**ta		**go**lo		**ne**ve		**jo**go					
Série 3	**rumo**		**sopa**		**vale**		**xeque**		**cozido**		**pato**		**frete**	
	remo		**si**no		**vi**la		li**xa**		bali**za**		**pi**co		**fri**to	
	rato		**se**ta		**vu**du		me**xi**		**zu**nir		**pu**la		**fro**ta	
	rica		**sa**po		**vo**to		ro**xo**		bu**zi**na		**po**te		**fra**ca	
	rulote		**su**mo		**ve**la		pei**xe**		**ze**bra		**pe**le		**fru**ta	
	roda		**so**la		**va**ca		**xu**xu		**zo**na		**pa**ta		co**fre**	
Série 4	**prata**		**breca**		**trigo**		**drogaria**		**cruzeta**		**grade**		**aflito**	
	pressa		**bra**vo		**tro**pa		ma**dri**nha		**cri**me		a**gra**fo		a**fli**ção	
	primo		**bru**xa		**tra**po		**dra**ma		**cro**mo		**gri**lo		**flo**co	
	prova		**bre**ve		**tru**que		**dro**ne		**cra**vo		**gru**po		**fla**ma	
	prudente		do**bro**		**tri**bo		ma**dru**gada		**cru**zado		**gro**sso		**flu**tuar	
	prato		**bri**ga		**tre**vo		pa**dre**		**cre**me		**gre**ve		**fle**cha	
Série 5	**bloco**		**atleta**		**clube**		**glucose**		**plano**		**ninho**			
	em**ble**ma		a**tle**tismo		**cli**ma		**gli**cerina		**pla**ca		ama**nhe**cer			
	pu**bli**ca		deca**tlo**		**cla**ro		**glo**bo		a**pli**ca		ba**nho**			
	blogue				**clo**ro		**gla**ciar		**plu**ma		li**nha**			
	blusa				re**clu**so		**glu**tão		du**plo**		re**nhi**do			
	nu**bla**do				**cle**ro		i**ngle**sa		**ple**no		ra**nhu**ra			

Série		cot.		cot.		cot.		cot.		cot.		cot.		cot.
Série 6	**alto**		**sair**		**estrada**		**paz**		**molde**		**brecha**		**telha**	
	elmo		**ar**ca		**os**tra		mord**az**		**mal**te		**che**fe		fo**lha**	
	fun**il**		**ur**so		**as**ma		ju**iz**		**mel**ga		**chi**ta		ore**lhu**do	
	olmo		**er**va		**es**trela		cap**uz**		hu**mil**de		**chu**va		pa**lhe**ta	
	ultra		**or**ca		**is**ca		v**ez**		**mol**dura		**cha**ve		mi**lho**	
	alça		**ir**mã		**us**tir		v**oz**		**mul**ta		**cho**ve		ve**lhi**ce	
Série 7	pa**i**		de**i**tado		**oi**to		**ui**var		pa**u**		bebe**u**		nad**ou**	
Série 8	v**iu**		m**ãe**		p**õe**		c**ão**		lev**ais**					
Série 9	a**ss**ado		tu**rr**a		ca**ção**		**cons**tipar		ama**ss**ar		**cer**to		li**xar**	
Série 10	fo**ss**o		car**ro**		**pas**ta		**char**me		ca**çar**		ca**var**		**ver**de	
Série 11	**zar**par		**jar**dim		ru**gir**		**mar**moto		bra**mir**		**mor**te		aba**nar**	
Série 12	co**zer**		ado**rar**		**par**tir		**tar**te		**car**ta		**mal**ta		duvi**dar**	
Série 13	**sar**na		colo**rir**		**por**ta		**ter**ça		**gar**fo		ru**ral**		po**der**	
Série 14	**vel**cro		ca**nal**		na**tal**		men**tir**		nu**dez**		**tas**ca		acu**dir**	
Série 15	**cal**ça		**tor**no		**sal**vo		**des**dobrar		con**tos**		**dor**mir			
Série 16	**bar**co		**ins**trução		**dis**farce		**sub**trair							
Série 17	**bor**da		co**brar**		**fun**go		**cen**to		**cam**po		**sin**toma		pre**sen**te	
Série 18	**men**tir		a**pon**tar		**con**tar		**can**tar		**en**ganar		**an**dar		**em**purrar	
Série 19	**ven**to		**cir**co		**for**te		**tran**ca		**lin**ce		ca**m**po		**lim**po	
Série 20	**per**to		**par**tida		**por**ta		**cas**ta		**trans**por		**sus**peito		amo**ras**	
Série 21	**far**to		**cos**ta		**cor**te									

cot.- cotação: 0 – leitura incorreta ou ausência de leitura; **1** - leitura correta.

Anexos

O que já sei

FLUÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS

ANEXO 10

INSTRUÇÕES

Descrição

A avaliação da fluência de leitura de textos integra três dimensões: (a) a velocidade de leitura; (b) a precisão, e; (c) a expressividade da leitura. Na avaliação da fluência de leitura é apresentado ao aluno um texto sendo-lhe solicitada a sua leitura em voz alta. A avaliação tem a duração máxima de 1 minuto.

O avaliador/professor deve descarregar da plataforma e imprimir o texto destinado à avaliação do aluno. Para cada texto é disponibilizada uma folha de registo onde o avaliador/professor deverá: a) registar os erros na leitura; b) assinalar a última palavra lida pelo aluno no final do tempo previsto (1 minuto); c) registar o número de palavras lidas corretamente durante um minuto, d) avaliar qualitativamente a leitura do aluno ("Adequada" ou "A melhorar") nas dimensões "velocidade", "precisão" e "expressividade"

Salvaguarda-se que as autocorreções que são efetuadas espontaneamente pelo aluno durante a leitura e os regionalismos não devem ser contabilizadas como erro. Estes dados de avaliação deverão ser introduzidos na plataforma, no espaço disponibilizado para o efeito.

Instruções a seguir na avaliação

Dizer ao aluno: "Vais ler este texto o mais rapidamente que conseguires, sem erros e com entoação. Vais começar a ler a partir do título do texto".

Entregar ao aluno o texto em papel.

Dizer ao aluno: "Podes começar".

Clicar em simultâneo no cronómetro disponível na plataforma.

Nota: *Se pretender gravar a leitura efetuada pelo aluno, deverá clicar no gravador disponibilizado na plataforma <u>antes</u> de clicar no cronómetro e dar início à contagem do tempo de leitura.*

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Registar na folha de registo os erros de leitura ou omissões.

Interromper a leitura ao fim de um minuto.

Dizer ao aluno: "Acabou o tempo. Podes parar."

Registar a última palavra lida pelo aluno.

Notação a usar:

Leitura incorreta – rasurar a palavra;

Omissão: Sublinhar a(s) palavra(s);

X – Identifica a última palavra lida pela criança.

Cotação:

Calcular o número de palavras lidas corretamente.

Atribuir a classificação de "Adequado" ou "A melhorar" às dimensões: "Velocidade de leitura", "Precisão" e "Expressividade".

Inserir os resultados da avaliação na plataforma.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 11

ORELHA SÓ

Era uma vez um cão. Um cão de verdade, cor de café com leite, com boca, nariz, quatro patas e um rabo sempre a dar a dar. Só que este cão só tinha uma orelha! Por isso o nome dele era *Orelha Só.*

O *Orelha Só* era um cão muito especial. Não por ter só uma orelha, mas porque era capaz de fingir que estava a dormir quando o dono queria que ele fosse para a casota.

– Tens de guardar a casa *Orelha Só*, por isso tens de ficar no jardim. Só tens uma orelha, mas essa orelha vale por duas!

Já sabem o que o *Orelha Só* fazia quando ouvia estas palavras! Fingia que estava a dormir… claro!

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 12

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

ORELHA SÓ

Era uma vez um cão. Um cão de verdade, cor de café com leite, com boca, nariz, 17
quatro patas e um rabo sempre a dar a dar. Só que este cão só tinha uma orelha! 35
Por isso o nome dele era *Orelha Só.* 43
O *Orelha Só* era um cão muito especial. Não por ter só uma orelha, mas porque 59
era capaz de fingir que estava a dormir quando o dono queria que ele fosse para 76
a casota. 77
– Tens de guardar a casa *Orelha Só*, por isso tens de ficar no jardim. Só tens uma 94
orelha, mas essa orelha vale por duas! 101
Já sabem o que o *Orelha Só* fazia quando ouvia estas palavras! Fingia que estava 116
a dormir… claro! 119

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 13

O SONHO DA RITA

A Rita tinha um sonho. Ser poeta.

– Ser poeta não é trabalho! Ser poeta é viver na lua. – Dizia a avó da Rita.

Quando pegava no lápis e no caderno, para fazer os seus versos, fechava os olhos com muita força, mas, quando os abria, afinal não tinha saído do sofá. A lua continuava longe, longe.

Um dia, o caderno acabou. Era preciso outro.

– Avó, preciso de outro caderno.

– Abre aquela gaveta. Tens lá um.

A Rita abriu a gaveta e encontrou um caderno, mas cheio de poemas. Afinal a avó também era poeta!

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 14

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O SONHO DA RITA

A Rita tinha um sonho. Ser poeta. 7
– Ser poeta não é trabalho! Ser poeta é viver na lua. – Dizia a avó da Rita. 23
Quando pegava no lápis e no caderno, para fazer os seus versos, fechava os olhos 38
com muita força, mas, quando os abria, afinal não tinha saído do sofá. A lua 53
continuava longe, longe. 56
Um dia, o caderno acabou. Era preciso outro. 64
– Avó, preciso de outro caderno. 69
– Abre aquela gaveta. Tens lá um. 75
A Rita abriu a gaveta e encontrou um caderno, mas cheio de poemas. Afinal a 90
avó também era poeta! 94

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 15

NINHO VAZIO

O Rui descobriu um ninho. Um ninho vazio. Um ninho sem ovos, sem bebés, sem mãe, sem pai…

Será que tinham ido para outra terra? Será que o "Pinguim", o gato do vizinho que tinha fama de caçador… Não, o Rui nem queria pensar nisso. O ninho é grande… devia ter sido de uma família grande…dizia ele para os seus botões.

Todos os dias o Rui olhava para o ninho vazio. Gostava de o ter visto ocupado… Um dia, muitos meses depois, viu que uma nova família tinha vindo ocupar aquele ninho. Aquele ninho vazio era agora uma "casa" cheia. Seis bocas todos os dias esperavam por comida. Todos os dias o Rui punha bocadinhos de pão na varanda e ficava à espera que os viessem buscar. Enquanto houvesse migalhas… um passarinho voava sem parar entre a varanda e o ninho. Trinta e três viagens do ninho para a varanda e outras tantas da varanda para o ninho… Devia estar cansado... E talvez tivesse sede.

– Parece que o passeio te abriu o apetite. Engoliste o pão sem mastigar? – Comentou, admirada, a mãe.

– Não…. Sim… Mastiguei, mastiguei…. – Respondeu o Rui, fingindo limpar a boca ao guardanapo.

No bolso das calças estava um pãozinho fresco… pronto a partir aos bocadinhos. Será que os passarinhos gostam de pão com manteiga?

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 16

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

NINHO VAZIO

O Rui descobriu um ninho. Um ninho vazio. Um ninho sem ovos, sem bebés, 14
sem mãe, sem pai… 18
Será que tinham ido para outra terra? Será que o "Pinguim", o gato do vizinho 33
que tinha fama de caçador… Não, o Rui nem queria pensar nisso. O ninho é 48
grande… devia ter sido de uma família grande…dizia ele para os seus botões. 61
Todos os dias o Rui olhava para o ninho vazio. Gostava de o ter visto ocupado… 77
Um dia, muitos meses depois, viu que uma nova família tinha vindo ocupar 90
aquele ninho. Aquele ninho vazio era agora uma "casa" cheia. Seis bocas todos 103
os dias esperavam por comida. Todos os dias o Rui punha bocadinhos de pão na 118
varanda e ficava à espera que os viessem buscar. Enquanto houvesse migalhas… 130
um passarinho voava sem parar entre a varanda e o ninho. Trinta e três viagens 145
do ninho para a varanda e outras tantas da varanda para o ninho… Devia estar 160
cansado... E talvez tivesse sede. 165
– Parece que o passeio te abriu o apetite. Engoliste o pão sem mastigar? – 178
Comentou, admirada, a mãe. 182
– Não…. Sim… Mastiguei, mastiguei…. – Respondeu o Rui, fingindo limpar a 192
boca ao guardanapo. 195
No bolso das calças estava um pãozinho fresco… pronto a partir aos bocadinhos. 208
Será que os passarinhos gostam de pão com manteiga? 217

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 17

UM BOLO DE ANOS

Mana, vamos fazer um bolo para a mãe? – Perguntou o Pedro.

– Boa ideia. Um bolo feito por nós é uma bela prenda. Sabes onde está o livro de receitas da mãe? – Respondeu a Ana.

– É aquele grosso, com letras pretas.

Os dois irmãos começaram a procurar uma receita. Bolo de bolacha, Bolo de anjo, Bolo de mel, Bolo podre, Bolo preto, Bolo vaidoso, Bolo balalaica… Não se deram ao trabalho de ler a receita do bolo podre, pois acharam que com um nome tão feio o bolo não devia ser bom. Também acharam que um bolo vaidoso não ia agradar à mãe. Se ela não gostava de pessoas vaidosas, também não iria gostar de um bolo vaidoso…

– Ana, este parece bom… tem chocolate… Mas diz aqui que precisamos de "duas colheres de sopa de açúcar". Açúcar temos… mas sopa de açúcar o que será?

– E este diz "duas colheres de café de mel". Café de mel? Nunca ouvi falar…

– E para este precisamos de umas varas de arame para bater as claras! – Disse a Ana, quase a desistir.

– Sopa de açúcar, café de mel, varas de arame… Não haverá uma receita que não peça coisas estranhas?

– Encontrei! – Disse a Ana. Salame de chocolate!

O Pedro não estava convencido. A palavra "balalaica" não lhe saía da cabeça. Balalaica era uma palavra tão doce!

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 18

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

UM BOLO DE ANOS

Mana, vamos fazer um bolo para a mãe? – Perguntou o Pedro. 11
– Boa ideia. Um bolo feito por nós é uma bela prenda. Sabes onde está o livro de receitas da mãe? – Respondeu a Ana. 27 34
– É aquele grosso, com letras pretas. 40
Os dois irmãos começaram a procurar uma receita. Bolo de bolacha, Bolo de anjo, Bolo de mel, Bolo podre, Bolo preto, Bolo vaidoso, Bolo balalaica… Não se deram ao trabalho de ler a receita do bolo podre, pois acharam que com um nome tão feio o bolo não devia ser bom. Também acharam que um bolo vaidoso não ia agradar à mãe. Se ela não gostava de pessoas vaidosas, também não iria gostar de um bolo vaidoso… 53 66 82 97 112 117
– Ana, este parece bom… tem chocolate… Mas diz aqui que precisamos de "duas colheres de sopa de açúcar". Açúcar temos… mas sopa de açúcar o que será? 129 143 144
– E este diz "duas colheres de café de mel". Café de mel? Nunca ouvi falar… 159
– E para este precisamos de umas varas de arame para bater as claras! – Disse a Ana, quase a desistir. 174 178
– Sopa de açúcar, café de mel, varas de arame… Não haverá uma receita que não peça coisas estranhas? 192 196
– Encontrei! – Disse a Ana. Salame de chocolate! 203
O Pedro não estava convencido. A palavra "balalaica" não lhe saía da cabeça. Balalaica era uma palavra tão doce! 216 222

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Anexos

O que já sei

COMPREENSÃO

ANEXO 19

INSTRUÇÕES

Descrição

A avaliação da Compreensão Oral deverá ser efetuada através dos vídeos facultados. O aluno deverá apenas ouvir o texto do vídeo, sem acesso ao texto impresso, e, de seguida, responder a um conjunto de perguntas. Estas serão apresentadas em formato áudio na própria plataforma, sem que o aluno tenha disponível no ecrã as perguntas escritas. Para ouvir as perguntas e as alternativas de resposta deverá clicar nos ícones correspondentes. A classificação das respostas é efetuada de modo automático. São também disponibilizadas as transcrições dos vídeos, as folhas de resposta e as grelhas de correção relativas aos vídeos propostos. Desta forma, o avaliador/professor poderá optar por efetuar a leitura em voz alta da transcrição do vídeo e das perguntas e solicitar ao aluno as respostas. Neste caso, o avaliador/professor deverá registar as respostas do aluno na folha de respostas disponibilizada para cada um dos textos e, posteriormente, calcular a percentagem de respostas corretas do aluno com o apoio da respetiva grelha de correção. No final da avaliação, o avaliador/professor poderá inserir este resultado na plataforma.

Instruções a seguir na avaliação da Compreensão Oral realizada na plataforma

Dizer ao aluno*:* "Vais ver um vídeo e responder a perguntas sobre o mesmo. Para ouvires as perguntas deves clicar nos ícones que vão aparecer no ecrã do computador".
As perguntas são com resposta de escolha múltipla, isto é, para cada pergunta são dadas três alternativas de resposta, mas só uma é correta. Deves responder clicando no ícone que corresponde à alternativa que considerares correta. Podes corrigir a tua resposta antes de passares para a pergunta seguinte".

Iniciar a visualização do vídeo.
Concluída a visualização, dizer ao aluno: "Responde agora às perguntas que se seguem".
Verificar se o aluno compreendeu as instruções para responder às perguntas na plataforma.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Instruções a seguir na avaliação da Compreensão Oral realizada através da leitura em voz alta pelo avaliador/professor

Dizer ao aluno*:* "Vais ouvir ler um texto e responder a perguntas sobre o mesmo".
As perguntas são com resposta de escolha múltipla, isto é, para cada pergunta são dadas três alternativas de resposta, mas só uma é que está correta. Quando eu acabar de ler a pergunta e as três alternativas, deves dizer em voz alta qual é a resposta que achas que está correta. Podes corrigir a tua resposta antes de eu avançar para a leitura da pergunta seguinte".

Ler a transcrição do vídeo em voz alta para o aluno.
Concluída a leitura, dizer ao aluno: "Presta atenção para responderes às perguntas que se seguem".
Verificar se o aluno compreendeu as instruções para responder às perguntas.
Ler cada pergunta e respetivas alternativas em voz alta para o aluno.
Assinalar na folha de respostas as alternativas selecionadas pelo aluno.

NOTA: Os ficheiros áudio relativos às perguntas de compreensão estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 20

Lenda de São Martinho

Martinho era um valente soldado romano que, ao atravessar as frias montanhas dos Alpes de regresso à sua terra, em França, encontrou um velhote a pedir esmola e cheio de frio. Não tinha nada para lhe dar, mas ao ver aquele homem com as roupas rotas pegou na sua espada e cortou ao meio a sua capa grossa, vermelha, que não só o protegia do frio, como era também o orgulho dos soldados romanos que a usavam. Entregou metade da capa ao mendigo e, nesse instante, as nuvens e o mau tempo desapareceram como uma espécie de recompensa pelo seu ato bondoso. Ainda hoje, pela mesma data, o tempo fica mais quente e é conhecido como o verão de São Martinho.

"Lenda de São Martinho", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/sao-martinho-soldado-romano-com-bom-coracao/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 21

LENDA DE SÃO MARTINHO

Assinala a opção correta.

1. Quem é Martinho?
    a) Um santo.
    b) Um soldado.
    c) Um mendigo.

Assinala a opção correta.

2. O que faria Martinho na montanha?
    a) Regressava a casa.
    b) Andava a passear.
    c) Andava a combater os soldados romanos.

Assinala a opção correta.

3. O que é o "verão de S. Martinho"?
    a) Um conjunto de dias quentes que aparecem no meio do tempo frio.
    b) Uma estação do ano que só acontece nos Alpes.
    c) Uma lenda.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

4. Martinho era um homem muito rico, por isso não se importou de cortar a sua capa ao meio.
5. Martinho já estava de regresso à sua terra e já não precisava da capa, por isso não se importou de a cortar ao meio.
6. Martinho era uma pessoa bondosa, por isso não se importou de cortar a sua capa ao meio.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Assinala a opção correta.

7. Martinho, a caminho da sua terra, encontrou:

a) um soldado.

b) um mendigo.

c) um velhinho.

Assinala a opção correta.

8. Como era a capa de Martinho?

a) Era vermelha e grossa.

b) Era verde e grossa.

c) Era azul e grossa**.**

Assinala a opção correta.

9. O gesto de Martinho foi:

a) tão vaidoso que logo se fez calor.

b) tão bondoso que logo se fez calor.

c) tão divertido que logo se fez calor.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 22

LENDA DE SÃO MARTINHO *Grelha de correção*	
1. Quem é Martinho? **b) Um soldado**.	**b**
2. O que faria Martinho na montanha**?** **a) Regressava a casa.**	**a**
3. O que é o "verão de S. Martinho"? **c) Um conjunto de dias quentes que aparecem no meio do tempo frio.**	**c**
4. Martinho era um homem muito rico, por isso não se importou de cortar a sua capa ao meio.	**F**
5. Martinho já estava de regresso à sua terra e já não precisava da capa, por isso não se importou de a cortar ao meio.	**F**
6. Martinho era uma pessoa bondosa, por isso não se importou de cortar a sua capa ao meio.	**V**
7. Martinho, a caminho da sua terra, encontrou: **b) um mendigo.**	**b**
8. Como era a capa de Martinho? **a) Era vermelha e grossa.**	**a**
9. O gesto de Martinho foi: **b) tão bondoso que logo se fez calor.**	**b**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 9 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto. Este resultado deverá ser posteriormente inserido na plataforma.

$$\frac{\quad}{9} \times 100 = \quad \%$$

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 23

Monstro do Lago Ness

Ness é o enorme lago no norte da Escócia com mais de 30km de comprimento, muito frio e profundo, ou seja, tem as condições ideais para esconder o monstro pré-histórico. Ninguém sabe ao certo se a criatura existe ou não, pois desde 1933 que tem sido visto e até têm sido tiradas fotografias apenas para mais tarde se descobrir que eram montagens ou bonecos.

O monstro do Lago Ness, também conhecido por Nessie, é normalmente descrito como uma espécie de serpente marinha semelhante a um Plesiossauro. O governo da Escócia já declarou que o monstro não existe, mas mesmo assim a lenda persiste e, quem sabe, um dia ele até aparece mesmo!

"Monstro do lago Ness", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/o-monstro-do-loch-ness-escoces-e-debaixo-de-agua/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 24

MONSTRO DO LAGO NESS

Assinala a opção correta.

1. O lago Ness parece ser um lago ideal para esconder um monstro pré-histórico, porquê?
   a) Porque é enorme e isolado.
   b) Porque é frio e profundo.
   c) Porque fica num lugar distante.

Assinala a opção correta.

2. Por que razão chamarão Nessie ao monstro?
   a) Porque as pessoas gostam de tratá-lo com carinho.
   b) Porque se esconde no lago Ness.
   c) Porque o seu pai se chamava Ness.

Assinala a opção correta.

3. O monstro é real ou é imaginário?

   1. É real porque já lhe tiraram fotografias.
   2. É apenas um boneco que vive no lago.
   3. É imaginário porque nunca ninguém o viu.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

4. O monstro do lago Ness mede 30km de comprimento.
5. O lago Ness fica no norte da Escócia.
6. O governo da Escócia escondeu o monstro do lago Ness.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 25

MONSTRO DO LAGO NESS *Grelha de correção*	
1. O lago Ness parece ser um lago ideal para esconder um monstro pré-histórico, porquê? **b) Porque é frio e profundo.**	**b**
2. Por que razão chamarão Nessie ao monstro? **b) Porque se esconde no lago Ness.**	**b**
3. O monstro é real ou é imaginário? **c) É imaginário porque nunca ninguém o viu.**	**c**
4. O monstro mede 30km de comprimento.	**F**
5. O lago Ness fica no norte da Escócia.	**V**
6. O governo da Escócia escondeu o monstro do lago Ness.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 6 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto. Este resultado deverá ser posteriormente inserido na plataforma.

$$\frac{\quad}{6} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 26

A Lenda das Amendoeiras

Há muito tempo havia um Rei mouro, no Algarve, que casou com uma princesa do norte da Europa. Era tão bonita que todos lhe chamavam a "Bela do Norte", mas vivia triste com as saudades das suas terras cobertas de neve. Não querendo vê-la assim, o Rei teve uma ideia – plantar amendoeiras para que, quando chegasse a primavera, estas estivessem carregadas de flores brancas, de tal modo que parecesse que tinha nevado! E assim foi. Numa manhã de primavera, o Rei chamou-a à janela e ela contemplou, com grande alegria, uma enorme extensão de amendoeiras em flor que lhe faziam lembrar árvores cobertas de neve. Desta forma, todas as primaveras a princesa matava saudades da sua terra.

"A lenda das amendoeiras", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/lenda-das-amendoeiras-uma-historia-algarvia/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 27

A LENDA DAS AMENDOEIRAS

Assinala a opção correta.

1. Quem era a "Bela do Norte" que casou com o Rei mouro do Algarve?
   a) Uma princesa do norte de Portugal.
   b) Uma princesa do norte do Algarve.
   c) Uma princesa do norte da Europa.

Assinala a opção correta.

2. De que cor são as flores de amendoeiras?
   a) Brancas
   b) Amarelas
   a) Rosa claro

Assinala a opção correta.

3. Por que razão a princesa estava triste?
   a) Porque tinha saudades das paisagens da sua terra.
   b) Porque tinha saudades dos pais.
   c) Porque não gostava do rei com quem tinha casado.

Assinala a opção correta.

4. O Rei tomou uma decisão. Qual foi?
   a) O Rei decidiu espalhar flores brancas nas suas terras para a princesa pensar que tinha nevado.
   b) O Rei decidiu levar a princesa a visitar a sua terra para ela matar as saudades.
   c) O Rei decidiu plantar amendoeiras para que na primavera ficassem carregadas de flores.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

5. Quando chegou a primavera, o Rei chamou a princesa para ver as árvores cobertas de neve.
6. Depois do Rei plantar as amendoeiras, começou a nevar todos os anos.
7. No Algarve não costuma nevar.
8. No inverno as amendoeiras enchem-se de flores.
9. As flores das amendoeiras parecem flocos de neve.
10. O Rei gostava de ver a princesa feliz.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 28

A LENDA DAS AMENDOEIRAS *Grelha de correção*	
1. Quem era a "Bela do Norte" que casou com o Rei mouro do Algarve? **c) Uma princesa do norte da Europa.**	**c**
2. De que cor são as flores de amendoeiras? **a) Brancas**	**a**
3. Por que razão a princesa estava triste? **a) Porque tinha saudades das paisagens da sua terra.**	**a**
4. O Rei tomou um a decisão. Qual foi? **c) O Rei decidiu plantar amendoeiras para que na primavera ficassem carregadas de flores.**	**c**
5. Quando chegou a primavera, o Rei chamou a princesa para ver as árvores cobertas de neve.	**V**
6. Depois do Rei plantar as amendoeiras, começou a nevar todos os anos.	**F**
7. No Algarve não costuma nevar.	**V**
8. No inverno as amendoeiras enchem-se de flores.	**F**
9. As flores das amendoeiras parecem flocos de neve.	**V**
10. O Rei gostava de ver a princesa feliz.	**V**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 10 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto. Este resultado deverá ser posteriormente inserido na plataforma.

$$\frac{\quad}{10} \times 100 = \frac{\quad}{\quad} \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 29

Bikini

No início do século XX as pessoas iam à praia com fatos de banho que tapavam o corpo todo, porque senão era um escândalo. No dia 30 de junho de 1946 explodiu uma bomba atómica numa ilha do Oceano Pacífico chamada Bikini. Cinco dias depois apareceram os primeiros fatos de banho minúsculos num desfile de moda em Paris. O seu criador, um engenheiro mecânico chamado Louis Réard, chamou-lhes bikini porque achava que iam ter um efeito bomba na sociedade, ou seja, iam rebentar com as ideias conservadoras da época. Algumas pessoas gostaram muito e outras odiaram, mas o nome e a moda mantêm-se até aos dias de hoje.

"Bikini", Extrato do Programa *Zig Zag – História e invenções*.
Produção Mola para a RTP 2 disponível em:
http://ensina.rtp.pt/artigo/o-biquini-ou-bikini-vem-de-uma-ilha-no-pacifico/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 30

BIKINI

Assinala a opção correta.

1. Por que razão as pessoas tinham de tapar o corpo todo quando iam à praia?
   a) Para evitar queimaduras, porque na altura não havia protetor solar.
   b) Para evitar que as outras pessoas as criticassem.
   c) Para evitar que as outras pessoas olhassem, porque tinham vergonha.

Assinala a opção correta.

2. O criador do bikini achava que ia ele ia ter o efeito de uma bomba porque:
   a) Ia deixar toda a gente completamente abismada.
   b) Não era lógico um engenheiro mecânico criar peças de roupa.
   c) Ninguém gostava de bikinis nem de bombas.

Assinala a opção correta.

3. Onde explodiu uma bomba no dia 30 de junho de 1946?
   a) Na ilha de Bikini, do Oceano Atlântico.
   b) Na ilha de Bikini, do Oceano Pacífico.
   c) Em Bikini, num desfile de moda.

Assinala a opção correta.

4. Onde apareceram os bikinis pela primeira vez?
   a) Num desfile de moda em Paris.
   b) Num desfile de moda na ilha de Bikini.
   c) Num desfile de moda de bikinis.

Assinala a opção correta.

5. O criador dos bikinis era:

a) estilista.

b) engenheiro.

c) modelo.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

6. Louis Reárd deu o nome bikini aos fatos de banho minúsculos porque acreditava que iria revolucionar as ideias da sociedade na época.
7. O bikini foi logo bem aceite na sociedade porque as pessoas tinham ideias muito conservadoras.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 31

BIKINI *Grelha de correção*	
1. Por que razão as pessoas tinham de tapar o corpo todo quando iam à praia? **b) Para evitar que as outras pessoas as criticassem.**	**b**
2. O criador do bikini achava que ia ele ia ter o efeito de uma bomba porque: **a) Ia deixar toda a gente completamente abismada.**	**a**
3. Onde explodiu uma bomba no dia 30 de junho de 1946? **b) Na ilha de Bikini, do Oceano Pacífico**.	**b**
4. Onde apareceram os bikinis pela primeira vez? **a) Num desfile de moda em Paris.**	**a**
5. O criador dos bikinis era: **b) engenheiro.**	**b**
6. Louis Reárd deu o nome bikini aos fatos de banho minúsculos porque acreditava que iria revolucionar as ideias da sociedade na época.	**V**
7. O bikini foi logo bem aceite na sociedade porque as pessoas tinham ideias muito conservadoras.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 7 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto. Este resultado deverá ser posteriormente inserido na plataforma.

$$\frac{\quad}{7} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 32

INSTRUÇÕES

Descrição

Para a avaliação da Compreensão da Leitura o avaliador/professor deverá descarregar da plataforma o texto adequado ao ano de escolaridade, imprimi-lo e propor ao aluno a leitura silenciosa do mesmo e a resposta a um conjunto de perguntas. Estas serão apresentadas no ecrã do computador e o aluno deverá responder na própria plataforma. O avaliador/professor poderá, em alternativa, optar por efetuar a avaliação em formato papel e efetuar a correção das respostas através da grelha de correção disponibilizada para cada um dos textos. No final da avaliação, depois de calcular a percentagem de respostas corretas, o avaliador/professor deverá inserir esse resultado na plataforma.

Instruções a seguir na avaliação da Compreensão da Leitura realizada na plataforma

Dizer ao aluno: "Vais ler e responder a perguntas sobre um texto. Deves ler o texto com muita atenção antes de responderes às perguntas. As perguntas são apresentadas no ecrã do computador".

As perguntas são com resposta de escolha múltipla, isto é, para cada pergunta são dadas três alternativas de resposta, mas só uma é correta. Deves responder clicando no ícone que corresponde à alternativa que considerares correta. Podes corrigir a tua resposta antes de passares para a pergunta seguinte."

Entregar o texto ao aluno. Verificar se compreendeu as instruções para responder às perguntas na plataforma.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Instruções a seguir na avaliação da Compreensão da Leitura realizada em formato papel

Dizer ao aluno: "Vais ler e responder a perguntas sobre um texto. Deves ler o texto com muita atenção antes de responderes às perguntas. As perguntas são com resposta de escolha múltipla, isto é, para cada pergunta são dadas três alternativas de resposta, mas só uma é correta. Deves responder assinalando a alternativa que consideras correta. Podes corrigir a tua resposta antes de passares para a pergunta seguinte".

Entregar o texto e a folha de respostas ao aluno. Verificar se compreendeu as instruções para responder às perguntas na folha de respostas.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 33

A Raposa

Aproximemo-nos um pouco de uma raposinha portuguesa: a Dona Espertina. Ela tem a cabeça larga, o focinho alongado e pontiagudo, olhos oblíquos, orelhas levantadas, largas na base e estreitas na ponta. O pêlo é basto e abundante, mas o corpo é magro. Possui patas finas e curtas que lhe possibilitam ser uma excelente saltadora. A cauda é grande e a cor do manto varia, harmonizando-se com o habitat.

Maria Augusta Lopes, A raposa, *in* "Selvagens e Amigos", p. 70. Sacavém: Editora Atlântico, 1994.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 34

Folha de Respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

A RAPOSA

Assinala a opção correta.

1. Este texto é sobre…

a) uma raposa do mundo.
b) uma raposa do deserto.
c) uma raposa de Portugal. ○

Completa os espaços em branco. Escolhe uma das duas palavras e escreve-a no espaço em branco.

2. ○

a) arrebitado **b) bicudo**

A raposinha tem um focinho _____.

3.

a) delgado **b) musculado** ○

O corpo da raposinha é _____.

4.

a) correr **b) saltar** ○

A raposinha adora _____.

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

5. O pêlo da raposinha pode ser de várias cores. ___ ○

6. A raposinha é uma boa saltadora. ___ ○

7. O focinho da raposinha é largo. ___ ○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 35

A RAPOSA *Grelha de correção*	
1. Este texto é sobre… **c) uma raposa de Portugal.**	**c**
2. A raposinha tem um focinho **arrebitado**.	**a**
3. O corpo da raposinha é **delgado**.	**a**
4. A raposinha adora **saltar**.	**b**
5. O pelo da raposinha pode ser de várias cores.	**V**
6. A raposinha é uma boa saltadora.	**V**
7. O focinho da raposinha é largo.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 7 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto. Este resultado deverá ser posteriormente inserido na plataforma.

$$\frac{____}{7} \times 100 = ____ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 36

O que comem as pessoas

De país para país, os pratos preferidos das crianças são diferentes. As plantas comestíveis não são as mesmas em todos os lados. Na Europa, as crianças comem quase todos os dias pão de trigo ou de centeio. Na Europa, há também muitos pratos feitos com batata, embora esta seja de origem americana. Na Índia, na China e no Japão, o arroz faz parte de todos os pratos. Este dá-se bem no clima húmido.

Nos países tropicais, as crianças gostam de comer o nutritivo inhame, como em Java, por exemplo.

O milho é originário da América Central. Hoje, é utilizado mais milho do que arroz ou trigo. A mandioca de África tem de ser cozida, pois crua é venenosa.

O painço precisa de pouca chuva.

Inácio e colaboradores, O que comem as pessoas, *in* "A Terra, Enciclopédia Multicolorida para Crianças", pp. 98-99. China: Edições Quality, s/d.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 37

Folha de Respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O QUE COMEM AS PESSOAS

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

1. Na Europa as pessoas comem quase todos os dias arroz.	___	○
2. Na Índia, na China ou no Japão o clima é húmido.	___	○
3. O pão de trigo ou de centeio é o favorito das crianças na Europa.	___	○
4. O milho é originário de África.	___	○
5. A batata é de origem europeia.	___	○

Assinala a opção correta.

6. A planta comestível que precisa de pouca chuva é:
   a) o arroz.
   b) o centeio.
   c) o painço. ○

7. Que planta nutritiva as pessoas gostam de comer nos países tropicais?
   a) O trigo.
   b) O inhame.
   c) O milho. ○

8. Em África, a mandioca tem de ser cozida, porquê?
   a) Porque é perigoso comê-la crua.
   b) Porque fica muito dura se não for cozida.
   c) Porque sabe mal se for comida crua. ○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 38

O QUE COMEM AS PESSOAS

Grelha de correção

1. Na Europa as pessoas comem quase todos os dias arroz.	**F**
2. Na Índia, na China ou no Japão o clima é húmido.	**V**
3. O pão de trigo ou de centeio é o favorito das crianças na Europa.	**V**
4. O milho é originário de África.	**F**
5. A batata é de origem europeia.	**F**
6. A planta comestível que precisa de pouca chuva é: **c) o painço.**	**c**
7. Que planta nutritiva as pessoas gostam de comer nos países tropicais? **b) O inhame.**	**b**
8. Em África, a mandioca tem de ser cozida, porquê? **a) Porque é perigoso comê-la crua.**	**a**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 8 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto. Este resultado deverá ser posteriormente inserido na plataforma.

$$\frac{____}{8} \times 100 = ____ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 39

O Primeiro Dia

Nasceu num caixote e viu o mundo pela primeira vez quando a sua mãe levantou a asa esquerda.

"É frio este mundo!", pensou.

E recolheu na quentura das penas, suspirando pela boa vida que tinha dentro do ovo.

Mais tarde, desceu do caixote forradinho com palha, porque era grande a algazarra dos irmãos que tinham acabado de nascer. E a mãe, para não ter de aplicar duas bicadas a cada um, resolveu ir passear com eles.

A meio da tarde, o pinto petiscou bagos de arroz e provou da minhoca comprida, rosada e suculenta que a mãe descobriu entre o estrume e que demorou um ror de tempo a partir em catorze pedacinhos iguais, tantos quantos os pintos.

À noitinha, entrou pela primeira vez na capoeira. Era o primeiro que seguia atrás da mãe e quase ia desmaiando com a bicada que um galo resolveu pregar-lhe no cocuruto da cabeça. A mãe ainda barafustou, mas o galo começou a rir-se.

Depois adormeceu no ninheirinho que a mãe ajeitou com as patas e o bico.

- Não sujem a cama, ouviram? – disse ela, antes de se aninhar por cima deles, com muitos cuidados para não magoar ninguém.

De madrugada, o pinto acordou estremunhado, o coração aos pulos, quase a querer cair-lhe em cima das patas. Um vozeirão como nunca tinha ouvido, ressoava na capoeira.

António Mota, O primeiro dia, *in* "A hora do conto", pp. 15-17.
Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, 1990.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 40

Folha de Respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O PRIMEIRO DIA

Assinala a opção correta.

1. Por que razão suspirou o pinto quando nasceu? a) Porque gostava de comer bagas de arroz. b) Porque gostava de poder voltar para dentro do ovo. c) Porque queria brincar com os outros pintos.	○
2. O que comeu o pinto a meio da tarde? a) Bagos de arroz e minhoca. b) Bagos de arroz, minhoca e alface. c) Bagos de arroz e estrume.	○
3. Quantos eram os pintos? a) Um. b) Oito. c) Catorze.	○
4. À entrada da capoeira aconteceu uma coisa desagradável. O que foi? a) O pinto não queria entrar na capoeira. b) Um galo deu uma bicada no pinto. c) Um galo começou a rir-se.	○
5. Ao ouvir um vozeirão na capoeira o pinto ficou: a) Assustado. b) Curioso. c) Entusiasmado.	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

6. A mãe galinha partiu a minhoca em 14 pedacinhos. Será que ela comeu algum pedacinho?
   a) Sim, porque provava sempre primeiro a comida que dava aos filhos.
   b) Não, porque só os pintos é que gostam de minhocas.
   c) Não, só os pintos comeram minhoca.

7. A mãe galinha "demorou um ror de tempo a partir [a minhoca] em catorze pedacinhos iguais". O que achas que quer dizer um "ror de tempo"?
   a) Muito tempo.
   b) Pouco tempo.
   c) Tempo muito difícil.

Completa os espaços em branco. Escolhe uma das duas palavras e escreve-a no espaço em branco.

8.
a) festa **b) algazarra**

Os pintos acabados de nascer faziam uma grande _____.

9.
a) passear **b) nadar**

A mãe galinha e os pintos foram_____.

10.
a) por cima **b) ao lado**

A mãe galinha aninhou-se, com cuidado, _____ dos pintos.

11.
a) acordar **b) magoar**

A mãe galinha não queria _____ os pintos.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 41

O PRIMEIRO DIA

Grelha de correção

1. Por que razão suspirou o pinto quando nasceu? **b) Porque gostava de poder voltar para dentro do ovo.**	**b**
2. O que comeu o pinto a meio da tarde? **a) Bagos de arroz e minhoca.**	**a**
3. Quantos eram os pintos? **c) Catorze.**	**c**
4. À entrada da capoeira aconteceu uma coisa desagradável. O que foi? **b) Um galo deu uma bicada no pinto.**	**b**
5. Ao ouvir um vozeirão na capoeira o pinto ficou: **a) Assustado.**	**a**
6. A mãe galinha partiu a minhoca em 14 pedacinhos. Será que ela comeu algum pedacinho? **c) Não, só os pintos comeram minhoca.**	**c**
7. A mãe galinha "demorou um ror de tempo a partir [a minhoca] em catorze pedacinhos iguais". O que achas que quer dizer um "ror de tempo"? **a) Muito tempo.**	**a**
8. Os pintos acabados de nascer faziam uma grande **algazarra**.	**b**
9. A mãe galinha e os pintos foram **passear.**	**a**
10. A mãe galinha aninhou-se, com cuidado, **por cima** dos pintos.	**a**
11. A mãe galinha não queria **magoar** os pintos.	**b**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 11 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto. Este resultado deverá ser posteriormente inserido na plataforma.

$$\frac{\quad}{11} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 42

O Hipopótamo

Se excetuarmos o elefante, este é o maior animal existente sobre a terra e só a baleia tem uma boca maior do que a sua.

A palavra hipopótamo significa "Cavalo do rio", pois ele passa a maior parte do tempo dentro de água, em rios ou pântanos, deixando apenas emergir os olhos, as narinas e os ouvidos. Estes órgãos são muito desenvolvidos e situam-se no cimo da cabeça para que ele possa estar sempre atento.

A pele tem cerca de cinco centímetros de espessura, mas seca e racha facilmente ao sol, daí o facto de ele ir a terra, sobretudo de noite, para comer erva, folhas e ramos. Também ingere plantas aquáticas. Ao todo, come cerca de 200 a 300 quilos de vegetais por dia.

Apesar do seu peso e dimensões, 4 metros de comprimento por 1,5 metros de altura e 4 toneladas de peso, ele consegue correr e galopar com rapidez.

Mas como é que ele flutua?

Tem uma grande quantidade de ar nos pulmões e de gases nos intestinos. Além disso, o seu corpo possui muita gordura, que é mais leve do que a água.

Os bebés hipopótamos sabem nadar desde que nascem, mas preferem manter-se na água em cima do lombo da mãe.

Achas que o hipopótamo tem muitos inimigos?

Não, só o Homem. Os nativos aproveitam a carne para comer e a pele para fazer chicotes, escudos, abrigos, etc..

O Homem "civilizado" mata-o por causa dos dentes (estes crescem tanto que, por vezes, têm de os aparar contra as pedras senão não conseguem comer.) Ora, estes dentes são de um marfim especial com que se fazem estatuetas caríssimas. Assim, por causa dos dentes de baixo, que medem no total cerca de 70cm, o Homem mata o animal e deixa o seu corpo à mercê dos abutres …

Maria Augusta Lopes, O hipopótamo, *in* "Selvagens e Amigos", pp. 6-9.
Sacavém: Editora Atlântico, 1994.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 43

Folha de Respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O HIPOPÓTAMO

Assinala a opção correta.

1. Qual o maior animal existente na terra? a) A baleia. b) O elefante. c) O hipopótamo.	○
2. O Homem é o grande inimigo do hipopótamo, porquê? a) Porque o hipopótamo é muito grande. b) Porque, como come muito, o hipopótamo destrói as culturas. c) Porque os dentes do hipopótamo são de um marfim muito valioso.	○

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

3. Hipopótamo significa "Cavalo do rio" porque o hipopótamo consegue correr e galopar com rapidez.	___	○
4. O hipopótamo passa a maior parte do tempo na água.	___	○
5. Quando estão na água, os bebés hipopótamos estão em cima do lombo da mãe porque não sabem nadar.	___	○
6. O Homem "civilizado" aproveita a pele do hipopótamo para fazer chicotes, escudos ou abrigos.	___	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

7. Os olhos, os ouvidos e o nariz do hipopótamo situam-se no cimo da cabeça para que ele esteja sempre atento.	___	○
8. A pele do hipopótamo tem seis centímetros de espessura, mas seca e racha facilmente ao sol.	___	○
9. O hipopótamo alimenta-se de ervas, folhas, ramos e plantas aquáticas.	___	○
10. O hipopótamo mede 4 metros de comprimento por 1,5 metros de altura e pesa 4 toneladas.	___	○
11. O hipopótamo consegue correr e galopar com rapidez porque tem uma grande quantidade de ar nos pulmões e de gases nos intestinos.	___	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 44

O HIPOPÓTAMO *Grelha de correção*	
1. Qual o maior animal existente na terra? **b) O elefante.**	**b**
2. O Homem é o grande inimigo do hipopótamo, porquê? **c) Porque os dentes do hipopótamo são de um marfim muito valioso.**	**c**
3. Hipopótamo significa "Cavalo do rio" porque o hipopótamo consegue correr e galopar com rapidez.	**V**
4. O hipopótamo passa a maior parte do tempo dentro da água.	**V**
5. Quando estão na água, os bebés hipopótamos estão em cima do lombo da mãe porque não sabem nadar.	**F**
6. O Homem "civilizado" aproveita a pele do hipopótamo para fazer chicotes, escudos ou abrigos.	**F**
7. Os olhos, os ouvidos e o nariz do hipopótamo situam-se no cimo da cabeça para que ele esteja sempre atento.	**V**
8. A pele do hipopótamo tem seis centímetros de espessura, mas seca e racha facilmente ao sol.	**F**
9. O hipopótamo alimenta-se de ervas, folhas, ramos e plantas aquáticas.	**V**
10. O hipopótamo mede 4 metros de comprimento por 1,5 metros de altura e pesa 4 toneladas.	**V**
11. O hipopótamo consegue correr e galopar com rapidez porque tem uma grande quantidade de ar nos pulmões e de gases nos intestinos.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 11 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto. Este resultado deverá ser posteriormente inserido na plataforma.

$$\frac{____}{11} \times 100 = ____ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Anexos

Vou aprender

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

ANEXO 45

PLANO DE APRENDIZAGEM

Aluno: _____ Escola: _____ Ano: _____ Turma: _____

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
Objetivos: Dividir as palavras em sílabas, identificar sílabas iguais, comparar sílabas e juntar ou retirar sílabas a palavras.

Tarefas usadas em "O que já sei"	Já sei	Vou aprender	Atividades – Vou aprender	Quando? (data)	Onde?		Já aprendi
					Escola	Casa	
Segmentar as palavras em sílabas	☐	☐					
Identificar palavras com sílabas iguais em posição inicial	☐	☐					
Identificar palavras com sílabas iguais em posição final	☐	☐					
Acrescentar sílabas em posição inicial de palavras	☐	☐					
Omitir sílabas em posição inicial de palavras	☐	☐					

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 46

SEGMENTAÇÃO SILÁBICA

JOGO 1

Descrição

No jogo 1, são apresentadas ao aluno seis imagens, uma de cada vez, e deve clicar sobre a imagem para ouvir o nome da figura representada. O aluno efetua em voz alta a divisão silábica da palavra ouvida e indica o seu número de sílabas clicando no botão com o algarismo que indica o número correto de sílabas. O aluno recebe imediatamente *feedback*.

Instruções

Neste jogo, vais indicar quantas sílabas têm as palavras que ouves.

Para ouvir as palavras tens de clicar sobre cada imagem que vai aparecendo no ecrã do computador.

Para indicar quantas sílabas tem a palavra ouvida, clica no botão com o algarismo que indica o número correto de sílabas. Por exemplo, se uma palavra tiver 3 sílabas deves clicar no botão com o algarismo 3.

Quando a tua resposta está correta aparece o sinal de correto (✔) a verde e podes passar à palavra seguinte.

Se a tua resposta estiver errada aparece o sinal de incorreto (X) a vermelho, pelo que deves voltar a ouvir a palavra para identificar o número de sílabas corretamente. Só passas para o jogo seguinte depois de responderes às 6 tarefas deste jogo.

Séries	**Imagens**	**N.º de sílabas**	**Divisão**	**Formatos silábicos**
1	Bacalhau	3	ba.ca.lhau	CV.CV. CVG
2	Erva	2	er.va	VC.CV
3	Brinquedo	3	brin.que.do	CCṼ.CV.CV
4	Máscara	3	más.ca.ra	CVC.CV.CV
5	Lápis	2	lá.pis	CV.CVC
6	Mão	1	mão	CṼG

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA IGUAL EM POSIÇÃO INICIAL – COM APOIO DE IMAGENS
JOGO 2

Descrição

No jogo 2, o aluno deve identificar, de entre um conjunto de seis palavras ouvidas, as que começam pela sílaba-alvo previamente ouvida. Cada jogo tem 3 séries. A primeira deve ser realizada com a ajuda do professor.

O aluno deve clicar no megafone para ouvir a sílaba-alvo. Em cada série do jogo, são apresentadas seis imagens, nas quais o aluno deve clicar para ouvir o nome da figura que está representada.

De seguida, deve selecionar as três palavras que respeitam o que é solicitado.

Não existe qualquer limite quanto ao número de vezes que é possível clicar para ouvir a sílaba-alvo e/ou as palavras. O aluno recebe imediatamente *feedback*.

Instruções

Neste jogo, vais identificar quais são as três palavras que começam pela sílaba que vais ouvir. Primeiro, clica no megafone para ouvir a sílaba. A seguir, clica em cada uma das imagens para ouvires o nome da figura representada. Se a palavra começar pela sílaba ouvida, seleciona-a clicando no círculo que aparece debaixo da imagem.

Podes clicar no megafone quantas vezes precisares de ouvir a sílaba e em cada uma das imagens para ouvires novamente as palavras.

Quando a tua resposta está correta aparece o sinal de correto (✔) a verde e podes passar à palavra seguinte.

Se a tua reposta estiver errada aparece o sinal de incorreto (x) a vermelho, pelo que deves voltar a ouvir a palavra

Só quando realizares corretamente as três séries deste jogo é que podes avançar para o jogo seguinte.

Série 1: sílaba isolada ouvida <ar>, [aɾ]	algema; **ár**vore; afia; **ar**co-íris; **ar**co; aspirador
Série 2: sílaba isolada ouvida <o>, [o]	bola; ombro; **o**sso; **o**vo; óculos; **o**lho
Série 3: sílaba isolada ouvida <a>, [ɐ]	**a**belha; harpa; anjo; alce; **a**gulha; **a**nel

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA IGUAL EM POSIÇÃO INICIAL – SEM APOIO DE IMAGENS
JOGO 3

Descrição

No jogo 3, o aluno deve identificar, de entre um conjunto de seis palavras ouvidas, as que começam pela sílaba-alvo previamente ouvida. Cada jogo tem 3 séries. A primeira deve ser realizada com a ajuda do professor.

O aluno deve clicar no megafone para ouvir a sílaba-alvo. Em cada série do jogo são apresentados seis botões, nos quais o aluno deve clicar para ouvir as palavras e selecionar aquelas que respeitam o que é solicitado.

Não existe limite para o número de vezes que é possível clicar e ouvir a sílaba-alvo e/ou as palavras. O aluno recebe imediatamente *feedback*.

Instruções

Neste jogo, vais identificar quais são as três palavras que começam pela sílaba que vais ouvir. Primeiro, clica no megafone para ouvir a sílaba. A seguir, clica em cada um dos botões para ouvires as palavras. Se a palavra começar pela sílaba ouvida, seleciona-a clicando no círculo que aparece debaixo do botão.

Podes clicar no megafone quantas vezes precisares de ouvir a sílaba e em cada um dos botões para ouvires novamente as palavras.

Quando a tua resposta está correta aparece o sinal de correto (✔) a verde e podes passar à palavra seguinte.

Se a tua reposta estiver errada aparece o sinal de incorreto (X) a vermelho, pelo que deves voltar a ouvir a palavra

Só quando realizares corretamente as três séries deste jogo é que podes avançar para o jogo seguinte.

Série 1: sílaba isolada ouvida <mel>, [mɛɬ]	**mel**ga; mesmo; **Mel**gaço; **mel**ro; melado; marmelo
Série 2: sílaba isolada ouvida <pas>, [pɐʃ]	**pas**tilha; pássaro; pão; partir; **pas**telaria; **pas**tor
Série 3: sílaba isolada ouvida <cir>, [siɾ]	**cir**co; cinto; **cir**cular; suspiro; cesto; **cír**culo

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA IGUAL EM POSIÇÃO FINAL – COM APOIO DE IMAGENS
JOGO 4

Descrição

No jogo 4, o aluno deve identificar, de entre um conjunto de seis palavras ouvidas, as que acabam com a sílaba-alvo apresentada previamente. Cada jogo tem 3 séries. A primeira deve ser realizada com a ajuda do professor.

O aluno deve clicar no megafone para ouvir a sílaba-alvo. Em cada série do jogo, são apresentadas seis imagens, nas quais o aluno deve clicar para ouvir o nome da figura que está representada.

De seguida, deve selecionar as três palavras que respeitam o que é solicitado.

Não existe qualquer limite quanto ao número de vezes que é possível clicar para ouvir a sílaba-alvo e/ou as palavras. O aluno recebe imediatamente *feedback*.

Instruções

Neste jogo, vais identificar quais são as três palavras que acabam pela sílaba que vais ouvir. Primeiro, clica no megafone para ouvir a sílaba. A seguir, clica em cada uma das imagens para ouvires o nome da figura representada. Se a palavra acabar pela sílaba ouvida, seleciona-a clicando no círculo que aparece debaixo da imagem.

Podes clicar no megafone quantas vezes precisares de ouvir a sílaba e em cada uma das imagens para ouvires novamente as palavras.

Podes clicar no megafone quantas vezes precisares de ouvir a sílaba e em cada uma das imagens para ouvires novamente as palavras.

Quando a tua resposta está correta aparece o sinal de correto (✔) a verde e podes passar à palavra seguinte.

Se a tua reposta estiver errada aparece o sinal de incorreto (X) a vermelho, pelo que deves voltar a ouvir a palavra

Só quando realizares corretamente as três séries deste jogo é que podes avançar para o jogo seguinte.

Série 1: sílaba isolada ouvida <o>, [u]	copo; aspirador; comboi**o**; avestruz; papagai**o**; centei**o**
Série 2: sílaba isolada ouvida <a>, [ɐ]	sai**a**; mesas; boi**a**; uva; gru**a**; avental
Série 3: sílaba isolada ouvida <ar> [aɾ]	barrar; pente**ar**; cantar; vo**ar**; pi**ar**; abraçar

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA IGUAL EM POSIÇÃO FINAL – SEM APOIO DE IMAGENS
JOGO 5

Descrição

No jogo 5, o aluno deve identificar, de entre um conjunto de seis palavras ouvidas, as que acabam pela sílaba-alvo previamente ouvida. Cada jogo tem 3 séries. A primeira deve ser realizada com a ajuda do professor.

O aluno deve clicar no megafone para ouvir a sílaba-alvo. Em cada série do jogo são apresentados seis botões, nos quais o aluno deve clicar para ouvir as palavras e selecionar aquelas que cumprem o que é solicitado.

Não existe limite para o número de vezes que é possível clicar e ouvir a sílaba-alvo e/ou as palavras. O aluno recebe imediatamente *feedback*.

Instruções

Neste jogo, vais identificar quais são as três palavras que acabam pela sílaba que vais ouvir. Primeiro, clica no megafone para ouvir a sílaba. A seguir, clica em cada um dos botões para ouvires as palavras. Se a palavra acabar pela sílaba ouvida, seleciona-a clicando no círculo que aparece debaixo do botão.

Podes clicar no megafone quantas vezes precisares de ouvir a sílaba e em cada um dos botões para ouvires novamente as palavras.

Quando a tua resposta está correta aparece o sinal de correto (✔) a verde e podes passar à palavra seguinte.

Se a tua resposta estiver errada aparece o sinal de incorreto (x) a vermelho, pelo que deves voltar a ouvir a palavra

Só quando realizares corretamente as três séries deste jogo é que podes avançar para o jogo seguinte.

Série 1: sílaba isolada ouvida <gir>, [ʒiɾ]	fu**gir**; chegar; fin**gir**; partir; corri**gir**; sair
Série 2: sílaba isolada ouvida: <tor>, [toɾ]	sobrepor; tra**tor**; adamas**tor**; apito; cas**tor**; computador
Série 3: sílaba isolada ouvida: <car>, [kaɾ]	convidar; fechar; se**car**; açú**car**; tro**car**; caçar

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

COMPARAÇÃO DA SÍLABA IGUAL EM POSIÇÃO INICIAL – COM APOIO DE IMAGENS
JOGO 6

Descrição

No jogo 6, o aluno deve comparar quatro palavras ouvidas e identificar as duas que começam por uma sílaba igual.

Clicando em cada uma das imagens, o aluno ouve o nome da figura representada. Cabe ao aluno identificar os pares de palavras que começam por uma sílaba igual.

Cada jogo tem três séries. A primeira deve ser realizada com a ajuda do professor.

Não existe limite para o número de vezes que é possível clicar nas imagens e ouvir as palavras. O aluno recebe imediatamente *feedback*.

Instruções

Neste jogo, vais ouvir quatro palavras que tens de comparar para identificar quais são as duas palavras que começam por uma sílaba igual. Primeiro, clica em cada imagem para ouvires todas as palavras. A seguir, seleciona as duas palavras que começam por uma sílaba igual, clicando nos círculos correspondentes.

Podes clicar nas imagens quantas vezes precisares de ouvir as palavras.

Quando a tua resposta está correta aparece o sinal de correto (✔) a verde e podes avançar.

Se a tua resposta estiver errada aparece o sinal de incorreto (X) a vermelho, pelo que deves voltar a ouvir a palavra

Só quando realizares corretamente as três séries deste jogo é que podes avançar para o jogo seguinte.

Série 1: sílaba igual <ma>, [mɐ]	**ma**caco; martelo; **ma**çã; mochila
Série 2: sílaba igual <ca>, [kɐ]	**ca**melo; casa; cantar; **ca**misa
Série 3: sílaba igual <pi> [pi]	pistola; pincel; **pi**ano; **pi**nha

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

COMPARAÇÃO DA SÍLABA IGUAL EM POSIÇÃO FINAL – COM APOIO DE IMAGENS
JOGO 7

Descrição

No jogo 7, o aluno deve comparar quatro palavras ouvidas e identificar as duas que acabam por uma sílaba igual. Clicando em cada uma das imagens, o aluno ouve o nome da figura representada.
Cabe ao aluno identificar os pares de palavras que acabam por uma sílaba igual.
Cada jogo tem três séries. A primeira deve ser realizada com a ajuda do professor.
Não existe limite para o número de vezes que é possível clicar nas imagens e ouvir as palavras. O aluno recebe imediatamente *feedback*.

Instruções

Neste jogo, vais ouvir quatro palavras que tens de comparar para identificar quais são as duas palavras que acabam por uma sílaba igual.
Primeiro, clica em cada imagem para ouvires todas as palavras. A seguir, seleciona as duas palavras que acabam por uma sílaba igual, clicando nos círculos correspondentes.
Podes clicar nas imagens quantas vezes precisares de ouvir as palavras.
Quando a tua resposta está correta aparece o sinal de correto (✔) a verde e podes avançar.
Se a tua resposta estiver errada aparece o sinal de incorreto (X) a vermelho, pelo que deves voltar a ouvir a palavra
Só quando realizares corretamente as três séries deste jogo é que podes avançar para o jogo seguinte.

Série 1: sílaba igual <rra>, [ʁɐ]	arara; carro; guita**rra**; ja**rra**
Série 2: sílaba igual <ja>, [ʒɐ]	laran**ja**; bengala; cere**ja**; pêssego
Série 3: sílaba igual <do>, [du]	vesti**do**; gela**do**; sapo; sapato

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ADIÇÃO DE SÍLABA EM POSIÇÃO INICIAL SEM IMAGEM

JOGO 8

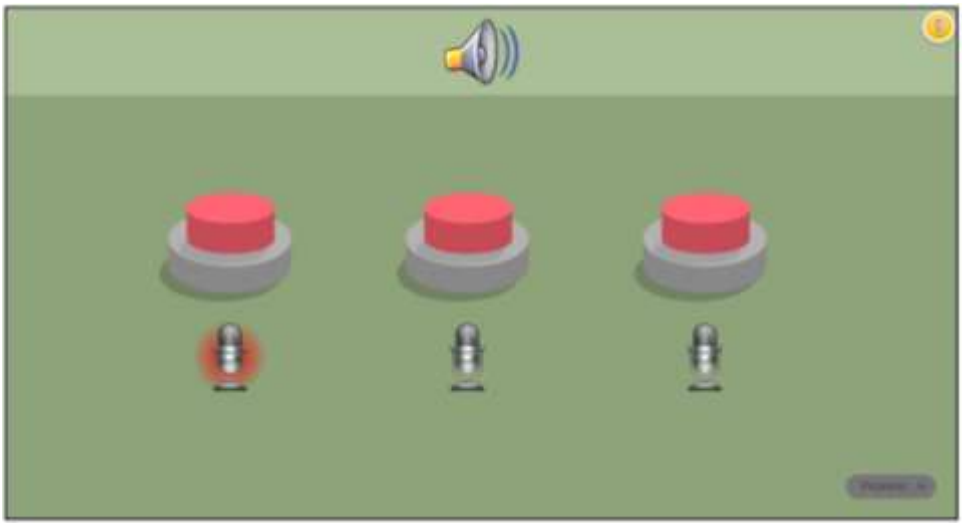
Descrição

No jogo 8, o aluno deve adicionar uma sílaba ao início das palavras ouvidas. Ao clicar no megafone o aluno ouve as palavras. Clicando nos botões, ouve a sílaba que deve adicionar à palavra anteriormente ouvida. Em cada série, o aluno deve ir acrescentando cada uma das três sílabas à palavra. Obterá, assim, três palavras ou pseudopalavras.

Para gravar as suas produções (palavra ou pseudopalavras), o aluno deve clicar no microfone. Esta opção permite que os alunos trabalhem de forma autónoma e que a correção seja efetuada posteriormente pelo professor.

Cada jogo tem três séries. À semelhança dos jogos anteriores, a primeira série deve ser realizada com a ajuda do professor. Não existe limite para o número de vezes que o aluno pode clicar no megafone e em cada um dos botões.

Neste jogo não é dado qualquer *feedback* automático. A correção pode ser efetuada enquanto o aluno joga, ou posteriormente, a partir dos registos áudio que ficam gravados.



FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Instruções

Neste jogo, vais ouvir uma palavra e, em seguida, deves adicionar cada uma das sílabas ouvidas no início dessa palavra. Primeiro, clica no megafone para ouvir a palavra. De seguida, clica no primeiro botão e ouve uma sílaba. Podes clicar no megafone e em cada botão quantas vezes precisares de ouvir.
Junta a sílaba que ouviste ao início da palavra. Clica, agora, no microfone e diz como fica tudo junto. Repete esta tarefa três vezes em cada série. Vais descobrir que juntando a sílaba à palavra às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não.
O teu professor vai dizer-te se juntaste corretamente a sílaba à palavra.

Série 1: palavra ouvida **<mão>** ['mɐ̃w]	*Sílabas isoladas ouvidas:* <si> [si], <al> [ał], <pul> [puł] *Resultado:* **<simão>**, **<*almão>** , **<pulmão>**
Série 2: palavra ouvida **<bar>** ['baɾ]	*Sílabas isoladas ouvidas:* <chum> [ʃũ], <do>[du], <ir> [iɾ] *Resultado:* **<chumbar>**, **<dobar>**,**<*irbar>**
Série 3: palavra ouvida <**caco**> ['kaku]	Sílabas isoladas ouvidas: <ma> [mɐ], <sal> [sał], <ir> [iɾ] *Resultado:* **<macaco>**, **<*salcaco>**, **<*ircaco>**

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ADIÇÃO DE SÍLABA EM POSIÇÃO FINAL SEM IMAGEM

JOGO 9

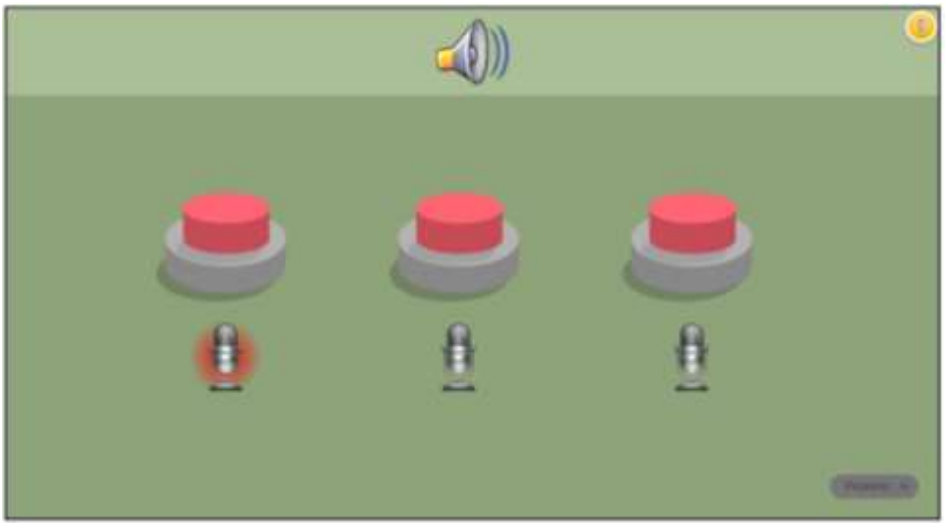
Descrição

No jogo 9, o aluno deve adicionar uma sílaba ao final das palavras ouvidas. Ao clicar no megafone o aluno ouve as palavras. Clicando nos botões, ouve a sílaba que deve adicionar à palavra anteriormente ouvida. Em cada série, o aluno deve ir acrescentando cada uma das três sílabas à palavra. Obterá, assim, três palavras ou pseudopalavras.

Para gravar as suas produções (palavra ou pseudopalavras), o aluno deve clicar no microfone. Esta opção permite que os alunos trabalhem de forma autónoma e que a correção seja efetuada posteriormente pelo professor.

Cada jogo tem três séries. À semelhança dos jogos anteriores, a primeira série deve ser realizada com a ajuda do professor. Não existe limite para o número de vezes que o aluno pode clicar no megafone e em cada um dos botões.

Neste jogo não é dado qualquer *feedback* automático. A correção pode ser efetuada enquanto o aluno joga, ou posteriormente, a partir dos registos áudio que ficam gravados.



É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Instruções

Neste jogo, vais ouvir uma palavra e, em seguida, deves adicionar cada uma das sílabas ouvidas no final dessa palavra. Primeiro, clica no megafone para ouvir a palavra. De seguida, clica no primeiro botão e ouve uma sílaba. Podes clicar no megafone e em cada botão quantas vezes precisares de ouvir.
Junta a sílaba que ouviste ao final da palavra. Clica, agora, no microfone e diz como fica tudo junto. Repete esta tarefa três vezes em cada série. Vais descobrir que juntando a sílaba à palavra às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não.
O teu professor vai dizer-te se juntaste corretamente a sílaba à palavra.

Série 1: palavra ouvida **<já>** ['ʒa]	*Sílabas isoladas ouvidas:* <rra> [ʁɐ], <tos> [tuʃ], [uɬ] *Resultado:* **<jarra>**,**<jatos>**, **<*jául**
Série 2: palavra ouvida <**esqui**> ['iʃki]	*Sílabas isoladas ouvidas:* <lo> [lu],<ro> [ɾu], <ar>[aɾ] *Resultado:* **<esquilo>**,**<*esquiro>**,**<esquiar>**
Série 3: palavra ouvida <**passa**> ['pasɐ]	*Sílabas isoladas ouvidas:* <lo> [lu], <ro> [ɾu], <ar> [ar] *Resultado:* **<*passalo>**, **<pássaro>**, **<*pássaar>**

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ADIÇÃO DE SÍLABA EM POSIÇÃO MEDIAL SEM IMAGEM

JOGO 10

Descrição

No jogo 10, o aluno deve adicionar uma sílaba no meio das palavras ouvidas. Ao clicar no megafone o aluno ouve as palavras. Clicando nos botões, ouve a sílaba que deve adicionar à palavra anteriormente ouvida. Em cada série, o aluno deve ir acrescentando cada uma das três sílabas à palavra. Obterá, assim, três palavras ou pseudopalavras.

Para gravar as suas produções (palavra ou pseudopalavras), o aluno deve clicar no microfone. Esta opção permite que os alunos trabalhem de forma autónoma e que a correção seja efetuada posteriormente pelo professor.

Cada jogo tem três séries. À semelhança dos jogos anteriores, a primeira série deve ser realizada com a ajuda do professor. Não existe limite para o número de vezes que o aluno pode clicar no megafone e em cada um dos botões.

Neste jogo não é dado qualquer *feedback* automático. A correção pode ser efetuada enquanto o aluno joga, ou posteriormente, a partir dos registos áudio que ficam gravados.

Instruções

Neste jogo, vais ouvir uma palavra e, em seguida, deves adicionar cada uma das sílabas ouvidas no meio dessa palavra. Primeiro, clica no megafone para ouvir a palavra. De seguida, clica no primeiro botão e ouve uma sílaba. Podes clicar no megafone e em cada botão quantas vezes precisares de ouvir.

Junta a sílaba que ouviste no meio da palavra. Clica, agora, no microfone e diz como fica tudo junto. Repete esta tarefa três vezes em cada série. Vais descobrir que juntando a sílaba à palavra às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não.

O teu professor vai dizer-te se juntaste corretamente a sílaba à palavra.

Série 1: palavra ouvida: <**fila**> ['filɐ]	*Sílabas isoladas ouvidas:* <ve> [vɛ], <bro> [bɾɔ], <tan> [tɐ̃] *Resultado:* **<fivela>**, **<*fibrola>**, **<*fitanla>**
Série 2: palavra ouvida <**faca**> ['mfakɐ]	*Sílabas isoladas ouvidas:* <bri> [bɾi], <rras> [ʁɐʃ], <la> [lɐ] *Resultado:* **<fabrica>**,**<*farrasca>**, **<*falaca>**
Série 3: palavra ouvida <**entro**> ['ẽtru]	*Sílabas isoladas ouvidas:* <con> [kõ], <bu> [bu], <cas>,[kaʃ] *Resultado:* **<encontro>**, **<*embutro>**, **<*encastro>**

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

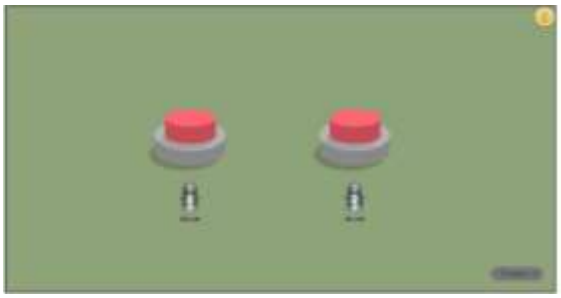
OMISSÃO DE SÍLABA EM POSIÇÃO INICIAL - SEM APOIO DE IMAGEM
JOGO 11

Descrição

No jogo 11, o aluno deve eliminar a sílaba que se encontra em posição inicial de cada palavra ouvida. O resultado pode ser uma palavra ou uma pseudopalavra. Ao clicar nos botões, o aluno ouve as palavras. Para gravar as suas produções (palavra ou pseudopalavras), o aluno deve clicar no microfone. Esta opção permite que os alunos trabalhem de forma autónoma e que a correção seja efetuada posteriormente pelo professor.

Cada jogo tem três séries. À semelhança dos jogos anteriores, a primeira série deve ser realizada com a ajuda do professor. Não existe limite para o número de vezes que o aluno pode clicar em cada um dos botões.

Neste jogo não é dado qualquer *feedback* automático. A correção pode ser efetuada enquanto o aluno joga, ou posteriormente, a partir dos registos áudio que ficam gravados.



Instruções

Neste jogo, vais ouvir palavras e, em seguida, deves eliminar a sílaba inicial de cada uma delas.

Clica no botão e ouve a palavra. Podes clicar em cada botão quantas vezes precisares de ouvir a palavra.

Elimina a sílaba inicial da palavra. Clica, agora, no microfone e diz o que resta da palavra. Vais descobrir que ao eliminar a sílaba inicial das palavras às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não.

Continua o jogo até eliminares a sílaba inicial de todas as palavras da série.

O teu professor vai dizer-te se eliminaste corretamente a sílaba da palavra.

Série 1: palavras ouvidas: <**nadar**> e <**beijo**>	*Resultado:* <**dar**> e <***jo**>
Série 2: palavras ouvidas <**balança**> e <**gaivota**>	*Resultado:* <**lança**> e <**vota**>
Série 3: palavras ouvidas <**casaco**> e <**painel**>	*Resultado:* <***[z]aco**> e <***nel**>

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

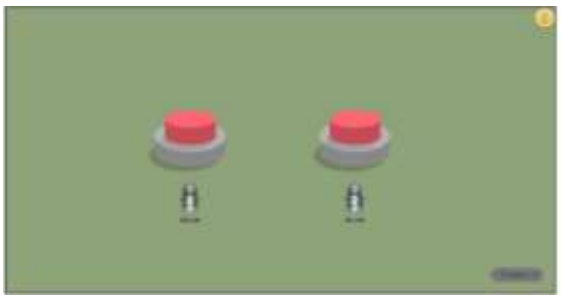
OMISSÃO DE SÍLABA EM POSIÇÃO FINAL - SEM APOIO DE IMAGEM
JOGO 12

Descrição

No jogo 12, o aluno deve eliminar a sílaba que se encontra em posição final de cada palavra ouvida. O resultado pode ser uma palavra ou uma pseudopalavra. Ao clicar nos botões, o aluno ouve as palavras. Para gravar as suas produções (palavra ou pseudopalavras), o aluno deve clicar no microfone. Esta opção permite que os alunos trabalhem de forma autónoma e que a correção seja efetuada posteriormente pelo professor.

Cada jogo tem três séries. À semelhança dos jogos anteriores, a primeira série deve ser realizada com a ajuda do professor. Não existe limite para o número de vezes que o aluno pode clicar em cada um dos botões.

Neste jogo não é dado qualquer *feedback* automático. A correção pode ser efetuada enquanto o aluno joga, ou posteriormente, a partir dos registos áudio que ficam gravados.



Instruções

Neste jogo, vais ouvir palavras e, em seguida, deves eliminar a sílaba final de cada uma delas.

Clica no botão e ouve a palavra. Podes clicar em cada botão quantas vezes precisares de ouvir a palavra.

Elimina a sílaba final da palavra. Clica, agora, no microfone e diz o que resta da palavra. Vais descobrir que ao eliminar a sílaba final das palavras às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não.

Continua o jogo até eliminares a sílaba final de todas as palavras da série.

O teu professor vai dizer-te se eliminaste corretamente a sílaba da palavra.

Série 1: palavras ouvidas: <**lado**> e <**perfumar**>	*Resultado:* <**la**> e <***perfu**>
Série 2: palavras ouvidas <**falar**> e <**pássaros**>	*Resultado:* <**fa**> e <**passa**>
Série 3: palavras ouvidas <**carnaval**> e <**parede**>	*Resultado:* <***carna**> e <***p[ɐ]re**>

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

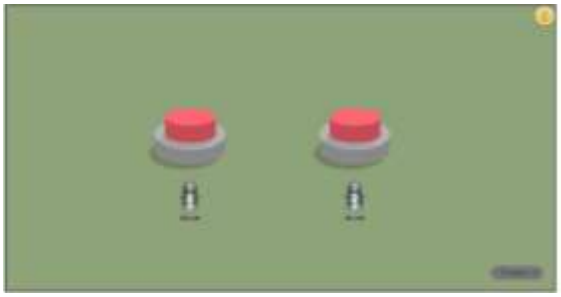
OMISSÃO DE SÍLABA EM POSIÇÃO MEDIAL - SEM APOIO DE IMAGEM
JOGO 13

Descrição

No jogo 13, o aluno deve eliminar a sílaba que se encontra em posição medial de cada palavra ouvida. O resultado pode ser uma palavra ou uma pseudopalavra. Ao clicar nos botões, o aluno ouve as palavras. Para gravar as suas produções (palavra ou pseudopalavras), o aluno deve clicar no microfone. Esta opção permite que os alunos trabalhem de forma autónoma e que a correção seja efetuada posteriormente pelo professor.

Cada jogo tem três séries. À semelhança dos jogos anteriores, a primeira série deve ser realizada com a ajuda do professor. Não existe limite para o número de vezes que o aluno pode clicar em cada um dos botões.

Neste jogo não é dado qualquer *feedback* automático. A correção pode ser efetuada enquanto o aluno joga, ou posteriormente, a partir dos registos áudio que ficam gravados.



Instruções

Neste jogo, vais ouvir palavras e, em seguida, deves eliminar a sílaba do meio de cada uma delas.

Clica no botão e ouve a palavra. Podes clicar em cada botão quantas vezes precisares de ouvir a palavra. Elimina a sílaba do meio da palavra. Clica, agora, no microfone e diz o que resta da palavra. Vais descobrir que ao eliminar a sílaba final das palavras às vezes produzes uma palavra nova, outras vezes não.

Continua o jogo até eliminares a sílaba do meio de todas as palavras da série.

O teu professor vai dizer-te se eliminaste corretamente a sílaba da palavra.

Série 1: palavras ouvidas: <**salgado**> e <**sílaba**>	*Resultado:* <**saldo**> e <***síba**>
Série 2: palavras ouvidas <**pássaro**> e <**caçada**>	*Resultado:* <**paro**> e <**cada**>
Série 3: palavras ouvidas <**palavra**> e <**tubarão**>	*Resultado:* <***pavra**> e <***turão**>

NOTA: Os ficheiros áudio relativos a todas as instruções e às palavras ouvidas e as imagens a usar estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 47

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Jogo 1. Segmentação Silábica		
Série	**Itens**	**Tentativas**
1	Bacalhau	
2	Erva	
3	Brinquedo	
4	Máscara	
5	Lápis	
6	Mão	

Jogo 2. Identificação da sílaba igual em posição inicial – *com apoio de imagens*			
Série	**Silaba isolada ouvida**	**Itens**	**Tentativas**
1	<ar>, [aɾ]	algema/ árvore/ afia/ arco-íris/ arco/ aspirador	
2	<o>, [o]	bola/ ombro/ osso/ ovo/ óculos/ olho	
3	<a>, [ɐ]	abelha/ harpa/ anjo/ alce/ agulha/ anel	

Jogo 3. Identificação da sílaba igual em posição inicial – *sem apoio de imagens*			
Série	**Silaba isolada ouvida**	**Itens**	**Tentativas**
1	<mel>, [mɛɬ]	melga/ mesmo/ Melgaço/ melro/ melado/ marmelo	
2	<pas>, [pɐʃ]	pastilha/ pássaro/ pão/ partir/ pastelaria/ pastor	
3	<cir>, [siɾ]	circo/ cinto/ circular/ suspiro/ cesto/ círculo	

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Jogo 4. Identificação da sílaba igual em posição final – *com apoio de imagens*			
Série	**Silaba isolada ouvida**	**Itens**	**Tentativas**
1	<o>, [u]	copo/ aspirador/ comboio/ avestruz/ papagaio/ centeio	
2	<a>, [ɐ]	saia/ mesas/ boia/ uva/ grua/ avental	
3	<ar> [aɾ]	barrar/ pentear/ cantar/ voar/ piar/ abraçar	

Jogo 5. Identificação da sílaba igual em posição final – *sem apoio de imagens*			
Série	**Silaba isolada ouvida**	**Itens**	**Tentativas**
1	<gir>, [ʒiɾ]	fugir/ chegar/ fingir/ partir/ corrigir/ sair	
2	<tor>, [toɾ]	sobrepor/ trator/ adamastor/ apito/ castor/ computador	
3	<car>, [kaɾ]	convidar/ fechar/ secar/ açúcar/ trocar/ caçar	

Jogo 6. Comparação da sílaba igual em posição inicial – *com apoio de imagens*			
Série	**Silaba isolada ouvida**	**Itens**	**Tentativas**
1	<ma>, [mɐ]	macaco/ martelo/ maçã/ mochila	
2	<ca>, [kɐ]	camelo/ casa/ cantar/ camisa	
3	<pi> [pi]	pistola/ pincel/ piano/ pinha	

Jogo 7. Comparação da sílaba igual em posição final – *com apoio de imagens*			
Série	**Silaba isolada ouvida**	**Itens**	**Tentativas**
1	<rra>, [ʁɐ]	arara/ carro/ guitarra/ jarra	
2	<ja>, [ʒɐ]	laranja/ bengala/ cereja/ pêssego	
3	<do>, [du]	vestido/ gelado/ sapo/ sapato	

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Jogo 8. Adição de sílaba em posição inicial – *sem apoio de imagens*			
Série	**Palavra ouvida**	**Sílabas isoladas ouvidas**	**Tentativas**
1	<mão> ['mɐ̃w]	<si> [si], <al> [aɬ], <pul> [puɬ]	
2	<bar> ['baɾ]	<chum> [ʃũ], <do>[du], <ir> [iɾ]	
3	<caco> ['kaku]	<ma> [mɐ], <sal> [saɬ], <ir> [iɾ]	

Jogo 9. Adição de sílaba em posição final – *sem apoio de imagens*			
Série	**Palavra ouvida**	**Sílabas isoladas ouvidas**	**Tentativas**
1	**<já>** ['ʒa]	<rra> [ʁɐ], <tos> [tuʃ], [uɬ]	
2	<**esqui**> ['iʃki]	<lo> [lu],<ro> [ɾu], <ar>[aɾ]	
3	<**passa**> ['pasɐ]	<lo> [lu], <ro> [ɾu], <ar> [ar]	

Jogo 10. Adição de sílaba em posição medial – *sem apoio de imagens*			
Série	**Palavra ouvida**	**Sílabas isoladas ouvidas**	**Tentativas**
1	<**fila**> ['filɐ]	<ve> [vɛ], <bro> [bɾɔ], <tan> [tɐ̃]	
2	<**faca**> ['mfakɐ]	<bri> [bɾi], <rras> [ʁɐʃ], <la> [lɐ]	
3	<**entro**> ['ɐ̃tɾu]	<con> [kõ], <bu> [bu], <cas>,[kaʃ]	

Jogo 11. Omissão de sílaba em posição inicial – *sem apoio de imagens*		
Série	**Palavras ouvidas**	**Tentativas**
1	<nadar> e <beijo>	
2	<balança> e <gaivota>	
3	<casaco> e <painel>	

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Jogo 12. Omissão de sílaba em posição final – *sem apoio de imagens*		
Série	**Palavras ouvidas**	**Tentativas**
1	<lado> e <perfumar>	
2	<falar> e <pássaros>	
3	<carnaval> e <parede>	

Jogo 13. Omissão de sílaba em posição medial – *sem apoio de imagens*		
Série	**Palavras ouvidas**	**Tentativas**
1	<salgado> e <sílaba>	
2	<pássaro> e <caçada>	
3	<palavra> e <tubarão>	

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Anexos

Vou aprender

FLUÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA

ANEXO 48

PLANO DE APRENDIZAGEM

Aluno: _____ Escola: _____ Ano: _____ Turma: _____

FLUÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA
Objetivo: Ler palavras com rapidez e sem erros.

Séries usadas em "O que já sei"	Já sei	Vou aprender	Atividades – Vou aprender	Quando? (data)	Onde?		Já aprendi
					Escola	Casa	
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					
	□	□					

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 49

INSTRUÇÕES

PASSO 1. SELEÇÃO DA SÉRIE (TEXTO A USAR)

O professor deve selecionar as tarefas e as séries nas quais o aluno ainda apresenta dificuldades, seja ao nível da precisão (pronúncia correta das palavras), seja ao nível da velocidade. Esta seleção deverá ser partilhada com o aluno, tendo em conta o relatório gerado pela plataforma relativo à avaliação da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada. Desta forma, são fixados, em conjunto com o aluno, os objetivos que o mesmo deve atingir.

PASSO 2: DEFINIÇÃO DA ORDEM, DA DURAÇÃO E DA FREQUÊNCIA DO TREINO

O professor deve definir com o aluno a ordem pela qual vai ser efetuado o treino, a duração (tempo dedicado por dia) e a frequência (número de vezes durante a semana). Sugere-se que as sessões tenham uma duração entre 10 e 20 minutos e, preferencialmente, que sejam efetuadas diariamente. Cada série deve ser repetida até que o aluno seja capaz de ler a mesma com precisão e velocidade. Esta repetição é efetuada em cada sessão diária e em dias consecutivos até os objetivos fixados serem atingidos. É importante explicar ao aluno em que consiste o método das leituras repetidas e qual a sua importância.

PASSO 3: EXPLICAÇÃO ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

O professor deve explicar ao aluno em que consiste o treino e como estão organizadas as atividades na plataforma. Deste modo, assim que o aluno compreenda em que consiste o treino, não é necessário que realize as atividades com a presença do professor durante o período de tempo que dura o treino. É, no entanto, necessário que o professor acompanhe o treino do aluno durante uma ou duas sessões.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 4. AUDIÇÃO DA LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA E LEITURA SILENCIOSA

> **[4.1] Vais ouvir ler um conjunto de palavras, uma a uma. Clica com o rato na palavra e ouve a sua leitura. Deves olhar para a palavra enquanto ouves a sua leitura.**

> **[4.2] Volta a clicar na palavra para a ouvires. Ao mesmo tempo lê, de forma silenciosa, a palavra.**
> **Se ainda sentires dificuldade em ler alguma palavra de forma rápida e sem erros, deves voltar a clicar na palavra e ouvir a sua leitura. De seguida, deves voltar a ler, em silêncio, a palavra.**

Este procedimento deve ser repetido para cada uma das palavras em cada série.

Não existe um limite para o número de vezes que o aluno ouve uma palavra e a lê silenciosamente.

Após a leitura silenciosa, avançar para o passo seguinte.

PASSO 5: GRAVAÇÃO DA LEITURA, EM VOZ ALTA, DAS PALAVRAS APRESENTADAS EM LISTA

> **[5.1] Agora vamos gravar a tua leitura, em voz alta, de todas as palavras. Quando estiveres preparado(a) clica no ícone do microfone que está no ecrã para começar. Quando terminares a leitura, clica novamente no ícone do microfone para parar a gravação.**

Se o aluno quiser repetir a leitura para substituir a gravação deve voltar a clicar no ícone do microfone. A gravação prévia será eliminada. Ficará, temporariamente guardada a última versão lida. Para guardar, de modo definitivo, a última gravação, deve clicar-se no ícone de guardar .

> **[5.2] Vamos ouvir a tua gravação. Clica no ícone** 

PASSO 6: AVALIAÇÃO E *FEEDBACK*

No final da leitura da lista de palavras é importante dar *feedback* ao aluno sobre a leitura e classifica-la como "Adequada" ou "A melhorar". Se a leitura for adequada, avançar para a série seguinte. Se não for adequada, podem repetir-se os passos 4 a 6 no treino da mesma série de palavras.

NOTA: Os ficheiros áudio relativos a todas as palavras e os cartões com as palavras a usar estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 50

LISTA DE PALAVRAS

Tarefa 1 – Palavras com: ba, ce, fi, co, du, ci, lu, ta
Série 1 – bata, cela, figo, cola, duque, cimo, lupa, tatu
Série 2 – cuba, doce, fita, como, duro, cila, lula, taco
Tarefa 2 – Palavras com: be, fa, ca, do, li
Série 1 – bela, fato, cana, dote, lima
Série 2 – bebe, rifa, cada, dedo, lido
Tarefa 3 – Palavras com: bi, fo, cu, da, lo
Série 1 – bife, fogo, cume, dado, loto
Série 2 – bica, fome, cura, cada, lota
Tarefa 4 – Palavras com: bo, fu, di, la
Série 1 – bota, fumo, ditado, lata
Série 2 – bolo, fuga, diva, lama
Tarefa 5 – Palavras com: bu, fe, de, le
Série 1 – bule, feno, dedo, leme
Série 2 – bula, feto, bode, lema
Tarefa 6 – Palavras com: ge, mi, gi, na, jo, ca, gu
Série 1 – gelo, mina, fugi, nave, jogo, caça, gula
Série 2 – gelado, mica, girafa, cana, joga, maçada, gume
Tarefa 7 – Palavras com: ma, no, ja, ço, ga
Série 1 – mapa, nota, janela, laço, galo
Série 2 – cama, nova, loja, paço, baga
Tarefa 8 – Palavras com: mo, nu, ji, çu, go
Série 1 – mota, nuca, jipe, açúcar, golo
Série 2 – mofo, nulo, jito, doçura, gola
Tarefa 9 – Palavras com: um, ni, ju
Série 1 – mula, nilo, judo
Série 2 – muco, nica, juba
Tarefa 10 – Palavras com: me, ne, je
Série 1 – meta, neve, laje
Série 2 – medo, neto, jerico

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 11 – Palavras com: ru, so, va, xe, zi, pa, fre
Série 1 – rulote, sola, vaca, peixe, buzina, pata, cofre
Série 2 – caruma, casota, fava, fixe, zigoto, capa, frete
Tarefa 12 – Palavras com: re, si, vi, xa, za, pi, fri
Série 1 – remo, sino, vila, lixa, baliza, pipo, frito
Série 2 – reta, mesita, vime, xarope, zaga, pepino, friso
Tarefa 13 – Palavras com: ra, se, xi, zu, pu, fro
Série 1 – rato, seta, mexi, zunir, pula, frota
Série 2 – rama, selo, xilo, zupa, puma, sofro
Tarefa 14 – Palavras com: ri, sa, vo, xo, ze, po, fra
Série 1 – riba, sapo, voto, roxo, zebra, pote, fraca
Série 2 – rifa, casa, favo, coxo, zero, copo, safra
Tarefa 15 – Palavras com: ro, su, ve, xu, zo, pe, fru
Série 1 – roda, sumo, vela, xuxu, zona, pele, fruta
Série 2 – aro, casulo, cave, texugo, zorro, pera, frutose
Tarefa 16 – Palavras com: pra, bre, tri, dro, cru, gra, fli
Série 1 – prato, breve, trigo, drone, cruzado, grado, aflito
Série 2 – prazer, sobre, tribo, adro, cruzeiro, gravar, conflito
Tarefa 17 – Palavras com: pre, bra, tro, dri, cri, gri, flo
Série 1 – prego, bravo, tropa, madrinha, crivo, grilo, floco
Série 2 – preso, bravura, antro, dribo, crítico, grifo, florir
Tarefa 18 – Palavras com: pri, bru, tra, dra, cro, gru, fla
Série 1 –primo, bruxa, trave, drama, cromo, grupo, flama
Série 2 – primata, bruma, letra, pedra, lucro, gruta, flanela
Tarefa 19 – Palavras com: pro, bro, tru, dru, cra, gro, flu
Série 1 – prova, broca, truque, madrugada, cravo, grosso, flutuar
Série 2 – provador, brotar, truta, drupa, sacra, magro, fluxo
Tarefa 20 – Palavras com: pru, bri, tre, dre, cre, gre, fle
Série 1 – prumo, briga, trevo, padre, creme, greve, flecha
Série 2 – prurido, brita, catre, dreno, lacre, grelo, flebite
Tarefa 21 – Palavras com: blo, cle, glu, nho, pla
Série 1 – bloco, clero, glutão, anho, placa
Série 2 – bloquear, bicicleta, glumela, minhoca, planalto

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 22 – Palavras com: ble, cli, gli, nhe, ple
Série 1 – emblema, clivagem, glicerina, prenhe, pleno
Série 2 – problema, clima, glicínia, amanhecer, plebe
Tarefa 23 – Palavras com: bli, cla, glo, nhu, pli
Série 1 – pública, claro, globo, nenhuma, aplica
Série 2 – neblina, clarinete, englobar, ranhura, réplica
Tarefa 24 – Palavras com: blu, clo, gla, nha, plu
Série 1 – blusa, cloro, glaciar, linha, pluma
Série 2 – ablução, clorofila, sigla, unha, plural
Tarefa 25 – Palavras com: bla, clu, gle, nhi, plo
Série 1 – nublado, clube, inglesa, renhido, duplo
Série 2 – cablagem, clubista, gleba, grunhido, explosão
Tarefa 26 – Palavras com: al, ir, es, mol, cha, lhe
Série 1 – alto, cair, estrela, molde, chapéu, folheto
Série 2 – almoço, sair, espanto, moldura, chávena, folhetim
Tarefa 27 – Palavras com: el, ar, os, mal, che, lha, paz
Série 1 – elmo, ártico, osmose, malte, chefe, calha, rapaz
Série 2 – fiel, arte, osga, animal, chefiar, folha, rapaz
Tarefa 28 – Palavras com: ur, as, mel, chi, lhu, iz
Série 1 – urso, aspas, melga, chinelo, telhudo, juiz
Série 2 – urtiga, asma, melro, chinês, orelhudo, giz
Tarefa 29 – Palavras com: ol, er, mil, chu, lhi, puz
Série 1 – olmo, erva, míldio, chutar, tolhido, capuz
Série 2 – olvidar, ermo, tâmil, chuva, colhido, lapuz
Tarefa 30 – Palavras com: ul, or, is, mul, cho, lhu, dez
Série 1 – ultra, orca, isto, multa, chove, filho, surdez
Série 2 – último, orvalho, faísca, multidão, choco, palhota, palidez
Tarefa 31 – Palavras com: ai, ei, oi, ui, au, eu, ou
Série 1 – pai, deitado, oito, uivar, auditivo, euforia, outro
Série 2 – aipo, doei, oitenta, muito, áudio, camafeu, outono
Tarefa 32 – Palavras com: iu, ãe, õe, ão, ais, cer, xar
Série 1 – abriu, mãe, põe, pão, quais, cerca, lixar
Série 2 – partiu, pães, dispõe, botão, mais, nascer, fixar

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 33 – Palavras com: ssa, rra, ção, cons, ssar, ver, var
Série 1 – amassa, farra, cação, constipado, assar, vermelho, lavar
Série 2 – assado, farrapo, canção, conspiração, amassar, verme, nevar
Tarefa 34 – Palavras com: sso, rro, pas, char, çar, mor, nar
Série 1 – osso, carro, pasta, charme, caçar, morte, rosnar
Série 2 – passo, carroça, copas, achar, lançar, amor, treinar
Tarefa 35 – Palavras com: zar, jar, gir, mar, mir, mal, dar
Série 1 – zarpar, sujar, fingir, marte, redimir, malte, nadar
Série 2 – azar, jardim, ungir, martelo, mirtilo, animal, dardo
Tarefa 36 – Palavras com: zer, rar, par, tar, car, ral, der
Série 1 – cozer, corar, partir, tarde, carta, rural, poder
Série 2 – fazer, devorar, limpar, estar, carma, mural, derme
Tarefa 37 – Palavras com: sar, rir, por, ter, gar, tas, dir
Série 1 – sarna, florir, porto, terça, garfo, tantas, acudir
Série 2 – sarda, parir, porta, terno, garganta, tasca, medir
Tarefa 38 – Palavras com: vel, nal, tal, tir, dez, dor
Série 1 – velcro, nalgum, portal, partir, rigidez, dormir
Série 2 – móvel, final, talvez, mártir, surdez, amador
Tarefa 39 – Palavras com: cal, tor, sal, des, tos, fun
Série 1 – calcário, torno, salgado, desfeito, gastos, fundir
Série 2 – local, entorse, salto, deste, tosta, fundição
Tarefa 40 – Palavras com: bar, ins, dis, sub
Série 1 – barco, instrução, distrito, submarino
Série 2 – barbear, instinto, distante, submerso
Tarefa 41 – Palavras com: bor, brar, con, cen, cam, sin, sen
Série 1 – bordar, lembrar, contar, centeio, campo, sincero, senda
Série 2 – borda, cobrar, confiar, centenário, acampar, sintoma, sentir
Tarefa 42 – Palavras com: men, pon, can, en, an, em
Série 1 – mentir, poncha, cantar, engolir, anta, embora
Série 2 – mendigo, pontiagudo, candeia, entalado, anterior, embaraço
Tarefa 43 – Palavras com: ven, cir, for, tran, in, am, im
Série 1 – vento, circo, forno, entrançar, inteiro, ambos, imposto
Série 2 – vendaval, circuito, forma, trança, indagar, amparo, impor

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 44 – Palavras com: per, par, por, cas, trans, sus, ras
Série 1 – perder, partir, porta, castigar, transporte, suster, rasto
Série 2 – perca, pardo, porto, caspa, transformar, suspiro, raspar
Tarefa 45 – Palavras com: far, cos, cor
Série 1 – farto, costas, cortar
Série 2 – bufar, costura, corte
Tarefa 46 – Palavras com a estrutura V/ V̆
Série 1 – areia, criação, enguia
Série 2 – anjo, criança
Série 3 – ele, hiena, dossiê
Série 4 – égua, quieto, oboé
Série 5 – exame, emoção, Helena
Série 6 – iate, ilha, igreja, rainha, saí, campainha
Série 7 – índio, império, caindo, pinguim
Série 8 – hotel, viola, ovelha, orelha
Série 9 – onça, onda, ombro
Série 10 – raio, frio, cheio
Série 11 – unha, reunião, baú
Tarefa 47 – Palavras com a estrutura VC/CV
Série 1 – aldeia, realce, cereal
Série 2 – árvore, ampliar
Série 3 – asma, asno, astro, áspero
Série 4 – escola, escrever, esquilo
Série 5 – ervilha, erguer, rever, reter
Série 6 – irmão, cair
Série 7 – Olga, olmo
Série 8 – horta, orca, órfão
Série 9 – urso, urtiga, tartaruga, canguru
Série 10 – último, ulmeiro, Raul, Saul
Tarefa 48 – Palavras com a estrutura CV̆
Série 1 – lâmpada, volante
Série 2 – banana, sábado, sílaba
Série 3 – caderno, pescador, caneca
Série 4 – querido, pequenez, quiosque
Série 5 – centeio, concentrar
Série 6 – menino, semear, legume
Série 7 – bebé, boné, pontapé, café
Série 8 – guitarra, preguiça, linguiça

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 48 – Palavras com a estrutura CV̆ (cont.)
Série 9 – limão, baliza, javali
Série 10 – copiar, decorar, boneco
Série 11 – minhoca, castanho
Série 12 – moeda, cómoda, ramo
Série 13 – roer, carro, roda, carroça
Série 14 – tulipa, altura, tatu
Série 15 – curar, frescura, cobrir, decorar, tronco
Série 16 – buraco, borbulha, botão, roubo, abotoar
Série 17 – quatro, aquário, quilo, aquilo
Série 18 – cuidado, ciúme
Tarefa 49 – Palavras com a estrutura (C)VG
Série 1 – aula, miau, mau, mauzinho
Série 2 – avião, espião, pião
Série 3 – saia, passai
Série 4 – cai, caixa, caixote
Série 5 – Neymar, torneio, torneira, abandonei
Série 6 – peixe, lampeiro, desculpei, limpei
Série 7 – azeite, viseira, usei
Série 8 – rei, errei, carreiro
Série 9 – loiça, baloiço
Série 10 – águia, agiu
Tarefa 50 – Palavras com a estrutura CVC
Série 1 – barco, cobarde, arrombar
Série 2 – largura, alargar, alarme, calcular
Série 3 – jardim, ajardinar, sujar
Série 4 – descida, rebeldes
Série 5 – ontem, contém, tempero, tempo
Série 6 – circo, circuito, criar, escrita
Série 7 – nariz, cariz, asterisco, marisco
Série 8 – corvo, acordeão, crocodilo, acrobata
Série 9 – porto, desporto, compor
Série 10 – rosnar, enroscar, murros
Série 11 – suspeitar, assustar, passos, versos, lenços
Tarefa 51 – Palavras com a estrutura CV̆C/CCV
Série 1 – sardinha, mansarda, assar
Série 2 – perder, apertar, preso, preto
Série 3 – certo, acerto, credo, crédito
Série 4 – risco, arriscar, carris, arisco, turismo, Paris
Série 5 – construir, inconstante
Série 6 – culto, oculto

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Tarefa 52 – Palavras com a estrutura CCV/CCṼ
Série 1 – bravura, abrasador, manobra
Série 2 – flagrante, inflamar, insufla, mufla
Série 3 – plantar, implante, transplante
Série 4 – prendido, desprender
Série 5 – primeiro, comprido
Série 6 – problema, aprovar, sopro
Série 7 – trombudo, tromba, trompa
Série 8 – troça, trote, troféu, torga, torto, torcido
Série 9 – bruto, abrupto, abrunho
Série 10 – trufa, truta, turvo, turma
Tarefa 53 – Palavras com a estrutura CCVC
Série 1 – crista, crisma, sacristão

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 51

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

									Leitura Adequada	Leitura A melhorar
Tarefa 1 – Palavras com: ba, ce, fi, co, du, ci, lu, ta										
Série 1	bata	cela	figo	cola	duque	cimo	lupa	tatu		
Série 2	cuba	doce	fita	como	duro	cila	lula	taco		
Tarefa 2 – Palavras com: be, fa, ca, do, li										
Série 1	bela	fato	cana	dote	lima					
Série 2	bebe	rifa	cada	dedo	lido					
Tarefa 3 – Palavras com: bi, fo, cu, da, lo										
Série 1	bife	fogo	cume	dado	loto					
Série 2	bica	fome	cura	cada	lota					
Tarefa 4 – Palavras com: bo, fu, di, la										
Série 1	bota	fumo	ditado	lata						
Série 2	bolo	fuga	diva	lama						
Tarefa 5 – Palavras com: bu, fe, de, le										
Série 1	bule	feno	dedo	leme						
Série 2	bula	feto	bode	lema						
Tarefa 6 – Palavras com: ge, mi, gi, na, jo, ca, gu										
Série 1	gelo	mina	fugi	nave	jogo	caça		gula		
Série 2	gelado	mica	girafa	cana	joga	maçada		gume		
Tarefa 7 – Palavras com: ma, no, ja, ço, ga										
Série 1	mapa	nota	janela	laço	galo					
Série 2	cama	nova	loja	paço	baga					
Tarefa 8 – Palavras com: mo, nu, ji, çu, go										
Série 1	mota	nuca	jipe	açúcar	golo					
Série 2	mofo	nulo	jito	doçura	gola					
Tarefa 9 – Palavras com: um, ni, ju										
Série 1	mula	nilo	judo							
Série 2	muco	nica	juba							

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

								Leitura Adequada	Leitura A melhorar
Tarefa 10 – Palavras com: me, ne, je									
Série 1	meta	neve	laje						
Série 2	medo	neto	jerico						
Tarefa 11 – Palavras com: ru, so, va, xe, zi, pa, fre									
Série 1	rulote	sola	vaca	peixe	buzina	pata	cofre		
Série 2	caruma	casota	fava	fixe	zigoto	capa	frete		
Tarefa 12 – Palavras com: re, si, vi, xa, za, pi, fri									
Série 1	remo	sino	vila	lixa	baliza	pipo	frito		
Série 2	reta	mesita	vime	xarope	zaga	pepino	friso		
Tarefa 13 – Palavras com: ra, se, xi, zu, pu, fro									
Série 1	rato	seta	mexi	zunir	pula	frota			
Série 2	rama	selo	xilo	zupa	puma	sofro			
Tarefa 14 – Palavras com: ri, sa, vo, xo, ze, po, fra									
Série 1	riba	sapo	voto	roxo	zebra	pote	fraca		
Série 2	rifa	casa	favo	coxo	zero	copo	safra		
Tarefa 15 – Palavras com: ro, su, ve, xu, zo, pe, fru									
Série 1	roda	sumo	vela	xuxu	zona	pele	fruta		
Série 2	aro	casulo	cave	texugo	zorro	pera	frutose		
Tarefa 16 – Palavras com: pra, bre, tri, dro, cru, gra, fli									
Série 1	prato	breve	trigo	drone	cruzado	grado	aflito		
Série 2	prazer	sobre	tribo	adro	cruzeiro	gravar	conflito		
Tarefa 17 – Palavras com: pre, bra, tro, dri, cri, gri, flo									
Série 1	prego	bravo	tropa	madrinha	crivo	grilo	floco		
Série 2	preso	bravura	antro	dribo	crítico	grifo	florir		
Tarefa 18 – Palavras com: pri, bru, tra, dra, cro, gru, fla									
Série 1	primo	bruxa	trave	drama	cromo	grupo	flama		
Série 2	primata	bruma	letra	pedra	lucro	gruta	flanela		
Tarefa 19 – Palavras com: pro, bro, tru, dru, cra, gro, flu									
Série 1	prova	broca	truque	madrugada	cravo	grosso	flutuar		
Série 2	provador	brotar	truta	drupa	sacra	magro	fluxo		

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

								Leitura Adequada	Leitura A melhorar
Tarefa 20 – Palavras com: pru, bri, tre, dre, cre, gre, fle									
Série 1	prumo	briga	trevo	padre	creme	greve	flecha		
Série 2	prurido	brita	catre	dreno	lacre	grelo	flebite		
Tarefa 21 – Palavras com: blo, cle, glu, nho, pla									
Série 1	bloco	clero	glutão	anho	placa				
Série 2	bloquear	bicicleta	glumela	minhoca	planalto				
Tarefa 22 – Palavras com: ble, cli, gli, nhe, ple									
Série 1	emblema	clivagem	glicerina	prenhe	pleno				
Série 2	problema	clima	glicínia	amanhecer	plebe				
Tarefa 23 – Palavras com: bli, cla, glo, nhu, pli									
Série 1	pública	claro	globo	nenhuma	aplica				
Série 2	neblina	clarinete	englobar	ranhura	réplica				
Tarefa 24 – Palavras com: blu, clo, gla, nha, plu									
Série 1	blusa	cloro	glaciar	linha	pluma				
Série 2	ablução	clorofila	sigla	unha	plural				
Tarefa 25 – Palavras com: bla, clu, gle, nhi, plo									
Série 1	nublado	clube	inglesa	renhido	duplo				
Série 2	cablagem	clubista	gleba	grunhido	explosão				
Tarefa 26 – Palavras com: al, ir, es, mol, cha, lhe									
Série 1	alto	cair	estrela	molde	chapéu	folheto			
Série 2	almoço	sair	espanto	moldura	chávena	folhetim			
Tarefa 27 – Palavras com: el, ar, os, mal, che, lha, paz									
Série 1	elmo	ártico	osmose	malte	chefe	calha	rapaz		
Série 2	fiel	arte	osga	animal	chefiar	folha	rapaz		
Tarefa 28 – Palavras com: ur, as, mel, chi, lhu, iz									
Série 1	urso	aspas	melga	chinelo	telhudo	juiz			
Série 2	urtiga	asma	melro	chinês	orelhudo	giz			
Tarefa 29 – Palavras com: ol, er, mil, chu, lhi, puz									
Série 1	olmo	erva	míldio	chutar	tolhido	capuz			
Série 2	olvidar	ermo	tâmil	chuva	colhido	lapuz			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

								Leitura Adequada	Leitura A melhorar
Tarefa 30 – Palavras com: ul, or, is, mul, cho, lhu, dez									
Série 1	ultra	orca	isto	multa	chove	filho	surdez		
Série 2	último	orvalho	faísca	multidão	choco	palhota	palidez		
Tarefa 31 – Palavras com: ai, ei, oi, ui, au, eu, ou									
Série 1	pai	deitado	oito	uivar	auditivo	euforia	outro		
Série 2	aipo	doei	oitenta	muito	áudio	camafeu	outono		
Tarefa 32 – Palavras com: iu, ãe, õe, ão, ais, cer, xar									
Série 1	abriu	mãe	põe	pão	quais	cerca	lixar		
Série 2	partiu	pães	dispõe	botão	mais	nascer	fixar		
Tarefa 33 – Palavras com: ssa, rra, ção, cons, ssar, ver, var									
Série 1	amassa	farra	cação	constipado	assar	vermelho	lavar		
Série 2	assado	farrapo	canção	conspirar	amassar	verme	nevar		
Tarefa 34 – Palavras com: sso, rro, pas, char, çar, mor, nar									
Série 1	osso	carro	pasta	charme	caçar	morte	rosnar		
Série 2	passo	carroça	copas	achar	lançar	amor	treinar		
Tarefa 35 – Palavras com: zar, jar, gir, mar, mir, mal, dar									
Série 1	zarpar	sujar	fingir	marte	redimir	malte	nadar		
Série 2	azar	jardim	ungir	martelo	mirtilo	animal	dardo		
Tarefa 36 – Palavras com: zer, rar, par, tar, car, ral, der									
Série 1	cozer	corar	partir	tarde	carta	rural	poder		
Série 2	fazer	devorar	limpar	estar	carma	mural	derme		
Tarefa 37 – Palavras com: sar, rir, por, ter, gar, tas, dir									
Série 1	sarna	florir	porto	terça	garfo	tantas	acudir		
Série 2	sarda	parir	porta	terno	garganta	tasca	medir		
Tarefa 38 – Palavras com: vel, nal, tal, tir, dez, dor									
Série 1	velcro	nalgum	portal	partir	rigidez	dormir			
Série 2	móvel	final	talvez	mártir	surdez	amador			
Tarefa 39 – Palavras com: cal, tor, sal, des, tos, fun									
Série 1	calcário	torno	salgado	desfeito	gastos	fundir			
Série 2	local	entorse	salto	deste	tosta	fundição			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

								Leitura Adequada	Leitura A melhorar
Tarefa 40 – Palavras com: bar, ins, dis, sub									
Série 1	barco	instrução	distrito	submarino					
Série 2	barbear	instinto	distante	submerso					
Tarefa 41 – Palavras com: bor, brar, con, cen, cam, sin, sen									
Série 1	bordar	lembrar	contar	centeio	campo	sincero	senda		
Série 2	borda	cobrar	confiar	centenário	acampar	sintoma	sentir		
Tarefa 42 – Palavras com: men, pon, can, en, an, em									
Série 1	mentir	poncha	cantar	engolir	anta	embora			
Série 2	mendigo	pontiagudo	candeia	entalado	anterior	embaraço			
Tarefa 43 – Palavras com: ven, cir, for, tran, in, am, im									
Série 1	vento	circo	forno	entrançar	inteiro	ambos	imposto		
Série 2	vendaval	circuito	forma	trança	indagar	amparo	impor		
Tarefa 44 – Palavras com: per, par, por, cas, trans, sus, ras									
Série 1	perder	partir	porta	castigar	transpor	suster	rasto		
Série 2	perca	pardo	porto	caspa	transformar	suspiro	raspar		
Tarefa 45 – Palavras com: far, cos, cor									
Série 1	farto	costas	cortar						
Série 2	bufar	costura	corte						
Tarefa 46 – Palavras com a estrutura V/ V									
Série 1	areia	criação	enguia						
Série 2	anjo	criança							
Série 3	ele	hiena	dossiê						
Série 4	égua	quieto	oboé						
Série 5	exame	emoção	helena						
Série 6	iate	ilha	igreja	rainha	saí	campainha			
Série 7	índio	império	caindo	pinguim					
Série 8	hotel	viola	ovelha	orelha					
Série 9	onça	onda	ombro						
Série 10	raio	frio	cheio						
Série 11	unha	reunião	baú						

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

							Leitura Adequada	Leitura A melhorar
Tarefa 47 – Palavras com a estrutura VC/CV								
Série 1	aldeia	realce	cereal					
Série 2	árvore	ampliar						
Série 3	asma	asno	astro	áspero				
Série 4	escola	escrever	esquilo					
Série 5	ervilha	erguer	rever	reter				
Série 6	irmão	cair						
Série 7	olga	olmo						
Série 8	horta	orca	órfão					
Série 9	urso	urtiga	tartaruga	canguru				
Série 10	último	ulmeiro	raul	saul				
Tarefa 48 – Palavras com a estrutura CV̆								
Série 1	lâmpada	volante						
Série 2	banana	sábado	sílaba					
Série 3	caderno	pescador	caneca					
Série 4	querido	pequenez	quiosque					
Série 5	centeio	concentrar						
Série 6	menino	semear	legume					
Série 7	bebé	boné	pontapé	café				
Série 8	guitarra	preguiça	linguiça					
Série 9	limão	baliza	javali					
Série 10	copiar	decorar	boneco					
Série 11	minhoca	castanho						
Série 12	moeda	cómoda	ramo					
Série 13	roer	carro	roda	carroça				
Série 14	tulipa	altura	tatu					
Série 15	corar	frescura	cobrir	decorar	tronco			
Série 16	buraco	borbulha	botão	roubo	abotoar			
Série 17	quatro	aquário	quilo	aquilo				
Série 18	cuidado	ciúme						

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

							Leitura Adequada	Leitura A melhorar
Tarefa 49 – Palavras com a estrutura (C)VG								
Série 1	aula	miau	mau	mauzinho				
Série 2	avião	espião	pião					
Série 3	saia	passai						
Série 4	cai	caixa	caixote					
Série 5	neymar	torneio	torneira	abandonei				
Série 6	peixe	lampeiro	desculpei	limpei				
Série 7	azeite	viseira	usei					
Série 8	rei	errei	carreiro					
Série 9	loiça	baloiço						
Série 10	águia	agiu						
Tarefa 50 – Palavras com a estrutura CVC								
Série 1	barco	cobarde	arrombar					
Série 2	largura	alargar	alarme	calcular				
Série 3	jardim	ajardinar	sujar					
Série 4	descida	rebeldes						
Série 5	ontem	contém	tempero	tempo				
Série 6	circo	circuito	criar	escrita				
Série 7	nariz	cariz	asterisco	marisco				
Série 8	corvo	acordeão	crocodilo	acrobata				
Série 9	porto	desporto	compor					
Série 10	rosnar	enroscar	murros					
Série 11	suspeitar	assustar	passos	versos	lenços			
Tarefa 51 – Palavras com a estrutura CVC/CCV								
Série 1	sardinha	mansarda	assar					
Série 2	perder	apertar	preso	preto				
Série 3	certo	acerto	credo	crédito				
Série 4	risco	arriscar	carris	arisco	turismo	paris		
Série 5	construir	inconstante						
Série 6	culto	oculto						

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

							Leitura Adequada	Leitura A melhorar
Tarefa 52 – Palavras com a estrutura CCV/CCṼ								
Série 1	bravura	abrasador	manobra					
Série 1	bravura	abrasador	manobra	mufla				
Série 2	flagrante	inflamar	insufla	mufla				
Série 3	plantar	implante	transplante					
Série 4	prendido	desprender						
Série 5	primeiro	comprido						
Série 6	problema	aprovar	sopro					
Série 7	trombudo	tromba	trompa					
Série 8	troça	trote	troféu	torga	torto	torcido		
Série 9	bruto	abrupto	abrunho					
Série 10	trufa	truta	turvo	turma				
Tarefa 53 – Palavras com a estrutura CCVC								
Série 1	crisma	cristão	sacristão					

Anexos

Vou aprender

FLUÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS

ANEXO 52

INSTRUÇÕES

PERFIL 1

INTERVENÇÃO NA FLUÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS E NA COMPREENSÃO DA LEITURA

As instruções são apresentadas de acordo com os passos descritos previamente. Durante o treino o aluno deverá ter uma cópia impressa dos textos a usar. Reproduz-se nestas instruções o quadro com a sequência de treino a efetuar ao longo da semana para cada um dos textos selecionados pelo professor. Sugere-se a verificação prévia da disponibilidade de todos os materiais necessários.

	Segunda-feira Dia 1 – sessão 1	Terça-feira Dia 2 – sessão 2	Quarta-feira Dia 3 – sessão 3	Quinta-feira Dia 4 – sessão 4	Sexta-feira Dia 5 – sessão 5
Passos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7, 8, 9, 10	11	11	12
Materiais necessários	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores	Texto impresso	Texto impresso	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores
Contexto	Escola	Escola Casa	Escola Casa	Escola Casa	Escola
Intervenientes	Professor e Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Professor e Aluno

PASSO 1. SELEÇÃO DA SÉRIE (TEXTO A USAR)

Descarregar o texto correspondente à série que vai ser trabalhada com o aluno. A fim de preparar a ativação dos conhecimentos prévios – passo 3 – é importante que o professor leia o texto antes de o apresentar ao aluno (ver Ativação dos conhecimentos prévios).

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

É necessário verificar se para o texto selecionado está previsto o treino de leitura de palavras isoladas e, em caso afirmativo, quais. Esta informação permite antecipar a programação do trabalho a realizar com o aluno.
Entregar uma cópia do texto ao aluno.

PASSO 2. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS E DA TAREFA A REALIZAR

> **[2.1] Vais fazer um conjunto de atividades que permitem melhorar a compreensão da leitura e a fluência de leitura de textos, isto é, conseguir ler corretamente, com entoação e velocidade apropriadas.**
>
> **O que vais fazer?**
>
> **Vais começar por ouvir ler esse texto e, a seguir, vais fazer a sua leitura silenciosa e em voz alta. Depois da leitura vou pedir que indiques o tema do texto ou que respondas a perguntas de compreensão. Vais também gravar a tua leitura para poderes avaliar como estás a ler.**

Confirmar se o aluno compreendeu o que vai fazer e qual é o objetivo da tarefa.

PASSO 3. ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

> **[3.1] O texto com que vamos trabalhar intitula-se … (*Ler o título do texto selecionado*).**

Em função do texto selecionado o professor pode optar por uma das seguintes alternativas para promover a ativação dos conhecimentos prévios:

a) dar informações sobre o texto (Ex.: é um poema, é uma lenda);
b) explorar vocabulário que se antecipe que o aluno não conheça, incluindo as que foram selecionadas para o treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada (a efetuar no passo 4);
c) ajudar o aluno a relacionar os seus conhecimentos com o tema do texto.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 4. TREINO DA FLUÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA

> **[4.1] Vais ouvir ler um conjunto de palavras. Estas palavras estão no texto que vamos trabalhar de seguida. Clica com o rato em cada palavra e ouve a sua leitura. Deves olhar para a palavra enquanto ouves a sua leitura.**

> **[4.2] Volta a clicar na palavra para a ouvires. Ao mesmo tempo lê, de forma silenciosa, a palavra.**
> **Se ainda sentires dificuldade em ler alguma palavra de forma rápida e sem erros, deves voltar a clicar na palavra e ouvir a sua leitura. De seguida, deves voltar a ler, em silêncio, a palavra.**

Este procedimento deve ser repetido para cada uma das palavras em cada série.

Não existe um limite para o número de vezes que o aluno ouve uma palavra e a lê silenciosamente.

Após a leitura silenciosa, avançar para o passo seguinte.

> **[4.3] Agora vamos gravar a tua leitura, em voz alta, de todas as palavras. Quando estiveres preparado(a) clica no ícone do microfone que está no ecrã para começar. Quando terminares a leitura, clica novamente no ícone do microfone para parar a gravação.**

Se o aluno quiser repetir a leitura para substituir a gravação deve voltar a clicar no ícone do microfone. A gravação prévia será eliminada. Ficará, temporariamente guardada a última versão lida. Para guardar, de modo definitivo, a última gravação, deve clicar-se no ícone de guardar .

> **[4.4] Vamos ouvir a tua gravação. Clica no ícone** 

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

No final da leitura da lista de palavras é importante dar *feedback* ao aluno sobre a leitura. Se a leitura for adequada, avançar para o passo 5. Se não for adequada, podem repetir-se os passos 4.1. a 4.4.

PASSO 5. AUDIÇÃO DO TEXTO

> **[5.1] Vais ouvir ler o texto. Clica no botão de reprodução do áudio (►) que aparece no ecrã para ouvires a gravação.**

Após esta primeira audição, perguntar:

> **[5.2] Queres voltar a ouvir a gravação?**

Passar ao passo 6 ou permitir que o aluno ouça de novo a gravação, caso manifeste essa vontade.
Antes de continuar para o próximo passo, confirmar que o aluno tem um exemplar impresso do texto.

PASSO 6. LEITURA DO TEXTO EM SIMULTÂNEO COM A SUA AUDIÇÃO

> **[6.1] Vais voltar a ouvir ler o texto. Enquanto ouves a sua leitura vais procurar, ao mesmo tempo, ler o texto em voz baixa.**

Este passo pode ser repetido. Para voltar a ouvir o texto bastará voltar a clicar no botão de reprodução do áudio. Após este passo, passar ao seguinte, dizendo:

> **[6.2] Vais ouvir de novo a leitura deste texto, mas agora vais acompanhá-la com a tua leitura em voz alta.**

Dependendo da qualidade da leitura efetuada pelo aluno (adequada ou a melhorar) pode ser dada a indicação para repetir o passo 6.2. Para voltar a ouvir o texto bastará voltar a clicar no botão de reprodução do áudio. É natural que, numa primeira tentativa, a leitura e a audição em simultâneo cause alguma perturbação, pelo que se deverá explicar previamente ao aluno que poderá sentir alguma dificuldade na realização desta tarefa.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 7. LEITURA DO TEXTO EM VOZ ALTA

[7.1] Vais ler novamente, em voz alta, o texto.

Este procedimento pode ser repetido, dependendo da qualidade da leitura efetuada pelo aluno.

PASSO 8. AUTOAVALIAÇÃO

[8.1] Vou pedir que avalies a leitura que acabaste de fazer. Na tua opinião, a velocidade de leitura foi adequada ou ainda precisa de ser melhorada?

[8.2] A leitura foi feita com entoação ou ainda precisa de ser melhorada?

[8.3] Todas as palavras foram lidas corretamente?

Após as respostas do aluno, o professor deve fornecer-lhe também a sua avaliação. Caso existam diferenças, analisá-las, explicando os parâmetros considerados.

PASSO 9. GRAVAÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA DO TEXTO

[9.1] Vamos gravar a leitura, em voz alta, do texto que vais ler, mas antes vamos ensaiar. Vais ler novamente o texto sem fazer a gravação.

Após esta leitura, avançar para o passo seguinte.

[9.2] Agora vamos fazer a gravação. Quando estiveres preparado(a) clica no ícone do microfone que está no ecrã para começar. Quando terminares a leitura, clica novamente no ícone do microfone para parar a gravação.

Se o aluno quiser repetir a leitura para substituir a gravação deve voltar a clicar no ícone do microfone. A gravação prévia será eliminada. Ficará, temporariamente guardada a

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

última versão lida. Para guardar, de modo definitivo, a última gravação, deve clicar-se no ícone de guardar .

[9.3] Vamos ouvir a tua gravação. Clica no ícone 

O professor indica ao aluno o que ainda precisa de melhorar.

PASSO 10. RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA OU INDICAÇÃO DO TEMA DO TEXTO

[10.1] Qual era o tema do texto?

OU

[10.2] Vais responder a algumas perguntas de compreensão. Algumas perguntas são de resposta de escolha múltipla. Deves clicar na alternativa que consideras correta. Se quiseres podes alterar a tua resposta. Depois de escolheres a alternativa, a resposta é corrigida imediatamente como correta ou incorreta. Se for incorreta podes alterar a tua resposta.
Outras perguntas são afirmações que tens de classificar como sendo "Verdadeiras" ou "Falsas".
Quando acabares de responder a todas as perguntas iremos analisar em conjunto aquelas em que tiveste mais dificuldades e procurar perceber qual era a razão dessa dificuldade.
Se precisares podes voltar a ler o texto para responderes às perguntas.

É importante assegurar que o aluno compreendeu a tarefa que tem de realizar.

PASSO 11. LEITURA SILENCIOSA E EM VOZ ALTA DO TEXTO

O professor pede ao aluno para ler novamente, em silêncio e em voz alta, o texto. A leitura deverá ser efetuada na Escola e, também, em casa.

Este passo é efetuado de modo a permitir a leitura repetida do texto.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 12. GRAVAÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA DO TEXTO

[12.1] Vamos gravar a leitura, em voz alta, do texto que vais ler, mas antes vamos ensaiar. Vais ler novamente o texto sem fazer a gravação.

Após esta leitura, avançar para o passo seguinte.

[12.2] Agora vamos fazer a gravação. Quando estiveres preparado clica no ícone do microfone que está no ecrã para começar. Quando terminares a leitura, clica novamente no ícone do microfone para parar a gravação.

Se o aluno quiser repetir a leitura para substituir a gravação deve voltar a clicar no ícone do microfone. A gravação prévia será eliminada. Ficará, temporariamente guardada, a última versão lida. Para guardar, de modo definitivo, a última gravação, deve clicar-se no ícone de guardar .

[12.3] Vamos ouvir a tua gravação. Clica no ícone 

Repetir as perguntas 8.1, 8.2 e 8.3. De seguida, o professor e o aluno devem, conjuntamente, classificar a leitura como adequada ou a melhorar.

NOTA: Os ficheiros áudio relativos aos textos e às perguntas estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 53

PLANO DE APRENDIZAGEM – Perfil 1

Aluno: _____ Escola: _____ Ano: _____ Turma: _____

P1: Fluência de leitura e compreensão da leitura

Objetivos: Ler com precisão as palavras de um texto; Ler um texto com velocidade adequada; Ler um texto com expressividade; Identificar informações presentes no texto escrito; Fazer inferências no texto escrito.

Programação das atividades de aprendizagem						Fluência	Compreensão
Atividades "VOU APRENDER"	Dia 1 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 2 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 3 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 4 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 5 Data: __/__/___ Local: _____	Já sei	Já sei

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 54

INSTRUÇÕES

PERFIL 3

FASE 1: INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO ORAL E NA FLUÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS

As instruções são apresentadas de acordo com os passos descritos previamente. Durante o treino da fluência de leitura de textos o aluno deverá ter uma cópia impressa dos textos a usar. No entanto, durante a intervenção na compreensão oral o aluno não deverá ter acesso ao texto impresso ou à transcrição do vídeo. As respostas às perguntas de compreensão oral ou o reconto do texto ou do vídeo deverão ser apenas baseados na audição do texto ou na visualização do vídeo. Reproduz-se nestas instruções o quadro com a sequência de treino a efetuar ao longo da semana para cada um dos textos selecionados pelo professor. Sugere-se a verificação prévia da disponibilidade de todos os materiais necessários.

	Segunda Dia 1- sessão 1	Terça Dia 2 – sessão 2	Quarta Dia 3 – sessão 3	Quinta Dia 4- sessão 4	Sexta Dia 5 – sessão 5
Passos	1, 2, 3, 4, 5, 6	7, 8, 9, 10	11	11	12
Materiais necessários	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores	Texto impresso	Texto impresso	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores
Contexto	Escola	Escola Casa	Escola Casa	Escola Casa	Escola
Agentes	Professor e Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Professor e Aluno

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 1. SELEÇÃO DA SÉRIE (TEXTO OU VÍDEO A USAR)

Descarregar o texto (correspondente à versão áudio ou vídeo) que vai ser trabalhado com o aluno. A fim de preparar a ativação dos conhecimentos prévios – passo 3 – é importante que o professor leia o texto antes de o apresentar ao aluno (ver Ativação dos conhecimentos prévios).

É necessário verificar se para o texto selecionado está previsto o treino de leitura de palavras isoladas e, em caso afirmativo, quais. Esta informação permite antecipar a programação do trabalho a realizar com o aluno.

Entregar uma cópia do texto ao aluno no passo 7.

PASSO 2. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS E DA TAREFA A REALIZAR

> **[2.1] Vais fazer um conjunto de atividades que permitem melhorar a compreensão oral e a fluência de leitura de textos, isto é, conseguir ler corretamente, com entoação e velocidade apropriadas.**
>
> **O que vais fazer?**
>
> **Vais começar por ouvir ler um texto ou visualizar um vídeo e, a seguir, vou pedir que indiques o tema do texto ou vídeo ou que respondas a perguntas de compreensão. Depois, vais fazer a leitura silenciosa e em voz alta desse texto ou da transcrição do vídeo. Vais também gravar a tua leitura para poderes avaliar como estás a ler.**

Confirmar se o aluno compreendeu o que vai fazer e qual é o objetivo da tarefa.

PASSO 3. ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

> **[3.1] O texto/vídeo com que vamos trabalhar intitula-se… (*Ler o título do texto/vídeo selecionado*).**

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Em função do texto selecionado o professor pode optar por uma das seguintes alternativas para promover a ativação dos conhecimentos prévios:

d) dar informações sobre o texto/vídeo (Ex.: é um poema, é uma lenda);
e) explorar vocabulário que se antecipe que o aluno não conheça, incluindo as que foram selecionadas para o treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada (a efetuar no passo 4);
f) ajudar o aluno a relacionar os seus conhecimentos com o tema do texto/vídeo.

PASSO 4. TREINO DA FLUÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS APRESENTADAS DE FORMA ISOLADA

> **[4.1] Vais ouvir ler uma lista de palavras. Estas palavras estão no texto que vamos trabalhar de seguida. Clica com o rato em cada palavra e ouve a sua leitura. Deves olhar para a palavra enquanto ouves a sua leitura.**

> **[4.2] Volta a clicar na palavra para a ouvires. Ao mesmo tempo lê, de forma silenciosa, a palavra.**
> **Se sentires dificuldade em ler alguma palavra de forma rápida e sem erros, deves voltar a clicar na palavra e ouvir a sua leitura. De seguida, deves voltar a ler, em silêncio, a palavra.**

Este procedimento deve ser repetido para cada uma das palavras em cada série.

Não existe um limite para o número de vezes que o aluno ouve uma palavra e a lê silenciosamente.

Após a leitura silenciosa, avançar para o passo seguinte.

> **[4.3] Agora vamos gravar a tua leitura, em voz alta, de todas as palavras. Quando estiveres preparado(a) clica no ícone do microfone que está no ecrã para começar. Quando terminares a leitura, clica novamente no ícone do microfone para parar a gravação.**

Se o aluno quiser repetir a leitura para substituir a gravação deve voltar a clicar no ícone do microfone. A gravação prévia será eliminada. Ficará, temporariamente guardada a última versão lida. Para guardar, de modo definitivo, a última gravação, deve clicar-se no ícone de guardar .

[4.4] Vamos ouvir a tua gravação. Clica no ícone 

No final da leitura da lista de palavras é importante dar *feedback* ao aluno sobre a leitura. Se a leitura for adequada, avançar para o passo 5. Se não for adequada, podem repetir-se os passos 4.1. a 4.4.

PASSO 5. AUDIÇÃO DO TEXTO OU VISUALIZAÇÃO DO VÍDEO

[5.1] Vais ouvir ler o texto. Clica no botão de reprodução do áudio (►) que aparece no ecrã para ouvires a gravação.

Após esta primeira audição, perguntar:

[5.2] Queres voltar a ouvir a gravação?

OU

[5.3] Vais visualizar um vídeo. Clica na imagem que aparece no ecrã para o veres.

O aluno visualiza o vídeo enquanto segue a transcrição das falas das personagens ou do narrador.

Após esta primeira visualização, perguntar:

[5.4] Queres voltar a visualizar o vídeo?

Passar ao passo 6 ou permitir que o aluno ouça de novo a gravação ou visualize de novo o vídeo, caso manifeste essa vontade.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 6. RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO OU REALIZAÇÃO DO RECONTO ORAL

> **[6.1] Diz-me, por palavras tuas, do que trata o texto/vídeo.**

OU

> **[6.2] Vais responder a algumas perguntas de compreensão. Algumas perguntas são de resposta de escolha múltipla. Deves clicar na alternativa que consideras correta. Se quiseres podes alterar a tua resposta. Depois de escolheres a alternativa, a resposta é corrigida imediatamente como correta ou incorreta. Se for incorreta podes alterar a tua resposta.**
> **Outras perguntas são afirmações que tens de classificar como sendo "Verdadeiras" ou "Falsas".**
> **Quando acabares de responder a todas as perguntas iremos analisar em conjunto aquelas em que tiveste mais dificuldades e procurar perceber qual era a razão dessa dificuldade.**
> **Se precisares podes voltar a ler o texto para responderes às perguntas.**

É importante assegurar que o aluno compreendeu a tarefa que tem de realizar.

Antes de continuar para o próximo passo, confirmar que o aluno tem um exemplar impresso do texto.

PASSO 7. LEITURA DO TEXTO EM SIMULTÂNEO COM A SUA AUDIÇÃO OU A VISUALIZAÇÃO DO VÍDEO

> **[7.1] Vais voltar a ouvir ler o texto. Enquanto ouves a sua leitura vais procurar, ao mesmo tempo, ler o texto em voz baixa.**

Este passo pode ser repetido. Para voltar a ouvir o texto bastará voltar a clicar no botão de reprodução do áudio (►). Após este passo, passar ao seguinte, dizendo:

> **[7.2] Vais ouvir de novo a leitura deste texto, mas agora vais acompanhá-la com a tua leitura em voz alta.**

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Dependendo da qualidade da leitura efetuada pelo aluno (adequada ou a melhorar) pode ser dada a indicação para repetir este passo. Para voltar a ouvir o texto bastará voltar a clicar no botão de reprodução do áudio. É natural que, numa primeira tentativa, a leitura e a audição em simultâneo cause alguma perturbação, pelo que se deverá explicar previamente ao aluno que poderá sentir alguma dificuldade na realização desta tarefa.

OU

> **[7.3] Vais voltar a assistir à reprodução do vídeo. Enquanto ouves as falas das personagens vais procurar, ao mesmo tempo, ler o texto em voz baixa.**

Este passo pode ser repetido. Para voltar a visualizar o vídeo bastará voltar a clicar na imagem no ecrã.
Após este passo, passar ao seguinte, dizendo:

> **[7.4] Vais assistir de novo à reprodução do vídeo, mas agora vais acompanhá-la com a tua leitura em voz alta.**

Dependendo da qualidade da leitura efetuada pelo aluno (adequada ou a melhorar) pode ser dada a indicação para repetir este passo. Para voltar a visualizar o vídeo bastará voltar a clicar na imagem no ecrã. É natural que, numa primeira tentativa, a leitura e a audição em simultâneo cause alguma perturbação, pelo que se deverá explicar previamente ao aluno que poderá sentir alguma dificuldade na realização desta tarefa.

PASSO 8. LEITURA DO TEXTO EM VOZ ALTA

> **[8.1] Vais ler novamente, em voz alta, o texto.**

Este procedimento pode ser repetido, dependendo da qualidade da leitura efetuada pelo aluno.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 9. AUTOAVALIAÇÃO

[9.1] Vou pedir que avalies a leitura que acabaste de fazer. Na tua opinião, a velocidade de leitura foi adequada ou ainda precisa de ser melhorada?

[9.2] A leitura foi feita com entoação ou ainda precisa de ser melhorada?

[9.3] Todas as palavras foram lidas corretamente?

Após as respostas do aluno, o professor deve fornecer-lhe também a sua avaliação. Caso existam diferenças, analisá-las, explicando os parâmetros considerados.

PASSO 10. GRAVAÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA DO TEXTO

[10.1] Vamos gravar a leitura, em voz alta, do texto que vais ler, mas antes vamos ensaiar. Vais ler novamente o texto sem fazer a gravação.

Após esta leitura, avançar para o passo seguinte.

[10.2] Agora vamos fazer a gravação. Quando estiveres preparado(a) clica no ícone do microfone que está no ecrã para começar. Quando terminares a leitura, clica novamente no ícone do microfone para parar a gravação.

Se o aluno quiser repetir a leitura para substituir a gravação deve voltar a clicar no ícone do microfone. A gravação prévia será eliminada. Ficará, temporariamente guardada a última versão lida. Para guardar, de modo definitivo, a última gravação, deve clicar-se no ícone de guardar .

[10.3] Vamos ouvir a tua gravação. Clica no ícone **.**

O professor indica ao aluno o que ainda precisa de melhorar.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 11. LEITURA SILENCIOSA E EM VOZ ALTA DO TEXTO

O professor pede ao aluno para ler novamente, em silêncio e em voz alta, o texto. A leitura deverá ser efetuada na Escola e, também, em casa.
Este passo é efetuado de modo a permitir a leitura repetida do texto.

PASSO 12. GRAVAÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA DO TEXTO

> **[12.1] Vamos gravar a leitura, em voz alta, do texto que vais ler, mas antes vamos ensaiar. Vais ler novamente o texto sem fazer a gravação.**

Após esta leitura, avançar para o passo seguinte.

> **[12.2] Agora vamos fazer a gravação. Quando estiveres preparado clica no ícone do microfone que está no ecrã para começar. Quando terminares a leitura, clica novamente no ícone do microfone para parar a gravação.**

Se o aluno quiser repetir a leitura para substituir a gravação deve voltar a clicar no ícone do microfone. A gravação prévia será eliminada. Ficará, temporariamente guardada, a última versão lida. Para guardar, de modo definitivo, a última gravação, deve clicar-se no ícone de guardar .

> **[12.3] Vamos ouvir a tua gravação. Clica no ícone .**

Repetir as perguntas 9.1, 9.2 e 9.3. De seguida, o professor e o aluno devem, conjuntamente, classificar a leitura como adequada ou a melhorar.

NOTA: Os ficheiros áudio relativos aos textos e às perguntas estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

FASE 2: INTERVENÇÃO NA FLUÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS E NA COMPREENSÃO DA LEITURA

As instruções são apresentadas de acordo com os passos descritos previamente. Durante o treino da fluência de leitura de textos e da compreensão da leitura o aluno deverá ter uma cópia impressa dos textos a usar. Reproduz-se nestas instruções o quadro com a sequência de treino a efetuar ao longo da semana para cada um dos textos selecionados pelo professor. Sugere-se a verificação prévia da disponibilidade de todos os materiais necessários.

A organização em dois momentos foi prevista, uma vez que alguns alunos poderão ainda ter algumas dificuldades na fluência de leitura de textos. A diferença entre os dois e a eliminação do passo 4 (Audição do texto) no 2.º momento desta fase. Para os alunos que não apresentarem dificuldades ao nível da fluência de leitura de textos poderá passar-se de imediato às atividades previstas para o 2.º momento.

	Dia 1- sessão 1	Dia 2 – sessão 2	Dia 3 – sessão 3	Dia 4- sessão 4
1.º Momento (opcional)				
Passos	1ª Série escolhida 1, 2, 3, 4, 5	5, 6,	Série seguinte 1, 2, 3, 4, 5	5, 6
Materiais necessários	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à internet • Texto impresso Auscultadores
Contexto	Escola	Escola	Escola	Escola
Agentes	Professore Aluno	Aluno	Professore Aluno	Aluno

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

	Segunda Dia 1- sessão 1	Terça Dia 2 – sessão 2	Quarta Dia 3 – sessão 3	Quinta Dia 4- sessão 4
2.º Momento				
Passos	1ª Série escolhida 1, 2, 3, 5	5, 6	Série seguinte 1, 2, 3, 5	5, 6
Materiais necessários	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à internet • Texto impresso • Auscultadores	• Computador com ligação à internet • Texto impresso Auscultadores	• Computador com ligação à internet • Texto impresso Auscultadores
Contexto	Escola	Escola	Escola	Escola
Agentes	Professor e Aluno	Aluno	Professor e Aluno	Aluno

PASSO 1. SELEÇÃO DA SÉRIE (TEXTO A USAR)

Descarregar o texto que vai ser trabalhado com o aluno. A fim de preparar a ativação dos conhecimentos prévios – passo 3 – é importante que o professor leia o texto antes de o apresentar ao aluno (ver Ativação dos conhecimentos prévios).

É necessário verificar se para o texto selecionado está previsto o treino de leitura de palavras isoladas e, em caso afirmativo, quais. Esta informação permite antecipar a programação do trabalho a realizar com o aluno.

Entregar uma cópia do texto ao aluno.

PASSO 2. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS E DA TAREFA A REALIZAR

[2.1] Vais fazer um conjunto de atividades que permitem melhorar a compreensão da leitura e a fluência de leitura de textos, isto é, conseguir ler corretamente, com entoação e velocidade apropriadas.

O que vais fazer?

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Vais começar por ouvir ler esse texto e, a seguir, vais fazer a sua leitura silenciosa e em voz alta. Depois da leitura vou pedir que indiques o tema do texto ou que respondas a perguntas de compreensão. Vais também gravar a tua leitura para poderes avaliar como estás a ler.

Confirmar se o aluno compreendeu o que vai fazer e qual é o objetivo da tarefa.

PASSO 3. ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

[3.1] O texto com que vamos trabalhar intitula-se … (*Ler o título do texto selecionado*).

Em função do texto selecionado o professor pode optar por uma das seguintes alternativas para promover a ativação dos conhecimentos prévios:

a) dar informações sobre o texto (Ex.: é um poema, é uma lenda);
b) explorar vocabulário que se antecipe que o aluno não conheça, incluindo as que foram selecionadas para o treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada (a efetuar no passo 4);
c) ajudar o aluno a relacionar os seus conhecimentos com o tema do texto.

PASSO 4. AUDIÇÃO DO TEXTO

Este passo pode ser omitido ou pode estar presente até o aluno ler de forma fluente.

[4.1] Vais ouvir ler o texto. Clica no botão de reprodução do áudio (►) que aparece no ecrã para ouvires a gravação.

A audição do texto deve ser acompanhada da visualização do texto impresso.

Após esta primeira audição, perguntar:

[4.2] Queres voltar a ouvir a gravação?

Passar ao passo 5 ou permitir que o aluno ouça de novo a gravação, caso manifeste essa vontade.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 5. LEITURA SILENCIOSA DO TEXTO

O professor pede ao aluno para ler, em silêncio, o texto.

PASSO 6. RECONTO ORAL DO TEXTO OU RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

> **[6.1] Diz-me, por palavras tuas, do que trata o texto/vídeo.**

OU

> **[6.2] Vais responder a algumas perguntas de compreensão. Algumas perguntas são de resposta de escolha múltipla. Deves clicar na alternativa que consideras correta. Se quiseres podes alterar a tua resposta. Depois de escolheres a alternativa, a resposta é corrigida imediatamente como correta ou incorreta. Se for incorreta podes alterar a tua resposta.**
> **Outras perguntas são afirmações que tens de classificar como sendo "Verdadeiras" ou "Falsas".**
> **Quando acabares de responder a todas as perguntas iremos analisar em conjunto aquelas em que tiveste mais dificuldades e procurar perceber qual era a razão dessa dificuldade.**
> **Se precisares podes voltar a ler o texto para responderes às perguntas.**

É importante assegurar que o aluno compreendeu a tarefa que tem de realizar.

NOTA: Os ficheiros áudio relativos aos textos e às perguntas estão disponíveis no *Repositorium* da Universidade do Minho em http://hdl.handle.net/1822/42431.

ANEXO 55

PLANO DE APRENDIZAGEM – Perfil 3

Aluno: _____ Escola: _____ Ano: _____ Turma: _____

P3: Fluência de leitura, compreensão oral (CO) e compreensão da leitura (CL)

Objetivos: Ler com precisão as palavras de um texto; Ler um texto com velocidade adequada; Ler um texto com expressividade; Identificar informações e fazer inferências no texto escrito e no texto apresentado oralmente.

Programação das atividades de aprendizagem						Fluência	CO	CL
Atividades "VOU APRENDER"	Dia 1 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 2 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 3 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 4 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 5 Data: __/__/___ Local: _____	Já sei	Já sei	Já sei

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 56

A Lagoa das Sete Cidades

Conta a lenda que nos Açores vivia um rei cruel e amargurado por não conseguir ter filhos. Um dia uma fada desceu dos céus e prometeu-lhe uma filha bela como o Sol.

Mas para isso ele tinha de construir um palácio rodeado por sete cidades, cercadas por muralhas de bronze, onde a princesa ficaria guardada durante 30 anos, longe dos olhos e do carinho do pai.

O rei aceitou o desafio mas, ao fim de 28 anos, não aguentou mais e descarregou a sua fúria sobre as muralhas, pois queria ver a sua filha. A maldição cumpriu-se e o reino foi destruído! No seu lugar, nasceram duas lagoas: uma verde como o vestido da princesa, e outra azul da cor dos seus sapatos.

"A Lagoa das Sete Cidades", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/lagoa-das-sete-cidades-paraiso-acoriano/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 57

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

A Lagoa das Sete Cidades

Conta a lenda que nos Açores vivia um rei cruel e amargurado por não conseguir ter filhos. Um dia uma fada desceu dos céus e prometeu-lhe uma filha bela como o Sol. 16 32

Mas para isso ele tinha de construir um palácio rodeado por sete cidades, cercadas por muralhas de bronze, onde a princesa ficaria guardada durante 30 anos, longe dos olhos e do carinho do pai. 47 62 66

O rei aceitou o desafio mas, ao fim de 28 anos, não aguentou mais e descarregou a sua fúria sobre as muralhas, pois queria ver a sua filha. A maldição cumpriu-se e o reino foi destruído! No seu lugar, nasceram duas lagoas: uma verde como o vestido da princesa, e outra azul da cor dos seus sapatos. 84 101 116 123

Ficha Técnica

Título: Zig Zag - Mitos e lendas

Tipo: Extrato de Programa

Produção: Produção Mola para a RTP 2

See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/lagoa-das-sete-cidades-paraiso-acoriano/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 58

Porque é que temos aftas?

As aftas são pequenas lesões dolorosas no interior da boca que aparecem muitas vezes nas bochechas e na língua. São manchas esbranquiçadas, redondas, com auréolas vermelhas. Costumam durar entre quatro e dez dias e pioram quando a língua roça a ferida ou se ingerirmos alimentos quentes ou picantes. Podem aparecer por falta de vitaminas, problemas de estômago ou ácidos presentes nalguns alimentos. Também podem aparecer quando estamos mais nervosos, por exemplo com a escola.

"Porque é que temos aftas?", Extrato do Programa *Zig Zag – Curiosidades/Conhecimento.* Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/ porque-e-que-temos-aftas/

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 59

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Porque é que temos aftas?

As aftas são pequenas lesões dolorosas no interior da boca que aparecem muitas vezes 14
nas bochechas e na língua. São manchas esbranquiçadas, redondas, com auréolas 25
vermelhas. Costumam durar entre quatro e dez dias e pioram quando a língua roça a 40
ferida ou se ingerirmos alimentos quentes ou picantes. Podem aparecer por falta de 53
vitaminas, problemas de estômago ou ácidos presentes nalguns alimentos. Também 63
podem aparecer quando estamos mais nervosos, por exemplo com a escola. 74

Ficha Técnica
Título: Zig Zag – Curiosidades/Conhecimento
Tipo: Extrato de Programa
Produção: Produção Mola para a RTP 2
See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/ porque-e-que-temos-aftas/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 60

Banhos

Os primeiros registos históricos que existem do banho são do tempo dos egípcios que passavam muito tempo a tomar banhos com óleos perfumados. Os gregos e os romanos reuniam-se em banhos públicos. Porém, as ideias religiosas da Idade Média diziam que a água amolecia a alma e os banhos foram totalmente proibidos. A roupa usava-se até ficar quase podre e as pessoas cheiravam muito mal. O conceito de higiene surge apenas no século XIX, com os trabalhos de Pasteur sobre a importância na saúde. Foi apenas no século XX que o duche entrou nos hábitos europeus.

"Banhos", Extrato do Programa *Zig Zag – Histórias e Invenções.* Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/a-historia-dos-banhos/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 61

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Banhos

Os primeiros registos históricos que existem do banho são do tempo dos egípcios que passavam muito tempo a tomar banhos com óleos perfumados. Os gregos e os romanos reuniam-se em banhos públicos. Porém, as ideias religiosas da Idade Média diziam que a água amolecia a alma e os banhos foram totalmente proibidos. A roupa usava-se até ficar quase podre e as pessoas cheiravam muito mal. O conceito de higiene surge apenas no século XIX, com os trabalhos de Pasteur sobre a importância na saúde. Foi apenas no século XX que o duche entrou nos hábitos europeus. 14 28 41 56 71 87 96

Ficha Técnica
Título: Zig Zag - História e invenções
Tipo: Extrato de Programa
Produção: Produção Mola para a RTP 2
See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/a-historia-dos-banhos/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 62

Frigorífico

Antes da existência dos frigoríficos, que permitem a conservação dos alimentos no frio, já existiam diversos métodos de conservação que ainda hoje são muito utilizados. Os primeiros, por secagem ou adição de sal, evitavam a deterioração por microrganismos. Ainda hoje se utiliza este método com o bacalhau, por exemplo. Também se usa o processo de aquecer os alimentos a altas temperaturas, como é o caso da pasteurização do leite. Todos estes métodos já eram utilizados antes de aparecerem os frigoríficos.

"Frigorífico", Extrato do Programa *Zig Zag – Histórias e Invenções.* Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/o-frigorifico-e-outras-formas-de-conservacao/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 63

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Frigorífico

Antes da existência dos frigoríficos, que permitem a conservação dos alimentos no frio, já existiam diversos métodos de conservação que ainda hoje são muito utilizados. Os primeiros, por secagem ou adição de sal, evitavam a deterioração por microrganismos. Ainda hoje se utiliza este método com o bacalhau, por exemplo. Também se usa o processo de aquecer os alimentos a altas temperaturas, como é o caso da pasteurização do leite. Todos estes métodos já eram utilizados antes de aparecerem os frigoríficos. 80

13
26
38
53
68

Ficha Técnica
Título: Zig Zag - História e invenções
Tipo: Extrato de Programa
Produção: Produção Mola para a RTP 2
See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/o-frigorifico-e-outras-formas-de-conservacao/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 64

O que são as impressões digitais?

As impressões digitais são pequenas marcas nas mãos e nos dedos que, tal como os sulcos dos pneus dos carros, permitem uma melhor aderência. Estas impressões digitais são diferentes de pessoa para pessoa. Por isso, no século XIX, a polícia teve a ideia de as usar nas investigações. Cada vez que pegamos num objeto deixamos lá as nossas impressões digitais marcadas. Mesmo que não as consigamos ver, existe um pó especial que as torna visíveis. Depois, com a ajuda de computadores, é possível saber a quem pertence aquela impressão digital e, dessa forma, apanhar criminosos.

"O que são as Impressões Digitais?", Extrato do Programa *Zig Zag – Curiosidades/Conhecimento*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/impressoes-digitais-cada-um-tem-as-suas/

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 65

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O que são as impressões digitais?

As impressões digitais são pequenas marcas nas mãos e nos dedos que, tal como os 15
sulcos dos pneus dos carros, permitem uma melhor aderência. Estas impressões digitais 27
são diferentes de pessoa para pessoa. Por isso, no século XIX, a polícia teve a ideia de 44
as usar nas investigações. Cada vez que pegamos num objeto deixamos lá as nossas 58
impressões digitais marcadas. Mesmo que não as consigamos ver, existe um pó especial 71
que as torna visíveis. Depois, com a ajuda de computadores, é possível saber a quem 86
pertence aquela impressão digital e, dessa forma, apanhar criminosos. 95

Ficha Técnica

Título: Zig Zag – Curiosidades/Conhecimento

Tipo: Extrato de Programa

Produção: Produção Mola para a RTP 2

See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/impressoes-digitais-cada-um-tem-as-suas/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 66

Thomas Edison

Thomas Edison nasceu nos Estados Unidos da América em 1847. Foi um cientista e inventor famoso que registou mais de mil invenções. Era muito inteligente e um autodidata em quase tudo, ou seja, aprendia as coisas sozinho, sem ajuda de um professor. Aos 19 anos registou a sua primeira invenção. Um contador elétrico de votos para as eleições. Com apenas 21 anos já era inventor a tempo inteiro e aos 22 já tinha 300 pessoas a trabalhar para ele. Talvez por usar muito a cabeça, aos 23 anos já tinha o cabelo todo branco. O fonógrafo foi a sua invenção preferida, chamava-lhe "máquina de falar", mas a sua invenção mais importante talvez tenha sido a lâmpada elétrica.

"Thomas Edison", Extrato do Programa *Zig Zag – Biografias.* Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/thomas-edison-o-homem-que-mudou-o-mundo/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 67

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Thomas Edison

Thomas Edison nasceu nos Estados Unidos da América em 1847. Foi um cientista e 14
inventor famoso que registou mais de mil invenções. Era muito inteligente e um 27
autodidata em quase tudo, ou seja, aprendia as coisas sozinho, sem ajuda de um professor. 42
Aos 19 anos registou a sua primeira invenção. Um contador elétrico de votos para as 57
eleições. Com apenas 21 anos já era inventor a tempo inteiro e aos 22 já tinha 300 pessoas 75
a trabalhar para ele. Talvez por usar muito a cabeça, aos 23 anos já tinha o cabelo todo 93
branco. O fonógrafo foi a sua invenção preferida, chamava-lhe "máquina de falar", mas 106
a sua invenção mais importante talvez tenha sido a lâmpada elétrica. 117

Ficha Técnica

Título: Zig Zag - Biografias

Tipo: Extrato de Programa

Produção: Produção Mola para a RTP 2

See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/thomas-edison-o-homem-que-mudou-o-mundo/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 68

O PASTOR E A ESTRELA

Era uma vez um jovem pastor que vivia numa aldeia com o seu cachorro. Ao longe, uma serra fazia-o sonhar com o que haveria para lá daquela enorme muralha rochosa.
Certa noite, sonhou que uma estrela lhe guiava o caminho e, quando acordou, a estrela do sonho esperava por ele no céu. Decidiu segui-la e caminhou durante muitos anos. Tantos que o seu fiel cachorro acabou por morrer de velho. Quando, finalmente, alcançou o cimo da serra, o horizonte era tão vasto e maravilhoso que decidiu instalar-se e nunca trocou a sua amiga estrela nem por todas as riquezas do mundo. Quando morreu a serra ganhou o nome de Estrela, em sua homenagem.

"O Pastor e a Estrela", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/o-pastor-que-deu-nome-a-serra-da-estrela/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 69

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O PASTOR E A ESTRELA

Era uma vez um jovem pastor que vivia numa aldeia com o seu cachorro. Ao longe, 16
uma serra fazia-o sonhar com o que haveria para lá daquela enorme muralha rochosa. 30
Certa noite, sonhou que uma estrela lhe guiava o caminho e, quando acordou, a estrela 45
do sonho esperava por ele no céu. Decidiu segui-la e caminhou durante muitos anos. 59
Tantos que o seu fiel cachorro acabou por morrer de velho. Quando, finalmente, 72
alcançou o cimo da serra, o horizonte era tão vasto e maravilhoso que decidiu instalar- 87
se e nunca trocou a sua amiga estrela nem por todas as riquezas do mundo. Quando 102
morreu a serra ganhou o nome de Estrela, em sua homenagem. 113

Ficha Técnica
Título: Zig Zag - Mitos e lendas
Tipo: Extrato de Programa
Produção: Produção Mola para a RTP 2
See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/o-pastor-que-deu-nome-a-serra-da-estrela/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 70

DOM SEBASTIÃO

Há muitos, muitos anos atrás, um jovem rei chamado D. Sebastião subiu ao trono com apenas catorze anos.

Queria muito conquistar Marrocos e, para tal, travou uma grande batalha na localidade de Alcácer-Quibir. O exército português perdeu e o rei D. Sebastião desapareceu sem deixar rasto, numa manhã de nevoeiro.

Todos sabiam que ele tinha desaparecido, mas ninguém sabia como, e então passou-se a acreditar que regressaria numa manhã de nevoeiro para salvar Portugal, mas, até hoje, ainda não regressou.

"Dom Sebastião", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/dom-sebastiao-perdido-no-nevoeiro/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 71

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

DOM SEBASTIÃO

Há muitos, muitos anos atrás, um jovem rei chamado D. Sebastião subiu ao trono com 15
apenas catorze anos. 18
Queria muito conquistar Marrocos e, para tal, travou uma grande batalha na localidade 31
de Alcácer-Quibir. O exército português perdeu e o rei D. Sebastião desapareceu sem 44
deixar rasto, numa manhã de nevoeiro. 50
Todos sabiam que ele tinha desaparecido, mas ninguém sabia como, e então passou-se 63
a acreditar que regressaria numa manhã de nevoeiro para salvar Portugal, mas, até hoje, 77
ainda não regressou. 80

Ficha Técnica
Título: Zig Zag - Mitos e lendas
Tipo: Extrato de Programa
Produção: Produção Mola para a RTP 2
See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/dom-sebastiao-perdido-no-nevoeiro/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 72

PEDRA NO SAPATO

A expressão ter uma pedra no sapato significa ter um problema para resolver ou ter qualquer coisa que nos atrapalha. Por exemplo, o irmão mais novo a jogar à bola dentro do quarto é uma pedra no sapato para o irmão mais velho, que quer fazer os trabalhos de casa.

Uma pedra no sapato atrapalha o andar de qualquer pessoa, mas se estivermos a fazer uma caminhada, paramos e descalçamo-nos para resolver o problema.

A expressão vem das formações militares que, pela sua exigente postura e disciplina, não permitem ao soldado que simplesmente se descalce. Daí ser um verdadeiro problema ter uma pedra no sapato.

"Pedra no Sapato", Extrato do Programa *Zig Zag – Pontos nos is*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/uma-pedra-no-sapato-e-um-problema-para-resolver/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 73

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

PEDRA NO SAPATO

A expressão ter uma pedra no sapato significa ter um problema para resolver ou ter qualquer coisa que nos atrapalha. Por exemplo, o irmão mais novo a jogar à bola dentro do quarto é uma pedra no sapato para o irmão mais velho, que quer fazer os trabalhos de casa.

Uma pedra no sapato atrapalha o andar de qualquer pessoa, mas se estivermos a fazer uma caminhada, paramos e descalçamo-nos para resolver o problema.

A expressão vem das formações militares que, pela sua exigente postura e disciplina, não permitem ao soldado que simplesmente se descalce. Daí ser um verdadeiro problema ter uma pedra no sapato.

15 31 49 50 65 74 88 101 105

Ficha Técnica

Título: Zig Zag - Pontos nos is

Tipo: Extrato de Programa

Produção: Produção Mola para a RTP 2

See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/uma-pedra-no-sapato-e-um-problema-para-resolver/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 74

MARTIM MONIZ

Conta a lenda que, durante o cerco que D. Afonso Henriques montou à cidade de Lisboa, para a conquistar, foram feitas muitas tentativas para entrar nas portas da cidade. Mas os Mouros não deixavam.

Um dia, um grupo de cristãos manteve-se junto a uma das portas e atacou-a de surpresa. Neste grupo estava Martim Moniz, que correu logo para a porta quando a viu entreaberta e pediu que a fechassem usando o seu próprio corpo. O exército cristão passou por cima e entraram, finalmente, dentro dos muros de Lisboa.

Ficou gravemente ferido, mas ainda conseguiu lutar antes de cair morto. Perante tal valentia e sacrifício, D. Afonso Henriques mandou erguer um busto do herói e aquela entrada passou a ter o seu nome.

"Martim Moniz", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/zig-martim-moniz/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 75

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

MARTIM MONIZ

Conta a lenda que, durante o cerco que D. Afonso Henriques montou à cidade de 15
Lisboa, para a conquistar, foram feitas muitas tentativas para entrar nas portas da cidade. 29
Mas os Mouros não deixavam. 34
Um dia, um grupo de cristãos manteve-se junto a uma das portas e atacou-a de surpresa. 50
Neste grupo estava Martim Moniz, que correu logo para a porta quando a viu entreaberta 65
e pediu que a fechassem usando o seu próprio corpo. O exército cristão passou por cima 81
e entraram, finalmente, dentro dos muros de Lisboa. 89
Ficou gravemente ferido, mas ainda conseguiu lutar antes de cair morto. Perante tal 102
valentia e sacrifício, D. Afonso Henriques mandou erguer um busto do herói e aquela 116
entrada passou a ter o seu nome. 123

Ficha Técnica
Título: Zig Zag - Mitos e lendas
Tipo: Extrato de Programa
Produção: Produção Mola para a RTP 2
See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/zig-martim-moniz/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 76

FRANKENSTEIN

Frankenstein é um romance de terror gótico escrito por uma escritora inglesa chamada Mary Shelley.

O romance conta a história de Viktor Frankenstein, um estudante de ciências naturais que constrói um monstro no seu laboratório utilizando corpos de pessoas já mortas. A cultura popular, muito ajudada pelas diversas adaptações deste livro ao cinema, passou a chamar Frankenstein ao monstro em si e este assumiu o nome do seu criador.

Frankenstein é uma criatura monstruosa que é sempre julgada pela sua aparência e, muitas vezes, agredida antes de se poder defender.

"Frankenstein", Extrato do Programa *Zig Zag – Histórias e Invenções*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/frankenstein-uma-historia-de-terror/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 77

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

FRANKENSTEIN

Frankenstein é um romance de terror gótico escrito por uma escritora inglesa chamada 13
Mary Shelley. 15
O romance conta a história de Viktor Frankenstein, um estudante de ciências naturais que 29
constrói um monstro no seu laboratório utilizando corpos de pessoas já mortas. A cultura 44
popular, muito ajudada pelas diversas adaptações deste livro ao cinema, passou a chamar 56
Frankenstein ao monstro em si e este assumiu o nome do seu criador. 69
Frankenstein é uma criatura monstruosa que é sempre julgada pela sua aparência e, muitas 83
vezes, agredida antes de se poder defender. 90

Ficha Técnica

Título: Zig Zag -História e invenções

Tipo: Extrato de Programa

Produção: Produção Mola para a RTP 2

See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/frankenstein-uma-historia-de-terror/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 78

MANEKI NEKO

Maneki Neko é o famoso gato da sorte japonês. É utilizado nas janelas das lojas, pois os japoneses acreditam que o boneco com a pata direita levantada atrai dinheiro e com a pata esquerda atrai clientes.

Conta a lenda que um samurai estava abrigado debaixo de uma árvore, em frente a um templo, para se proteger da chuva. No templo, estava um gato que lhe acenou. O samurai, surpreendido, correu ao seu encontro e, nesse instante, caiu um raio na árvore onde ele estava abrigado. O samurai acreditou que tinha sido salvo pelo gato e toda a sua família começou a frequentar o templo, trazendo riqueza ao local.

"Maneki Neko", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/maneki-neko-o-gato-da-sorte/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 79

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

MANEKI NEKO

Maneki Neko é o famoso gato da sorte japonês. É utilizado nas janelas das lojas, pois os 17
japoneses acreditam que o boneco com a pata direita levantada atrai dinheiro e com a pata 33
esquerda atrai clientes. 36
Conta a lenda que um samurai estava abrigado debaixo de uma árvore, em frente a um 52
templo, para se proteger da chuva. No templo, estava um gato que lhe acenou. O samurai, 68
surpreendido, correu ao seu encontro e, nesse instante, caiu um raio na árvore onde ele 83
estava abrigado. O samurai acreditou que tinha sido salvo pelo gato e toda a sua família 99
começou a frequentar o templo, trazendo riqueza ao local. 108

Ficha Técnica
Título: Zig Zag - Mitos e lendas
Tipo: Extrato de Programa
Produção: Produção Mola para a RTP 2
See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/maneki-neko-o-gato-da-sorte/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 80

A SOPA DE PEDRA

Depois de lhe ter sido recusada esmola em casa de um lavrador, o frade disse que ia fazer um caldo de pedra. Os lavradores riram-se e, curiosos, deram-lhe uma panela, que ele pôs ao lume com água e uma pedra. Quando aqueceu, disse que com um bocadinho de banha a sopa ficaria uma delícia. E deram-lhe! Provou o caldo e disse que precisava de um pouco de sal. E deram-lhe. Mexeu e disse que o que ficava mesmo mesmo bem era um bocadinho de couve e chouriço. Também lhe deram. O frade regalou-se com a sopa e, no final, só sobrou a pedra. Os lavradores perguntaram-lhe se ele não comia a pedra e ele disse-lhes que a guardava para uma próxima vez. Assim, acabou por comer à custa de quem não lhe queria dar nada.

"A Sopa de Pedra", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*.
Produção Mola para a RTP 2 disponível em:
http://ensina.rtp.pt/artigo/sopa-de-pedra-e-um-frade-cozinheiro/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 81

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

A SOPA DE PEDRA

Depois de lhe ter sido recusada esmola em casa de um lavrador, o frade disse que ia fazer um caldo de pedra. Os lavradores riram-se e, curiosos, deram-lhe uma panela, que ele pôs ao lume com água e uma pedra. Quando aqueceu, disse que com um bocadinho de banha a sopa ficaria uma delícia. E deram-lhe! Provou o caldo e disse que precisava de um pouco de sal. E deram-lhe. Mexeu e disse que o que ficava mesmo mesmo bem era um bocadinho de couve e chouriço. Também lhe deram. O frade regalou-se com a sopa e, no final, só sobrou a pedra. Os lavradores perguntaram-lhe se ele não comia a pedra e ele disse-lhes que a guardava para uma próxima vez. Assim, acabou por comer à custa de quem não lhe queria dar nada.

17
30
46
61
78
92
106
123
135

Ficha Técnica

Título: Zig Zag - Mitos e lendas

Tipo: Extrato de Programa

Produção: Produção Mola para a RTP 2

See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/sopa-de-pedra-e-um-frade-cozinheiro/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 82

VINCENT VAN GOGH

Vincent Van Gogh nasceu na Holanda, em 1853, e é hoje considerado um dos melhores pintores pós-impressionistas de todos os tempos.

Aos 15 anos começou a trabalhar para um comerciante de arte e isso fez crescer o seu interesse pela pintura, mas abandonou o negócio para se dedicar à religião. Mais tarde, decidiu levar a pintura a sério e mudou-se para Amesterdão onde desenvolveu a técnica. Inicialmente baseava-se no pontilhismo, mas ao longo da vida, e também devido às suas alterações mentais, foi mudando para pinceladas curtas e rápidas e, por fim, para curvas em espiral. Um dos seus quadros mais famosos é um autorretrato seu, após ter cortado a própria orelha. Imaginem! Morreu aos 37 anos e, como a maioria dos génios, o seu talento só foi reconhecido após a morte, já que em vida nunca conseguiu vender um quadro.

"Vincent Van Gogh", Extrato do Programa *Zig Zag – Biografias*.
Produção Mola para a RTP 2 disponível em:
http://ensina.rtp.pt/artigo/vincent-van-gogh-genial-pintor-holandes/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 83

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

VINCENT VAN GOGH

Vincent Van Gogh nasceu na Holanda, em 1853, e é hoje considerado um dos melhores 15
pintores pós-impressionistas de todos os tempos. 21
Aos 15 anos começou a trabalhar para um comerciante de arte e isso fez crescer o seu 38
interesse pela pintura, mas abandonou o negócio para se dedicar à religião. Mais tarde, 52
decidiu levar a pintura a sério e mudou-se para Amesterdão onde desenvolveu a técnica. 66
Inicialmente baseava-se no pontilhismo, mas ao longo da vida, e também devido às suas 80
alterações mentais, foi mudando para pinceladas curtas e rápidas e, por fim, para curvas 94
em espiral. Um dos seus quadros mais famosos é um autorretrato seu, após ter cortado a 110
própria orelha. Imaginem! Morreu aos 37 anos e, como a maioria dos génios, o seu 125
talento só foi reconhecido após a morte, já que em vida nunca conseguiu vender um 140
quadro. 141

Ficha Técnica

Título: Zig Zag - Biografias

Tipo: Extrato de Programa

Produção: Produção Mola para a RTP 2

See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/vincent-van-gogh-genial-pintor-holandes/

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 84

APRENDE A ESCREVER UMA CARTA

O Lucas está a escrever uma carta para a sua amiga Mafalda, que está em Portugal. A Mafalda também esta a escrever ao Lucas. O Lucas vive no Brasil.

O Lucas e a Mafalda adoram trocar cartas. Falam de todos os assuntos que querem e, no fim, assinam o nome. Dobram a carta em quatro e, depois, metem a carta num envelope. Escrevem o endereço para a carta chegar ao seu destino. Escrevem também a sua morada para o caso da carta ser devolvida. Depois, colam os selos e pronto! É só pôr no marco do correio. Quando chega à hora, o senhor carteiro vem recolher as cartas.

O senhor carteiro é que tem a tarefa de levar as cartas até ao seu destino. Ele leva-as todas na sua sacola para a estação dos correios. Na estação, os selos são carimbados com o dia do envio. Depois, as cartas são separadas com a ajuda de máquinas.

Já separadas, as cartas seguem para os seus destinos pelos mais variados meios: por terra, em carros e camionetas; por via marítima, para as ilhas mais remotas; ou por via aérea, que é também a forma mais rápida de fazer chegar o correio. O correio circula pelo mundo inteiro para perto ou para longe.

Depois, quando chegam, o senhor carteiro volta à ação. Pega na sua sacola carregada de correio e vai de casa em casa entregando as cartas. A carta da Mafalda já chegou à casa do Lucas. E a carta do Lucas chegou a casa da Mafalda. Por uns momentos parece que não existe uma tão grande distância a separá-los, graças aos esforços do nosso amigo carteiro.

"Aprende a Escrever uma Carta", Extrato do Programa *Zig Zag – Curiosidades/Conhecimento*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/aprende-a-escrever-uma-carta/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 85

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

APRENDE A ESCREVER UMA CARTA

O Lucas está a escrever uma carta para a sua amiga Mafalda, que está em Portugal. A 17
Mafalda também esta a escrever ao Lucas. O Lucas vive no Brasil. 29
O Lucas e a Mafalda adoram trocar cartas. Falam de todos os assuntos que querem e, no 46
fim, assinam o nome. Dobram a carta em quatro e, depois, metem a carta num envelope. 62
Escrevem o endereço para a carta chegar ao seu destino. Escrevem também a sua morada 77
para o caso da carta ser devolvida. Depois, colam os selos e pronto! É só pôr no marco 95
do correio. Quando chega à hora, o senhor carteiro vem recolher as cartas. 108
O senhor carteiro é que tem a tarefa de levar as cartas até ao seu destino. Ele leva-as todas 127
na sua sacola para a estação dos correios. Na estação, os selos são carimbados com o dia 144
do envio. Depois, as cartas são separadas com a ajuda de máquinas. 156
Já separadas, as cartas seguem para os seus destinos pelos mais variados meios: por terra, 171
em carros e camionetas; por via marítima, para as ilhas mais remotas; ou por via aérea, 187
que é também a forma mais rápida de fazer chegar o correio. O correio circula pelo mundo 204
inteiro para perto ou para longe. 210
Depois, quando chegam, o senhor carteiro volta à ação. Pega na sua sacola carregada de 225
correio e vai de casa em casa entregando as cartas. A carta da Mafalda já chegou à casa 243
do Lucas. E a carta do Lucas chegou a casa da Mafalda. Por uns momentos parece que 260
não existe uma tão grande distância a separá-los, graças aos esforços do nosso amigo 274
carteiro. 275

Ficha Técnica

Título: Zig Zag – Curiosidades/Conhecimento

Tipo: Extrato de Programa

Produção: Produção Mola para a RTP 2

See more at: http://ensina.rtp.pt/artigo/aprende-a-escrever-uma-carta/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 86

BOTA NOVA, BOTA VELHA

Bota nova,
bota velha,
bota branca,
bota preta,
tira a bota,
calça a bota,
para andar de motoreta.

António Mota, Bota nova, bota velha, *in* "O Livro dos Trava-Línguas 2",
2ª edição, p. 12. Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro, 2009.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 87

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

BOTA NOVA, BOTA VELHA

Bota nova,	2
bota velha,	4
bota branca,	6
bota preta,	8
tira a bota,	11
calça a bota,	14
para andar de motoreta.	18

António Mota, Bota nova, bota velha, *in* "O Livro dos Trava-Línguas 2", 2ª edição, p. 12. Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro, 2009.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 88

GATOS

quintais | portões | quartéis - pensões | Pérsia | Ninive |
Alexandria | duquesas | viúvas | ruínas | fartos

Gato dos quintais,
gato dos portões,
gato dos quartéis
gato das pensões.

Vêm da Índia, da Pérsia,
de Ninive, Alexandria.
Vêm do lado da noite,
do oiro e rosa do dia.

Gato das duquesas,
gato das meninas,
gato das viúvas,
gato das ruínas.
Gatos e gatos e gatos.
Arre, que já estamos fartos.

Eugénio de Andrade, Gatos, *in* "Aquela Nuvem e Outras", s.p..
Alfragide: Editora Asa, 1986.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 89

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

GATOS

Gato dos quintais, 3
gato dos portões, 6
gato dos quartéis 9
gato das pensões. 12

Vêm da Índia, da Pérsia, 17
de Ninive, Alexandria. 20
Vêm do lado da noite, 25
do oiro e rosa do dia. 31

Gato das duquesas, 34
gato das meninas, 37
gato das viúvas, 40
gato das ruínas. 43
Gatos e gatos e gatos. 48
Arre, que já estamos fartos. 53

Eugénio de Andrade, Gatos, *in* "Aquela Nuvem e Outras", s.p..
Alfragide: Editora Asa, 1986.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 90

O ELEFANTE DIFERENTE (QUE ESPANTAVA TODA A GENTE)

diferente | tromba | comprida | espantava

Era uma vez um elefante diferente.
Tinha uma tromba tão comprida,
que espantava toda gente.

Manuela Castro Neves & Madalena Matoso, "O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)", s.p.. Alfragide: Editora Caminho, 2009.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 91

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O ELEFANTE DIFERENTE (QUE ESPANTAVA TODA A GENTE)

Era uma vez um elefante diferente. 6
Tinha uma tromba tão comprida, 11
que espantava toda gente. 15

Manuela Castro Neves & Madalena Matoso, "O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)", s.p.. Alfragide: Editora Caminho, 2009.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 92

CHICA LARICA

alçada

Chica larica
de perna alçada
comeu uma galinha
na semana passada
se mais houvesse
mais comia
adeus senhor padre
até outro dia.

António Mota, Chica larica, *in* "O Livro dos Trava-Línguas 2", 2ª edição, p. 12.
Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro, 2009.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 93

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

CHICA LARICA

Chica larica	2
de perna alçada	5
comeu uma galinha	8
na semana passada	11
se mais houvesse	14
mais comia	16
adeus senhor padre	19
até outro dia.	22

António Mota, Chica larica, *in* "O Livro dos Trava-Línguas 2", 2ª edição, p.12.
Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro, 2009.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 94

O SENHOR

homenzinho | conseguia | conseguirem | pronunciar | *hic*

Ao lado da casa havia uma árvore muito pequenina. O homenzinho tinha um nome muito pequenino, chamava-se… (era um nome tão pequenino que nem se conseguia dizer a primeira letra, porque quando começava acabava logo). Para o conseguirem chamar, os seus amigos costumavam pronunciar uma espécie de soluço (hic!)*.
*E quando lemos esta história é assim que devemos pronunciar o seu nome.

João Paulo Seara Cardoso, "O Senhor", p. 6. Porto: Porto Editora, 2008.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 95

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O SENHOR

Ao lado da casa havia uma árvore muito pequenina. O homenzinho tinha um nome 14
muito pequenino, chamava-se… (era um nome tão pequenino que nem se conseguia 26
dizer a primeira letra, porque quando começava acabava logo). Para o conseguirem 38
chamar, os seus amigos costumavam pronunciar uma espécie de soluço (hic!)*. 49

*E quando lemos esta história é assim que devemos pronunciar o seu nome. 62

João Paulo Seara Cardoso, "O Senhor", p. 6. Porto: Porto Editora, 2008.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 96

LENGALENGA 9

d'Armeiro – moço – espiga

Na ponte do Vale d'Armeiro
vinte e cinco cegos vão:
cada cego leva um moço,
cada moço leva um cão,
cada cão leva um gato,
cada gato leva um rato,
cada rato sua espiga
e cada espiga seu grão.

José Viale Moutinho, Lengalenga 9, *in* "O Livrinho das Lengalengas", s.p..
Porto: Edições Afrontamento, 2007.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 97

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Lengalenga 9

Na ponte do Vale d'Armeiro	5
vinte e cinco cegos vão:	10
cada cego leva um moço,	15
cada moço leva um cão,	20
cada cão leva um gato,	25
cada gato leva um rato,	30
cada rato sua espiga	34
e cada espiga seu grão.	39

José Viale Moutinho, Lengalenga 9, *in* "O Livrinho das Lengalengas", s.p..
Porto: Edições Afrontamento, 2007.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 98

GATO ESCONDIDO

escondido

Gato escondido
com rabo de fora
está mais escondido
que rabo escondido
com gato de fora.

António Mota, Gato escondido, *in* "O Livro dos Trava-Línguas 1", 2ª edição, p. 30.
Alfragide: Editora Gailivro, 2009.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 99

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

GATO ESCONDIDO

Gato escondido	2
com rabo de fora	6
está mais escondido	9
que rabo escondido	12
com gato de fora.	16

António Mota, Gato escondido, *in* "O Livro dos Trava-Línguas 1", 2ª edição, p. 30.
Alfragide: Editora Gailivro, 2009.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 100

FLOR TRANSPARENTE

viajando | mansinho | desprendendo | teceram | avermelhado | acinzentou-se | gargalhadas | empedrado | transformasse | transparente

Viajando nas asas do vento, o senhor Outono apareceu de mansinho e começou a abraçar as árvores.

As folhas, uma por uma, foram-se desprendendo dos ramos e teceram no chão um tapete de muitas cores: castanho, amarelo, roxo, avermelhado…

Farto de abraçar as árvores e espantar pássaros e abelhas, o senhor Outono foi bater à porta das nuvens.

O céu acinzentou-se e pouco depois a chuva começou a dar gargalhadas nos telhados e a saltitar no empedrado das ruas.

Ai, eu gostava tanto que o Outono também se transformasse em flor.

Em flor transparente.

António Mota, Flor transparente, *in* "Segredos", p. 28.
Porto: Editora Desabrochar, 1996.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 101

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

FLOR TRANSPARENTE

Viajando nas asas do vento, o senhor Outono apareceu de mansinho e começou a abraçar as árvores. 14 17

As folhas, uma por uma, foram-se desprendendo dos ramos e teceram no chão um tapete de muitas cores: castanho, amarelo, roxo, avermelhado… 32 39

Farto de abraçar as árvores e espantar pássaros e abelhas, o senhor Outono foi bater à porta das nuvens. 55 58

O céu acinzentou-se e pouco depois a chuva começou a dar gargalhadas nos telhados e a saltitar no empedrado das ruas. 73 79

Ai, eu gostava tanto que o Outono também se transformasse em flor. 91

Em flor transparente. 94

António Mota, Flor transparente, *in* "Segredos", p. 28.
Porto: Editora Desabrochar, 1996.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 102

UMA TARDE DE FÉRIAS

Numa tarde cinzenta, os pais dos alunos do Colégio Azul receberam uma carta com esta mensagem:

"Sexta-feira, a escola fecha para obras de fim de semana.

Trabalhos de pintura e pequenos arranjos.

Pedimos desculpa pelo incómodo, mas vamos voltar com uma cara nova".

Em casa, ao ler o papel que o filho lhe entregara, a mãe não conteve a irritação.

- É sempre de véspera que nos dão a notícia.

Mas não era verdade.

A custo, lembrou-se de já ter falado com a professora sobre este assunto.

Fernando Bento Gomes, Uma tarde de férias, *in* "O Baile dos Brinquedos", s.p..
Queluz de Baixo: Editora Soregra, 2011.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 103

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

UMA TARDE DE FÉRIAS

Numa tarde cinzenta, os pais dos alunos do Colégio Azul, receberam uma carta com esta 15
mensagem: 16
"Sexta-feira, a escola fecha para obras de fim de semana. 26
Trabalhos de pintura e pequenos arranjos. 32
Pedimos desculpa pelo incómodo, mas vamos voltar com uma cara nova". 43
Em casa, ao ler o papel que o filho lhe entregara, a mãe não conteve a irritação. 60
– É sempre de véspera que nos dão a notícia. 69
Mas não era verdade. 73
A custo, lembrou-se de já ter falado com a professora sobre este assunto. 86

Fernando Bento Gomes, Uma tarde de férias, *in* "O Baile dos Brinquedos", s.p..
Queluz de Baixo: Editora Soregra, 2011.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 104

UMA CHUVADA NA CARECA (1)

Esta noite a minha avó fica a dormir cá em casa. Não só porque lá fora a chuva cai em desespero, mas também porque, conforme nos declarou, ela está "um pouco indisposta". Pudera! Ia tendo um ataque de coração quando o tio Gaspar, todo sorrisos e felicidades, nos participou o seu próximo casamento com a Sofia. Foi a Batalha de Aljubarrota na cabeça penteada da minha avó. Ela não imaginava que o tio Gaspar fosse fazer uma daquelas. Casar outra vez! Para a minha avó, casamento há só um, o primeiro e mais nenhum. Na sua opinião, o tio Gaspar estava assim muito bem, viuvinho e bom rapaz. Eu bem a ouvi dizer à minha mãe, num segredinho de esquina de mesa: "Ele já tinha idade para ter juízo." Pois bem, na minha modesta opinião, acho que se há alguém com juizinho cá no sítio, esse é mesmo o tio Gaspar.

Alexandre Honrado, "Uma Chuvada na Careca", pp. 39-40.
Porto: Edinter, 1989.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 105

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

UMA CHUVADA NA CARECA (1)

Esta noite a minha avó fica a dormir cá em casa. Não só porque lá fora a chuva cai em 20
desespero, mas também porque, conforme nos declarou, ela está "um pouco indisposta". 32
Pudera! Ia tendo um ataque de coração quando o tio Gaspar, todo sorrisos e felicidades, 47
nos participou o seu próximo casamento com a Sofia. Foi a Batalha de Aljubarrota na 62
cabeça penteada da minha avó. Ela não imaginava que o tio Gaspar fosse fazer uma 77
daquelas. Casar outra vez! Para a minha avó, casamento há só um, o primeiro e mais 93
nenhum. Na sua opinião, o tio Gaspar estava assim muito bem, viuvinho e bom rapaz. Eu 109
bem a ouvi dizer à minha mãe, num segredinho de esquina de mesa: "Ele já tinha idade 126
para ter juízo." Pois bem, na minha modesta opinião, acho que se há alguém com juizinho 142
cá no sítio, esse é mesmo o tio Gaspar. 151

Alexandre Honrado, "Uma Chuvada na Careca", pp. 39-40.
Porto: Edinter, 1989.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 106

OS TERRAMOTOS

epicentro | designa | crosta | terrestre | fende | estremeça | intensidade | sismos | Richter | existem | tsunamis | destroem

Os terramotos não são iguais em todo o lado. Na Alemanha, a terra raramente treme. No Japão e na Turquia há muitos terramotos. O pior terramoto é o do epicentro. É como se designa o ponto onde a crosta terrestre fende. Nesse ponto, as casas podem cair. Se estiverem muito afastadas do epicentro, talvez só a loiça do armário estremeça.

A intensidade dos sismos é medida com a ajuda da escala de Richter. Um tremor de intensidade oito ou nove, causa danos terríveis. Na intensidade três, talvez o teu cão ladre. Todos os dias existem mais de seis sismos de intensidade três ou quatro no mundo. Se o fundo do mar tremer, podem-se formar ondas muito grandes: os tsunamis. Estes destroem a costa. Costuma ser muito difícil ajudar as vítimas dos terramotos, pois estradas e carris ficam destruídos.

Inácio e colaboradores, Os terramotos, *in* "A Terra, Enciclopédia Multicolorida para Crianças", pp. 20-21. China: Edições Quality, s/d.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 107

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

OS TERRAMOTOS

Os terramotos não são iguais em todo o lado. Na Alemanha, a terra raramente treme. No Japão e na Turquia há muitos terramotos. O pior terramoto é o do epicentro. É como se designa o ponto onde a crosta terrestre fende. Nesse ponto, as casas podem cair. Se estiverem muito afastadas do epicentro, talvez só a loiça do armário estremeça. 16 33 48 60

A intensidade dos sismos é medida com a ajuda da escala de Richter. Um tremor de intensidade oito ou nove, causa danos terríveis. Na intensidade três, talvez o teu cão ladre. Todos os dias existem mais de seis sismos de intensidade três ou quatro no mundo. Se o fundo do mar tremer, podem-se formar ondas muito grandes: os tsunamis. Estes destroem a costa. Costuma ser muito difícil ajudar as vítimas dos terramotos, pois estradas e carris ficam destruídos. 76 91 108 121 136 138

Inácio e colaboradores, Os terramotos, *in* "A Terra, Enciclopédia Multicolorida para Crianças", pp. 20-21. China: Edições Quality, s/d.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 108

O HOSPITAL

Era domingo. O João ia de bicicleta para casa do Luís. Na rua, os vizinhos jogavam à bola. Distraiu-se a olhar para eles e não viu um automóvel que se aproximava. Resultado: o condutor do automóvel travou imediatamente, mas o choque foi inevitável. Os amigos, aflitos, nem queriam acreditar no que tinha acontecido.

Várias pessoas socorreram o João e chamaram uma ambulância. O João, cheio de dores, dizia que tinha medo de ir para o Hospital. A mãe e o condutor do carro tentavam acalmá-lo, enquanto os enfermeiros traziam a maca para o levarem.

Quando o João entrou para a urgência do hospital, viu que os pais iam entrar com ele. Ficou mais descansado, embora ainda estivesse cheio de medo, porque nunca entrara num hospital.

Da sala do hospital, o João não se lembra. Tinham-lhe dado uma injeção de anestésico para poderem tratar do seu braço sem lhe fazerem doer.

Quando acordou, já na enfermaria, viu que tinha o braço com gesso. Os pais estavam ao seu lado. Pareciam preocupados e sem vontade de lhe ralharem pela sua falta de cuidado.

À noite, já os pais tinham ido para casa, as enfermeiras, que eram muito simpáticas disseram: – "Vamos apagar as luzes para dormirem mais sossegados, mas estaremos aqui se precisarem de alguma coisa".

Apesar do susto, nada de muito grave lhe tinha acontecido, e o João depressa foi para casa.

Em casa, recebeu a visita dos amigos. Todos estavam curiosos para saberem como era ir para um hospital. Ficaram aliviados quando o João lhes explicou que, embora não gostasse de lá voltar, todos tinham sido muito simpáticos.

"Cuidado! É mais prudente jogarem à bola num sítio afastado da rua." – diz a mãe. "E se fôssemos para o parque onde eu agora ando de bicicleta?" – propõe o João.

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, "O Hospital".
Porto: Porto Editora, 1995.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 109

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O HOSPITAL

Era domingo. O João ia de bicicleta para casa do Luís. Na rua, os vizinhos jogavam à 17
bola. Distraiu-se a olhar para eles e não viu um automóvel que se aproximava. Resultado: 32
o condutor do automóvel travou imediatamente, mas o choque foi inevitável. Os amigos, 45
aflitos, nem queriam acreditar no que tinha acontecido. 53

Várias pessoas socorreram o João e chamaram uma ambulância. O João, cheio de dores, 67
dizia que tinha medo de ir para o Hospital. A mãe e o condutor do carro tentavam acalmá- 85
lo, enquanto os enfermeiros traziam a maca para o levarem. 94

Quando o João entrou para a urgência do hospital, viu que os pais iam entrar com ele. 111
Ficou mais descansado, embora ainda estivesse cheio de medo, porque nunca entrara num 124
hospital. 125

Da sala do hospital, o João não se lembra. Tinham-lhe dado uma injeção de anestésico 140
para poderem tratar do seu braço sem lhe fazerem doer. 150

Quando acordou, já na enfermaria, viu que tinha o braço com gesso. Os pais estavam ao 166
seu lado. Pareciam preocupados e sem vontade de lhe ralharem pela sua falta de cuidado. 181

À noite, já os pais tinham ido para casa, as enfermeiras, que eram muito simpáticas 196
disseram: – "Vamos apagar as luzes para dormirem mais sossegados, mas estaremos aqui 208
se precisarem de alguma coisa". 213

Apesar do susto, nada de muito grave lhe tinha acontecido, e o João depressa foi para 229
casa. 230

Em casa, recebeu a visita dos amigos. Todos estavam curiosos para saberem como era ir 245
para um hospital. Ficaram aliviados quando o João lhes explicou que, embora não 258
gostasse de lá voltar, todos tinham sido muito simpáticos. 267

"Cuidado! É mais prudente jogarem à bola num sítio afastado da rua." – diz a mãe. "E se 284
fôssemos para o parque onde eu agora ando de bicicleta?" – propõe o João. 297

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, "O Hospital".
Porto: Porto Editora, 1995.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 110

A HISTÓRIA DO NOSSO PATO

"Surpresa!" – disse a educadora.

"Oh! Um patinho! Pode ser nosso? Podemos brincar com ele?"- disseram todos ao mesmo tempo.

E o pato passou a ser o companheiro das brincadeiras dos meninos daquela sala. Ia comer às mãos deles, encostava a cabeça às suas pernas, mas não aprendia onde era o quarto de banho!

Os patos adoram água, e aquele não era diferente. "Porque é que o pato toma tantas vezes banho por dia? Ele não estava sujo?!" – pergunta um menino.

Quando chegava a hora de dormir, o pato lá ia para o meio deles. Cansado da brincadeira, ficava quietinho até eles acordarem.

O pato entrava em todas as brincadeiras da "casinha". Temos aqui a tua comida. Está gostosa? – perguntavam os meninos. E ele respondia: "- Quá, quá, quá…".

Um dia, de manhã, ao chegarem ao jardim-de-infância, o pato não apareceu a dizer "quá-quá", que também era a sua maneira de dizer: "- Bom dia". Estava no colo da educadora, com os olhos fechados.

A educadora explicou-lhes que o patinho não estava a dormir e que tinha morrido. Todos, muito tristes, meteram o patinho numa caixa e fizeram uma cova no jardim.

Foi um dia muito triste. O patinho estava enterrado. Não ia mais encostar a cabeça às pernas deles, nem fazer chichi no canteiro das margaridas.

A sala parecia muito triste, sem aquele amigo de brincadeiras. No cesto castanho já não aparecia a sua cabecinha branca a espreitar como que a pedir: "- Brinquem comigo".

"Surpresa!" – disse, um dia, o Pedro, imitando a educadora. – Quem quer brincar com um cãozinho que é branquinho e peludinho e tem uma pinta no focinho?!"

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, "A História do Nosso Pato". Porto: Porto Editora, 1995.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 111

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

A HISTÓRIA DO NOSSO PATO

"Surpresa!" – disse a educadora. 4

"Oh! Um patinho! Pode ser nosso? Podemos brincar com ele?" – disseram todos ao mesmo tempo. 17 19

E o pato passou a ser o companheiro das brincadeiras dos meninos daquela sala. Ia comer às mãos deles, encostava a cabeça às suas pernas, mas não aprendia onde era o quarto de banho! 34 50 53

Os patos adoram água, e aquele não era diferente. "Porque é que o pato toma tantas vezes banho por dia? Ele não estava sujo?!" – pergunta um menino. 69 80

Quando chegava a hora de dormir, o pato lá ia para o meio deles. Cansado da brincadeira, ficava quietinho até eles acordarem. 96 102

O pato entrava em todas as brincadeiras da "casinha". Temos aqui a tua comida. Está gostosa? – perguntavam os meninos. E ele respondia:" – Quá, quá, quá…". 117 127

Um dia, de manhã, ao chegarem ao jardim-de-infância, o pato não apareceu a dizer "quá-quá", que também era a sua maneira de dizer: " – Bom dia". Estava no colo da educadora, com os olhos fechados. 141 157 162

A educadora explicou-lhes que o patinho não estava a dormir e que tinha morrido. Todos, muito tristes, meteram o patinho numa caixa e fizeram uma cova no jardim. 176 190

Foi um dia muito triste. O patinho estava enterrado. Não ia mais encostar a cabeça às pernas deles, nem fazer chichi no canteiro das margaridas. 206 215

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

A sala parecia muito triste, sem aquele amigo de brincadeiras. No cesto castanho já não aparecia a sua cabecinha branca a espreitar como que a pedir: "– Brinquem comigo". 230 244

"Surpresa!" – disse, um dia, o Pedro, imitando a educadora. – Quem quer brincar com um cãozinho que é branquinho e peludinho e tem uma pinta no focinho?!" 257 270

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, "A História do Nosso Pato". Porto: Porto Editora, 1995.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 112

O ANIVERSÁRIO

Hoje a Mariana faz anos. Apesar de ansiosa para que este dia chegasse, ainda dormia. Os pais e o irmão entraram no quarto devagarinho. Queriam fazer-lhe uma surpresa. Queriam ser os primeiros a dar-lhe os parabéns e… a prenda.

O que estaria naquela caixa? O irmão está a rir-se… Ele sabe o que é, mas quer ver a cara de surpresa que a Mariana vai fazer.

Oh! A boneca com que tantas vezes sonhara!

Era um dia especial, festejava-se o dia em que ela tinha nascido! A mãe ajudou-a a vestir-se.

A boneca parecia olhar para ela dizendo:

- Que lindos sapatos! E que lindo vestido!

O pai e o irmão estavam atarefados a enfeitar a sala. Ia ser uma linda festa! O irmão já estava a ficar cansado de soprar para encher tantos balões!

Na cozinha, a avó dava uma ajuda aos pais da Mariana. As avós sabem sempre receitas de bolos deliciosos… e deixam-nos rapar os bocadinhos de massa que ficam agarrados à tigela. Será que o pai também quer rapar a tigela onde o bolo foi batido?

Começavam a chegar os primeiros convidados para a festa. A Mariana queria ser ela própria a receber os seus amigos, para lhes poder dizer que estava contente por terem vindo.

Foi uma tarde de brincadeira! A Mariana, enquanto lançava o dado, pensava:

É bom fazer anos! Todos os dias deviam ser dias de anos! Mas… se todos os dias fizesse anos, já estava velhinha como o avô!

Mais tarde, no jardim, o avô, atento, dizia:

- Brinquem, mas não estraguem as flores! Foi a Mariana quem me ajudou a plantá-las e é bom vê-las crescer, como a vocês!

E chegou o momento de a Mariana apagar as velas do bolo. A família e os amigos vão cantar os parabéns, afinadinhos:

- Um…, dois…, três… *Parabéns a você*…

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Antes de dormir a Mariana, que se sentia mais crescida, pediu para ver as fotografias de quando era bebé. "Como é que nós crescemos sem sentir?", perguntou a Mariana. A mãe começou a explicar-lhe, mas a Mariana estava demasiado cansada e adormeceu.

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, "O Aniversário".
Porto: Porto Editora, 1995.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 113

Folha de registo

Nome: _____ Data: ____/____/_____

O ANIVERSÁRIO

Hoje a Mariana faz anos. Apesar de ansiosa para que este dia chegasse, ainda dormia. 15
Os pais e o irmão entraram no quarto devagarinho. Queriam fazer-lhe uma surpresa. 28
Queriam ser os primeiros a dar-lhe os parabéns e… a prenda. 39
O que estaria naquela caixa? O irmão está a rir-se… Ele sabe o que é, mas quer ver a 58
cara de surpresa que a Mariana vai fazer. 66
Oh! A boneca com que tantas vezes sonhara! 74
Era um dia especial, festejava-se o dia em que ela tinha nascido! A mãe ajudou-a a 90
vestir-se. 91
A boneca parecia olhar para ela dizendo: 98
– Que lindos sapatos! E que lindo vestido! 105
O pai e o irmão estavam atarefados a enfeitar a sala. Ia ser uma linda festa! O irmão já 124
estava a ficar cansado de soprar para encher tantos balões! 134
Na cozinha, a avó dava uma ajuda aos pais da Mariana. As avós sabem sempre receitas 150
de bolos deliciosos… e deixam-nos rapar os bocadinhos de massa que ficam agarrados à 164
tigela. Será que o pai também quer rapar a tigela onde o bolo foi batido? 179
Começavam a chegar os primeiros convidados para a festa. A Mariana queria ser ela 193
própria a receber os seus amigos, para lhes poder dizer que estava contente por terem 208
vindo. 209
Foi uma tarde de brincadeira! A Mariana, enquanto lançava o dado, pensava: 221
É bom fazer anos! Todos os dias deviam ser dias de anos! Mas… se todos os dias fizesse 239
anos, já estava velhinha como o avô! 246
Mais tarde, no jardim, o avô, atento, dizia: 254
– Brinquem, mas não estraguem as flores! Foi a Mariana quem me ajudou a plantá-las e 269
é bom vê-las crescer, como a vocês! 276

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

E chegou o momento de a Mariana apagar as velas do bolo. A família e os amigos vão 294
cantar os parabéns, afinadinhos: 298
– Um…, dois…, três… *Parabéns a você*… 304
Antes de dormir a Mariana, que se sentia mais crescida, pediu para ver as fotografias de 320
quando era bebé. "Como é que nós crescemos sem sentir?", perguntou a Mariana. A mãe 335
começou a explicar-lhe, mas a Mariana estava demasiado cansada e adormeceu. 346

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, "O Aniversário".
Porto: Porto Editora, 1995.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 114

O SUPERMERCADO DAS BRUXAS

caimão | crocodilo | poções | indispensável | investimento | provetas | sobretudo | desastrada | adaptadas | Vassouramobil | supersónica | interplanetárias | exposição

O supermercado é um lugar de sonho para as bruxas diplomadas. Aí, elas encontram tudo o que precisam: venenos de todos os tipos, olhos de caimão, vespas secas, caudas de crocodilo, xixis de todas as cores, etc.. As bruxas enchem os seus carrinhos num piscar de olhos.

Para fazer todas as poções mágicas, é preciso ter bons materiais, é mais prático …

Um bom caldeirão é indispensável: é necessário pagar uma boa quantia, mas é um investimento para toda a vida! As provetas servem para medir bem as quantidades e são feitas de vidro, o que nem sempre é bom, sobretudo quando uma bruxa é desastrada!

A vassoura é o meio de transporte mais utilizado pelas bruxas. Todos os anos, os fabricantes inventam novos modelos. As vassouras estão bem adaptadas à vida e ao gosto de cada bruxa. Encontra-se de tudo na loja *Vassouramobil*, desde a vassoura super-sónica, para as viagens interplanetárias, à simples vassoura tradicional.

Na última exposição das bruxas, que se realiza todos os anos, a invenção mais importante foi a vassoura articulada, prática e fácil de transportar, dobra-se facilmente e arruma-se num saco.

Émilie Beaumont, O supermercado das bruxas, *in* "Dicionário por Imagens das Bruxas e das Fadas", 34-35, 32-33 e 41. França: Editora Fleurus/Livros e Livros, 2000.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 115

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O SUPERMERCADO DAS BRUXAS

O supermercado é um lugar de sonho para as bruxas diplomadas. Aí, elas encontram 14
tudo o que precisam: venenos de todos os tipos, olhos de caimão, vespas secas, caudas de 30
crocodilo, xixis de todas as cores, etc.. As bruxas enchem os seus carrinhos num piscar 45
de olhos. 47
Para fazer todas as poções mágicas, é preciso ter bons materiais, é mais prático … 62
Um bom caldeirão é indispensável: é necessário pagar uma boa quantia, mas é um 76
investimento para toda a vida! As provetas servem para medir bem as quantidades e são 91
feitas de vidro, o que nem sempre é bom, sobretudo quando uma bruxa é desastrada! 106
A vassoura é o meio de transporte mais utilizado pelas bruxas. Todos os anos, os 121
fabricantes inventam novos modelos. As vassouras estão bem adaptadas à vida e ao gosto 135
de cada bruxa. Encontra-se de tudo na loja *Vassouramobil*, desde a vassoura supersónica, 148
para as viagens interplanetárias, à simples vassoura tradicional. 156
Na última exposição das bruxas, que se realiza todos os anos, a invenção mais importante 171
foi a vassoura articulada, prática e fácil de transportar, dobra-se facilmente e arruma-se 184
num saco. 186

Émilie Beaumont, O supermercado das bruxas, *in* "Dicionário por Imagens das Bruxas e das Fadas", pp. 34-35, 32-33 e 41. França: Editora Fleurus/Livros e Livros, 2000.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 116

UMA CHUVADA NA CARECA (2)

O fim-de-semana é um par de dias pequeninos que vivem a correr. Chega a sábado, dá duas piruetas e foge. Chega o domingo e, se não há sol, não presta para nada. Pousa e levanta voo num instante. No sábado fartei-me de escrever. Escrevi o dia todo, passei cadernos e caderninhos, fiz trabalhos para casa e até estudei matemática. Espantoso! É como um jogo que quanto mais se joga, mais se aprecia. No domingo ouvi os meus discos e li, mas houve uma surpresa. A avó Luísa chegou ao meu quarto e disse:

- Vamos às compras?

Eu adoro ir às compras. Mesmo quando não compro nada, o que acontece com muita frequência.

- E não ponhas aquele vestido horrível! Advertiu-me* alegremente a avó Luísa.

Fomos ao supermercado. O dia estava seco mas as nuvens reuniam-se no céu a anunciarem uma segunda-feira muito aborrecida.

No entanto, quando se faz compras, nada disso conta. Pode chover e trovejar que eu não me importo.

No supermercado corri para a secção dos discos. A avó Luísa, por estranho que pareça, esteve montes de tempo na secção das bicicletas.

- O que é que achas? Ouvi dizer que faz muito bem à saúde andar de bicicleta…

Alexandre Honrado, "Uma Chuvada na Careca", pp. 85-86.
Porto: Edinter, 1989.

* Glossário

Advertir. 1. Chamar a atenção de; avisar; 2. Aconselhar; 3. Acautelar; prevenir; 4. Repreender; admoestar.

Fonte: http://www.infopedia.pt

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 117

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

UMA CHUVADA NA CARECA (2)

O fim-de-semana é um par de dias pequeninos que vivem a correr. Chega a sábado, dá 16
duas piruetas e foge. Chega o domingo e, se não há sol, não presta para nada. Pousa e 34
levanta voo num instante. 38
No sábado fartei-me de escrever. Escrevi o dia todo, passei cadernos e caderninhos, fiz 52
trabalhos para casa e até estudei matemática. Espantoso! É como um jogo que quanto 66
mais se joga, mais se aprecia. 72
No domingo ouvi os meus discos e li, mas houve uma surpresa. A avó Luísa chegou ao 89
meu quarto e disse: 93
– Vamos às compras? 96
Eu adoro ir às compras. Mesmo quando não compro nada, o que acontece com muita 111
frequência. 112
– E não ponhas aquele vestido horrível! Advertiu-me* alegremente a avó Luísa. 123
Fomos ao supermercado. O dia estava seco mas as nuvens reuniam-se no céu a 137
anunciarem uma segunda-feira muito aborrecida. 142
No entanto, quando se faz compras, nada disso conta. Pode chover e trovejar que eu não 158
me importo. 160
No supermercado corri para a secção dos discos. A avó Luísa, por estranho que pareça, 175
esteve montes de tempo na secção das bicicletas. 183
– O que é que achas? Ouvi dizer que faz muito bem à saúde andar de bicicleta… 199

Alexandre Honrado, "Uma Chuvada na Careca", pp. 85-86.
Porto: Edinter, 1989.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 118

O CAMELO

mamífero | bacterianos | bossa | Arábia | dromedários | travessias | orientação | adaptam-se | permanecer | equivalente | detetar | rins | desperdiçam | permite-lhes | armazenar | proteger | aspeto | sólido | alimentam-se | coriácea | permite | espinhosas | arbustos | fibrosos | fenda | agarrarem | folhagem

O camelo é um animal mamífero e é o maior animal do deserto. Existem dois tipos de camelos: os que têm duas bossas e são chamados bacterianos; os que têm apenas uma bossa (camelos da Arábia) e que são conhecidos por dromedários.

Conseguem fazer grandes travessias com pesadas cargas, e têm um bom sentido de orientação.

Adaptam-se facilmente à vida dos desertos, tanto dos desertos frios como dos quentes porque:

Podem permanecer vários dias sem beber água (mas quando bebem podem chegar a consumir o equivalente a vinte baldes, mais ou menos 100 litros). Têm a capacidade de detetar água a quase 50 Km de distância. Muita da sua água é conservada nos rins e, como suam pouco, não a desperdiçam.

A bossa, ou as bossas, permite-lhes armazenar gorduras o que lhes fornece muita energia que eles vão utilizando ao longo da viagem. Elas também servem para os proteger do calor. Aumentam bastante e tomam um aspeto sólido, quando o camelo está bem alimentado.

Alimentam-se de qualquer planta do deserto e, se tiverem muita fome, podem até comer carne, ossos e peles.

Têm uma língua coriácea* que lhes permite alimentarem-se das árvores espinhosas e dos arbustos fibrosos* do deserto. Utilizam também uma fenda* que têm no lábio superior para agarrarem a folhagem.

Maria Augusta Lopes, O camelo, *in* "Selvagens e Amigos", pp. 62-63.
Sacavém: Editora Atlântico, 1994.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 119

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O CAMELO

O camelo é um animal mamífero e é o maior animal do deserto. Existem dois tipos de 17
camelos: os que têm duas bossas e são chamados bacterianos e os que têm apenas uma 33
bossa (camelos da Arábia) e que são conhecidos por dromedários. 43
Conseguem fazer grandes travessias com pesadas cargas, e têm um bom sentido de 56
orientação. 57
Adaptam-se facilmente à vida dos desertos, tanto dos desertos frios como dos quentes 70
porque: 71
Podem permanecer vários dias sem beber água (mas quando bebem podem chegar a 84
consumir o equivalente a vinte baldes, mais ou menos 100litros). Têm a capacidade de 98
detetar água a quase 50 Km de distância. Muita da sua água é conservada nos rins e, como 116
suam pouco, não a desperdiçam. 121
A bossa, ou as bossas, permite-lhes armazenar gorduras o que lhes fornece muita energia 135
que eles vão utilizando ao longo da viagem. Elas também servem para os proteger do 150
calor. Aumentam bastante e tomam um aspeto sólido, quando o camelo está bem 163
alimentado. 164
Alimentam-se de qualquer planta do deserto e, se tiverem muita fome, podem até comer 178
carne, ossos e peles. 182
Têm uma língua coriácea que lhes permite alimentarem-se das árvores espinhosas e dos 195
arbustos fibrosos do deserto. Utilizam também uma fenda que têm no lábio superior para 208
agarrarem a folhagem. 212

Maria Augusta Lopes, O camelo, *in* "Selvagens e Amigos", pp. 62-63.
Sacavém: Editora Atlântico, 1994.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 120

UM CAMALEÃO NA GAVETA

– Já estás levantada, Carolina?! – era a voz da avó Carlota, entrando de roldão pelo quarto dentro, numa ânsia apressada de dar bom-dia, abrir cortinados, descerrar janelas, pôr tudo a mexer.

– Aahhhh!!! – gritou ela, ao deparar com aquela cena extraordinária da neta a conversar com o pequenino monstro.

– Mas onde é que estava metido o camaleão que a tia Miquelina me trouxe de Vila Real de Santo António?!!!

Na noite desse dia, a Carolina fez a recapitulação do que de mais importante lhe tinha acontecido naquele dia. De camaleão ao ombro, percorrera toda a aldeia, parando aqui e ali a brincar e a rir com a garotada sua conhecida, a quem apresentara o seu novo amigo e as suas espantosas habilidades. Ele tinha a particularidade de tomar a cor do lugar onde estava, o que era naquelas redondezas um caso nunca visto!

Quando um dia contasse aos seus amigos da cidade, aos seus companheiros da escola o que lhe estava acontecer agora, já calculava que eles não iriam acreditar. Mas isso naquele momento pouca ou nenhuma importância tinha para ela, pois, como a avó Carlota costumava dizer, "a verdade é como o azeite: acaba sempre por vir ao de cima!".

Ao regressar a casa, perto da hora do jantar, a menina tinha querido agradecer ao pequenino camaleão o belo dia que tinham passado juntos.

Levara a mão ao ombro para lhe afagar a pele mole e áspera e não o sentira ali. Levara a mão ao outro ombro, a ver se ele teria mudado de poiso, e também não o sentira.

Como já não tinha mais ombros, sacudira-se toda, a ver se o amigo aparecia. Mas dele nem sombra nem sinal.

Começara a chamar:

– Camaleão! Camaleão! Camaleão! Onde estás? Onde te escondeste?

Só a brisa fresca da tarde em lusco-fusco lhe havia respondido.

Até que julgara perceber ao longe, já um pouco longe, uma certa cantoria:

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Ninguém sabe onde me escondo
quando quero estar sozinho.
Julgam que sou folha morta
perdida nalgum caminho.

Ninguém sabe onde me escondo
pois me disfarço tão bem
que às vezes até me esqueço
de me procurar também.

Maria Alberta Menéres, *in* "Um camaleão na gaveta", pp. 31-32.
Porto: Porto Edições Asa, 2004.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 121

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

UM CAMALEÃO NA GAVETA

Já estás levantada, Carolina?! – era a voz da avó Carlota, entrando de roldão pelo quarto 15
dentro, numa ânsia apressada de dar bom dia, abrir cortinados, descerrar janelas, pôr tudo 29
a mexer. 31
– Aahhhh!!! – gritou ela, ao deparar com aquela cena extraordinária da neta a conversar 44
com o pequenino monstro. 48
– Mas onde é que estava metido o camaleão que a tia Miquelina me trouxe de Vila Real 65
de Santo António?!!! 68
Na noite desse dia, a Carolina fez a recapitulação do que de mais importante lhe tinha 84
acontecido naquele dia. De camaleão ao ombro, percorrera toda a aldeia, parando aqui e 98
ali a brincar e a rir com a garotada sua conhecida, a quem apresentara o seu novo amigo 116
e as suas espantosas habilidades. Ele tinha a particularidade de tomar a cor do lugar onde 132
estava, o que era naquelas redondezas um caso nunca visto! 142
Quando um dia contasse aos seus amigos da cidade, aos seus companheiros da escola o 157
que lhe estava acontecer agora, já calculava que eles não iriam acreditar. Mas isso naquele 172
momento pouca ou nenhuma importância tinha para ela, pois, como a avó Carlota 185
costumava dizer, "a verdade é como o azeite: acaba sempre por vir ao de cima!". 200
Ao regressar a casa, perto da hora do jantar, a menina tinha querido agradecer ao 215
pequenino camaleão o belo dia que tinham passado juntos. 224
Levara a mão ao ombro para lhe afagar a pele mole e áspera e não o sentira ali. Levara a 244
mão ao outro ombro, a ver se ele teria mudado de poiso, e também não o sentira. 261
Como já não tinha mais ombros, sacudira-se toda, a ver se o amigo aparecia. Mas dele 277
nem sombra nem sinal. 281
Começara a chamar: 284

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

– Camaleão! Camaleão! Camaleão! Onde estás? Onde te escondeste? 292
Só a brisa fresca da tarde em lusco-fusco lhe havia respondido. 303
Até que julgara perceber ao longe, já um pouco longe, uma certa cantoria: 316

Ninguém sabe onde me escondo 321
quando quero estar sozinho. 325
Julgam que sou folha morta 330
perdida nalgum caminho. 333

Ninguém sabe onde me escondo 338
pois me disfarço tão bem 343
que às vezes até me esqueço 349
de me procurar também. 353

Maria Alberta Menéres, *in* "Um camaleão na gaveta", pp. 31-32.
Porto: Porto Edições Asa, 2004.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 122

A ZEBRA

Zebrulina | imponente | permitem-lhe | confundir-se | vegetação | espreita-as | falta-lhes | crava-lhes | herbívora | ásperas | fibrosas | compartilhar | pastagens | gnus | antílopes

A Dona Zebrulina vive em África. É prima afastada do Cavalo Imponente. O que a torna diferente daquele seu familiar são as riscas. Elas permitem-lhe confundir-se com a vegetação para se esconder do leão, que adora zebras. Espreita-as, salta-lhes em cima e crava-lhes os dentes no pescoço para as matar.

A Dona Zebrulina é herbívora. É um animal forte e saudável porque só come as partes ásperas e fibrosas das plantas que os outros animais rejeitam. Por esta razão, pode compartilhar as mesmas pastagens, calmamente, com girafas, gnus, antílopes, etc..

Maria Augusta Lopes, A zebra, *in* "Selvagens e Amigos", p. 52.
Sacavém: Editora Atlântico, 1994.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 123

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

A ZEBRA

A Dona Zebrulina vive em África. É prima afastada do Cavalo Imponente. O que a 15
torna diferente daquele seu familiar são as riscas. Elas permitem-lhe confundir-se com a 28
vegetação para se esconder do leão, que adora zebras. Espreita-as, salta-lhes em cima e 42
crava-lhes os dentes no pescoço para as matar. 50
A Dona Zebrulina é herbívora. É um animal forte e saudável porque só come as partes 66
ásperas e fibrosas das plantas que os outros animais rejeitam. Por esta razão, pode 80
compartilhar as mesmas pastagens, calmamente, com girafas, gnus, antílopes, etc.. 90

Maria Augusta Lopes, A zebra, *in* "Selvagens e Amigos", p. 52.
Sacavém: Editora Atlântico, 1994.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐Adequada	☐A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 124

DANDY

Era uma vez um cão rafeiro* chamado Dandy. Descendia do rafeiro Asu e da rafeira Ramina. Não podia, por isso, ser mais autenticamente rafeiro. O que não tem mal. Antes pelo contrário. Através de estudos de importantes entendidos sabemos que os rafeiros são inteligentes e habilidosos como os seus parentes fidalgos e que, às vezes, até os ultrapassam. Pois Dandy tinha o pêlo dourado e a cauda branca. Fora oferecido, por uma vizinha generosa, a um menino chamado Ferdinando e tinha, nessa altura, por aí um meio ano de idade. Dandy e Ferdinando simpatizaram logo um com o outro. Mas mal Dandy se viu em casa dos pais de Ferdinando tramou uma balbúrdia nunca vista. Roeu os pés das cadeiras da sala e os chinelos da avó de Ferdinando, comeu o *bâton* da mãe, despedaçou a caneta do pai, desfiou a colcha de croché, arrancou as franjas à carpete, esfolhou a begónia na varanda e rasgou o livro escolar em que vinha a história do Império Romano, e assim por diante. Os pais de Ferdinando ficaram desaustinados* e, certo dia, o pai exclamou: "Basta!"

Dandy foi entregue a um lavrador que procurava um cão para lhe guardar a quinta.

Prendeu-o, com uma corda grossa, ao tronco dum castanheiro. O pobre animal ficou triste e cheio de saudades de Ferdinando. Por isso, uma noite, quando o lavrador estava ferrado no sono, resolveu roer a corda. Roeu, roeu e, por fim, conseguir cortá-la e soltar-se. Fugiu a sete pés e quando, na manhã seguinte, Ferdinando saiu de casa, encontrou-o deitado na soleira da porta.

A alegria dos dois foi grande. Os pais, primeiro, não viram com bons olhos que Dandy tivesse voltado, mas depressa mudaram de ideias.

É que Dandy já não era o cachorro sem juízo. Amadurecido pela vida dura que levara na quinta do lavrador, tornou-se um companheiro de se lhe tirar o chapéu. Começou por pintar as cadeiras que tinha roído. Depois tomou a seu cargo vários trabalhos domésticos: lavava a louça, remendava lençóis e toalhas; fazia compras no minimercado. Para além de tudo isso deu-se ao luxo de estudar a História do Império Romano.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

"Um cão exemplar!" louvavam os pais de Ferdinando e os vizinhos.

"Um amor de rafeiro", dizia Ferdinando. E assim ficaram muito felizes naquela casa.

Ilse Losa, Dandy *in* "O Rei Rique e Outras Histórias". Porto: Porto Editora, 2011.

*Glossário

Rafeiro. 1. Que pertence a uma raça própria para guarda; 2. Que não tem raça definida, sendo resultado do cruzamento de diversas raças; 3. Que anda sempre atrás de outra pessoa aborrecendo-a e adulando-a; 5. Que não presta, que é de má qualidade; que tem mau aspeto.

Desaustinado. 1. Sem tino, desnorteado; 2. Precipitado; 3. turbulento.

Fonte: http://www.infopedia.pt

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 125

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

DANDY

Era uma vez um cão rafeiro* chamado Dandy. Descendia do rafeiro Asu e da rafeira Ramina. 16
Não podia, por isso, ser mais autenticamente rafeiro. O que não tem mal. Antes pelo 31
contrário. Através de estudos de importantes entendidos sabemos que os rafeiros são 43
inteligentes e habilidosos como os seus parentes fidalgos e que, às vezes, até os ultrapassam. 58
Pois Dandy tinha o pêlo dourado e a cauda branca. Fora oferecido, por uma vizinha generosa, 74
a um menino chamado Ferdinando e tinha, nessa altura, por aí um meio ano de idade. Dandy 91
e Ferdinando simpatizaram logo um com o outro. Mas mal Dandy se viu em casa dos pais 108
de Ferdinando tramou uma balbúrdia nunca vista. Roeu os pés das cadeiras da sala e os 124
chinelos da avó de Ferdinando, comeu o *bâton* da mãe, despedaçou a caneta do pai, desfiou 140
a colcha de croché, arrancou as franjas à carpete, esfolhou a begónia na varanda e rasgou o 157
livro escolar em que vinha a história do Império Romano, e assim por diante. Os pais de 174
Ferdinando ficaram desaustinados* e, certo dia, o pai exclamou: "Basta!" 184
Dandy foi entregue a um lavrador que procurava um cão para lhe guardar a quinta. 199
Prendeu-o, com uma corda grossa, ao tronco dum castanheiro. O pobre animal ficou triste e 214
cheio de saudades de Ferdinando. Por isso, uma noite, quando o lavrador estava ferrado no 229
sono, resolveu roer a corda. Roeu, roeu e, por fim, conseguir cortá-la e soltar-se. Fugiu a sete 246
pés e quando, na manhã seguinte, Ferdinando saiu de casa, encontrou-o deitado na soleira 260
da porta. 262
A alegria dos dois foi grande. Os pais, primeiro, não viram com bons olhos que Dandy 278
tivesse voltado, mas depressa mudaram de ideias. 285
É que Dandy já não era o cachorro sem juízo. Amadurecido pela vida dura que levara na 302
quinta do lavrador, tornou-se um companheiro de se lhe tirar o chapéu. Começou por pintar 317
as cadeiras que tinha roído. Depois tomou a seu cargo vários trabalhos domésticos: lavava a 332
louça, 333

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

remendava lençóis e toalhas; fazia compras no minimercado. Para além de tudo isso deu-se 347
ao luxo de estudar a História do Império Romano. 356
"Um cão exemplar!" louvavam os pais de Ferdinando e os vizinhos. 367
"Um amor de rafeiro", dizia Ferdinando. E assim ficaram muito felizes naquela casa. 380

Ilse Losa, Dandy *in* "O Rei Rique e Outras Histórias". Porto: Porto Editora, 2011.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 126

O BAILE DAS BRUXAS

extraordinário | severamente | terrível | Ferocia |
receção | cardos | gratinados | escaravelhos

Todos os anos realiza-se um grande acontecimento, um acontecimento extraordinário ao qual todas as bruxas convidadas devem ir, sob pena de serem severamente castigadas. É, claro, o Grande Baile da Terrível Ferocia, a Rainha das Bruxas. Neste acontecimento estão presentes as bruxas de todos os países, negras, brancas, amarelas… que falam todas as línguas ao mesmo tempo!

Na sala de receção está um grande jantar com todos os tipos de alimentos: assados de ratos queimados, tartes de aranhas, creme de cardos, espetadas de sapos temperados com urtigas, gratinados de escaravelhos dourados, etc.. As bruxas olham para estes pratos deliciadas.

Émilie Beaumont, O baile das bruxas, *in* "Dicionário por Imagens das Bruxas e das Fadas", pp. 47-48. França: Editora Fleurus/Livros e Livros, 2000.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 127

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

O BAILE DAS BRUXAS

Todos os anos, realiza-se um grande acontecimento, um acontecimento extraordinário 10
ao qual todas as bruxas convidadas devem ir, sob pena de serem severamente castigadas. 24
É, claro, o Grande Baile da Terrível Ferócia, a Rainha das Bruxas. Neste acontecimento, 38
estão presentes as bruxas de todos os países, negras, brancas, amarelas… que falam todas 52
as línguas ao mesmo tempo! 57
Na sala de receção, está um grande jantar com todos os tipos de alimentos: assados de 73
ratos queimados, tartes de aranhas, creme de cardos, espetadas de sapos temperados com 86
urtigas, gratinados de escaravelhos dourados, etc.. As bruxas olham para estes pratos 98
deliciadas. 99

Émilie Beaumont, O baile das bruxas, *in* "Dicionário por Imagens das Bruxas e das Fadas", pp. 47-48. França: Editora Fleurus/Livros e Livros, 2000.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 128

A HISTÓRIA DO PAI QUE SUBIA PELAS PAREDES

medroso | descaradas | de repente | coragem

Era uma vez um pai que se enervava porque pensava que o seu filho era muito medroso.

É que o menino tinha medo dos cães soltos, tinha medo das duas meninas descaradas do lado e também tinha medo quando a luz das escadas se apagava de repente.

"Ter um filho assim" – gritava o pai – "é de subir pelas paredes!". E encheu-se de coragem e subiu pela parede, mas quando chegou ao teto viu uma aranha, assustou-se e caiu.

Ursula Wolfel, A história do pai que subia pelas paredes, *in* "29 Histórias Disparatadas", pp. 13-14. Matosinhos: Editora Kalandraka, 2006.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 129

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

A HISTÓRIA DO PAI QUE SUBIA PELAS PAREDES

Era uma vez um pai que se enervava porque pensava que o seu filho era muito medroso. 17
É que o menino tinha medo dos cães soltos, tinha medo das duas meninas descaradas do 33
lado e também tinha medo quando a luz das escadas se apagava de repente. 47
"Ter um filho assim" – gritava o pai – "é de subir pelas paredes!". E encheu-se de coragem 63
e subiu pela parede, mas quando chegou ao teto viu uma aranha, assustou-se e caiu. 78

Ursula Wolfel, A história do pai que subia pelas paredes, *in* "29 Histórias Disparatadas", pp. 13-14. Matosinhos: Editora Kalandraka, 2006.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 130

A RIMA DO ROMEU

frondosa | folhuda | facochero | provérbios | zangão | experimentava | furor

Na floresta africana, frondosa e folhuda, o sol está a levantar-se.

A floresta, coberta de folhas, de flores e de frutos, vai acordando, e os animais selvagens começam as suas atividades. Alguns estão ocupados a limpar a casa, outros estão ocupados a comer e outros ainda estão ocupados a dormir.

Romeu está ocupado a escrever.

O Romeu é um facochero, um animal primo do javali. Passa a vida a escrever. Escreve canções, poemas, provérbios, lengalengas … enfim, escreve tudo o que tenha rima.

É o único animal da floresta a saber dizer dez rimas seguidas: coração, pão, melão, paixão, pavão, construção, rés-do-chão, salmão, zangão e solidão.

Naquele dia, Romeu estava ocupado a escrever um poema que começava assim:

Uma aranha apaixonou-se pelo sol.

Ofereceu-lhe a lua e um girassol.

Como não queria o sol o seu amor

Afastou a aranha e …

O Romeu andava à procura de uma rima para acabar o poema e experimentava em voz alta algumas palavras: "afastou a aranha, cheia de pena e de dor."

Não … "afastou a aranha triste e cheia de furor …"

(…)

Eric Many, "A Rima do Romeu", pp. 6-10. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 131

Folha de registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

A RIMA DO ROMEU

Na floresta africana, frondosa e folhuda, o sol está a levantar-se. 11
A floresta, coberta de folhas, de flores e de frutos, vai acordando, e os animais 26
selvagens começam as suas atividades. Alguns estão ocupados a limpar a casa, outros 39
estão ocupados a comer e outros ainda estão ocupados a dormir. 50
Romeu está ocupado a escrever. 55
O Romeu é um facochero, um animal primo do javali. Passa a vida a escrever. Escreve 71
canções, poemas, provérbios, lengalengas … enfim, escreve tudo o que tenha rima. 83
É o único animal da floresta a saber dizer dez rimas seguidas: coração, pão, melão, 98
paixão, pavão, construção, rés-do-chão, salmão, zangão e solidão. 106
Naquele dia, Romeu estava ocupado a escrever um poema que começava assim: 118
Uma aranha apaixonou-se pelo sol. 123
Ofereceu-lhe a lua e um girassol. 129
Como não queria o sol o seu amor 137
Afastou a aranha e … 141
O Romeu andava à procura de uma rima para acabar o poema e experimentava em 156
voz alta algumas palavras: 160
"afastou a aranha, cheia de pena e de dor." 169
Não … "afastou a aranha triste e cheia de furor …" 178
(…)

Eric Many, "A Rima do Romeu", pp. 6-10. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Apreciação qualitativa			
1.	Precisão de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
2.	Velocidade de leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
3.	Expressividade na leitura:	☐ Adequada	☐ A melhorar
Apreciação quantitativa			
Total de palavras corretas lidas num minuto:			

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Anexos

Vou aprender

COMPREENSÃO

ANEXO 132

INSTRUÇÕES

PERFIL 2

INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO ORAL E NA COMPREENSÃO DA LEITURA

As instruções são apresentadas de acordo com os passos descritos previamente. Durante o treino da compreensão da leitura de textos o aluno deverá ter uma cópia impressa dos textos a usar. No entanto, durante a intervenção na compreensão oral o aluno não deverá ter acesso ao texto impresso ou à transcrição do vídeo. As respostas às perguntas de compreensão oral ou o reconto do texto ou do vídeo deverão ser apenas baseados na audição do texto ou na visualização do vídeo. A intervenção deve iniciar-se pela Compreensão Oral, alternando-se a seleção de séries de acordo com a sequência que se reproduz nestas instruções. Sugere-se a verificação prévia da disponibilidade de todos os materiais necessários.

Fases	Sequência
Fase 1	a) Visualização de um vídeo e reconto oral; b) visualização de um vídeo e resposta a perguntas de compreensão.
Fase 2	a) Visualização de um vídeo e resposta a perguntas de compreensão; b) visualização de um vídeo e reconto oral; c) audição de textos e resposta a perguntas de compreensão.
Fase 3	a) Visualização de um vídeo e reconto oral; b) leitura de textos e resposta a perguntas de compreensão.
Fase 4	Leitura de textos e resposta a perguntas de compreensão.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

PASSO 1. SELEÇÃO DA SÉRIE (TEXTO OU VÍDEO A USAR)

Descarregar o texto que vai ser trabalhado com o aluno. A fim de preparar a ativação dos conhecimentos prévios – passo 3 – é importante que o professor leia o texto antes de o apresentar ao aluno (ver Ativação dos conhecimentos prévios).

É necessário verificar se para o texto selecionado está previsto o treino de leitura de palavras isoladas e, em caso afirmativo, quais. Esta informação permite antecipar a programação do trabalho a realizar com o aluno.

Nas atividades que visam o treino da Compreensão da Leitura o professor deverá facultar ao aluno uma cópia impressa do texto.

PASSO 2. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS E DA TAREFA A REALIZAR

> **[2.1] Vais fazer um conjunto de atividades que permitem melhorar a compreensão oral e a compreensão da leitura para que sejas capaz de dar mais respostas corretas e completas acerca de um texto.**
>
> **O que vais fazer?**
>
> **Para melhorares a compreensão oral, vais ouvir ler um texto ou visualizar um vídeo; para melhorares a compreensão da leitura, vais ler, em silêncio, um conjunto de textos.**
>
> **Depois de leres ou ouvires a leitura de um texto ou vídeo, vou pedir que faças o reconto oral ou que respondas a perguntas de compreensão.**

Confirmar se o aluno compreendeu o que vai fazer e qual é o objetivo da tarefa.

PASSO 3. ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

> **[3.1] O texto/vídeo com que vamos trabalhar intitula-se … (*Ler o título do texto/vídeo selecionado*).**

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Em função do texto selecionado o professor pode optar por uma das seguintes alternativas para promover a ativação dos conhecimentos prévios:

a) dar informações sobre o texto/vídeo (Ex.: é um poema, é uma lenda);
b) explorar vocabulário que se antecipe que o aluno não conheça, incluindo as que foram selecionadas para o treino da Fluência de Leitura de Palavras apresentadas de forma isolada (a efetuar no passo 4);
c) ajudar o aluno a relacionar os seus conhecimentos com o tema do texto/vídeo.

PASSO 4. AUDIÇÃO, VISUALIZAÇÃO OU LEITURA DO TEXTO

Intervenção na Compreensão Oral

> **[4.1] Vais ouvir ler o texto/visualizar um vídeo. Clica no título do texto que aparece no ecrã para ouvires a gravação.**

Após esta primeira audição, perguntar:

> **[4.2] Queres voltar a ouvir a gravação?**

Passar ao passo 5 ou permitir que o aluno ouça de novo a gravação, caso manifeste essa vontade.

OU

> **[4.3] Vais visualizar um vídeo. Clica na imagem que aparece no ecrã para o veres.**

Após esta primeira visualização, perguntar:

> **[4.4] Queres voltar a visualizar o vídeo?**

Passar ao passo 5 ou permitir que o aluno visualize de novo o vídeo, caso manifeste essa vontade.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Intervenção na Compreensão da Leitura

[4.5] Vais ler, em silêncio, o texto.

Após esta primeira leitura, perguntar:

[4.6] Queres voltar a ler o texto?

Passar ao passo 5 ou permitir que o aluno leia de novo o texto, caso manifeste essa vontade.

PASSO 5. REALIZAÇÃO DO RECONTO ORAL OU RESPOSTA A PERGUNTAS DE COMPREENSÃO

[5.1] Diz-me, por palavras tuas, do que trata o texto/vídeo.

OU

[5.2] Vais responder a algumas perguntas de compreensão. Algumas perguntas são de resposta de escolha múltipla. Deves clicar na alternativa que consideras correta. Se quiseres podes alterar a tua resposta. Depois de escolheres a alternativa, a resposta é corrigida imediatamente como correta ou incorreta. Se for incorreta podes alterar a tua resposta.
Outras perguntas são afirmações que tens de classificar como sendo "Verdadeiras" ou "Falsas".
Quando acabares de responder a todas as perguntas iremos analisar em conjunto aquelas em que tiveste mais dificuldades e procurar perceber qual era a razão dessa dificuldade.
Se precisares podes voltar a ler o texto para responderes às perguntas.

É importante assegurar que o aluno compreendeu a tarefa que tem de realizar.

PASSO 6: AVALIAÇÃO

O professor analisa com o aluno a qualidade do reconto oral ou quais as perguntas em que sentiu mais dificuldades e/ou nas quais a sua primeira resposta não foi a correta.

ANEXO 133

A Lagoa das Sete Cidades

Conta a lenda que nos Açores vivia um rei cruel e amargurado por não conseguir ter filhos. Um dia uma fada desceu dos céus e prometeu-lhe uma filha bela como o Sol.

Mas para isso ele tinha de construir um palácio rodeado por sete cidades, cercadas por muralhas de bronze, onde a princesa ficaria guardada durante 30 anos, longe dos olhos e do carinho do pai.

O rei aceitou o desafio mas, ao fim de 28 anos, não aguentou mais e descarregou a sua fúria sobre as muralhas, pois queria ver a sua filha. A maldição cumpriu-se e o reino foi destruído! No seu lugar, nasceram duas lagoas: uma verde como o vestido da princesa, e outra azul da cor dos seus sapatos.

"A Lagoa das Sete Cidades", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/lagoa-das-sete-cidades-paraiso-acoriano/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 134

A LAGOA DAS SETE CIDADES

Assinala a opção correta.

1. Onde vivia o Rei de que nos fala esta lenda?

a) Na Madeira.

b) Nos Açores.

c) Numa lagoa.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

2. O rei vivia zangado por não ter filhos.
3. A fada prometeu ao rei que lhe daria uma filha mas ele só a poderia conhecer 30 anos após o nascimento.
4. A fada pediu ao rei que construísse um palácio.
5. O rei destruiu as muralhas de bronze porque queria ver a filha.
6. No local do reino surgiram duas cidades.
7. Se o rei tivesse esperado mais dois anos teria conhecido a filha e a maldição não se teria cumprido.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 135

A LAGOA DAS SETE CIDADES

Grelha de correção

1. Onde vivia o Rei de que nos fala esta lenda? **b) Nos Açores.**	**b**
2. O rei vivia zangado por não ter filhos.	**V**
3. A fada prometeu ao rei que lhe daria uma filha mas ele só a poderia conhecer 30 anos após o nascimento.	**V**
4. A fada pediu ao rei que construísse um palácio.	**V**
5. O rei destruiu as muralhas de bronze porque queria ver a filha.	**V**
6. No local do reino surgiram duas cidades.	**F**
7. Se o rei tivesse esperado mais dois anos teria conhecido a filha e a maldição não se teria cumprido.	**V**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 7 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{7} \times 100 = \quad \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 136

Porque é que temos aftas?

As aftas são pequenas lesões dolorosas no interior da boca que aparecem muitas vezes nas bochechas e na língua. São manchas esbranquiçadas, redondas, com auréolas vermelhas. Costumam durar entre quatro e dez dias e pioram quando a língua roça a ferida ou se ingerirmos alimentos quentes ou picantes. Podem aparecer por falta de vitaminas, problemas de estômago ou ácidos presentes nalguns alimentos. Também podem aparecer quando estamos mais nervosos, por exemplo com a escola.

"Porque é que temos aftas?", Extrato do Programa *Zig Zag – Curiosidades/Conhecimento.* Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/ porque-e-que-temos-aftas/

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 137

PORQUE É QUE TEMOS AFTAS?

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

1. As aftas são pequenas feridas que aparecem nas bochechas e na língua.
2. As aftas melhoram quando comemos alimentos quentes.

Assinala a opção correta.

3. Quanto tempo costumam durar as aftas?
   a) Entre três e dez dias.
   b) Entre quatro e oito dias.
   c) Entre quatro e dez dias.

Assinala a opção correta.

4. O que faz aumentar as dores provocadas pelas aftas?
   a) A falta de vitaminas.
   b) Tomar bebidas quentes.
   c) Comer alimentos picantes.

Assinala a opção correta.

5. Onde costumam aparecer aftas?
   a) Na boca.
   b) No estômago.
   c) Nos alimentos.

Assinala a opção correta.

6. Quais são as causas do aparecimento das aftas?
   a) Falta de vitaminas, problemas de estômago, lesões no interior da boca e problemas na escola.
   b) Falta de vitaminas, nervosismo, problemas de estômago e ingestão de alimentos com ácidos.
   c) Falta de vitaminas, problemas no interior da boca, ingestão de alimentos quentes e presença de ácidos no estômago.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 138

PORQUE É QUE TEMOS AFTAS?
Grelha de correção

1. As aftas são pequenas feridas que aparecem nas bochechas e na língua.	**V**
2. As aftas melhoram quando comemos alimentos quentes.	**F**
3. Quanto tempo costumam durar as aftas? **c) Entre quatro e dez dias.**	**c**
4. O que faz aumentar as dores provocadas pelas aftas? **c) Comer alimentos picantes.**	**c**
5. Onde costumam aparecer aftas? **d) Na boca.**	**a**
6. Quais são as causas do aparecimento das aftas? **e) Falta de vitaminas, nervosismo, problemas de estômago e ingestão de alimentos com ácidos.**	**b**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 6 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{6} \times 100 = \frac{\quad}{\quad} \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 139

Banhos

Os primeiros registos históricos que existem do banho são do tempo dos egípcios que passavam muito tempo a tomar banhos com óleos perfumados. Os gregos e os romanos reuniam-se em banhos públicos. Porém, as ideias religiosas da Idade Média diziam que a água amolecia a alma e os banhos foram totalmente proibidos. A roupa usava-se até ficar quase podre e as pessoas cheiravam muito mal. O conceito de higiene surge apenas no século XIX, com os trabalhos de Pasteur sobre a importância na saúde. Foi apenas no século XX que o duche entrou nos hábitos europeus.

"Banhos", Extrato do Programa *Zig Zag – Histórias e Invenções*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/a-historia-dos-banhos/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 140

BANHOS

Assinala a opção correta.

1. Os primeiros registos históricos que existem do banho são:
   a) Da Idade Média.
   b) Do século XIX.
   c) Do tempo dos egípcios.

Assinala a opção correta.

2. Na Idade Média as pessoas…
   a) tomavam banho.
   b) não tomavam banho.
   c) usavam óleos perfumados.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

3. O conceito de banho surgiu no século XIX.
4. O conceito de higiene apareceu com os trabalhos de Pasteur.
5. O duche entrou nos hábitos dos europeus no século XX.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 141

BANHOS
Grelha de correção

1. Os primeiros registos históricos que existem do banho são: **c) Do tempo dos egípcios.**	**c**
2. Na Idade Média as pessoas… **b) não tomavam banho.**	**b**
3. O conceito de banho surgiu no século XIX.	**F**
4. O conceito de higiene aparece com os trabalhos de Pasteur.	**V**
5. O duche entrou nos hábitos dos europeus no século XX.	**V**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 5 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{5} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 142

Frigorífico

Antes da existência dos frigoríficos, que permitem a conservação dos alimentos no frio, já existiam diversos métodos de conservação que ainda hoje são muito utilizados. Os primeiros, por secagem ou adição de sal, evitavam a deterioração por microrganismos. Ainda hoje se utiliza este método com o bacalhau, por exemplo. Também se usa o processo de aquecer os alimentos a altas temperaturas, como é o caso da pasteurização do leite. Todos estes métodos já eram utilizados antes de aparecerem os frigoríficos.

"Frigorífico", Extrato do Programa *Zig Zag – Histórias e Invenções.* Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/o-frigorifico-e-outras-formas-de-conservacao/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 143

FRIGORÍFICO

Assinala a opção correta.

1. Os frigoríficos servem para:
   a) Arrumar os alimentos.
   b) Mobilar a cozinha.
   c) Conservar os alimentos.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

2. A procura de melhores métodos de conservação dos alimentos foi algo que sempre preocupou o Homem
3. A secagem de alimentos foi descoberta depois do aparecimento do frigorífico.
4. Os frigoríficos foram os primeiros meios de conservação dos alimentos.
5. A pasteurização é a conservação do leite em frigoríficos.
6. A secagem de alimentos é um método de conservação que se utiliza ainda hoje.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 144

FRIGORÍFICO
Grelha de correção

1. Os frigoríficos servem para: **c) Conservar os alimentos.**	**c**
2. A procura de melhores métodos de conservação dos alimentos foi algo que sempre preocupou o Homem.	**V**
3. A secagem de alimentos foi descoberta depois do aparecimento do frigorífico.	**F**
4. Os frigoríficos foram os primeiros meios de conservação dos alimentos.	**F**
5. A pasteurização é a conservação do leite em frigoríficos.	**F**
6. A secagem de alimentos é um método de conservação que se utiliza ainda hoje.	**V**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 6 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{6} \times 100 = \frac{\quad}{\quad} \%$$

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 145

O que são as impressões digitais?

As impressões digitais são pequenas marcas nas mãos e nos dedos que, tal como os sulcos dos pneus dos carros, permitem uma melhor aderência. Estas impressões digitais são diferentes de pessoa para pessoa. Por isso, no século XIX, a polícia teve a ideia de as usar nas investigações. Cada vez que pegamos num objeto deixamos lá as nossas impressões digitais marcadas. Mesmo que não as consigamos ver, existe um pó especial que as torna visíveis. Depois, com a ajuda de computadores, é possível saber a quem pertence aquela impressão digital e, dessa forma, apanhar criminosos.

"O que são as Impressões Digitais?", Extrato do Programa *Zig Zag – Curiosidades/Conhecimento.* Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/impressoes-digitais-cada-um-tem-as-suas/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 146

O QUE SÃO AS IMPRESSÕES DIGITAIS

Assinala a opção correta.

1. As impressões digitais são comparadas aos sulcos dos pneus dos carros, porquê?
   a) Porque permitem identificar os criminosos.
   b) Porque são diferentes de pessoa para pessoa.
   c) Porque permitem uma melhor aderência aos objetos.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

2. As impressões digitais que deixamos conseguem ver-se a olho nu.
3. Existe um pó especial que torna as impressões digitais visíveis.
4. No século XX a polícia passou a utilizar as impressões digitais nas investigações.
5. As impressões digitais são iguais nas mãos e nos dedos de todas as pessoas.
6. Quando pegamos num livro deixamos nele as nossas impressões digitais.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 147

O QUE SÃO AS IMPRESSÕES DIGITAIS?

Grelha de correção

1. As impressões digitais são comparadas aos sulcos dos pneus dos carros, porquê? **c) Porque permitem uma melhor aderência aos objetos.**	**c**
2. As impressões digitais que deixamos conseguem ver-se a olho nu.	**F**
3. Existe um pó especial que torna as impressões digitais visíveis.	**V**
4. No século XX a polícia passou a utilizar as impressões digitais nas investigações.	**F**
5. As impressões digitais são iguais nas mãos e nos dedos de todas as pessoas.	**F**
6. Quando pegamos num livro, deixamos nele as nossas impressões digitais.	**V**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 6 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{6} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 148

Thomas Edison

Thomas Edison nasceu nos Estados Unidos da América em 1847. Foi um cientista e inventor famoso que registou mais de mil invenções. Era muito inteligente e um autodidata em quase tudo, ou seja, aprendia as coisas sozinho, sem ajuda de um professor. Aos 19 anos registou a sua primeira invenção. Um contador elétrico de votos para as eleições. Com apenas 21 anos já era inventor a tempo inteiro e aos 22 já tinha 300 pessoas a trabalhar para ele. Talvez por usar muito a cabeça, aos 23 anos já tinha o cabelo todo branco. O fonógrafo foi a sua invenção preferida, chamava-lhe "máquina de falar", mas a sua invenção mais importante talvez tenha sido a lâmpada elétrica.

"Thomas Edison", Extrato do Programa *Zig Zag – Biografias.* Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/thomas-edison-o-homem-que-mudou-o-mundo/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 149

THOMAS EDISON

Assinala a opção correta.

1. Quem foi Thomas Edison?
   a) Um médico
   b) Um cientista.
   c) Um eletricista.

Assinala a opção correta.

2. O Thomas Edison era considerado um autodidata. Porquê?
   a) Porque fazia muitas coisas.
   b) Porque era muito inteligente.
   c) Porque aprendia as coisas sozinho.

Assinala a opção correta.

3. Thomas Edison chamava ao fonógrafo "máquina de falar". Por que seria?
   a) Porque era um aparelho que fazia as pessoas falar muito.
   b) Porque era parecido com uma boca a falar.
   c) Porque era um aparelho que produzia sons.

Assinala a opção correta.

4. Talvez por usar muito a cabeça, aos 23 anos, o Thomas Edison tinha o cabelo todo branco. Achas esta explicação aceitável?
   a) Sim, porque quem usa muito a cabeça gasta-a mais.
   b) Não, porque usar a cabeça não tem nada a ver com a cor do cabelo.
   c) Sim, porque trabalhou muito em pouco tempo e ficou mais velho depressa.

Assinala a opção correta.

5. Qual foi a invenção mais importante de Thomas Edison?
   a) A lâmpada elétrica.
   b) O contador de votos.
   c) O fonógrafo.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

6. Aos 19 anos, Thomas Edison registou o contador elétrico como a sua primeira invenção.
7. Aos 21 anos, Thomas Edison tinha 300 pessoas a trabalhar para ele.
8. Aos 22 anos, Thomas Edison passou a ser inventor a tempo inteiro.
9. Aos 23 anos, Thomas Edison tinha o cabelo todo branco.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 150

THOMAS EDISON
Grelha de correção

1. Quem foi Thomas Edison? **b) Um cientista.**	**b**
2. O Thomas Edison era considerado um autodidata. Porquê? **c) Porque aprendia as coisas sozinho**.	**c**
3. Thomas Edison chamava ao fonógrafo "máquina de falar". Por que seria? **b) Porque era um aparelho que produzia sons.**	**c**
4. Talvez por usar muito a cabeça, aos 23 anos, o Thomas Edison tinha o cabelo todo branco. Achas esta explicação aceitável? **b) Não, porque usar a cabeça não tem nada a ver com a cor do cabelo.**	**b**
5. Qual foi a invenção mais importante de Thomas Edison? **a) A lâmpada elétrica.**	**a**
6. Aos 19 anos, Thomas Edison registou o contador elétrico como a sua primeira invenção.	**V**
7. Aos 21 anos, Thomas Edison tinha 300 pessoas a trabalhar para ele.	**F**
8. Aos 22 anos, Thomas Edison passou a ser inventor a tempo inteiro.	**F**
9. Aos 23 anos, Thomas Edison tinha o cabelo todo branco.	**V**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 9 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{9} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 151

O PASTOR E A ESTRELA

Era uma vez um jovem pastor que vivia numa aldeia com o seu cachorro. Ao longe, uma serra fazia-o sonhar com o que haveria para lá daquela enorme muralha rochosa.
Certa noite, sonhou que uma estrela lhe guiava o caminho e, quando acordou, a estrela do sonho esperava por ele no céu. Decidiu segui-la e caminhou durante muitos anos. Tantos que o seu fiel cachorro acabou por morrer de velho. Quando, finalmente, alcançou o cimo da serra, o horizonte era tão vasto e maravilhoso que decidiu instalar-se e nunca trocou a sua amiga estrela nem por todas as riquezas do mundo. Quando morreu a serra ganhou o nome de Estrela, em sua homenagem.

"O Pastor e a Estrela", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/o-pastor-que-deu-nome-a-serra-da-estrela/

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 152

DOM SEBASTIÃO

Há muitos, muitos anos atrás, um jovem rei chamado D. Sebastião subiu ao trono com apenas catorze anos.

Queria muito conquistar Marrocos e, para tal, travou uma grande batalha na localidade de Alcácer-Quibir. O exército português perdeu e o rei D. Sebastião desapareceu sem deixar rasto, numa manhã de nevoeiro.

Todos sabiam que ele tinha desaparecido, mas ninguém sabia como, e então passou-se a acreditar que regressaria numa manhã de nevoeiro para salvar Portugal, mas, até hoje, ainda não regressou.

"Dom Sebastião", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/dom-sebastiao-perdido-no-nevoeiro/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 153

PEDRA NO SAPATO

A expressão ter uma pedra no sapato significa ter um problema para resolver ou ter qualquer coisa que nos atrapalha. Por exemplo, o irmão mais novo a jogar à bola dentro do quarto é uma pedra no sapato para o irmão mais velho, que quer fazer os trabalhos de casa.

Uma pedra no sapato atrapalha o andar de qualquer pessoa, mas se estivermos a fazer uma caminhada, paramos e descalçamo-nos para resolver o problema.

A expressão vem das formações militares que, pela sua exigente postura e disciplina, não permitem ao soldado que simplesmente se descalce. Daí ser um verdadeiro problema ter uma pedra no sapato.

"Pedra no Sapato", Extrato do Programa *Zig Zag – Pontos nos is*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/uma-pedra-no-sapato-e-um-problema-para-resolver/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 154

MARTIM MONIZ

Conta a lenda que, durante o cerco que D. Afonso Henriques montou à cidade de Lisboa, para a conquistar, foram feitas muitas tentativas para entrar nas portas da cidade. Mas os Mouros não deixavam.

Um dia, um grupo de cristãos manteve-se junto a uma das portas e atacou-a de surpresa. Neste grupo estava Martim Moniz, que correu logo para a porta quando a viu entreaberta e pediu que a fechassem usando o seu próprio corpo. O exército cristão passou por cima e entraram, finalmente, dentro dos muros de Lisboa.

Ficou gravemente ferido, mas ainda conseguiu lutar antes de cair morto. Perante tal valentia e sacrifício, D. Afonso Henriques mandou erguer um busto do herói e aquela entrada passou a ter o seu nome.

"Martim Moniz", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/zig-martim-moniz/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 155

FRANKENSTEIN

Frankenstein é um romance de terror gótico escrito por uma escritora inglesa chamada Mary Shelley.

O romance conta a história de Viktor Frankenstein, um estudante de ciências naturais que constrói um monstro no seu laboratório utilizando corpos de pessoas já mortas. A cultura popular, muito ajudada pelas diversas adaptações deste livro ao cinema, passou a chamar Frankenstein ao monstro em si e este assumiu o nome do seu criador.

Frankenstein é uma criatura monstruosa que é sempre julgada pela sua aparência e, muitas vezes, agredida antes de se poder defender.

"Frankenstein", Extrato do Programa *Zig Zag – Histórias e Invenções*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/frankenstein-uma-historia-de-terror/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 156

MANEKI NEKO

Maneki Neko é o famoso gato da sorte japonês. É utilizado nas janelas das lojas, pois os japoneses acreditam que o boneco com a pata direita levantada atrai dinheiro e com a pata esquerda atrai clientes.

Conta a lenda que um samurai estava abrigado debaixo de uma árvore, em frente a um templo, para se proteger da chuva. No templo, estava um gato que lhe acenou. O samurai, surpreendido, correu ao seu encontro e, nesse instante, caiu um raio na árvore onde ele estava abrigado. O samurai acreditou que tinha sido salvo pelo gato e toda a sua família começou a frequentar o templo, trazendo riqueza ao local.

"Maneki Neko", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/maneki-neko-o-gato-da-sorte/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 157

A SOPA DE PEDRA

Depois de lhe ter sido recusada esmola em casa de um lavrador, o frade disse que ia fazer um caldo de pedra. Os lavradores riram-se e, curiosos, deram-lhe uma panela, que ele pôs ao lume com água e uma pedra. Quando aqueceu, disse que com um bocadinho de banha a sopa ficaria uma delícia. E deram-lhe! Provou o caldo e disse que precisava de um pouco de sal. E deram-lhe. Mexeu e disse que o que ficava mesmo mesmo bem era um bocadinho de couve e chouriço. Também lhe deram. O frade regalou-se com a sopa e, no final, só sobrou a pedra. Os lavradores perguntaram-lhe se ele não comia a pedra e ele disse-lhes que a guardava para uma próxima vez. Assim, acabou por comer à custa de quem não lhe queria dar nada.

"A Sopa de Pedra", Extrato do Programa *Zig Zag – Mitos e Lendas*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/sopa-de-pedra-e-um-frade-cozinheiro/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 158

VINCENT VAN GOGH

Vincent Van Gogh nasceu na Holanda, em 1853, e é hoje considerado um dos melhores pintores pós-impressionistas de todos os tempos.

Aos 15 anos começou a trabalhar para um comerciante de arte e isso fez crescer o seu interesse pela pintura, mas abandonou o negócio para se dedicar à religião. Mais tarde, decidiu levar a pintura a sério e mudou-se para Amesterdão onde desenvolveu a técnica. Inicialmente baseava-se no pontilhismo, mas ao longo da vida, e também devido às suas alterações mentais, foi mudando para pinceladas curtas e rápidas e, por fim, para curvas em espiral. Um dos seus quadros mais famosos é um autorretrato seu, após ter cortado a própria orelha. Imaginem! Morreu aos 37 anos e, como a maioria dos génios, o seu talento só foi reconhecido após a morte, já que em vida nunca conseguiu vender um quadro.

"Vincent Van Gogh", Extrato do Programa *Zig Zag – Biografias.*
Produção Mola para a RTP 2 disponível em:
http://ensina.rtp.pt/artigo/vincent-van-gogh-genial-pintor-holandes/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 159

APRENDE A ESCREVER UMA CARTA

O Lucas está a escrever uma carta para a sua amiga Mafalda, que está em Portugal. A Mafalda também esta a escrever ao Lucas. O Lucas vive no Brasil.

O Lucas e a Mafalda adoram trocar cartas. Falam de todos os assuntos que querem e, no fim, assinam o nome. Dobram a carta em quatro e, depois, metem a carta num envelope. Escrevem o endereço para a carta chegar ao seu destino. Escrevem também a sua morada para o caso da carta ser devolvida. Depois, colam os selos e pronto! É só pôr no marco do correio. Quando chega à hora, o senhor carteiro vem recolher as cartas.

O senhor carteiro é que tem a tarefa de levar as cartas até ao seu destino. Ele leva-as todas na sua sacola para a estação dos correios. Na estação, os selos são carimbados com o dia do envio. Depois, as cartas são separadas com a ajuda de máquinas.

Já separadas, as cartas seguem para os seus destinos pelos mais variados meios: por terra, em carros e camionetas; por via marítima, para as ilhas mais remotas; ou por via aérea, que é também a forma mais rápida de fazer chegar o correio. O correio circula pelo mundo inteiro para perto ou para longe.

Depois, quando chegam, o senhor carteiro volta à ação. Pega na sua sacola carregada de correio e vai de casa em casa entregando as cartas. A carta da Mafalda já chegou à casa do Lucas. E a carta do Lucas chegou a casa da Mafalda. Por uns momentos parece que não existe uma tão grande distância a separá-los, graças aos esforços do nosso amigo carteiro.

"Aprende a Escrever uma Carta", Extrato do Programa *Zig Zag – Curiosidades/Conhecimento*. Produção Mola para a RTP 2 disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/aprende-a-escrever-uma-carta/

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 160

O Baile das Bruxas

Todos os anos realiza-se um grande acontecimento, um acontecimento extraordinário ao qual todas as bruxas convidadas devem ir, sob pena de serem severamente castigadas. É, claro, o Grande Baile da Terrível Ferocia, a Rainha das Bruxas. Neste acontecimento estão presentes as bruxas de todos os países, negras, brancas, amarelas… que falam todas as línguas ao mesmo tempo!

Na sala de receção está um grande jantar com todos os tipos de alimentos: assados de ratos queimados, tartes de aranhas, creme de cardos, espetadas de sapos temperados com urtigas, gratinados de escaravelhos dourados, etc.. As bruxas olham para estes pratos deliciadas.

Émilie Beaumont, O baile das bruxas, *in* "Dicionário por Imagens das Bruxas e das Fadas", pp. 47-48. França: Editora Fleurus/Livros e Livros, 2000.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 161

O BAILE DAS BRUXAS

Assinala a opção correta.

1. Por que razão as bruxas poderão ser severamente castigadas se faltarem ao Grande Baile da Terrível Ferocia?
   a) Porque a Ferocia gosta muito de estar na companhia de outras bruxas ao jantar.
   b) Porque a Ferocia tem todo o tipo de alimentos na sua festa e não quer que eles se estraguem.
   c) Porque a Ferocia deve ter muito poder e conhecer muitas formas de castigar as outras bruxas.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

2. O Grande Baile da Terrível Ferocia realiza-se todos os anos.
3. No baile estão presentes as bruxas de vários países.
4. Na sala da receção serão servidos assados de rato e tartes de amêndoa.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 162

O BAILE DAS BRUXAS
Grelha de correção

1. Por que razão as bruxas poderão ser severamente castigadas se faltarem ao Grande Baile da Terrível Ferocia? **c) Porque a Ferocia deve ter muito poder e conhecer muitas formas de castigar as outras bruxas.**	**c**
2. O Grande Baile da Terrível Ferocia realiza-se todos os anos.	**V**
3. No baile estão presentes as bruxas de vários países.	**V**
4. Na sala da receção serão servidos assados de rato e tartes de amêndoa.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 4 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{____}{4} \times 100 = ____ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 163

A história do pai que subia pelas paredes

Era uma vez um pai que se enervava porque pensava que o seu filho era muito medroso.

É que o menino tinha medo dos cães soltos, tinha medo das duas meninas descaradas do lado e também tinha medo quando a luz das escadas se apagava de repente.

"Ter um filho assim" – gritava o pai – "é de subir pelas paredes!". E encheu-se de coragem e subiu pela parede, mas quando chegou ao teto viu uma aranha, assustou-se e caiu.

Ursula Wolfel, A história do pai que subia pelas paredes, *in* "29 Histórias Disparatadas", pp. 13-14. Matosinhos: Editora Kalandraka, 2006.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 164

A HISTÓRIA DO PAI QUE SUBIA PELAS PAREDES

Assinala a opção correta.

1. O pai do menino de que fala o texto enervava-se, porquê?
   a) Porque o filho reclamava muito.
   b) Porque o filho era medroso.
   c) Porque o filho não estudava.

Assinala a opção correta.

2. Na frase "Ter um filho assim é de subir pelas paredes!", o que significa a expressão "subir pelas paredes"?
   a) Ficar muito irritado.
   b) Ficar muito corajoso.
   c) Ficar muito assustado.

Assinala a opção correta.

3. O que assustou o pai quando subiu pela parede?
   a) Um caracol.
   b) Uma formiga.
   c) Uma aranha.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

4. O menino tinha medo dos cães soltos.
5. O menino tinha medo de duas senhoras descaradas do lado.
6. O menino tinha medo da luz das escadas.
7. O pai do menino não tinha medo de nada.
8. O pai do menino gostava que ele fosse mais corajoso.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 165

A HISTÓRIA DO PAI QUE SUBIA PELAS PAREDES
Grelha de correção

1. O pai do menino de que fala o texto enervava-se, porquê? **b) Porque o filho era medroso.**	**b**
2. Na frase "Ter um filho assim é de subir pelas paredes!", o que significa a expressão "subir pelas paredes"? **a) Ficar muito irritado.**	**a**
3. O que assustou o pai quando subiu pela parede? **c) Uma aranha.**	**c**
4. O menino tinha medo dos cães soltos.	**V**
5. O menino tinha medo de duas senhoras descaradas do lado.	**V**
6. O menino tinha medo da luz das escadas.	**F**
7. O pai do menino não tinha medo de nada.	**F**
8. O pai do menino gostava que ele fosse mais corajoso.	**V**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 8 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{8} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 166

A Rima do Romeu

Na floresta africana, frondosa e folhuda, o sol está a levantar-se.

A floresta, coberta de folhas, de flores e de frutos, vai acordando, e os animais selvagens começam as suas atividades. Alguns estão ocupados a limpar a casa, outros estão ocupados a comer e outros ainda estão ocupados a dormir.

Romeu está ocupado a escrever.

O Romeu é um facochero, um animal primo do javali. Passa a vida a escrever. Escreve canções, poemas, provérbios, lengalengas … enfim, escreve tudo o que tenha rima.

É o único animal da floresta a saber dizer dez rimas seguidas: coração, pão, melão, paixão, pavão, construção, rés-do-chão, salmão, zangão e solidão.

Naquele dia, Romeu estava ocupado a escrever um poema que começava assim:

Uma aranha apaixonou-se pelo sol.

Ofereceu-lhe a lua e um girassol.

Como não queria o sol o seu amor

Afastou a aranha e …

O Romeu andava à procura de uma rima para acabar o poema e experimentava em voz alta algumas palavras: "afastou a aranha, cheia de pena e de dor."

Não … "afastou a aranha triste e cheia de furor …"

(…)

Eric Many, "A Rima do Romeu", pp. 6-10. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 167

A RIMA DO ROMEU

Assinala a opção correta.

1. Na frase: "Na floresta africana, frondosa e folhuda, o sol está a levantar-se", o que significa a expressão "o sol estava a levantar-se"?
   a) Que o dia estava a nascer.
   b) Que o sol tinha adormecido.
   c) Que os animais acordaram o sol.

Assinala a opção correta.

2. Que animal era o Romeu?
   a) Era um facochero, um animal primo do porco.
   b) Era um facochero, um animal primo do jaguar.
   c) Era um facochero, um animal primo do javali.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

3. Os animais acordam todos quando o sol se levanta.
4. O Romeu vive em África.
5. O Romeu teve dificuldades a terminar o poema.
6. O Romeu só escreve histórias de javalis.
7. Alguns animais começam o dia antes de o sol se levantar.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas.

8. O Romeu estava a escrever um poema sobre uma aranha que se apaixona pelo sol.
9. O Romeu andava à procura de uma rima para o início do seu poema.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 168

A RIMA DO ROMEU
Grelha de correção

1. Na frase: "Na floresta africana, frondosa e folhuda, o sol está a levantar-se", o que significa a expressão "o sol estava a levantar-se"? **a) Que o dia estava a nascer.**	**a**
2. Que animal era o Romeu? **c) Era um facochero, um animal primo do javali.**	**c**
3. Os animais acordam todos quando o sol se levanta.	**F**
4. O Romeu vive em África.	**V**
5. O Romeu teve dificuldades a terminar o poema.	**V**
6. O Romeu só escreve histórias de javalis.	**F**
7. Alguns animais começam o dia antes de o sol se levantar.	**F**
8. O Romeu estava a escrever um poema sobre uma aranha que se apaixona pelo sol.	**V**
9. O Romeu andava à procura de uma rima para o início do seu poema.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 9 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{9} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 169

Uma tarde de férias

Numa tarde cinzenta, os pais dos alunos do Colégio Azul receberam uma carta com esta mensagem:

"Sexta-feira, a escola fecha para obras de fim de semana.

Trabalhos de pintura e pequenos arranjos.

Pedimos desculpa pelo incómodo, mas vamos voltar com uma cara nova".

Em casa, ao ler o papel que o filho lhe entregara, a mãe não conteve a irritação.

- É sempre de véspera que nos dão a notícia.

Mas não era verdade.

A custo, lembrou-se de já ter falado com a professora sobre este assunto.

Fernando Bento Gomes, Uma tarde de férias, *in* "O Baile dos Brinquedos", s.p..
Queluz de Baixo: Editora Soregra, 2011.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 170

UMA TARDE DE FÉRIAS

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. Na carta que receberam dizia: "… vamos voltar com uma cara nova". O que querem dizer com esta expressão?
   a) Que vão pintar uma cara nas paredes do Colégio.
   b) Que vão trazer uma pessoa nova para o Colégio.
   c) Que vão pintar o Colégio.

2. Quando é que a carta foi enviada pelo Colégio?
   a) Numa 5ª feira.
   b) Numa 6ª feira.
   c) Num fim de semana.

3. Por que razão o autor do texto terá escolhido o título "Uma tarde de férias"?
   a) Porque, naquela tarde, iriam começar as férias.
   b) Porque os alunos não iriam ter aulas naquela tarde.
   c) Porque os alunos iriam ter férias mais cedo do que o costume.

4. "A custo, (…) lembrou-se de já ter falado (…) sobre este assunto". O que significa, nesta frase, a expressão "a custo"?
   a) Com dificuldade.
   b) Com alegria.
   c) Com muito dinheiro.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Completa os espaços em branco. Escolhe uma das duas palavras e escreve-a no espaço em branco.

5. **a) nublado** **b) azul** No dia em que os pais receberam a carta, o céu estava _____.	○
6. **a) preocupada** **b) zangada** A mãe de um aluno ficou _____ por ser informada na véspera.	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 171

UMA TARDE DE FÉRIAS
Grelha de correção

1. Na carta que receberam dizia: "… vamos voltar com uma cara nova". O que querem dizer com esta expressão? **c) Que vão pintar o Colégio.**	**c**
2. Quando é que a carta foi enviada pelo Colégio? **a) Numa 5ª feira.**	**a**
3. Por que razão o autor do texto terá escolhido o título "Uma tarde de férias"? **b) Porque os alunos não iriam ter aulas naquela tarde.**	**b**
4. "A custo, (…) lembrou-se de já ter falado (…) sobre este assunto". O que significa, nesta frase, a expressão "a custo"? **a) Com dificuldade.**	**a**
5. No dia em que os pais receberam a carta, o céu estava **nublado**.	**a**
6. A mãe de um aluno ficou **zangada** por ser informada na véspera.	**b**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 6 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{6} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 172

Uma chuvada na careca (1)

Esta noite a minha avó fica a dormir cá em casa. Não só porque lá fora a chuva cai em desespero, mas também porque, conforme nos declarou, ela está "um pouco indisposta". Pudera! Ia tendo um ataque de coração quando o tio Gaspar, todo sorrisos e felicidades, nos participou o seu próximo casamento com a Sofia. Foi a Batalha de Aljubarrota na cabeça penteada da minha avó. Ela não imaginava que o tio Gaspar fosse fazer uma daquelas. Casar outra vez! Para a minha avó, casamento há só um, o primeiro e mais nenhum. Na sua opinião, o tio Gaspar estava assim muito bem, viuvinho e bom rapaz. Eu bem a ouvi dizer à minha mãe, num segredinho de esquina de mesa: "Ele já tinha idade para ter juízo." Pois bem, na minha modesta opinião, acho que se há alguém com juizinho cá no sítio, esse é mesmo o tio Gaspar.

Alexandre Honrado, "Uma Chuvada na Careca", pp. 39-40.
Porto: Edinter, 1989.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 173

UMA CHUVADA NA CARECA (1)

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. A avó não ia dormir em sua casa, porquê?
   a) Porque estava a chover muito e não tinha sono.
   b) Porque estava maldisposta e estava a chover muito. ○
   c) Porque estava indisposta e não gostava da cama.

2. O que significa a expressão "Foi a Batalha de Aljubarrota na cabeça penteada da minha avó"?
   a) Que a avó ainda se lembrava da Batalha de Aljubarrota.
   b) Que a avó pensou que o tio Gaspar ia para uma batalha. ○
   c) Que a avó ficou em choque.

3. O narrador pensava que o tio Gaspar…
   a) tinha pouco juízo.
   b) era mal comportado. ○
   c) era ajuizado.

4. "O tio Gaspar, todo sorrisos e felicidades, participou o seu próximo casamento com a Sofia." A expressão "todo sorrisos e felicidades" mostra que o tio Gaspar:
   a) estava muito sorridente para a Sofia. ○
   b) estava muito feliz com o seu próximo casamento.
   c) sorriu e desejou felicidades a toda a gente.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

5. O tio Gaspar era: a) Divorciado. b) Casado. c) Viúvo.	○
6. A avó estava indisposta, porquê? a) Porque estava prestes a ter um ataque de coração. b) Porque o tempo estava muito mau. c) Porque o tio Gaspar ia casar de novo.	○

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

7. A avó estava feliz por o tio Gaspar ir casar de novo.	___	○
8. A avó achava que casar outra vez era sinal de pouco juízo.	___	○
9. A avó teve um ataque de coração, o que a pôs indisposta.	___	○
10. A avó concordava com o casamento do tio Gaspar.	___	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 174

UMA CHUVADA NA CARECA (1)
Grelha de correção

1. A avó não ia dormir em sua casa, porquê? **b) Porque estava maldisposta e estava a chover muito.**	**b**
2. O que significa a expressão "Foi a Batalha de Aljubarrota na cabeça penteada da minha avó"? **c) Que a avó ficou em choque.**	**c**
3. O narrador pensava que o tio Gaspar… **c) era ajuizado.**	**c**
4. "O tio Gaspar, todo sorrisos e felicidades, participou o seu próximo casamento com a Sofia." A expressão "todo sorrisos e felicidades" mostra que o tio Gaspar: **b) estava muito feliz com o seu próximo casamento.**	**b**
5. O tio Gaspar era: **c) Viúvo.**	**c**
6. A avó estava indisposta, porquê? **c) Porque o tio Gaspar ia casar de novo.**	**c**
7. A avó estava feliz por o tio Gaspar casar de novo.	**F**
8. A avó achava que casar de novo era sinal de pouco juízo.	**V**
9. A avó teve um ataque de coração, o que a pôs indisposta.	**F**
10. A avó concordava com o casamento do tio Gaspar.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 10 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{10} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 175

Os Terramotos

Os terramotos não são iguais em todo o lado. Na Alemanha, a terra raramente treme. No Japão e na Turquia há muitos terramotos. O pior terramoto é o do epicentro. É como se designa o ponto onde a crosta terrestre fende. Nesse ponto, as casas podem cair. Se estiverem muito afastadas do epicentro, talvez só a loiça do armário estremeça.

A intensidade dos sismos é medida com a ajuda da escala de Richter. Um tremor de intensidade oito ou nove, causa danos terríveis. Na intensidade três, talvez o teu cão ladre. Todos os dias existem mais de seis sismos de intensidade três ou quatro no mundo. Se o fundo do mar tremer, podem-se formar ondas muito grandes: os tsunamis. Estes destroem a costa. Costuma ser muito difícil ajudar as vítimas dos terramotos, pois estradas e carris ficam destruídos.

Inácio e colaboradores, Os terramotos, *in* "A Terra, Enciclopédia Multicolorida para Crianças", pp. 20-21. China: Edições Quality, s/d.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 176

OS TERRAMOTOS

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

1. Os terramotos são iguais em todo o mundo.	___	○
2. Se as pessoas estiverem muito afastadas do epicentro, quase nem se nota a ocorrência do terramoto.	___	○
3. Sempre que há um terramoto, a loiça do armário estremece e os cães ladram.	___	○

Assinala a opção correta.

4. Quantos terramotos de intensidade três existem, em média, no mundo, todos os dias? a) Cerca de três. b) Menos de seis. c) Mais de seis.	○
5. Qual o nome que se dá às grandes ondas que se formam quando o mar treme por causa de um terramoto? a) Sismos. b) Tsunamis. c) Ondas gigantes.	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Copia a palavra correta para completar o espaço em branco.

6. **c) Turquia b) Alemanha** Na _____ há poucos tremores de terra.	○
7. **a) ecocentro b) epicentro** O pior terramoto é o do _____.	○
8. **a) oito ou nove b) três ou quatro** Um tremor de intensidade _____ causa danos terríveis.	○
9. **a) estradas b) casas** É difícil ajudar as vítimas dos terramotos porque as _____ ficam destruídas e as linhas de comboios também.	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 177

OS TERRAMOTOS
Grelha de correção

1. Os terramotos são iguais em todo o mundo.	**F**
2. Se as pessoas estiverem muito afastadas do epicentro, quase nem se nota a ocorrência do terramoto.	**V**
3. Sempre que há um terramoto, a loiça do armário estremece e os cães ladram.	**F**
4. Quantos terramotos de intensidade três existem, em média, no mundo, todos os dias? **c) Mais de seis.**	**c**
5. Qual o nome que se dá às grandes ondas que se formam quando o mar treme por causa de um terramoto? **b) Tsunamis.**	**b**
6. Na **Alemanha** há poucos tremores de terra**.**	**b**
7. O pior terramoto é o do **epicentro**.	**b**
8. Um tremor de intensidade **oito ou nove** causa danos terríveis.	**a**
9. É difícil ajudar as vítimas dos terramotos porque as **estradas** ficam destruídas e as linhas de comboio também.	**a**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 9 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{9} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 178

O Hospital

Era domingo. O João ia de bicicleta para casa do Luís. Na rua, os vizinhos jogavam à bola. Distraiu-se a olhar para eles e não viu um automóvel que se aproximava. Resultado: o condutor do automóvel travou imediatamente, mas o choque foi inevitável. Os amigos, aflitos, nem queriam acreditar no que tinha acontecido.

Várias pessoas socorreram o João e chamaram uma ambulância. O João, cheio de dores, dizia que tinha medo de ir para o Hospital. A mãe e o condutor do carro tentavam acalmá-lo, enquanto os enfermeiros traziam a maca para o levarem.

Quando o João entrou para a urgência do hospital, viu que os pais iam entrar com ele. Ficou mais descansado, embora ainda estivesse cheio de medo, porque nunca entrara num hospital.

Da sala do hospital, o João não se lembra. Tinham-lhe dado uma injeção de anestésico para poderem tratar do seu braço sem lhe fazerem doer.

Quando acordou, já na enfermaria, viu que tinha o braço com gesso. Os pais estavam ao seu lado. Pareciam preocupados e sem vontade de lhe ralharem pela sua falta de cuidado.

À noite, já os pais tinham ido para casa, as enfermeiras, que eram muito simpáticas disseram: – "Vamos apagar as luzes para dormirem mais sossegados, mas estaremos aqui se precisarem de alguma coisa".

Apesar do susto, nada de muito grave lhe tinha acontecido, e o João depressa foi para casa.

Em casa, recebeu a visita dos amigos. Todos estavam curiosos para saberem como era ir para um hospital. Ficaram aliviados quando o João lhes explicou que, embora não gostasse de lá voltar, todos tinham sido muito simpáticos.

"Cuidado! É mais prudente jogarem à bola num sítio afastado da rua." – diz a mãe. "E se fôssemos para o parque onde eu agora ando de bicicleta?" – propõe o João.

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, "O Hospital".
Porto: Porto Editora, 1995.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 179

O HOSPITAL

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. Como se chama o menino de que nos fala o texto?
   a) João.
   b) Henrique.
   c) Miguel. ○

Copia a palavra correta para o espaço em branco.

2.
a) bicicleta b) skate

O menino estava a andar de _____ quando foi surpreendido pelo automóvel. ○

3.
a) transportado b) atropelado

O João foi _____ e magoou-se no braço. ○

4.
a) parque b) automóvel c) hospital ○

O João foi levado para o _____.

5.
a) preocupados b) zangados c) aborrecidos ○

Os pais do João estavam _____.

6.
a) mãe b) enfermeira ○

A _____ era muito simpática.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

7. As enfermeiras trataram muito bem do João.	___	○
8. O João ficou durante muito tempo no Hospital.	___	○
9. No hospital, o João levou uma injeção.	___	○
10. O João contou aos amigos como era um hospital.	___	○
11. Quando o João acordou viu que tinha o pé com gesso.	___	○

Assinala a opção correta.

12. Quem visitou o João quando ele voltou para casa? ○

a) Os amigos.

b) Os professores.

c) Os familiares.

13. A mãe do João fez o seguinte comentário: "Cuidado! É mais prudente jogarem à bola num sítio afastado da rua."

Por que razão é mais prudente jogar à bola num sítio afastado da rua?

a) Porque na rua o João e os amigos iriam atrapalhar os meninos que andam de bicicleta. ○

b) Porque o João e os amigos iriam incomodar os vizinhos que andam pela rua.

c) Porque longe da rua o João e os amigos ficariam mais protegidos dos perigos dos automóveis.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 180

O HOSPITAL
Grelha de correção

1. Como se chama o menino de que nos fala o texto? **a) João.**	**a**
2. O menino estava a andar de **bicicleta** quando foi surpreendido pelo automóvel.	**a**
3. O João foi **atropelado** e magoou-se no braço.	**b**
4. O João foi levado para o **hospital**.	**c**
5. Os pais do João estavam **preocupados**.	**a**
6. A **enfermeira** era muito simpática.	**b**
7. As enfermeiras trataram muito bem do João.	**V**
8. O João ficou durante muito tempo no Hospital.	**F**
9. No hospital, o João levou uma injeção.	**V**
10. O João contou aos amigos como era um hospital.	**V**
11. Quando o João acordou viu que tinha o pé com gesso.	**F**
12. Quem visitou o João quando ele voltou para casa? **a) Os amigos.**	**a**
13. A mãe do João fez o seguinte comentário: "Cuidado! É mais prudente jogarem à bola num sítio afastado da rua." Por que razão é mais prudente jogar à bola num sítio afastado da rua? **c) Porque longe da rua o João e os amigos ficariam mais protegidos dos perigos dos automóveis.**	**c**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 13 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{13} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 181

A história do nosso pato

"Surpresa!" – disse a educadora.

"Oh! Um patinho! Pode ser nosso? Podemos brincar com ele?" – disseram todos ao mesmo tempo.

E o pato passou a ser o companheiro das brincadeiras dos meninos daquela sala. Ia comer às mãos deles, encostava a cabeça às suas pernas, mas não aprendia onde era o quarto de banho!

Os patos adoram água, e aquele não era diferente. "Porque é que o pato toma tantas vezes banho por dia? Ele não estava sujo?!" – pergunta um menino.

Quando chegava a hora de dormir, o pato lá ia para o meio deles. Cansado da brincadeira, ficava quietinho até eles acordarem.

O pato entrava em todas as brincadeiras da "casinha". Temos aqui a tua comida. Está gostosa? – perguntavam os meninos. E ele respondia: "- Quá, quá, quá…".

Um dia, de manhã, ao chegarem ao jardim-de-infância, o pato não apareceu a dizer "quá-quá", que também era a sua maneira de dizer: "- Bom dia". Estava no colo da educadora, com os olhos fechados.

A educadora explicou-lhes que o patinho não estava a dormir e que tinha morrido. Todos, muito tristes, meteram o patinho numa caixa e fizeram uma cova no jardim.

Foi um dia muito triste. O patinho estava enterrado. Não ia mais encostar a cabeça às pernas deles, nem fazer chichi no canteiro das margaridas.

A sala parecia muito triste, sem aquele amigo de brincadeiras. No cesto castanho já não aparecia a sua cabecinha branca a espreitar como que a pedir: "- Brinquem comigo".

"Surpresa!" – disse, um dia, o Pedro, imitando a educadora. – Quem quer brincar com um cãozinho que é branquinho e peludinho e tem uma pinta no focinho?!"

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, "A História do Nosso Pato". Porto: Porto Editora, 1995.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 182

A HISTÓRIA DO NOSSO PATO

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. Esta história é sobre … a) um pato que uma mãe levou para casa. b) um pato que a educadora levou para a sala. c) um pato que um menino levou para a sala.	○
2. Na frase: "Ia comer às mãos deles, encostava a cabeça às suas pernas, **mas não aprendia onde era o quarto de banho!**", o que quer dizer: **"mas não aprendia onde era o quarto de banho!"** a) Que o patinho se perdia no jardim de infância. b) Que o quarto de banho não estava bem assinalado. c) Que o patinho fazia cocó e chichi onde não devia.	○
3. Quando o patinho brincava na casinha com os meninos será que comia comida a sério? a) Não, estavam só a brincar. b) Não, os patos não comem a comida das pessoas. c) Sim, quando os meninos não estavam a ver.	○
4. Qual foi o novo animal de estimação que substituiu o pato? a) Um pato branquinho. b) Um pássaro branquinho. c) Um cão branquinho.	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações

5. A educadora fez uma surpresa às crianças.	___	○
6. Nem todos os meninos gostaram da surpresa que a educadora levou.	___	○
7. O patinho brincava com os meninos e ia à casa de banho deles.	___	○
8. Os patos não gostam de água.	___	○
9. O patinho fazia chichi nos canteiros das margaridas.	___	○
10. Os meninos ficaram muito tristes quando o patinho morreu.	___	○

Completa os espaços em branco. Escolhe uma das duas palavras dadas e escreve-a no espaço em branco.

11. **a) olá** **b) quá-quá** O pato dizia sempre bom dia aos meninos com um _____.	○
12. **a) morrido** **b) adormecido** Um dia o patinho estava com a cabeça baixa e não dizia nada…. A educadora explicou que ele tinha _____.	○
13. **a) Surpresa** **b) Olá** Quando o Pedro imitou a educadora e disse _____! o resto dos meninos achou que só podia ser uma coisa boa.	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 183

A HISTÓRIA DO NOSSO PATO
Grelha de correção

1. Esta história é sobre … **b) um pato que a educadora levou para a sala.**	**B**
2. Na frase: "Ia comer às mãos deles, encostava a cabeça às suas pernas, mas não aprendia onde era o quarto de banho!", o que quer dizer: "mas não aprendia onde era o quarto de banho!" **c) Que o patinho fazia cocó e chichi onde não devia.**	**C**
3. Quando o patinho brincava na casinha com os meninos será que comia comida a sério? **a) Não, estavam só a brincar.**	**a**
4. Qual foi o novo animal de estimação que substituiu o pato? **c) Um cão branquinho.**	**c**
5. A educadora fez uma surpresa às crianças.	**V**
6. Nem todos os meninos gostaram da surpresa que a educadora levou.	**F**
7. O patinho brincava com os meninos e ia à casa de banho deles.	**F**
8. Os patos não gostam de água.	**F**
9. O patinho fazia chichi nos canteiros das margaridas.	**F**
10. Os meninos ficaram muito tristes quando o patinho morreu.	**V**
11. O pato dizia sempre bom dia aos meninos com um **quá-quá**.	**b**
12. Um dia o patinho estava com a cabeça baixa e não dizia nada…. A educadora explicou que ele tinha **morrido.**	**a**
13. Quando o Pedro imitou a educadora e disse **Surpresa**! o resto dos meninos achou que só podia ser uma coisa boa.	**a**

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 13 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{13} \times 100 = \frac{\quad}{\quad} \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 184

O Aniversário

Hoje a Mariana faz anos. Apesar de ansiosa para que este dia chegasse, ainda dormia. Os pais e o irmão entraram no quarto devagarinho. Queriam fazer-lhe uma surpresa. Queriam ser os primeiros a dar-lhe os parabéns e… a prenda.

O que estaria naquela caixa? O irmão está a rir-se… Ele sabe o que é, mas quer ver a cara de surpresa que a Mariana vai fazer.

Oh! A boneca com que tantas vezes sonhara!

Era um dia especial, festejava-se o dia em que ela tinha nascido! A mãe ajudou-a a vestir-se.

A boneca parecia olhar para ela dizendo:

- Que lindos sapatos! E que lindo vestido!

O pai e o irmão estavam atarefados a enfeitar a sala. Ia ser uma linda festa! O irmão já estava a ficar cansado de soprar para encher tantos balões!

Na cozinha, a avó dava uma ajuda aos pais da Mariana. As avós sabem sempre receitas de bolos deliciosos… e deixam-nos rapar os bocadinhos de massa que ficam agarrados à tigela. Será que o pai também quer rapar a tigela onde o bolo foi batido?

Começavam a chegar os primeiros convidados para a festa. A Mariana queria ser ela própria a receber os seus amigos, para lhes poder dizer que estava contente por terem vindo.

Foi uma tarde de brincadeira! A Mariana, enquanto lançava o dado, pensava:

É bom fazer anos! Todos os dias deviam ser dias de anos! Mas… se todos os dias fizesse anos, já estava velhinha como o avô!

Mais tarde, no jardim, o avô, atento, dizia:

- Brinquem, mas não estraguem as flores! Foi a Mariana quem me ajudou a plantá-las e é bom vê-las crescer, como a vocês!

E chegou o momento de a Mariana apagar as velas do bolo. A família e os amigos vão cantar os parabéns, afinadinhos:

- Um…, dois…, três… *Parabéns a você*…

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Antes de dormir a Mariana, que se sentia mais crescida, pediu para ver as fotografias de quando era bebé. "Como é que nós crescemos sem sentir?", perguntou a Mariana. A mãe começou a explicar-lhe, mas a Mariana estava demasiado cansada e adormeceu.

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, "O Aniversário".
Porto: Porto Editora, 1995.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 185

O ANIVERSÁRIO

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. Que surpresa queriam fazer à Mariana?
   a) Queriam pregar-lhe um susto.
   b) Queriam dar-lhe os parabéns e uma prenda. ○
   c) Queriam dar-lhe os parabéns e uma fatia de bolo.

2. Quem foram as primeiras pessoas a dar os parabéns à Mariana?
   a) Os amigos e os irmãos.
   b) Os avós e os amigos. ○
   c) Os pais e o irmão.

3. A Mariana gostou do presente que os pais e o irmão lhe deram?
   a) Sim, porque todas as meninas gostam de bonecas.
   b) Sim, porque a Mariana queria muito ter aquela boneca. ○
   c) Não, porque não era a prenda com que sonhava.

4. Por que motivo o pai e o irmão da Mariana estavam a enfeitar a sala?
   a) Porque iriam lá fazer a festa de aniversário da Mariana.
   b) Porque iriam lá fazer um jantar de família. ○
   c) Porque iriam lá fazer um almoço com os avós.

5. Quem seriam os convidados para a festa?
   a) Os pais da Mariana.
   b) Os pais e o irmão da Mariana. ○
   c) A família e os amigos da Mariana.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

6. O que significa a palavra "atarefado"? a) Muito ocupado. b) Muito atrapalhado. c) Muito descansado.	○
7. O que fizeram os amigos da Mariana na festa para se divertirem? a) Brincaram com jogos de tabuleiro e brincaram no jardim. b) Brincaram no jardim e com jogos de computador. c) Brincaram no jardim e na rua da Mariana.	○
8. Como terá sido a festa da Mariana? a) Aborrecida. b) Pequena. c) Animada.	○

Completa os espaços em branco. Escolhe uma das duas palavras e escreve-a no espaço em branco.

9. **a) surpresa b) brincadeira** No dia do seu aniversário, os pais e o irmão da Mariana fizeram-lhe uma _____.	○
10. **a) festa b) boneca** Os pais e o irmão da Mariana ofereceram-lhe uma _____.	○
11. **a) casa b) sala** A _____ estava muito bem enfeitada.	○
12. **a) flores b) árvores** A Mariana ajudou o seu avô a plantar _____ no jardim.	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

13.
a) tarde **b) manhã**

A Mariana e os seus amigos fartaram-se de brincar ao longo da_____.

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

14. O avô da Mariana não deixou que brincassem no jardim para não estragar as flores. ___

15. As flores do jardim tinham sido plantadas pelos avós da Mariana. ___

16. A Mariana achava boa ideia fazer anos todos os dias. ___

ANEXO 186

O ANIVERSÁRIO *Grelha de correção*	
1. Que surpresa queriam fazer à Mariana? **b) Queriam dar-lhe os parabéns e uma prenda.**	**b**
2. Quem foram as primeiras pessoas a dar os parabéns à Mariana? **c) Os pais e o irmão.**	**c**
3. A Mariana gostou do presente que os pais e o irmão lhe deram? **b) Sim, porque a Mariana queria muito ter aquela boneca.**	**b**
4. Por que motivo o pai e o irmão da Mariana estavam a enfeitar a sala? **a) Porque iriam lá fazer a festa de aniversário da Mariana.**	**a**
5. Quem seriam os convidados para a festa? **c) A família e os amigos da Mariana.**	**c**
6. O que significa a palavra "atarefado"? **a) Muito ocupado.**	**a**
7. O que fizeram os amigos da Mariana na festa para se divertirem? **a) Brincaram com jogos de tabuleiro e brincaram no jardim.**	**a**
8. Como terá sido a festa da Mariana? **c) Animada.**	**c**
9. No dia do seu aniversário, os pais e o irmão da Mariana fizeram-lhe uma **surpresa**.	**a**
10. Os pais e o irmão da Mariana ofereceram-lhe uma **boneca**.	**b**
11. A **sala** estava muito bem enfeitada.	**b**
12. A Mariana ajudou o seu avô a plantar **flores** no jardim.	**a**
13. A Mariana e os seus amigos fartaram-se de brincar ao longo da **tarde**.	**a**
14. O avô da Mariana não deixou que brincassem no jardim para não estragar as flores.	**F**
15. As flores do jardim tinham sido plantadas pelos avós da Mariana.	**F**
16. A Mariana achava boa ideia fazer anos todos os dias.	**V**

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 16 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{16} \times 100 = \frac{\quad}{\quad} \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 187

O Supermercado das Bruxas

O supermercado é um lugar de sonho para as bruxas diplomadas. Aí, elas encontram tudo o que precisam: venenos de todos os tipos, olhos de caimão, vespas secas, caudas de crocodilo, xixis de todas as cores, etc.. As bruxas enchem os seus carrinhos num piscar de olhos.

Para fazer todas as poções mágicas, é preciso ter bons materiais, é mais prático …

Um bom caldeirão é indispensável: é necessário pagar uma boa quantia, mas é um investimento para toda a vida! As provetas servem para medir bem as quantidades e são feitas de vidro, o que nem sempre é bom, sobretudo quando uma bruxa é desastrada!

A vassoura é o meio de transporte mais utilizado pelas bruxas. Todos os anos, os fabricantes inventam novos modelos. As vassouras estão bem adaptadas à vida e ao gosto de cada bruxa. Encontra-se de tudo na loja *Vassouramobil*, desde a vassoura super-sónica, para as viagens interplanetárias, à simples vassoura tradicional.

Na última exposição das bruxas, que se realiza todos os anos, a invenção mais importante foi a vassoura articulada, prática e fácil de transportar, dobra-se facilmente e arruma-se num saco.

Émilie Beaumont, O supermercado das bruxas, *in* "Dicionário por Imagens das Bruxas e das Fadas", 34-35, 32-33 e 41. França: Editora Fleurus/Livros e Livros, 2000.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 188

O SUPERMERCADO DAS BRUXAS

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. No supermercado das Bruxas podemos encontrar…
   a) professoras diplomadas.
   b) bruxas diplomadas. ○
   c) bruxas iniciantes.

2. Na frase: "As vassouras estão bem adaptadas à vida e ao gosto de cada bruxa", o que quer dizer a expressão "estão bem adaptadas"?
   a) Que as vassouras das bruxas são iguais às outras vassouras.
   b) Que as vassouras das bruxas são diferentes das outras vassouras para poderem fazer coisas diferentes. ○
   c) Que as vassouras das bruxas são mais pequenas que as outras vassouras..

3. Fazer poções mágicas não é tarefa fácil e podem acontecer imprevistos. O texto fala de um imprevisto que pode acontecer. Qual é?
   a) Partir-se uma proveta.
   b) A vassoura não voar. ○
   c) O caldeirão estragar-se.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

4. As bruxas usam muitos ingredientes nas suas poções mágicas.	___	○
5. As bruxas só se deslocam de vassoura.	___	○
6. As vassouras das bruxas são todas iguais.	___	○
7. O material mais importante para as bruxas é o caldeirão.	___	○
8. A invenção mais importante este ano foi a vassoura articulada.	___	○
9. Os caldeirões das bruxas são bastante caros.		○
10. As provetas servem para pesar os ingredientes.		○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 189

O SUPERMERCADO DAS BRUXAS
Grelha de correção

1. No supermercado das Bruxas podemos encontrar… **b) bruxas diplomadas.**	**b**
2. Na frase: "As vassouras estão bem adaptadas à vida e ao gosto de cada bruxa", o que quer dizer a expressão "estão bem adaptadas à vida"? **b) Que as vassouras das bruxas são diferentes das outras vassouras para poderem fazer coisas diferentes.**	**b**
3. Fazer poções mágicas não é tarefa fácil e podem acontecer imprevistos. O texto fala de um imprevisto que pode acontecer. Qual é? **a) Partir-se uma proveta.**	**a**
4. As bruxas usam muitos ingredientes nas suas poções mágicas.	**V**
5. As bruxas só se deslocam de vassoura.	**F**
6. As vassouras das bruxas são todas iguais.	**F**
7. O material mais importante para as bruxas é o caldeirão.	**V**
8. A invenção mais importante este ano foi a vassoura articulada.	**V**
9. Os caldeirões das bruxas são bastante caros.	**V**
10. As provetas servem para pesar os ingredientes.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 10 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{10} \times 100 = \quad\%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 190

Uma chuvada na careca (2)

O fim-de-semana é um par de dias pequeninos que vivem a correr. Chega a sábado, dá duas piruetas e foge. Chega o domingo e, se não há sol, não presta para nada. Pousa e levanta voo num instante. No sábado fartei-me de escrever. Escrevi o dia todo, passei cadernos e caderninhos, fiz trabalhos para casa e até estudei matemática. Espantoso! É como um jogo que quanto mais se joga, mais se aprecia. No domingo ouvi os meus discos e li, mas houve uma surpresa. A avó Luísa chegou ao meu quarto e disse:

- Vamos às compras?

Eu adoro ir às compras. Mesmo quando não compro nada, o que acontece com muita frequência.

- E não ponhas aquele vestido horrível! Advertiu-me* alegremente a avó Luísa.

Fomos ao supermercado. O dia estava seco mas as nuvens reuniam-se no céu a anunciarem uma segunda-feira muito aborrecida.

No entanto, quando se faz compras, nada disso conta. Pode chover e trovejar que eu não me importo.

No supermercado corri para a secção dos discos. A avó Luísa, por estranho que pareça, esteve montes de tempo na secção das bicicletas.

- O que é que achas? Ouvi dizer que faz muito bem à saúde andar de bicicleta…

Alexandre Honrado, "Uma Chuvada na Careca", pp. 85-86.
Porto: Edinter, 1989.

* Glossário

Advertir. 1. Chamar a atenção de; avisar; 2. Aconselhar; 3. Acautelar; prevenir; 4. Repreender; admoestar.

Fonte: http://www.infopedia.pt

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 191

UMA CHUVADA NA CARECA (2)

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. A expressão "o fim-de-semana é um par de dias pequeninos que vivem a correr" significa que:
   a) o fim de semana é curto e passa depressa. ○
   b) no fim de semana deve-se correr um pouco.
   c) no fim de semana os dias têm menos horas.

2. O que fez a narradora desta história no sábado?
   a) Estudou matemática, fez os trabalhos de casa e jogou jogos.
   b) Jogou à bola, estudou português e fez os trabalhos de casa. ○
   c) Passou os cadernos a limpo, estudou matemática e fez os trabalhos de casa.

3. Qual foi o convite que a avó Luísa fez à neta?
   a) Convidou-a para ir às compras.
   b) Convidou-a para ir ao cinema. ○
   c) Convidou-a para ir ao parque.

4. A narradora…
   a) gostava de andar de bicicleta e de ouvir música.
   b) gostava de matemática e de ir às compras. ○
   c) não gostava de matemática nem de andar de bicicleta.

5. Como terá sido a tarde de compras com a avó Luísa?
   a) Agradável. ○
   b) Aborrecida.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

c) Cansativa.

6. Por que razão terá a avó ido para a secção de bicicletas?

a) Porque não estava interessada na secção de discos.

b) Porque pensava oferecer uma bicicleta à neta.

c) Porque pensava começar a andar de bicicleta.

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

7. No domingo, a menina ouviu os seus discos e leu. ___

8. No domingo, o dia estava húmido e o céu estava limpo. ___

9. A avó pediu à neta que vestisse um bonito vestido. ___

10. No supermercado a menina correu para a secção de brinquedos. ___

11. A narradora estranhou a avó ter ido para a secção de bicicletas. ___

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 PORTUGAL 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 192

UMA CHUVADA NA CARECA (2)
Grelha de correção

1. A expressão "o fim-de-semana é um par de dias pequeninos que vivem a correr" significa que: **a) o fim de semana é curto e passa depressa.**	**a**
2. O que fez a narradora desta história no sábado? **c)** Passou os cadernos a limpo, estudou matemática e fez os trabalhos de casa.	**c**
3. Qual foi o convite que a avó Luísa fez à neta? **a) Convidou-a para ir às compras.**	**a**
4. A narradora… **b) gostava de matemática e de ir às compras.**	**b**
5. Como terá sido a tarde de compras com a avó Luísa? **a) Agradável.**	**a**
6. Por que razão terá a avó ido para a secção de bicicletas? **b) Porque pensava oferecer uma bicicleta à neta.**	**b**
7. No domingo, a menina ouviu os seus discos e leu.	**V**
8. No domingo, o dia estava húmido e o céu estava limpo.	**F**
9. A avó pediu à neta que vestisse um bonito vestido.	**F**
10. No supermercado a menina correu para a secção de brinquedos.	**F**
11. A narradora estranhou a avó ter ido para a secção de bicicletas.	**V**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 11 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{11} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 193

O Camelo

O camelo é um animal mamífero e é o maior animal do deserto. Existem dois tipos de camelos: os que têm duas bossas e são chamados bacterianos; os que têm apenas uma bossa (camelos da Arábia) e que são conhecidos por dromedários.

Conseguem fazer grandes travessias com pesadas cargas, e têm um bom sentido de orientação.

Adaptam-se facilmente à vida dos desertos, tanto dos desertos frios como dos quentes porque:

Podem permanecer vários dias sem beber água (mas quando bebem podem chegar a consumir o equivalente a vinte baldes, mais ou menos 100 litros). Têm a capacidade de detetar água a quase 50 Km de distância. Muita da sua água é conservada nos rins e, como suam pouco, não a desperdiçam.

A bossa, ou as bossas, permite-lhes armazenar gorduras o que lhes fornece muita energia que eles vão utilizando ao longo da viagem. Elas também servem para os proteger do calor. Aumentam bastante e tomam um aspeto sólido, quando o camelo está bem alimentado.

Alimentam-se de qualquer planta do deserto e, se tiverem muita fome, podem até comer carne, ossos e peles.

Têm uma língua coriácea* que lhes permite alimentarem-se das árvores espinhosas e dos arbustos fibrosos* do deserto. Utilizam também uma fenda* que têm no lábio superior para agarrarem a folhagem.

Maria Augusta Lopes, O camelo, *in* "Selvagens e Amigos", pp. 62-63.
Sacavém: Editora Atlântico, 1994.

*Glossário

Coriáceo. 1. Duro como coiro; 2. Semelhante a coiro.

Fibroso. 1. Composto de fibras ou com elas relacionado; 2. Semelhante a fibra(s).

Fenda. 1. Abertura num objeto rachado, racha, greta; 2. Abertura muito estreita, frincha.

Fonte: http://www.infopedia.pt

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 194

O CAMELO

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. O camelo é um animal bastante utilizado para viagens no deserto. Porquê?
   a) Porque pode fazer longas viagens comendo e bebendo pouco.
   b) Porque é o maior animal mamífero.
   c) Porque consegue beber 100 litros de água de uma só vez. ○

2. Para que servem as bossas dos camelos?
   a) Para armazenar gorduras e proteger do calor.
   b) Para armazenar água e proteger do calor.
   c) Para encontrar água e se defenderem de outros animais. ○

3. Os camelos conseguem alimentar-se de árvores espinhosas e arbustos fibrosos. Porquê?
   a) Porque têm dentes grandes.
   b) Porque não têm mais nada para comer.
   c) Porque têm uma língua coriácea. ○

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) se as características abaixo correspondem às do camelo.

4. Têm língua coriácea.	___	○
5. Suam muito.	___	○
6. Têm uma ou duas bossas.	___	○
7. Alimentam-se de plantas.	___	○
8. Não bebem água.	___	○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 195

O CAMELO
Grelha de correção

1. O camelo é um animal bastante utilizado para viagens no deserto. Porquê? **a) Porque pode fazer longas viagens comendo e bebendo pouco.**	**a**
2. Para que servem as bossas dos camelos? **a) Para armazenar gorduras e proteger do calor.**	**a**
3. Os camelos conseguem alimentar-se de árvores espinhosas e arbustos fibrosos. Porquê? **c) Porque têm uma língua coriácea.**	**c**

4. Têm língua coriácea.	**V**
5. Suam muito.	**F**
6. Têm uma ou duas bossas.	**V**
7. Alimentam-se de plantas.	**V**
8. Não bebem água.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 8 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{____}{8} \times 100 = ____ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 196

Um camaleão na gaveta

– Já estás levantada, Carolina?! – era a voz da avó Carlota, entrando de roldão pelo quarto dentro, numa ânsia apressada de dar bom-dia, abrir cortinados, descerrar janelas, pôr tudo a mexer.

– Aahhhh!!! – gritou ela, ao deparar com aquela cena extraordinária da neta a conversar com o pequenino monstro.

– Mas onde é que estava metido o camaleão que a tia Miquelina me trouxe de Vila Real de Santo António?!!!

Na noite desse dia, a Carolina fez a recapitulação do que de mais importante lhe tinha acontecido naquele dia. De camaleão ao ombro, percorrera toda a aldeia, parando aqui e ali a brincar e a rir com a garotada sua conhecida, a quem apresentara o seu novo amigo e as suas espantosas habilidades. Ele tinha a particularidade de tomar a cor do lugar onde estava, o que era naquelas redondezas um caso nunca visto!

Quando um dia contasse aos seus amigos da cidade, aos seus companheiros da escola o que lhe estava acontecer agora, já calculava que eles não iriam acreditar. Mas isso naquele momento pouca ou nenhuma importância tinha para ela, pois, como a avó Carlota costumava dizer, "a verdade é como o azeite: acaba sempre por vir ao de cima!".

Ao regressar a casa, perto da hora do jantar, a menina tinha querido agradecer ao pequenino camaleão o belo dia que tinham passado juntos.

Levara a mão ao ombro para lhe afagar a pele mole e áspera e não o sentira ali. Levara a mão ao outro ombro, a ver se ele teria mudado de poiso, e também não o sentira.

Como já não tinha mais ombros, sacudira-se toda, a ver se o amigo aparecia. Mas dele nem sombra nem sinal.

Começara a chamar:

– Camaleão! Camaleão! Camaleão! Onde estás? Onde te escondeste?

Só a brisa fresca da tarde em lusco-fusco lhe havia respondido.

Até que julgara perceber ao longe, já um pouco longe, uma certa cantoria:

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Ninguém sabe onde me escondo
quando quero estar sozinho.
Julgam que sou folha morta
perdida nalgum caminho.

Ninguém sabe onde me escondo
pois me disfarço tão bem
que às vezes até me esqueço
de me procurar também.

Maria Alberta Menéres, *in* "Um camaleão na gaveta", pp. 31-32.
Porto: Porto Edições Asa, 2004.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 197

UM CAMALEÃO NA GAVETA

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. O que fazia a Carolina quando a avó entrou no quarto?
   a) Dormia profundamente.
   b) Conversava com o camaleão. ○
   c) Brincava com os brinquedos.

2. Qual foi o presente que a avó Carlota recebeu da tia Miquelina?
   a) Um camaleão. ○
   b) Um cão.
   c) Um gato.

3. O que significa a expressão "A verdade é como o azeite: Acaba sempre por vir ao de cima!"?
   a) O azeite é uma gordura verdadeira. ○
   b) A verdade acaba por se descobrir.
   c) Só descobrimos a verdade se bebermos muito azeite.

4. O que tinha feito a Carolina nesse dia?
   a) Tinha passeado pela aldeia com o camaleão ao ombro. ○
   b) Tinha passeado na aldeia com a avó Carlota.
   c) Tinha andado a pregar partidas aos amigos.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

5. O que aconteceu quando a Carolina regressava a casa?
   a) O camaleão escondeu-se nos cortinados.
   b) A Carolina verificou que o camaleão mudava de cor. ○
   c) O camaleão desapareceu sem que a Carolina percebesse.

6. A Carolina achava que os seus amigos da cidade não iriam acreditar no que lhe estava a acontecer? Porque seria?
   a) Porque, possivelmente, a Carolina tinha o hábito de dizer mentiras.
   b) Porque, possivelmente, os amigos nunca tinham ido a uma aldeia. ○
   c) Porque, possivelmente, os amigos não sabem do que um camaleão é capaz.

7. O que significa a expressão "entrar de roldão"?
   a) Entrar de forma brusca.
   b) Entrar calmamente. ○
   c) Entrar com ar zangado.

8. Relê a seguinte frase: "Na noite desse dia, a Carolina fez a recapitulação do que de mais importante lhe tinha acontecido naquele dia." Esta frase indica que:
   a) a Carolina relembrou os acontecimentos daquele dia. ○
   b) a Carolina esteve a falar sobre os acontecimentos daquele dia.
   c) a Carolina se esqueceu dos acontecimentos daquele dia.

9. Por que razão o camaleão se terá escondido?
   a) Porque não gostava da Carolina.
   b) Porque estava cansado. ○
   c) Porque só queria estar sozinho.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 198

UM CAMALEÃO NA GAVETA
Grelha de correção

1. O que fazia a Carolina quando a avó entrou no quarto? **b) Conversava com o camaleão.**	**b**
2. Qual foi o presente que a avó Carlota recebeu da tia Miquelina? **a) Um camaleão.**	**a**
3. O que significa a expressão "A verdade é como o azeite: Acaba sempre por vir ao de cima!"? **b) A verdade acaba por se descobrir.**	**b**
4. O que tinha feito a Carolina nesse dia? **a) Tinha passeado pela aldeia com o camaleão ao ombro.**	**a**
5. O que aconteceu quando a Carolina regressava a casa? **c) O camaleão desapareceu sem que a Carolina percebesse.**	**c**
6. A Carolina achava que os seus amigos da cidade não iriam acreditar no que lhe estava a acontecer? Porque seria? **c) Porque, possivelmente, os amigos não sabem do que um camaleão é capaz.**	**c**
7. O que significa a expressão "entrar de roldão"? **a) Entrar de forma brusca.**	**a**
8. Relê a seguinte frase: "Na noite desse dia, a Carolina fez a recapitulação do que de mais importante lhe tinha acontecido naquele dia." Esta frase indica que: **a) a Carolina relembrou os acontecimentos daquele dia.**	**a**
9. Por que razão o camaleão se terá escondido? **c) Porque só queria estar sozinho.**	**c**

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 9 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{9} \times 100 = \frac{\quad}{\quad} \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 199

A Zebra

A Dona Zebrulina vive em África. É prima afastada do Cavalo Imponente. O que a torna diferente daquele seu familiar são as riscas. Elas permitem-lhe confundir-se com a vegetação para se esconder do leão, que adora zebras. Espreita-as, salta-lhes em cima e crava-lhes os dentes no pescoço para as matar.

A Dona Zebrulina é herbívora. É um animal forte e saudável porque só come as partes ásperas e fibrosas das plantas que os outros animais rejeitam. Por esta razão, pode compartilhar as mesmas pastagens, calmamente, com girafas, gnus, antílopes, etc..

Maria Augusta Lopes, A zebra, *in* "Selvagens e Amigos", p. 52.
Sacavém: Editora Atlântico, 1994.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 200

A ZEBRA

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. A Zebrulina é prima de quem?
   a) Do leão.
   b) Do cavalo. ○
   c) Da girafa.

2. A expressão "O leão adora zebras" significa que:
   a) O leão é amigo das zebras.
   b) O leão gosta de comer zebras. ○
   c) O leão salta com as zebras.

3. A Dona Zebrulina é:
   a) Herbívora.
   b) Carnívora. ○
   c) Omnívora.

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes frases.

4. A zebra é um animal fraco. ___ ○
5. A zebra não compartilha as pastagens com outros animais. ___ ○
6. As riscas permitem às zebras disfarçarem-se na vegetação. ___ ○
7. A zebra come as partes moles das plantas. ___ ○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 201

A ZEBRA
Grelha de correção

1. A Zebrulina é prima de quem? **b) Do cavalo.**	**b**
2. A expressão "O leão adora zebras" significa que: **b) O leão gosta de comer zebras.**	**b**
3. A Dona Zebrulina é: **a) Herbívora.**	**a**
4. A zebra é um animal fraco.	**F**
5. A zebra não compartilha as pastagens com outros animais.	**F**
6. As riscas permitem às zebras disfarçarem-se na vegetação.	**V**
7. A zebra come as partes moles das plantas.	**F**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 7 pontos.

Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{7} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 202

Dandy

Era uma vez um cão rafeiro* chamado Dandy. Descendia do rafeiro Asu e da rafeira Ramina. Não podia, por isso, ser mais autenticamente rafeiro. O que não tem mal. Antes pelo contrário. Através de estudos de importantes entendidos sabemos que os rafeiros são inteligentes e habilidosos como os seus parentes fidalgos e que, às vezes, até os ultrapassam. Pois Dandy tinha o pêlo dourado e a cauda branca. Fora oferecido, por uma vizinha generosa, a um menino chamado Ferdinando e tinha, nessa altura, por aí um meio ano de idade. Dandy e Ferdinando simpatizaram logo um com o outro. Mas mal Dandy se viu em casa dos pais de Ferdinando tramou uma balbúrdia nunca vista. Roeu os pés das cadeiras da sala e os chinelos da avó de Ferdinando, comeu o *bâton* da mãe, despedaçou a caneta do pai, desfiou a colcha de croché, arrancou as franjas à carpete, esfolhou a begónia na varanda e rasgou o livro escolar em que vinha a história do Império Romano, e assim por diante. Os pais de Ferdinando ficaram desaustinados* e, certo dia, o pai exclamou: "Basta!"

Dandy foi entregue a um lavrador que procurava um cão para lhe guardar a quinta.

Prendeu-o, com uma corda grossa, ao tronco dum castanheiro. O pobre animal ficou triste e cheio de saudades de Ferdinando. Por isso, uma noite, quando o lavrador estava ferrado no sono, resolveu roer a corda. Roeu, roeu e, por fim, conseguir cortá-la e soltar-se. Fugiu a sete pés e quando, na manhã seguinte, Ferdinando saiu de casa, encontrou-o deitado na soleira da porta.

A alegria dos dois foi grande. Os pais, primeiro, não viram com bons olhos que Dandy tivesse voltado, mas depressa mudaram de ideias.

É que Dandy já não era o cachorro sem juízo. Amadurecido pela vida dura que levara na quinta do lavrador, tornou-se um companheiro de se lhe tirar o chapéu. Começou por pintar as cadeiras que tinha roído. Depois tomou a seu cargo vários trabalhos domésticos: lavava a louça, remendava lençóis e toalhas; fazia compras no minimercado. Para além de tudo isso deu-se ao luxo de estudar a História do Império Romano.

"Um cão exemplar!" louvavam os pais de Ferdinando e os vizinhos.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

"Um amor de rafeiro", dizia Ferdinando. E assim ficaram muito felizes naquela casa.

Ilse Losa, Dandy *in* "O Rei Rique e Outras Histórias". Porto: Porto Editora, 2011.

*Glossário

Rafeiro. 1. Que pertence a uma raça própria para guarda; 2. Que não tem raça definida, sendo resultado do cruzamento de diversas raças; 3. Que anda sempre atrás de outra pessoa aborrecendo-a e adulando-a; 5. Que não presta, que é de má qualidade; que tem mau aspeto.

Desaustinado. 1. Sem tino, desnorteado; 2. Precipitado; 3. turbulento.

Fonte: http://www.infopedia.pt

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 203

DANDY

Folha de respostas

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Assinala a opção correta.

1. Como se chama o cão desta história?
   a) Ferdinando.
   b) Dandy. ○
   c) Romano.

2. A narradora diz que Dandy "não podia ser (…) mais autenticamente rafeiro". Porquê?
   a) Porque o pai e a mãe eram rafeiros.
   b) Porque era muito inteligente. ○
   c) Porque era de raça pura.

3. Logo que chegou a casa do novo dono, o cão "tramou uma balbúrdia". Esta expressão significa que:
   a) O cão criou uma enorme confusão. ○
   b) O cão ficou triste e cheio de saudades.
   c) O cão fugiu a sete pés para a casa da vizinha.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

4. Lê novamente o seguinte parágrafo do texto.

"Roeu os pés das cadeiras da sala e os chinelos da avó de Ferdinando, comeu o *bâton* da mãe, despedaçou a caneta do pai, desfiou a colcha de croché, arrancou as franjas à carpete, esfolhou a begónia na varanda e rasgou o livro escolar em que vinha a história do Império Romano, e assim por diante."

De acordo com esta informação, podemos concluir que:

a) O Dandy não gostava da casa e, por isso, começou a estragar o que lá havia.
b) O Dandy era um cão novo e ainda não estava ensinado.
c) Os cães rafeiros costumam comportar-se desta maneira.

○

5. Quando se cansaram das asneiras do Dandy, o que fizeram os pais de Ferdinando?

a) Abandonaram o Dandy.
b) Ensinaram-lhe boas maneiras.
c) Entregaram-no a um lavrador.

○

6. Achas que Dandy se sentia feliz em casa do lavrador?

a) Não, porque estava preso.
b) Sim, porque ele era amigo dele.
c) Sim, porque lá podia roer tudo o que quisesse.

○

7. Relê a seguinte frase: " (…) quando o lavrador estava ferrado no sono, [o Dandy] resolveu roer a corda". A expressão "ferrado no sono" significa que:

a) o lavrador mordeu o cão para o castigar.
b) o lavrador dormia profundamente.
c) o lavrador, com medo dos ladrões, dormia com um ferro.

○

8. Quando o Ferdinando viu Dandy na soleira da porta ficou…

a) muito feliz.
b) muito preocupado.
c) muito admirado.

○

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

9. O que levou os pais de Ferdinando a mudar de ideias relativamente ao regresso do Dandy?

a) O verem que ele se comportava bem.
b) O verem que o Ferdinando estava feliz.
c) O não terem gostado de o ver preso na quinta do lavrador.

10. Na tua opinião, achas que esta história é totalmente verdadeira?

a) Sim, porque os cães costumam fazer muitas asneiras.
b) Não, porque um cão pequeno não conseguiria roer uma corda grossa.
c) Não, porque mesmo os cães muito educados não são capazes de pintar cadeiras ou de lavar a loiça.

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

11. Dandy era inicialmente um cão muito mal comportado. ___

12. Ferdinando e os pais não se importavam que Dandy roesse os pés das cadeiras da sala e desfiasse a colcha de croché. ___

13. Ferdinando e a sua família abandonaram o cão porque ele só arranjava problemas lá em casa. ___

14. Dandy era muito bem tratado na quinta que estava a guardar. ___

15. Mesmo sendo bem tratado na quinta, Dandy estava cheio de saudades do Ferdinando. ___

16. Dandy arranjou maneira de fugir da quinta e voltar para casa do Ferdinando. ___

17. Enquanto esteve na quinta, Dandy percebeu que não devia ter feito tantas asneiras na casa de Ferdinando. ___

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 204

DANDY *Grelha de correção*	
1. Como se chama o cão desta história? **b) Dandy.**	**b**
2. A narradora diz que Dandy "não podia ser (…) mais autenticamente rafeiro". Porquê? **a) Porque o pai e a mãe eram rafeiros.**	**a**
3. Logo que chegou a casa do novo dono, o cão "tramou uma balbúrdia". Esta expressão significa que: **a) O cão criou uma enorme confusão.**	**a**
4. Lê novamente o seguinte parágrafo do texto. "Roeu os pés das cadeiras da sala e os chinelos da avó de Ferdinando, comeu o *bâton* da mãe, despedaçou a caneta do pai, desfiou a colcha de croché, arrancou as franjas à carpete, esfolhou a begónia na varanda e rasgou o livro escolar em que vinha a história do Império Romano, e assim por diante." De acordo com esta informação, podemos concluir que: **b) o Dandy era um cão novo e ainda não estava ensinado.**	**b**
5. Quando se cansaram das asneiras do Dandy, o que fizeram os pais de Ferdinando? **c) Entregaram-no a um lavrador.**	**c**
6. Achas que Dandy se sentia feliz em casa do lavrador? **b) Não, porque estava preso.**	**a**
7. Relê a seguinte frase: " (…) quando o lavrador estava ferrado no sono, [o Dandy] resolveu roer a corda". A expressão "ferrado no sono" significa que: **b) o lavrador dormia profundamente.**	**b**
8. Quando o Ferdinando viu Dandy na soleira da porta ficou… **a) muito feliz.**	**a**

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

9. O que levou os pais de Ferdinando a mudar de ideias relativamente ao regresso do Dandy? **a) O verem que ele se comportava bem.**	**a**
10. Na tua opinião, achas que esta história é totalmente verdadeira? **c) Não, porque mesmo os cães muito educados não são capazes de pintar cadeiras ou de lavar a loiça.**	**c**
11. Dandy era inicialmente um cão muito mal comportado.	**V**
12. Ferdinando e os pais não se importavam que o Dandy roesse os pés das cadeiras da sala e desfiasse a colcha de croché.	**F**
13. Ferdinando e a sua família abandonaram o cão porque ele só arranjava problemas lá em casa.	**F**
14. Dandy era muito bem tratado na quinta que estava a guardar.	**F**
15. Mesmo sendo bem tratado na quinta, Dandy estava cheio de saudades do Ferdinando.	**F**
16. Dandy arranjou maneira de fugir da quinta e voltar para casa do Ferdinando.	**V**
17. Enquanto esteve na quinta, Dandy percebeu que não devia ter feito tantas asneiras na casa de Ferdinando.	**V**

Correção das respostas

Cada resposta correta vale 1 ponto, pelo que a pontuação máxima é de 17 pontos.
Depois de contabilizado o número de respostas corretas deverá ser calculada a percentagem de acerto.

$$\frac{\quad}{17} \times 100 = \frac{\quad}{\quad}\ \%$$

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 205

BOTA NOVA, BOTA VELHA

Bota nova,
bota velha,
bota branca,
bota preta,
tira a bota,
calça a bota,
para andar de motoreta.

António Mota, Bota nova, bota velha, *in* "O Livro dos Trava-Línguas 2",
2ª edição, p. 12. Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro, 2009.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 206

GATOS

Gato dos quintais,
gato dos portões,
gato dos quartéis
gato das pensões.

Vêm da Índia, da Pérsia,
de Ninive, Alexandria.
Vêm do lado da noite,
do oiro e rosa do dia.

Gato das duquesas,
gato das meninas,
gato das viúvas,
gato das ruínas.
Gatos e gatos e gatos.
Arre, que já estamos fartos.

Eugénio de Andrade, Gatos, *in* "Aquela Nuvem e Outras", s.p..
Alfragide: Editora Asa, 1986.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 207

O ELEFANTE DIFERENTE (QUE ESPANTAVA TODA A GENTE)

Era uma vez um elefante diferente.
Tinha uma tromba tão comprida,
que espantava toda gente.

Manuela Castro Neves & Madalena Matoso, "O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)", s.p.. Alfragide: Editora Caminho, 2009.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 208

CHICA LARICA

Chica larica
de perna alçada
comeu uma galinha
na semana passada
se mais houvesse
mais comia
adeus senhor padre
até outro dia.

António Mota, Chica larica, *in* "O Livro dos Trava-Línguas 2", 2ª edição, p. 12.
Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro, 2009.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 209

O SENHOR

Ao lado da casa havia uma árvore muito pequenina. O homenzinho tinha um nome muito pequenino, chamava-se… (era um nome tão pequenino que nem se conseguia dizer a primeira letra, porque quando começava acabava logo). Para o conseguirem chamar, os seus amigos costumavam pronunciar uma espécie de soluço (hic!)*.

*E quando lemos esta história é assim que devemos pronunciar o seu nome.

João Paulo Seara Cardoso, "O Senhor", p. 6. Porto: Porto Editora, 2008.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 210

LENGALENGA 9

Na ponte do Vale d'Armeiro
vinte e cinco cegos vão:
cada cego leva um moço,
cada moço leva um cão,
cada cão leva um gato,
cada gato leva um rato,
cada rato sua espiga
e cada espiga seu grão.

José Viale Moutinho, Lengalenga 9, *in* "O Livrinho das Lengalengas", s.p..
Porto: Edições Afrontamento, 2007.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 211

GATO ESCONDIDO

Gato escondido
com rabo de fora
está mais escondido
que rabo escondido
com gato de fora.

António Mota, Gato escondido, *in* "O Livro dos Trava-Línguas 1", 2ª edição, p. 30.
Alfragide: Editora Gailivro, 2009.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 212

FLOR TRANSPARENTE

Viajando nas asas do vento, o senhor Outono apareceu de mansinho e começou a abraçar as árvores.

As folhas, uma por uma, foram-se desprendendo dos ramos e teceram no chão um tapete de muitas cores: castanho, amarelo, roxo, avermelhado…

Farto de abraçar as árvores e espantar pássaros e abelhas, o senhor Outono foi bater à porta das nuvens.

O céu acinzentou-se e pouco depois a chuva começou a dar gargalhadas nos telhados e a saltitar no empedrado das ruas.

Ai, eu gostava tanto que o Outono também se transformasse em flor.

Em flor transparente.

António Mota, Flor transparente, *in* "Segredos", p. 28.
Porto: Editora Desabrochar, 1996.

É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.

ANEXO 213

PLANO DE APRENDIZAGEM – Perfil 2

Aluno: _____ Escola: _____ Ano: _____ Turma: _____

P2: Compreensão oral e compreensão da leitura

Objetivos: Identificar informações e fazer inferências no texto escrito e no texto apresentado oralmente.

Programação das atividades de aprendizagem						CO	CL
Atividades "VOU APRENDER"	Dia 1 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 2 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 3 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 4 Data: __/__/___ Local: _____	Dia 5 Data: __/__/___ Local: _____	Já sei	Já sei

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN FCT COMPETE 2020 2020
É autorizada a reprodução deste material para efeitos de investigação e/ou de intervenção psicopedagógica.