

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

O impacto da tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral

Hermínia Maria Cristina Pereira

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Hermínia Maria Cristina Pereira

O impacto da tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral

Trabalho de projeto em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, apresentada
ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof^ª Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof^ª Doutora Natália Pires

Orientadora: Prof^ª Doutora Anabela Panão Ramalho

Fevereiro, 2018

Agradecimentos

Gostaria de manifestar a minha gratidão a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, pois, sem a sua colaboração, não teria sido possível.

Agradeço à minha orientadora, à Senhora Professora Doutora Anabela Panão Ramalho, pela sua constante disponibilidade, permitindo que este trabalho se realizasse de uma forma mais rigorosa e completa.

Agradeço à escola onde trabalho e à família da aluna por terem permitido a realização deste estudo.

Agradeço à aluna, a “Joana”, pela sua persistência, pelo seu entusiasmo e por toda a colaboração durante a implementação do programa.

Agradeço às minhas amigas por me terem incentivado a iniciar e a concluir esta formação e pela sua verdadeira amizade.

Agradeço à minha família, à minha mãe, às minhas irmãs, ao meu marido e à minha filha, por serem as pessoas maravilhosas que são e por me terem sempre encorajado a prosseguir com este estudo.

O impacto da tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral

Resumo: São vários os desafios aduzidos a uma Escola que se pretende inclusiva da individualidade dos alunos e responda ao paradigma atual de inclusão. Neste contexto, consideramos relevante a abordagem do processo ensino-aprendizagem em crianças com Necessidades Educativas Especiais, procurando respostas convincentes que tenham em consideração as suas especificidades.

Revista a literatura, verificámos, em diversos estudos, a eficácia da implementação do método de tutoria de pares nas aprendizagens, nomeadamente na leitura. Procurámos, então, no presente trabalho, estudar a sua aplicabilidade e eficiência, em particular ao nível da paralisia cerebral. Foi realizada uma intervenção de tutoria de pares no âmbito das competências de leitura junto de uma aluna com paralisia cerebral, a frequentar o 5º ano de escolaridade, tendo sido feita uma avaliação das dimensões estudadas no programa implementado.

Os resultados obtidos são indicativos de uma evolução positiva da aluna ao nível da fluência e da compreensão da leitura, afigurando-se a tutoria de pares como uma estratégia com particular relevância em termos pedagógicos e educativos, também em casos de crianças com paralisia cerebral.

Palavras-chave: paralisia cerebral, tutoria de pares, competências de leitura

Peer-coaching impact in the reading ability of a student with cerebral palsy

Abstract: A school aiming to promote both the development of the individuality of its students and the current inclusion paradigm faces several challenges. In this context, we consider that the approach of the teaching-learning process in children with Special Educational Needs is a relevant factor, looking for convincing answers that take into account their specific characteristics.

From the literature review, we were able to verify that several studies attest to the effectiveness of the implementation of the peer-coaching method in the learning ability, namely in reading skills. Thus, in this document, we analyzed how fit and effective this method is with students with cerebral palsy. A 5th grade student with cerebral palsy was tutored following the peer-coaching method while evaluating the development of her skills in the current school program.

The results from this study indicate a positive evolution in the student's fluency and reading comprehension skills. Thus, peer coaching appears to be a relevant improving method, either pedagogical and educational, particularly in children with cerebral palsy.

Keywords: cerebral palsy, peer-coaching, reading skills

Índice

Introdução	1
PARTE I – Fundamentação Teórica	5
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico	7
1.1. A Importância do Domínio da Língua Materna na Aquisição das Aprendizagens	9
1.2. Domínios do Português (Oralidade, Escrita, Leitura e Gramática)	11
1.3. A Leitura como Atividade Cognitiva	15
1.4. Processos Cognitivos Implicados na Leitura (Perceptivo, Lexical, Sintático e Semântico)	18
1.5. Métodos de Ensino da Leitura	21
1.6. A Fluência da Leitura: Relevâncias Educativas	23
1.7. Métodos de Treino da Fluência da Leitura	25
1.8. Estratégias de Avaliação da Fluência da Leitura	27
1.9. Necessidades Educativas Especiais: Dos Antecedentes às Atuais Medidas e Propostas de Intervenção	29
1.10. Paralisia Cerebral: Conceito e Tipos	35
1.11. A Leitura e a Paralisia Cerebral	38
1.12. Tutoria entre Pares em Classes Regulares	40
1.13. Tutoria entre Pares em Alunos com Paralisia Cerebral	43
PARTE II – Estudo Empírico	47
CAPÍTULO II – Conceptualização do Estudo Empírico, Objetivos e Metodologia de Investigação	49
2.1. Conceptualização do Estudo Empírico	51

2.1.1. Objetivos	51
2.1.2. Conceptualização da Investigação	52
2.2. Metodologia, Procedimentos, Instrumento e Materiais Utilizados	52
2.3. Caracterização da Aluna	53
CAPÍTULO III - Apresentação e Discussão dos Resultados	57
3.1. Apresentação dos Resultados	59
3.2. Discussão dos Resultados	64
Conclusões	67
Bibliografia	71
Anexos	79

Abreviaturas

DID - Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

EUA – Estados Unidos da América

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

PC – Paralisia Cerebral

PEI - Programa Educativo Individual

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

Figuras

Figura 1: Número de palavras lidas por minuto registadas ao longo da avaliação 60

Figura 2: Número de acertos registados ao longo da avaliação 61

Figura 3: Percentagem de acertos verificados longo da avaliação 62

Figura 4: Número de respostas corretas na compreensão ao longo da avaliação 63

Tabelas

Tabela 1: Resultados obtidos durante o estudo nas dimensões avaliadas 162

INTRODUÇÃO

O paradigma atual de Escola assenta no princípio da inclusão, em concordância com a especificidade de cada aluno e a multiplicidade de diferentes perfis e ritmos de desempenho (Martins & Leitão, 2012).

A integração de um aluno com paralisia cerebral numa classe regular, implica, pois, responder a alguns desafios inerentes à individualidade do aluno, sendo necessário que sejam criadas pela Escola as condições adequadas à promoção eficaz das aprendizagens.

É neste contexto, conjuntamente com a experiência profissional e a frequência do Mestrado em Educação Especial, que surgiu a necessidade de procurar respostas a nível educativo que possam contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura de aluna com paralisia cerebral.

A literatura no âmbito da Educação tem realçado as potencialidades do método da tutoria de pares no processo de ensino-aprendizagem e na promoção de diversas aprendizagens e competências, nomeadamente, as relacionadas com a leitura (e.g., Ferreira, Ribeiro, & Viana, 2012; Monteiro, 1998, 2003; Parente, 2007). Este método tem vindo a revelar-se como uma estratégia com benefícios e vantagens, em alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais, tanto em contexto internacional (e.g., Oddo, Barnett, Hawkins, & Musti-Rao, 2010) como nacional (e.g., Bacalhau, 2016; Figueira, 2012). No entanto, não é explícito o conhecimento acerca da eficácia desta estratégia quando implementada, em particular, em alunos com paralisia cerebral, e se a tutoria de pares se pode afigurar como uma alternativa eficaz e com potencialidades ao nível do desempenho da leitura dos mesmos.

Face a tal desiderato, procurámos estudar e avaliar a eficácia do método de tutoria de pares relativamente às competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral, através da implementação de uma intervenção neste âmbito ao longo do ano letivo.

O presente trabalho é composto por duas partes: uma primeira parte referente ao enquadramento teórico no âmbito do estudo, e a segunda parte incidindo sobre o contributo empírico do mesmo.

Deste modo, no capítulo I, é apresentada a revisão da literatura dos temas abordados no estudo, sendo referido não apenas o contributo teórico de diversos

autores, mas também os resultados de várias pesquisas desenvolvidas a nível nacional e internacional.

Os principais objetivos e opções metodológicas subjacentes ao estudo aqui apresentado são apresentados no capítulo II, sendo ainda feita uma breve caracterização da aluna que participou no mesmo.

No capítulo III, apresentamos os principais resultados obtidos, fazendo, adicionalmente, a discussão dos mesmos, tendo em consideração os dados alcançados noutras pesquisas.

Por último, no capítulo IV, são apresentadas as principais conclusões deste trabalho, destacando algumas das suas limitações e apontando necessidades de investigação futura.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Importância do Domínio da Língua Materna na Aquisição das Aprendizagens

A língua natural da comunidade onde são vividos os primeiros anos de vida, i.e. a língua materna, é o “primeiro instrumento de comunicação” aprendido desde muito cedo (Galisson, 1998, como referido em Silva & Gonçalves, 2011), sendo adquirida, espontaneamente, de forma rápida e uniforme, e utilizada de modo criativo pelos seres humanos enquanto locutores, interlocutores e ouvintes (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997). Com efeito, a literatura especializada tem apontado a existência de uma predisposição genética que possibilita a aquisição da linguagem (Chomsky, 1998 como referido em. Nasi, 2007; Sim-Sim et al., 1997). O grupo social de pertença gera formas muito próprias, não só relativas ao uso da linguagem, como também ao modo de pensar e agir, que nos identificam enquanto membros desse mesmo grupo (Sim-Sim, 2002). A língua materna remete, desta forma, para “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística” (Sim-Sim, 1998, p. 25). As primeiras estruturas linguísticas com que a criança contacta, utilizadas por pais, familiares e demais prestadores de cuidados, são determinantes para a aquisição da fonologia e das primeiras estruturas lexicais da língua materna (Pires, 2015).

A comunidade linguística é facilitadora de um *input* linguístico à criança (e.g., conversas ocorridas no seio familiar), ativando, assim, a “faculdade da linguagem”, que a leva a um sistema de conhecimento, o da língua natural partilhada pela comunidade linguística a que faz parte (Sim-Sim et al., 1997). Este sistema de conhecimento, designado conhecimento da língua, é intuitivo (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011; Sim-Sim et al., 1997), desenvolvendo-se de forma natural e espontânea através da interação entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico proporcionado pelo meio, sendo utilizado em atividades de reconhecimento e de produção de enunciados na língua materna (Sim-Sim et al., 1997).

Esta faculdade humana para apropriar e utilizar a linguagem depende da organização e do funcionamento cerebral (de herança genética), responsáveis pelos processos mentais que viabilizam a receção, organização, elaboração, retenção e recuperação da informação, ou seja, a atividade mental. “É através de tais processos

que a mente constrói e manipula símbolos e, portanto, acede a sistemas simbólicos cujo nível de complexidade é patente em qualquer língua natural “ (Sim-Sim et al., 1997, p. 20). Numa fase inicial, tem lugar uma aprendizagem acidental em que prevalece o *input* oral, em que o aprendiz procura, mais do que aprender palavra novas, atribuir e construir um significado para o que ouve, sendo só mais tarde, através da escolarização, que tem início o processo formal de aprendizagem intencional do léxico, verificando-se, então, um esforço intencional e deliberado na aprendizagem de novas palavras (Leffa, 2000). As palavras são, pois, “instrumentos extremamente poderosos” que possibilitam a aquisição de novos conhecimentos, bem como a expressão de ideias e conceitos e a aprendizagem de novos conceitos, havendo uma estreita relação entre o sucesso escolar e o capital lexical (Duarte, Colaço, Freitas, & Gonçalves, 2011).

O ensino/aprendizagem da língua portuguesa incorpora objetivos relacionados com o desenvolvimento de competências transversais, uma vez que a comunicação, tanto oral como escrita, é fundamental no quotidiano, e, concomitantemente, no ensino *de e em* Português (Sá, 2015).

Sim-Sim et al. (1997) consideram a existência de três grandes capacidades decorrentes da organização e funcionamento da mente humana, nomeadamente o reconhecimento, a produção e a elaboração. São estas capacidades que, relativamente à linguagem, se manifestam, “respetivamente, na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas, na produção de cadeias fónicas ou gráficas dotadas de significado e na consciencialização e sistematização do conhecimento intuitivo da língua” (Sim-Sim et al., 1997, p. 12). É com base nestas três capacidades que as autoras identificam cinco competências nucleares a desenvolver no âmbito da área curricular da língua materna, designadamente, a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita, e o conhecimento explícito da língua. Os níveis atingidos pelo sujeito nestas competências são responsáveis pelo seu nível de mestria linguística (Sim-Sim et al., 1997).

1.2. Domínios do Português (Oralidade, Escrita, Leitura e Gramática)

A compreensão do oral é a competência que está relacionada com a atribuição de significado a cadeias fónicas geradas em concordância com a gramática de uma língua. Esta competência compreende a receção e a descodificação de mensagens através do acesso ao conhecimento organizado na memória, fundamental para a compreensão (Reis et al., 2009; Sim-Sim et al., 1997).

Já a expressão oral remete para a capacidade para produzir essas mesmas cadeias fónicas, envolvendo a mobilização de conhecimentos linguísticos e sociais, e implicando o conhecimento dos papéis a desempenhar pelos interlocutores em determinada situação (Reis et al., 2009; Sim-Sim et al., 1997).

Apesar de estarem inextricavelmente ligadas ao nível do desenvolvimento, a compreensão do oral antecede sempre a expressão do oral, ou seja, “ao adquirir a linguagem, a criança compreende primeiro e só posteriormente produz o que já é capaz de compreender” (Sim-Sim et al., 1997, p. 26).

Aquando da entrada na escolaridade básica, o nível de compreensão oral da criança é subsidiário da dimensão e variedade do seu vocabulário passivo, bem como da formalidade do discurso e tópicos aos quais foi exposta (Sim-Sim et al., 1997), apresentando padrões de desenvolvimento diferenciados subsidiários da sua origem geográfica, étnica e sociocultural (Pires, 2015). Daí que exista uma grande diversidade nos níveis de compreensão do oral, bem como no domínio da linguagem oral, da população que ingressa no Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). O sistema formal de ensino tem, assim, um peso determinante neste processo, na compensação de diferenças verificadas na exposição, quer ao nível de materiais gráficos (e.g., livros, revistas, jornais), quer de estímulos orais (Gonçalves et al., 2001).

Considerando o *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico*, Buescu et al. (2015, p. 7) salientam, no início da escolaridade e ao nível do domínio da oralidade, a importância de aspetos como “a aquisição das regras inerentes ao princípio da cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia”. A escola deve, pois,

proporcionar aos alunos aprendizagens que facilitem a expressão dos géneros formais e públicos do oral, que integre vocabulário específico e diversificado e que, progressivamente, seja mais complexa a nível sintático (Sim-Sim et al., 1997).

É durante os primeiros anos do Ensino Básico que a ligação ente a oralidade e o ensino dos conteúdos no âmbito da Leitura e da Escrita assume particular relevância, sendo a linguagem escrita uma representação da linguagem oral, e o sistema de escrita representativo de uma estrutura da fonologia da língua, os fonemas (Buescu et al., 2015). A Leitura e a Escrita integram o sistema de comunicação humana, estando ambas ligadas tanto à aprendizagem como à utilização da linguagem (Rebelo, 2001).

A leitura, ao contrário da compreensão do oral, não é considerada como uma atividade natural, de aquisição espontânea e universal (Sim-Sim et al., 1997). Com efeito, o seu domínio implica um processo de aprendizagem complexo e que se desenvolve gradualmente (Rebelo, 2001; Sim-Sim et al., 1997). A leitura consiste num processo interativo estabelecido entre o leitor e o texto, em que há uma apreensão e reconstrução do significado primeiro em relação ao segundo (Reis et al., 2009; Sim-Sim et al., 1997), ou seja, um processo de extração de significado a partir de sinais gráficos convencionais (Rebelo, 2001).

Durante os dois primeiros anos do Ensino Básico, a aprendizagem da Leitura e da Escrita assume-se não só como a novidade, mas como a “peça fundamental do ensino”, com implicações nas aprendizagens em todas as outras áreas disciplinares (Buescu et al., 2015). Após a fase inicial de aprendizagem da Leitura e da Escrita, tal como veiculado pelo *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), o ensino foca-se no desenvolvimento da fluência da leitura (velocidade, precisão e prosódia). Com efeito, Sim-Sim et al. (1997, p. 28) consideram que a aprendizagem da leitura deve visar principalmente a fluência, “que implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extração do significado do material lido”.

Também a expressão escrita se assume como um processo complexo, relacionado com a produção de comunicação escrita e, igualmente à semelhança da leitura, implica a aprendizagem decorrente de um ensino explícito e sistematizado (Sim-Sim et al., 1997). A escrita é “o tipo mais elevado e complexo de comunicação. Na hierarquia das competências linguísticas, é a última a ser aprendida. Por ela,

integramos as aprendizagens e experiências anteriores de escuta, de elocução e de leitura” (Lerner, 1989, como referido em Rebelo, 2001, p. 44). Mais ainda, como considera Cruz (2005)

Talvez nenhuma das invenções humanas tenha tido tanta importância como a escrita, ou seja, a possibilidade de permanência de uma mensagem que pode ser decifrada e compreendida por todos aqueles que a ela acedam num futuro próximo ou remoto. É através da linguagem escrita que se transmitem ideias, sentimentos, factos e todo um conjunto de experiências pessoais e coletivas que integram o saber humano. (p. 53)

Com efeito, a expressão escrita é considerada por Sim-Sim et al. (1997, p. 30) como “um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas”.

O ensino da expressão escrita implica, para além do conhecimento fundamental da caligrafia e da ortografia, a atuação de processos cognitivos complexos (e.g., planeamento da produção escrita, formatação linguística, revisão, correção, reformulação e divulgação do texto). Cabe, à escola, durante o Ensino Básico, assegurar não só que as crianças aprendam e dominem as técnicas e estratégias básicas da escrita, mas também as variáveis que dela fazem parte (e.g., o assunto, o interlocutor, a situação e os objetivos da redação a realizar). A escola deve, igualmente, enfatizar a importância da expressão escrita, enquanto “instrumento de apropriação e transmissão de conhecimento”, fundamental na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares (Sim-Sim et al., 1997), tendo como um dos seus objetivos principais a formação de alunos enquanto “cidadãos da cultura escrita” (Colomer, 2010).

Aquando do início do processo de escolarização, a criança já possui alguns conhecimentos das regras gramaticais, sendo capaz de compreender e produzir enunciados orais, ou seja, tem um conhecimento intuitivo/implícito da estrutura gramatical (Correia, Neves, & Teixeira, 2011; Duarte, 2008). É através da escola, em particular com a ajuda do professor, que se devem criar condições para que este conhecimento implícito se transforme em conhecimento explícito (Costa, s.d. cit em. Correia et al., 2011), entendido como a “refletida capacidade para sistematizar

unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro; (...) assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos” (Reis et al., 2009, p. 16).

A literatura tem evidenciado a necessidade de evolução de um conhecimento intuitivo da língua para um conhecimento explícito da mesma. Duarte (2008) enuncia algumas justificações neste âmbito:

- 1) Para se atingir um elevado nível de desempenho na competência de escrita, é necessário um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito;
- 2) Para se atingir um nível elevado de desempenho na compreensão da leitura, é necessário saber interpretar as pistas estruturais contidas num texto. Uma grande parte delas envolve um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito;
- 3) Parte substancial das aprendizagens escolares faz-se através da leitura e uma parte muito significativa da avaliação exige textos escritos; sendo o conhecimento explícito um fator de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ele favorece, indiretamente, o sucesso escolar.
- 4) A escola tem um papel decisivo (i) no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança, (ii) na aprendizagem da leitura e da escrita e (iii) no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito. (Duarte, 2008, pp. 9-10)

Alguns autores têm alertado, também, para a necessidade de revisão de práticas, na implementação de Programas de Português para o Ensino Básico, que incidam sobre a gramática e tornem o conhecimento explícito da língua num “conjunto de saberes a que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua” (Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011, p. 11). A recente reorientação curricular na área de português implicou que o papel da gramática no ensino da língua em contexto de sala de aula fosse redefinido (Santos, Cardoso, & Pereira, 2014), reconhecendo-se o conhecimento da gramática como uma competência nuclear (a par da leitura, da escrita, da educação literária, da compreensão e da expressão oral), corporizado, por

exemplo, no destaque dado pelo novo Programa e pelas Metas Curriculares do Ensino Básico (Buescu et al., 2015), que integram as finalidades da disciplina de Português e apresentam os objetivos e as capacidades gerais a desenvolver, destacando áreas fundamentais, como o uso adequado da gramática, pretendendo-se “que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita, de forma contextualizada e crítica.” (Buescu et al., 2015, p. 20). O novo Programa refere, igualmente, as vantagens da interação da aprendizagem da gramática com os restantes domínios “visto que em todos eles, desde a Oralidade à Educação Literária, existem finalidades e objetos de conhecimento que só ganharão em ser cruzados com o estudo da gramática.” (Buescu et al., 2015, p. 20).

Concluímos, pois, que se verifica uma interrelação entre o domínio de estruturas linguísticas e altos níveis de compreensão e de produção de textos orais e escritos. As estratégias usadas pelo professor na lecionação dos conteúdos gramaticais deverão, assim, ser direcionadas para a concretização deste objetivo.

1.3. A Leitura como Atividade Cognitiva

A leitura, enquanto forma de linguagem, afigura-se como um processo complexo e que se desenvolve de forma gradual (Rebelo, 2001; Sim-Sim et al., 1997).

Perante a existência de uma multiplicidade de definições acerca do que é “ler”, parece existir consenso nalguns aspetos em torno do conceito de leitura, como a extração de informação através de símbolos gráficos (escritos) (Casas, 1988, como referido em Cruz, 1999; Rebelo, 2001). Tal processo exige, pois, da parte do sujeito, capacidades e operações cognitivas específicas com implicações na compreensão da mensagem (Rebelo, 2001).

Cruz (1999) destaca duas grandes componentes ou funções envolvidas na leitura e na sua aprendizagem: a descodificação e a compreensão da informação escrita.

A descodificação, enquanto capacidade de reconhecer as palavras, é, segundo Cruz (1999, p. 147), aludindo à definição de Stanovich, “o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente. Este domínio é subsidiário da capacidade de discriminação e identificação das letras isoladas ou em grupo, sendo imprescindível o entendimento da relação entre os símbolos gráficos e os sons para descodificar com sucesso (Cruz, 1999; Rebelo, 2001).

Casas (1988, como referido em Cruz, 1999) considera que a descodificação envolve vários processos. Para além dos dois processos principais, o processamento visual e o fonológico, que estão relacionados com a componente percetiva, o autor destaca o processamento linguístico e o processamento contextual. O processamento visual engloba capacidades essenciais, como a discriminação, a diferenciação figura-fundo, a retenção de sequências, a análise global dos elementos e a síntese dos elementos num todo. Para o autor, o processo fonológico está relacionado com o uso de códigos fonológicos, envolvendo capacidades básicas que permitem discriminar sons, diferenciar sons, memorizar sons, fazer sequências de sons e analisar e sintetizar sons na formação de palavras. Relativamente aos processos secundários, mais especificamente ao processamento linguístico, o autor realça que, no mesmo, está envolvida a capacidade de relacionar o primeiro sistema simbólico da linguagem, ou seja, a fala, com o segundo sistema simbólico (visual ou escrito). Finalmente, o processamento contextual destaca o uso do contexto na leitura de palavras desconhecidas, isto é, antecipação de palavras decorrente da sensibilidade para as chaves semânticas e sintáticas das frases.

Ao nível da descodificação, Casas (1988, como referido em Cruz, 1999) distingue quatro grupos de erros mais frequentes, nomeadamente, os erros na leitura de letras (que incluem as substituições, as inversões, as rotações, as omissões e as adições), os erros na leitura de sílabas e palavras (designadamente, as substituições, inversões e omissões), a leitura lenta, vacilações e repetições.

No entanto, tem sido amplamente veiculado pela literatura especializada que a leitura não se confina ao mero reconhecimento e descodificação das palavras, visando, sobretudo, a compreensão da mensagem escrita (e.g., Cruz, 1999; Gonçalves, 2008; Rebelo, 2001). A compreensão de um texto resulta de um processo controlado pelo

leitor, tendo lugar uma interação entre a informação que é armazenada na sua memória e a que é proporcionada pelo texto (Citoler, 1996, como referido em Cruz, 1999). Rebelo (2001) salienta a importância do desenvolvimento linguístico e das capacidades cognitivas do sujeito na compreensão da mensagem escrita.

Têm sido identificadas algumas condições para a execução da leitura hábil. Para além da análise visual de estímulos (e conseqüente reconhecimento das palavras, Citoler (1996, como referido em Cruz, 1999), destaca, ainda, a capacidade de armazenar a informação do texto, os conhecimentos prévios acerca do mesmo, a extração de informação essencial e a ligação entre a informação nova com a que já detém anteriormente, como fundamentais para sucesso da compreensão. Deste modo, as falhas na compreensão da leitura advêm do funcionamento inadequado de um, ou vários destes fatores (Citoler, 1996, como referido em Cruz, 1999).

De entre os fatores associados a problemas na compreensão da leitura, Citoler (1996, como referido em Cruz, 1999), aponta como os mais mencionados: “deficiências na descodificação; confusão no que se refere às exigências da tarefa; pobreza de vocabulário; conhecimentos prévios escassos; problemas de memória; desconhecimento e/ou falta de domínio das estratégias de compreensão, escasso controlo da compreensão (estratégias metacognitivas); autoestima baixa; e escasso interesse pela tarefa” (Cruz, 1999, p. 151).

Casas (1988, como referido em Cruz, 1999) distingue quatro tipos ou níveis de compreensão, designadamente, (i) compreensão literal, (ii) compreensão interpretativa, (iii) compreensão avaliativa ou crítica e (iv) compreensão de apreciação:

(i) A compreensão literal interrelaciona a leitura com as experiências passadas (implicando o reconhecimento e memória dos factos), uma vez que, para retirar significado de determinada mensagem escrita, é necessária tanto a compreensão das palavras consideradas individualmente, como do contexto em que são utilizadas. Segundo o autor (Casas, 1988, como referido em Cruz, 1999) as dificuldades decorrentes da compreensão literal passam pela dificuldade na compreensão de palavras e frases, dificuldade para recordar factos e detalhes, para detetar a ideia principal e dificuldade para sintetizar o conteúdo;

(ii) A compreensão interpretativa implica a capacidade de obter um significado inferencial da leitura, recorrendo, para tal, por exemplo, a generalizações, à distinção entre o que é ou não essencial, à capacidade para considerar a mensagem como um todo e/ou à integração de dados contraditórios (Cruz, 1999). As dificuldades na compreensão interpretativa estão relacionadas com a dificuldade na compreensão de relações, dificuldade para realizar inferências, dificuldade para diferenciar entre realidade e ficção e dificuldade para retirar conclusões autor (Casas, 1988, como referido em Cruz, 1999);

(iii) A compreensão avaliativa implica um processamento cognitivo complexo, uma vez que este nível de leitura implica formar juízos, expressar opiniões próprias ou mesmo examinar as intenções do autor da mensagem escrita (Cruz, 1999). Sujeitos com dificuldades na leitura literal, bem como na leitura interpretativa, não conseguem aceder ao nível mais elevado de conceptualização, ou seja, da leitura crítica (Casas, 1988, como referido em Cruz, 1999);

(iv) A compreensão de apreciação apela ao processo de comunicação entre o leitor e o escritos e em que medida o segundo é afetado pelo conteúdo da mensagem escrita do primeiro, pelas personagens criadas e estilo de expressão do mesmo (Cruz, 1999).

1.4. Processos Cognitivos Implicados na Leitura (Perceptivo, Lexical, Sintático e Semântico)

A leitura decorre da atuação de um conjunto de processos (Cruz, 1999; Fonseca, 2007, 2009). Com efeito, tal como afirma Cruz (2007) ler

(...) implica processar letras que têm categorizações fonológicas específicas para serem decodificadas e compreendidas. Após o processo de captação visual, o cérebro tem, em seguida, que categorizar formas de letras com sons por meio de processos auditivos complexos, a fim de inferir significações cognitivas contidas em palavras que compõem o texto. (Cruz, 2007, p. 140)

Mais especificamente, o autor (Fonseca, 1984, como referido em Cruz, 1999) sugere que o processo de leitura é constituído pelas seguintes fases:

1.º - Descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som que se verifica no córtex visual).

2.º - Identificação visuoauditiva e tátil-quinestésica que se opera na área de associação visual.

3.º - Correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código. Deste modo, cada letra tem um nome com o qual está associada e nesta operação de correspondência está envolvido um sistema cognitivo de conversão.

4.º - integração visuoauditiva (visuofonética) por análise e síntese, isto é, quando se generaliza a correspondência letra-som. O *girus* angular processa esta informação em combinações de letras e sons como se fossem segmentos, os quais, depois de unidos, geram a palavra portadora de significado.

5.º - Significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras. Cabe à área de Wernicke a função de converter o sistema visuofonético num sistema semântico. (Cruz, 1999, p. 141)

Cruz (2009, p. 341) enfatiza que a leitura implica obrigatoriamente “um conjunto dinâmico, sistémico, coeso e autorregulado de competências cognitivas, com: atenção, perceção, memória, processamento simultâneo e sequencializado, simbolização, compreensão, inferência, planificação e produção de estratégias, conceptualização, resolução de problemas, rechamada e expressão de informação, etc”.

Têm sido identificados quatro grandes módulos de processos (e subprocessos) envolvidos na leitura, nomeadamente, o percetivo, o léxico, o sintático e o semântico (Citoler, 1996; García, 1995, como referido em Cruz, 1999).

A primeira tarefa envolvida na leitura diz respeito ao módulo percetivo, que engloba processos de extração de informação, relacionados com a memória icónica e com a memória de trabalho, bem como tarefas de reconhecimento e análise linguística (García, 1995, como referido em Cruz, 1999). Neste âmbito, Citoler (1996, como referido em Cruz, 1999) enfatiza a importância da memória de trabalho (ou operativa),

enquanto capacidade para reter ou elaborar informação no decorrer do processamento de informação nova que vai chegando ao sistema, uma vez que, especificamente no caso da leitura, há a necessidade de retenção de letras, palavras ou frase, ao mesmo tempo que o sujeito antecipa ou elabora a informação subsequente.

O módulo lexical está relacionado com o conjunto de operações necessárias para aceder ao conhecimento que o sujeito tem relativamente às palavras (depositado num léxico interno ou mental), refletindo-se, assim, na recuperação do conceito associado à unidade linguística ou recuperação léxica, através de duas vias: visual e fonológica (Citoler, 1996; García, 1995, como referido em Cruz, 1999; Guidetti & Martinelli, 2007). A via visual, ortográfica ou léxica constitui a via direta de acesso ao léxico e possibilita a ligação do significado com os sinais gráficos recorrendo à memória global das palavras. Por outro lado, a via indireta, fonológica ou subléxica, é responsável pela obtenção de significado, estando envolvida na recuperação da palavra sustentada na aplicação de regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Citoler, 1996; García, 1995, como referido em Cruz, 1999).

O módulo sintático está relacionado com o conhecimento acerca da estrutura gramatical básica da língua (Citoler, 1996, como referido em Cruz, 1999). Engloba estratégias de reconhecimento sintático ou gramatical da ordem das palavras, complexidade gramatical da oração, significado, sinais de pontuação, aspetos morfológicos das palavras, entre outras (Citoler, 1996; García, 1995, como referido em Cruz, 1999; Guidetti & Martinelli, 2007). Assim, a leitura “não é um processo simples que consista na aprendizagem de uma série de tarefas mecânicas, sendo, pelo contrário, concebida como uma conduta muito complexa, elaborada, de carácter criativo e na qual o sujeito é ativo quando a realiza e põe em marcha todos os conhecimentos prévios, que, neste caso, são de tipo linguístico, ou mais especificamente, de tipo gramatical” (García, 1995, como referido em Cruz, 1999, p. 145).

Por último, no módulo semântico procura-se extrair o significado das palavras, através da integração do significado das frases num todo coerente, associando-a com a linguagem falada, permitindo a compreensão do significado de palavras, frases e textos (Cruz, 1999). Este processo implica a coordenação de regras definidas pela estrutura gramatical, assim como pelo contexto linguístico e extralinguístico, bem

como a inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos que o leitor já detém (García, 1996, como referido em Cruz, 1999; Gonçalves, 2008). Ler implica compreender, não bastando ao leitor apenas descodificar, mas contextualizar e atribuir significado à leitura (Santos, 1990, como referido em Guidetti & Martinelli, 2007). Tal como refere Sim-Sim (2007, p. 5) “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura”.

1.5. Métodos de Ensino da Leitura

Tal como refere Sim-Sim (2009), aprender a ler, por contraponto à linguagem oral, não é um processo que decorre naturalmente da exposição ao que é escrito. Este processo pressupõe a apropriação de estratégias através do ensino explícito, consistente e sistematizado das mesmas.

Têm sido, assim, identificadas duas grandes categorias de métodos de leitura e escrita, nomeadamente as estratégias de correspondência som/grafema (método fónico, i.e., sublexical) e as estratégias de reconhecimento automático e global (método global, i.e., lexical) (Azevedo, 2006; Sim-Sim, 2009).

A investigação realizada neste âmbito tem vindo a reiterar a importância de ambas as estratégias didáticas no processo de decifração, pelo que a discussão em torno da escolha de um método em detrimento de outro parece não fazer sentido nos dias de hoje (Sim-Sim, 2009). Para a referida autora (Sim-Sim, 2009), a eficácia do ensino da decifração parece estar associada à combinação sistemática dos dois tipos de estratégias, mas também ao uso de livros reais que despertem o gosto pela leitura e vontade de aprender a ler. Com efeito, “a utilização de livros verdadeiros é recomendada não só por suscitar o interesse pela leitura, mas também pela oportunidade de a criança encontrar – e, portanto, aprender – palavras até aí desconhecidas, ampliando o conhecimento lexical e, simultaneamente, contactando com variados tipos, tamanhos e cores de letras” (Sim-Sim, 2009, p. 26). Ler é um processo complexo, que envolve processos perceptuais, linguísticos, cognitivos,

comunicativos, mas também afetivos, sendo extremamente importante que a alfabetização seja promotora de uma atitude afetiva favorável à leitura (Zorzi, Serapompa, Oliveira & Faria, 2003). Tal como referem Azevedo e Martins (2011, p. 24) “Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida”. Como tal, no ensino inicial da leitura (e da escrita) devem ser proporcionadas ao aluno situações gratificantes e motivadoras, que desenvolvam o gosto e estima em ler (Solé i Gallart & Teberosky Coronado, 1999).

Tendo por base o contributo da investigação e da prática docente neste âmbito, Sim-Sim (2009) refere algumas linhas gerais orientadoras no ensino da decifração:

1. *O ensino da decifração deve ocorrer em contexto real de leitura. A decifração é a senha que permite ler histórias, poesias, notícias e as crianças devem percebê-la como tal e não como uma sequência repetitiva de fichas e de exercícios mecânicos (Dragan, 2003, como referido em Sim-Sim, 2009)*
2. *O ensino da decifração deve ter como sustentáculos as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, nomeadamente sobre as funções da escrita e sobre a estrutura gráfica que rege e organiza a linguagem escrita (Adams, 1994, como referido em Sim-Sim, 2009)*
3. *O ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica (Thompson & Nicholson, 1999, como referido em Sim-Sim, 2009)*
4. *O ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito, direto e transparente, permitindo ao aluno a prática independente da correspondência aprendida, ou o conseqüente treino em parceria com os colegas (Caldwell & Leslie, 2005, como referido em Sim-Sim, 2009)*
5. *O ensino da decifração deve contemplar, regular e sistematicamente, o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes – prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal, dígrafos, ditongos, combinação de letras (Paul, 1998, como referido em Sim-Sim, 2009)*
6. *O ensino da decifração deve fomentar a leitura de palavras frequentes para que a criança as reconheça rápida e automaticamente (Caldwell & Leslie, 2005, como referido em Sim-Sim, 2009)*

7. *O ensino da decifração deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita* (Neuman, Copple & Bredekamp, 2000). (Sim-Sim, 2009)

A referida autora (Sim-Sim, 2009) enuncia um conjunto de estratégias e atividades que têm como objetivo conferir uma dimensão estimulante e desafiante à decifração, baseado na premissa que a criança “deve aprender a ler, lendo”, que implicam a presença ativa do professor, nomeadamente, a facilitação de contextos propícios à leitura, a estruturação de práticas de ensino a partir do que a criança já conhece, o desenvolvimento da consciência fonológica, o ensino da correspondência som/grafema, o ensino da identificação de padrões ortográficos, o ensino do reconhecimento automático de palavras frequentes e a associação de práticas de expressão escrita a atividades de decifração.

1.6. A Fluência da Leitura: Relevâncias Educativas

O ensino da compreensão da leitura tem como grande objetivo o desenvolvimento da capacidade para ler de forma fluente, implicando, neste processo, precisão, rapidez e expressividade na leitura (Sim-Sim, 2007).

Apesar de não haver uma definição consensual de fluência (Carvalho & Pereira, 2009; Ferreira, 2009), tem sido destacada, a propósito da mesma, a capacidade para ler textos de forma rápida, suave, sem esforço e de forma automática, conferindo pouca atenção aos mecanismos implicados no processo de leitura, de que é exemplo a descodificação (Meyer & Felton, 1999, como referido em Carvalho & Pereira, 2009). Assim, “a fluência, pode ser vista como uma ponte entre o reconhecimento das palavras e a compreensão. Os leitores mais fluentes são capazes de identificar palavras com rapidez, o que lhes permite fazer ligações entre as ideias do texto e entre o texto e os seus conhecimentos anteriores” (Carvalho & Pereira, 2009, p. 286-287).

Sim-Sim (2007) considera que existem quatro vetores que contribuem para uma boa compreensão da leitura, nomeadamente, “ (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras);

(ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical), (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor” (Sim-Sim, 2007, p. 9).

O reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da leitura. Esse reconhecimento é o resultado não só do conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização, i.e., a consciência fonológica, e da sua relação com os grafemas que lhe correspondem, mas também da capacidade para identificar globalmente as palavras como unidades gráficas com significado.

A elaboração linguística mobiliza obrigatoriamente um léxico rico e variado e o uso de estruturas sintáticas complexas, possibilitando a capacidade para analisar e refletir sobre a língua que usamos para comunicar.

Existe uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para comunicar, as experiências que vivenciamos e o conhecimento que temos sobre o Mundo e sobre a vida. Ao falarmos sobre o que experienciamos, convocamos o nosso conhecimento linguístico para nos expressarmos, clarificando a forma como organizamos o que pensamos sobre a realidade. E, como já foi referido, a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler. A escolha das estratégias de leitura apropriadas para o objetivo de leitura e para o tipo de texto a ler são igualmente importantes na compreensão obtida. Quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura. (Sim-Sim, 2007, p. 10-11)

Carvalho e Pereira (2009) referem que a literatura neste âmbito aponta no sentido de que a ausência de um determinado grau de descodificação fluente pode comprometer a compreensão, uma vez que a atenção é dirigida para a descodificação não fluente, em detrimento do sentido ao texto escrito. Deste modo, “o reconhecimento das palavras é, então, o motor que comanda o processo de leitura” (Carvalho & Pereira, 2009, p. 285). Com efeito, a investigação de mais de seis décadas neste âmbito tem vindo a sugerir que são os leitores mais rápidos os que tendem a compreender melhor o que leem e a serem mais proficientes na leitura (Rasinski, 2000). No mesmo sentido,

apontam os resultados de um estudo realizado nos EUA (Pinnell et al., 1995, como referido em National Reading Panel, 2000), em que se verificou a existência de relação próxima entre a fluência e a compreensão da leitura, sendo os estudantes que demonstraram mais lenta a fluência os que mais evidenciaram dificuldades em retirar significado da leitura realizada. O mesmo estudo (Pinnell et al., 1995, como referido em Rasinski, 2000) demonstrou, ainda, haver uma relação entre o desempenho de leitura, fluência e leitura autosseleccionada dentro e fora da escola, havendo uma tendência para os leitores mais fluentes serem mais automotivados, enquanto os leitores menos fluentes tendem a ler menos (dentro e fora do contexto escolar). Consequentemente, uma fluência de leitura excessivamente lenta pode levar a sentimentos de frustração perante a leitura (Rasinski, 2000).

Assim, os leitores fluentes parecem ter atitudes mais positivas perante a leitura, tendendo a ler e a aprender mais, tornando-se ainda mais fluentes e a desfrutar da leitura em voz alta perante uma audiência (Rasinski & Padak, 2000, como referido em Silveira, 2012).

A importância da fluência é reiterada na consubstancialização das práticas e políticas educativas ao nível da educação básica, considerando-se que “é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar” (Sim-Sim, 1997, p. 28). Com efeito, a promoção da leitura teve novo impulso no nosso país com o lançamento do Plano Nacional de Leitura, que assenta na concretização de um conjunto de medidas, visando a promoção do desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e escrita, para além da expansão e aprofundamento dos hábitos de leitura (Alçada et al., 2006):

1.7. Métodos de Treino da Fluência da Leitura

De um modo geral, a fluência desenvolve-se gradualmente ao longo do tempo e experiência de leitura dos leitores, podendo variar com a familiaridade das palavras do texto e assunto versado no mesmo (Carvalho & Pereira, 2009).

De acordo com o *National Reading Panel* (2000), doravante designado pela sigla NRP (2000), a fluência da leitura tem sido associada a uma prática extensa de leitura e quantidade de material lido. No entanto, apesar de vários estudos demonstrarem que estas variáveis estão correlacionadas, os mesmos não explicitam qual a direção ou sequência desta relação, o que é antecedente ou consequência: será que os bons leitores leem mais porque a prática de leitura contribui para a capacidade de ler ou porque são bons a ler? (NRP, 2000).

Apesar de a fluência implicar o reconhecimento de palavras, o treino de reconhecimento de palavras isoladas tem-se revelado insuficiente, sendo mais benéfica a prática da leitura de palavras relacionadas entre si, num contexto com significado (NRP, 2000).

Rasinski (2000) aponta a escolha de textos apropriados para o leitor ler, como um aspeto chave na desenvoltura da fluência da leitura. O autor considera, a este propósito, que o uso de textos de elevada dificuldade, contendo vocabulário e conceitos densos e não familiares, pode comprometer a fluência da leitura, mesmo em leitores fluentes.

Uma das técnicas de treino da fluência da leitura, com fundamentação na literatura especializada, consiste na leitura repetida de um pequeno excerto de texto com sentido (NRP, 2000; Oddo, Barnett, Hawkins, & Musti-Rao, 2010). Algumas das recentes técnicas de leitura oral repetida guiada partilham aspetos, como: a realização de um determinado número de leituras por parte do aluno ou as necessárias até a obtenção de determinado nível de proficiência; recurso a estratégias, como a instrução individual, tutoria, recursos a material de áudio, orientação de pares, entre outras; procedimentos específicos de *feedback* implementados por algumas destas técnicas no sentido de orientar o desempenho do leitor (NRP, 2000).

Os métodos de leitura repetida podem assumir uma variedade de formatos: a abordagem de instrução direta (leitura repetida do aluno ou da turma em coro, acompanhando a leitura do professor); leitura e releitura silenciosa do aluno não assistida pelo professor; audição prévia de uma gravação da leitura, seguida do acompanhamento da leitura por parte dos alunos (com ou sem gravação); leitura repetida assistida (a crianças lê alto, acompanhado de um adulto fluente); e a abordagem da mediação de pares (díades de alunos que leem excertos de um texto um

ao outro durante um número predeterminado de vezes ou até ser atingido o critério de fluência estabelecido) (Oddo et al., 2010).

1.8. Estratégias de Avaliação da Fluência da Leitura

Duas das estratégias utilizadas para medir a fluência de leitura são o reconhecimento de uma lista de palavras em relação entre si e a leitura de um texto (Carvalho & Pereira, 2009; Fuchs et al., 2001), tarefas que, apesar de terem a mesma finalidade, não são idênticas (Carvalho & Pereira, 2009). Com efeito, estudos neste âmbito têm evidenciado que a leitura de palavras em contexto é feita de modo mais rápido do que a leitura de palavras não relacionadas, tendo sido demonstrado existir uma forte associação entre a velocidade de leitura de palavras em contexto e a compreensão da leitura, o que não se verificou na lista de palavras não relacionadas (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, & Deno, 2003).

Na sala de aula, podem ser utilizados diversos procedimentos informais para avaliar a fluência da leitura, como o recurso a inventários informais de leitura, os índices de pausa ou mesmo calculando a velocidade de leitura (NRP, 2000).

A utilização de inventários informais de leitura implica que o aluno leia excertos de textos adequados ao seu nível de escolaridade, tanto em voz alta como de forma silenciosa, sendo o seu nível de leitura estimado pelo professor através do cálculo da proporção de palavras lidas de forma correta nesse excerto. Em seguida, o aluno deve responder a questões relativas ao texto lido de forma a garantir que o mesmo não se foca apenas na fluência em detrimento da compreensão da leitura (NRP, 2000). Neste sentido, foram desenvolvidas medidas standardizadas que permitem avaliar dimensões, como a precisão de leitura e compreensão [e.g., The Gray Oral Reading Test – 3 (GORT – 3) Wiederholt & Bryant, 1992, como referido em NPR, 2000] ou a eficiência de leitura de palavras (Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1999, como referido em NRP, 2000).

Para estimar a velocidade e precisão da leitura, foi utilizada, no estudo acerca da fluência do *National Assessment of Educational Progress* (Pinnell et al., 1995,

como referido em NRP, 2000), uma escala de quatro pontos relativa à pausa de leitura, em que o valor mais baixo (1 ponto) correspondia a leitura essencialmente palavra a palavra sem ter em consideração o significado do autor do texto, correspondendo o valor mais elevado (4 pontos) à compreensão e pausas efetuadas apenas no final de frases com sentido e proposições.

Atendendo às preocupações nacionais e internacionais com o aumento das competências da leitura dos cidadãos (i.e. Objetivo 2020 da U.E. ou as Metas Curriculares Ibero-Americanas 2021), Portugal concebeu modificações curriculares profundas, relativamente ao modo como os professores deverão avaliar a Leitura. Foi criado, então, por parte das entidades oficiais, um documento que é designado por Metas Curriculares, homologadas (no que concerne às metas para a disciplina de Português) em agosto de 2012 (de acordo com Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto) e calendarizadas em dezembro de 2012 (de acordo com Dec. Lei n.º 15971/12 de 7 de dezembro) até ao prazo de 2018.

A operacionalização do conceito de “Leitura Expressiva” é feita nas Metas Curriculares (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), apresentando os objetivos a atingir em cada ano de escolaridade. Como objetivos do 5.º ano, refere que, para um texto desconhecido e indicado para a idade, o aluno deve ler com articulação e entoação corretas a uma fluência de leitura de 140 palavras por minuto (p.36). Já para os alunos do 6.º ano, deverá a leitura apresentar um nível de 150 palavras por minuto (Buescu et al., 2012, p. 43).

Para medição da fluência, a indicação deverá seguir um outro documento que apoia as Metas Curriculares, designado por Caderno de Leitura e Escrita. É referido que, para avaliar a fluência da leitura oral, o professor deve tomar nota dos erros, do tempo total de leitura e, após subtração ao número de palavras do texto, calcular o número de palavras corretamente lidas por minuto (Buescu et. al., 2012).

1.9. Necessidades Educativas Especiais: dos Antecedentes às Atuais Medidas e Propostas de Intervenção

A década de 70 do século passado foi profícua em iniciativas no domínio dos direitos humanos, com enfoque particular nas pessoas com deficiência, como a *Declaração sobre os Direitos das Pessoas com atraso Mental* e a *Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, adotadas pela Assembleia Geral, respetivamente em 1971 e 1975 ou a celebração em 1976 do Ano Internacional das Pessoas com deficiência, sublinhando-se “a participação plena e a igualdade” (Costa, 2009).

Com efeito, em 1978, a Secretaria de Estado da Educação e Ciência do Reino Unido publica o Relatório Warnock, responsável pela introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), no culminar de vários movimentos de integração sentidos de modo geral por toda a Europa que vinham a questionar os anteriores sistemas de categorização das deficiências em termos de intervenção educativa (Ministério da Educação, s.d). Conclusões apresentadas neste relatório vão no sentido de que crianças com ou sem deficiência podem apresentar dificuldades de aprendizagem, não sendo, portanto, exclusivas das primeiras, afigurando-se as crianças com necessidades educativas especiais como “as que poderão necessitar de alguma forma de facilitação de educação especial em qualquer momento da sua escolaridade” (Warnock, 1978, p. 41).

No Relatório Warnock foi ainda introduzida a abordagem da integração (vindo, mais tarde, a ser nomeada de inclusão), tendo por base “objetivos educacionais comuns para todas as crianças, independentemente das suas capacidades ou incapacidades, nomeadamente a independência, a diversão e a compreensão” (Costa, 2009, p. 5). A importância deste conceito também foi reconhecida no nosso país na década de 80, levando, na década de 90, à publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto (Ministério da Educação, s.d), o que constituiu “um marco decisivo na garantia do direito de frequência das escolas regulares de muitos alunos que, até então, estavam a ser educados em ambientes segregados (Ministério da Educação, s.d, p. 12), partilhando as linhas de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais veiculadas por diretrizes internacionais para a inclusão, de que é exemplo a Declaração

de Salamanca de 1994 (Rafael & Vaz, 2015). Com efeito, como refere Nielsen (1999), no período anterior à década de 70, não eram assegurados quaisquer direitos legais à educação pública das crianças que apresentassem NEE, sendo, inclusive, muito destes sujeitos, alvo de exclusão do sistema público ou de qualquer atividade remuneratória.

Apesar de inovador, este conceito revelou ser demasiado abrangente ao englobar um grupo muito heterogéneo de alunos, com dificuldades ou incapacidades, oscilando entre grau ligeiro a severo e com necessidades educativas de carácter mais ou menos prolongado, centrado nos problemas dos alunos e descuidando aspetos que lhes são extrínsecos (Ministério da Educação, s.d). Neste sentido, é publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, com alterações introduzidas pelos Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, e n.º 396/2007 de 31 de dezembro, e em 2008, o Decreto-Lei n.º 319/91 é revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, circunscrevendo a modalidade de Educação Especial aos alunos com NEE de carácter prolongado (Costa, 2009; Ministério da Educação, s.d).

Num contexto de implementação destas iniciativas de inclusão, surge a necessidade de criar condições pela Escola, facilitadoras de um processo eficaz de ensino-aprendizagem (Martins & Leitão, 2012).

A principal mudança surgida com este novo paradigma refere-se à elegibilidade dos alunos para a educação especial. O Decreto-lei nº 3/2008 define como beneficiários dos serviços de EE, os alunos com problemas de "baixa - frequência e alta intensidade" (problemas estes que se designam por terem uma maior probabilidade de serem de origem biológica e que, deviam ter sido detetado precocemente), excluindo, assim, os alunos com problemas de "alta - frequência e baixa - intensidade" (Ministério da Educação, 2008)

Esta distinção de problemáticas mostra pouca coerência com o princípio da inclusão, defendido pela Declaração de Salamanca (1994), a qual refere que são consideradas, crianças com NEE, todas as que apresentem deficiências ou dificuldades de aprendizagem. O que atualmente se verifica com a nova política de Educação Especial é que há uma grande parte de crianças/jovens com dificuldades ao nível da aprendizagem, que deixam de usufruir deste apoio especializado (UNESCO, 1994).

Não obstante, o Decreto-lei nº 3/2008, ao contrário do que acontecia no diploma anterior, estabelece o processo de referenciação bem estruturado, o qual

deverá ocorrer o mais precocemente possível e por qualquer interveniente que estabeleça uma relação com a criança. O diploma anterior defendia que, a avaliação deveria ser realizada pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), em colaboração com outros serviços de saúde escolar, e que, a elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) era da responsabilidade dos SPO, tendo este de ser complementado por um Programa Educativo, elaborado pelos professores de Educação Especial, não existindo um modelo predefinido. No decreto de Lei nº 3/2008, a avaliação é atribuída ao Departamento de EE e ao SPO, que têm como dever a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, por referência à CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), estabelecendo regras no processo de referenciação e de avaliação. Por outro lado, a nova legislação, estabelece um documento oficial para o PEI, que deve ser elaborado num prazo de 60 dias, após o processo de referenciação, fundamentando as respostas educativas e as formas de avaliação para cada um. No PEI deverão constar os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem com referência à CIF (OMS, 2004). Este documento deve ser elaborado pelo professor titular da turma e pelo docente da Educação Especial, sendo que, no final do ano letivo, deve ser elaborado um relatório no qual se verifiquem os resultados obtidos pelo PEI, introduzindo, ainda, o Plano Individual de Transição (PIT) para os jovens cujas necessidades os impeçam de adquirir aprendizagens e competências, prevendo a transição para a vida ativa.

Apesar de se reconhecerem as potencialidades do Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, este não tem sido isento de críticas. Com o objetivo de apresentar propostas de alteração a este decreto, o governo constituiu um grupo de trabalho interministerial. Em resultado da reflexão produzida e das recomendações apresentadas por este grupo de trabalho, foi criado um novo regime legal para as necessidades educativas especiais que se encontrou em consulta pública, até ao dia 31 de agosto de 2017, de modo a que todos os interessados pudessem analisar as soluções propostas e apresentar soluções relevantes¹.

¹ Consultado em <http://www.portugal.gov.pt/pt/consultas-publicas/consultas-legislativas-curso/20170704-medu-inclusao-escolar.aspx>, a 1 de setembro de 2017.

Estando assim iminente, de acordo com a proposta de alteração, a revogação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, não nos pudemos alhear das mudanças emergentes. Tratando-se de uma proposta que não se limita a introduzir alterações, antes revogando o regime que vigora, o objetivo que nos move na reflexão que se segue passa por destacar algumas alterações parecendo-nos oportuno a introdução de algumas dúvidas e inquietações.

Começamos por destacar, positivamente, o facto de este projeto partir de uma filosofia de educação inclusiva que abrange todos os alunos e não apenas os que apresentam Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, logo, não se reduz às questões da Educação Especial, conforme consta do Artigo 1º n.º 1 da versão para consulta pública da Alteração ao Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro¹. Com este propósito, foi estabelecida uma tipologia de intervenção no acesso ao currículo, onde se opta por medidas organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Num contínuo de ações estratégicas, com vista ao sucesso educativo do aluno, são estabelecidos três níveis de intervenção, que passamos a explicitar.

O primeiro nível corresponde às medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo dirigido a todos os alunos, em cada turma, designadamente: a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pro-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Alteração ao Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro – Versão para consulta pública¹, Artigo 8.º).

O segundo nível reporta-se às medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo aplicadas a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas em resultado da aplicação de medidas universais. As medidas seletivas podem contemplar os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens, as adaptações ao processo de avaliação e o apoio tutorial. (Alteração ao Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro – Versão para consulta pública¹, Artigos 7.º e 9.º).

No terceiro e último nível, encontram-se as medidas adicionais, que se destinam a alunos que apresentam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção precedentes. As medidas adicionais preveem a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, as adaptações ao processo de avaliação, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, a atribuição de produtos de apoio. (Alteração ao Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro – Versão para consulta pública¹, Artigo 10.º).

A linha de orientação apresentada assenta na ideia de que as medidas universais são mobilizadas pela escola para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais. Esta proposta de alteração parece, então, responder a uma crítica recorrente ao Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que, por definição, limitava os apoios educativos aos alunos com limitações significativas e de carácter permanente, o que significava, na prática, que a disponibilização destes apoios visava unicamente os alunos com deficiência e, mesmo no que a estes se refere, apenas aos que tiverem deficiências significativas.

Desta proposta decorrem naturalmente alterações procedimentais, entre as quais a elaboração de um relatório técnico pedagógico (RTP), apenas no caso da aplicação das medidas seletivas e das medidas adicionais de suporte à aprendizagem. Pelo exposto, no Artigo 21º, a aplicação de um programa educativo individual (PEI) ficará restrita às situações em que o relatório técnico-pedagógico proponha a aplicação de adaptações curriculares significativas. Antecipa-se, possivelmente, a simplificação de procedimentos.

Importa salientar que os prazos de atuação foram igualmente redefinidos, no sentido de uma maior celeridade no processo, salvaguardando-se, por exemplo, que o relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual, quando aplicável, sejam revistos atempadamente de modo a garantir que, no início de cada ano letivo, as medidas são imediatamente mobilizadas.

Continuando a refletir sobre as principais propostas apresentadas, o projeto agora divulgado pelo Ministério da Educação prevê o fim da aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), afastando-se da concessão de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se, segundo a proposta de lei, “garantir que o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que o seja através de percursos de aprendizagem diferenciados que permitam a cada um progredir no currículo com vista ao sucesso educativo” (Alteração ao Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro – Versão para consulta pública¹, Parágrafo 3.º, p. 1).

No que respeita à operacionalização, a nossa atenção desvia-se para a constituição obrigatória, em cada escola, de uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, assente numa perspetiva holística, composta por elementos permanentes e variáveis (artigo 12º), com atribuições bem definidas. Não obstante, a participação dos pais e encarregados de educação continua a ser reforçada positivamente, conforme o disposto no artigo 4º.

Não querendo ser exaustivos, salientamos ainda a reconfiguração do modelo “Unidade especializada” num modelo de “Centro de Apoio à Aprendizagem” que, segundo afirma, a alteração do Decreto-Lei “aglutina o primeiro e se redefine como um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando os saberes e as experiências de todos” (Alteração ao Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro – Versão para consulta pública¹, Parágrafo 6.º, p. 1).

Por fim, uma apreciação crítica não poderia deixar de refletir sobre algumas dúvidas e inquietações. Numa análise preliminar global e em particular do artigo 12º, relativo à constituição de uma equipa multidisciplinar, depreende-se uma participação muito residual do professor do ensino especial, prevendo-se apenas a integração de um docente. Tratando-se de técnicos devidamente especializados, parece-nos que deveriam ter um papel mais representativo e ativo nesta nova proposta legislativa de uma educação inclusiva.

Correndo o risco de fazer uma análise precipitada, parece-nos que a racionalização dos recursos humanos e materiais está vincada na ideia de que, conforme o disposto nos Artigos 9º, alínea 5, 10º, alínea 7 e 13º alínea 6, a

operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem é realizada com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

O Artigo 12º, alínea 10, poderá, também, levantar questões de justiça quando define que o trabalho de elaboração do RTP e do PEI, quando efetuado por docentes, integra a componente não letiva do horário de trabalho.

Da análise realizada não passa despercebida a louvável intenção, como já foi referido, de agilizar a resposta à diversidade das necessidades dos alunos, no entanto os prazos previstos no Artigo. 20º e 21ª poderão ser demasiado curtos e pouco exequíveis.

Por fim, resta acrescentar que, apesar das limitações apontadas ao Decreto lei n.º3/2008, também lhe são reconhecidas potencialidades, tais como a sua objetividade, e, por conseguinte, poderia ter sido alterado e não revogado. Por outro lado, havendo poucos pontos de contacto com o decreto em vigor, num primeiro momento, não será expectável que seja fácil assumir a nova terminologia (acomodações curriculares, adaptações curriculares não significativas, medidas curriculares significativas, medidas universais, seletivas, adicionais) e abandonar as práticas interiorizadas e devidamente operacionalizadas no terreno.

Pelo exposto, depreende-se que a alteração ao Decreto Lei n.º3/2008 suscite, como é normal e esperado em todos os seres humanos, alguma resistência à mudança. Com efeito, importa alargar a reflexão sobre este novo paradigma a todos os intervenientes no processo educativo dos alunos para que a esperada resistência à mudança não se torne na principal barreira à transformação e à inovação pedagógica na área da educação inclusiva

1.10. Paralisia Cerebral: Conceito e Tipos

A paralisia cerebral (PC) é uma doença do desenvolvimento neurológico que se manifesta numa fase inicial da infância e que se estende por toda a vida do sujeito (Bax et al., 2005), caracterizada por

(...) um grupo de perturbações do desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitação de atividade, que são atribuídos a distúrbios não progressivos e que ocorreram no cérebro fetal ou infantil em desenvolvimento. As alterações motoras da PC são frequentemente acompanhadas de distúrbios de sensação, cognição, comunicação, percepção e / ou comportamento, e / ou distúrbios convulsivos. (p. 572)

No mesmo sentido, Nielsen (1999, p. 95) considera que a paralisia cerebral “engloba um conjunto de desordens caracterizadas por disfunções de caráter neurológico e muscular que afetam a mobilidade e o controlo muscular. O termo *cerebral* reporta-se às funções do cérebro e o termo *paralisia* às desordens de movimento ou de postura”. Este conjunto de perturbações de movimento e postura apresentam algumas características em comum (Alexander, 1990, como referido em Matos & Lobo, 2009, p. 230): “a) há uma lesão no SNC, que afeta o controle motor; b) ocorre numa fase intrauterina, perinatal ou nos primeiros anos de vida; c) não é progressiva”. Com efeito, atualmente

(...) a paralisia cerebral é considerada como uma doença multifacetada tipificada e marcada por distúrbios de desenvolvimento que afetam uma enorme diversidade de estruturas do cérebro. Isto implica que a paralisia cerebral deve ser descrita e definida como uma condição caracterizada por um amplo complexo de grandes diferenças individuais, abrangendo a gama global do comportamento motor e cognitivo. (Peker, 2012, p. 4)

Segundo a Associação Médica Americana, a maioria dos casos de paralisia cerebral (cerca de 90%), ocorre antes de a criança nascer ou durante o parto, podendo qualquer lesão ocorrida no cérebro resultar em paralisia cerebral (Nielsen, 1999). Algumas das causas apontadas estão relacionadas com

(...) infeção materna com rubéola, ou quaisquer outras doenças víricas que se manifestem durante a gravidez; parto prematuro, falta de oxigenação da criança devido a separação prematura da placenta; posicionamento inadequado do bebé no momento do parto, trabalho de parto demasiado

prolongado ou demasiado abrupto e problemas com o cordão umbilical. A paralisia cerebral pode ainda estar associada ao Rh ou ao grupo sanguíneo (ABO) dos pais, a microrganismos que atacam o sistema nervoso central do recém-nascido ou à falta de cuidados pré-natais adequados. (Nielsen, 1999, p. 95-96)

A paralisia cerebral pode, igualmente, resultar de traumatismos cranianos, devido a, por exemplo, acidentes com veículos motorizados, ou mesmo a infeções cerebrais (Nielsen, 1999).

A literatura especializada aponta a paralisia cerebral como a doença física neurológica congénita mais comum (Thompson & Gustafson, 1995, como referido em Florian & Findle, 2001), bem como a “causa mais comum de incapacidade física na infância”. (Colaço et al., 2014, p. 49)

Têm sido distinguidos três tipos fundamentais de paralisia cerebral, nomeadamente, a paralisia cerebral espástica, a paralisia cerebral atetóide e a paralisia cerebral atáxica (Nielsen, 1999).

O primeiro tipo de paralisia cerebral, a espástica, é o tipo mais comum. É caracterizada por rigidez a nível dos músculos, apresentando-se estes últimos contraídos e com resistência ao movimento (Nielsen, 1999).

A parte inferior das pernas pode ser submetida a movimentos laterais sendo o indivíduo capaz de cruzar as pernas ao nível dos tornozelos. O movimento, porém, é sempre lento. Por vezes, os músculos das pernas estão tão contraídos que os calcanhares não tocam o chão e o indivíduo tem de caminhar na ponta dos pés. O recurso a terapia física, a aparelhos de gesso e/ou a cirurgia ortopédica pode ajudar a suavizar estes problemas. (p. 96)

A paralisia cerebral atetóide envolve a presença de movimentos involuntários das partes do corpo atingidas, designadamente os esgares faciais e torção das mãos e ainda a possibilidade de a língua descair da atividade bucal, não sendo possível a contenção completa da saliva. Podem ser produzidos movimentos súbitos, bruscos ou ondulatórios (Nielsen, 1999).

Por último, a paralisia cerebral atáxica caracteriza-se pela falta de equilíbrio, bem como de coordenação e perceção dimensional (Nielsen, 1999).

Quando se encontra em pé, o indivíduo pode oscilar, assim como pode ter também ter dificuldade em manter o equilíbrio. É igualmente possível que caminhe com os pés bastante afastados, a fim de evitar potenciais quedas. A gravidade desta deficiência, tal como acontece com todas as outras deficiências, é determinada segundo uma escala que varia entre ligeira e severa. Em alguns casos, o tipo de paralisia cerebral em discussão pode mesmo causar total perda de mobilidade. (p. 96)

Apesar de se poder verificar a combinação de sintomatologia dos três tipos, quando afetados vários centros motores, têm sido considerados mais comuns os dois primeiros tipos de paralisia cerebral referidos (Nielsen, 1999).

Das considerações tecidas acima em torno do conceito e características da paralisia cerebral, pressupõe-se que

Na criança com paralisia cerebral (PC) a sua condição gera diversas condicionantes que vão limitar a possibilidade de interagir com o ambiente e de garantir os modos comunicativos que favoreçam o seu processo de desenvolvimento. Contudo, um dos principais problemas prende-se com a incapacidade que a criança apresenta de produzir fala articulada compreensível, como resultado das dificuldades da movimentação voluntária e coordenação dos músculos envolvidos na respiração, na fonação e na articulação e que, em conjunto, deverão cooperar para a produção da fala (Geralis, 2007). Tal condição, além de limitar ou inibir a expressão oral, vai igualmente impedir que os pais e educadores recebam as pistas necessárias para a orientarem no processo de aquisição da linguagem, mas também noutros processos de aprendizagem. (Almeida & Vaz, 2015, p. 67)

1.11. A Leitura e a Paralisia Cerebral

Tal como referem Peeters, de Moor e Verhoeven (2011), mesmo antes de aprenderem a ler, as crianças já adquiriram capacidades emergentes de literacia,

consideradas bons preditores da leitura inicial, tal como a percepção auditiva, a consciência fonológica, o vocabulário, e capacidades de sintaxe. A existência de défices nestas capacidades muitas vezes traduz-se em dificuldades na aquisição de competências relacionadas com a literacia, frequentemente manifestadas por crianças com paralisia cerebral. Com efeito, estes autores mencionam investigações neste âmbito que têm demonstrado a existência de défices nas capacidades relacionadas com a linguagem, bem como nas capacidades intelectuais das crianças com paralisia cerebral (Dormans & Pellegrino, 1998, como referido em Peeters et al., 2011). Também um estudo de Peeters, Verhoeven, van Balkom e de Moor (2008) demonstrou que as capacidades emergentes de literacia de crianças com paralisia cerebral eram mais reduzidas do que as dos seus pares que não apresentavam problemas de desenvolvimento. Para além disso, o nível de inteligibilidade da linguagem em crianças com paralisia cerebral parece ter um impacto a longo termo na literacia e na descodificação das palavras (Peeters, Verhoeven, & de Moor, 2009, como referido em Peeters et al., 2011).

Não obstante a importância do papel destes défices das crianças no desenvolvimento da literacia, a literatura especializada neste domínio tem realçado a existência de outros fatores que contribuem para o mesmo, nomeadamente os fatores externos (Peeters et al., 2011; Sandberg, Smith, & Larsson, 2010).

De entre esses fatores, tem sido destacada a influência do ambiente escolar e a importância dos *curricula* e atividades que promovam a aprendizagem da literacia (Peeters et al., 2011), de que são exemplo o acesso da criança a materiais impressos e a oportunidades para aprender (Koppenhaver & Yoder, 1992, como referido em Peeters et al., 2011).

O ambiente familiar e o apoio dos membros da família têm sido outros dos aspetos referidos como influentes nos níveis de leitura alcançados pelas crianças, designadamente o apoio positivo e as expectativas de sucesso, uma vez que muitas das competências promotoras do sucesso ao nível da leitura e da ortografia decorrem de oportunidades de aprendizagem informais ocorridas em ambientes enriquecedores antes do início da escolarização (Sandberg et al., 2010). É de notar que os resultados de um estudo de Carona, Moreira, Silva, Crespo e Canavarro (2014) indicam que as crianças e adolescentes com paralisia cerebral reportaram perceções de suporte social

mais baixas comparativamente às do grupo de crianças e adolescentes sem diagnóstico de doença crónica

1.12. Tutoria entre Pares em Classes Regulares

A literatura especializada tem vindo a enfatizar a eficácia e vantagens do ensino a pares, num ambiente cooperativo de ajuda mútua e de diversidade com benefícios para as partes envolvidas (Ribeiro & Mateus, 2015), dando lugar a um aumento do tempo de atenção e prática e maior disponibilidade por parte do professor para trabalhar com outros alunos (Hoover & Patton, 2005, como referido em Ribeiro & Mateus, 2015). Para além dos benefícios a nível académico, Fuchs, Fuchs, Mathes e Simmons (1997) referem, ainda, a eficácia a nível económico, nomeadamente a redução de custos, decorrentes da implementação da tutoria a pares (Levin, Glass, & Meister, 1984, Levin & Meister, 1986, como referido em Fuchs et al., 1997).

De acordo com Monteiro (2003), o método tutorial surgiu no século XVI, em que o tutor se afigurava como a pessoa que, nos contextos de ensino universitário ingleses, acompanhava o aluno na sua aprendizagem. No século XIX, o termo tutor é inclusive utilizado para designar “o aluno que ensinava outro(s) aluno(s)” (Allen, 1976, como referido em Monteiro, 2003, p. 159).

O método tutorial, enquanto prática pedagógica que promove a informalidade das relações dos grupos, é caracterizado por relações nas interações de não paridade entre os membros da díade ou grupo (Monteiro, 2003). Mais especificamente, estas interações tutoriais derivam de três condições fundamentais, enunciadas por Winnykamen (1990, como referido em Monteiro, 2003):

- 1) existência de uma assimetria relativamente ao grau de competência dos sujeitos, 2) envolvimento efetivo dos sujeitos na resolução da tarefa; 3) existência de objetivos parcialmente diferentes, por parte dos sujeitos (aprender para o aprendiz e fazer com que o tutorando aprenda, para o tutor),

convergindo, no entanto, para um fim comum, a redução da assimetria entre eles, relativamente ao saber em questão. (p. 164)

A literatura especializada tem demonstrado a eficácia de situações de tutoria com pares mais desenvolvidos, no âmbito das competências de leitura (Bacalhau, 2016; Figueira, 2012; Monteiro, 2003; Oddo et al., 2010; Parente, 2007).

Dados de uma pesquisa recente centrada na análise de estudos publicados de 1983 a 2013 em revistas de revisão por pares acerca de intervenções mediadas por pares na aprendizagem da língua inglesa (Pyle, Pyle, Lignugaris/Kraft, Duran, & Akers, 2017) indicam que estas intervenções são geradoras de efeitos (desde médios a grandes) nas medidas de consciência fonémica, vocabulário e compreensão, comparativamente a situações de mediação de professor.

Os resultados de um estudo de Monteiro (2003), em que foi desenvolvido e aplicado o *Programa de Leitura a Par*, utilizando o método tutorial em díades compostas por alunos do 2º ano (tutorandos) e por alunos do 4º ano de escolaridade (tutor), revelaram a existência de efeitos positivos no desempenho ao nível da leitura das crianças dos 2º e 4º anos de escolaridade, ao nível da correção e compreensão, não se tendo verificado, no entanto, diferenças significativas comparativamente ao grupo de controlo, relativamente à fluência da leitura. Este estudo evidenciou que o programa aplicado contribuiu para o aumento dos níveis de motivação para a leitura das crianças que nele participaram [designadamente nas dimensões do prazer e autoconceito do leitor (2º e 4º anos de escolaridade), e de reconhecimento social (2º ano de escolaridade)], mas também na perceção de competência, tendo-se verificado um existência de um efeito positivo em todas as dimensões do autoconceito avaliadas (2º e 4º anos de escolaridade) e na autoestima dos alunos (apenas do 4º ano de escolaridade). Os resultados sugerem, igualmente, ganhos estatisticamente significativos do grupo de intervenção em todas as dimensões, comparativamente ao grupo de controlo, evidenciando um impacto positivo decorrente da implementação deste programa em regime de tutoria entre pares.

Um outro estudo realizado utilizando o mesmo programa, também em regime de tutoria de pares em que participaram crianças igualmente a frequentar os 2º e 4º anos de escolaridade (Parente, 2007), também evidenciou ganhos no desempenho da

leitura, designadamente ao nível da correção, fluência e compreensão dos participantes (tanto tutores como tutorandos), relativamente às crianças do grupo de controlo.

Assim, ao nível da aprendizagem da linguagem escrita, a utilização de situações de tutorado tem permitido superar problemas localizados, sobretudo, na fase do tratamento da informação, a nível oral ou escrito. A criança com dificuldades de expressão e comunicação oral, por exemplo, encontra nas situações tutoriais uma ocasião para desenvolver a sua capacidade de comunicar com os outros, a propósito de um tema, ou problema, transformando a sua postura passiva de recetor, na atitude ativa de emissor. (Peixoto & Monteiro, 1999, p.13)

Resultados decorrentes da aplicação, no nosso país, de um programa com vista ao desenvolvimento da fluência da leitura a alunos do 5º ano de escolaridade (Ferreira, Ribeiro, & Viana, 2012) agrupados em díades de “observador” (aluno responsável pelo registo da duração de leitura que o colega da díada fazia em voz alta e pela apreciação qualitativa acerca da dicção, expressividade e precisão da leitura) e “interveniente ativo”, que alternavam de sessão para sessão, apontam para a redução do tempo de leitura e número de erros de leitura, sugerindo a obtenção de ganhos positivos por todas as crianças envolvidas, em virtude da sua aplicação.

No mesmo sentido, apontam os resultados de um estudo realizado por Monteiro (1998) com crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade. Com efeito, verificou-se um aumento significativo das pontuações dos alunos tutores, comparativamente aos seus colegas não tutores, obtidas na tarefa apresentada (procura de palavras no dicionário), concluindo a autora que os tutores beneficiam mais de situações de participação em projetos tutoriais com outras crianças do que se trabalhassem individualmente.

O método tutorial assenta em situações de interação social, cujos benefícios têm sido salientados ao longo da literatura, nomeadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. Os trabalhos de Vygotsky destacam a relevância das interações da criança com figuras próximas, como os familiares, amigos e professores, enquanto forma de acesso aos meios que levam ao desenvolvimento cognitivo (Peixoto & Monteiro, 1999), estando, assim, a atividade social relacionada com a promoção do mesmo (Guerreiro & Matta, 1999).

Na aceção de Goodlad e Hirst (1989, como referido em Monteiro, 1998), o método tutorial “é um sistema de instrução em que os alunos se ajudam uns aos outros e aprendem ensinando” (Monteiro, 1998, p. 277).

Também McNamara e Moreton (1988, como referido em Bacalhau, 2016) salientam a eficácia da promoção de aptidões sociais veiculada pela aplicação da tutoria de pares, tendo os autores verificado um aumento das competências pedagógicas, sociais e relacionais no treino de alunos para tutores. A tutoria de pares afigura-se como um “motor relacional” que contribui para a promoção e desenvolvimento de relações sociais estreitas, contribuindo para o aumento do autoconceito e motivação e consequente melhoria do comportamento e sucesso dos alunos (McNamara & Moreton, 1988, como referido em Bacalhau, 2016). Estes autores apontam vantagens associadas à implementação deste tipo de tutoria, designadamente:

(...) a possibilidade de um tutor ultrapassar com maior facilidade as barreiras estabelecidas pelos alunos com problemas de comportamento e emocionais e que, normalmente, têm dificuldades em lidar com figuras de autoridade (ex. professor); a tutoria de pares ocorrer num contexto de um para um, sem exposição perante a turma; o vocabulário utilizado pelo tutor ser mais inteligível facilitando a compreensão dos conceitos e/ou tarefas; o professor beneficiar de mais tempo para os restantes alunos. (McNamara & Moreton, 1988, como referido em Bacalhau, 2016, p. 31)

1.13. Tutoria entre Pares em Alunos com Paralisia Cerebral

Ao longo dos anos, o método tutorial tem sido difundido e aplicado a outros setores e níveis educativos, para os quais não havia sido originalmente desenvolvido, como as crianças com Necessidades Educativas Especiais (Osguthorpe & Scruggs, 1990, Peach & Moore, 1990, Scott, West, & Varlaam, 1992, Staub & Hunt, 1993, Wood, 1989, como referido em Monteiro, 2003, p. 164).

Um estudo realizado nos EUA para avaliar o impacto da leitura repetida na fluência e compreensão da leitura oral recorrendo à tutoria de pares (Oddo et al., 2010), em que participaram crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade (incluindo um aluno com dificuldades de aprendizagem, mas que não beneficiou de intervenção adicional ao nível da leitura para além da habitualmente facultada na sala de aula), evidenciou a eficácia desta estratégia, tendo-se verificado melhorias tanto ao nível da fluência, como da compreensão da leitura. Este aumento registou-se não só relativamente aos alunos identificados inicialmente como tendo índices mais baixos de fluência de leitura, mas a toda a turma em geral.

Também com contexto nacional têm sido implementados com sucesso diversos programas de tutoria de pares em crianças com Necessidades Educativas Especiais (e.g., Bacalhau, 2016, Figueira, 2012).

Os resultados de um estudo realizado em Portugal, com crianças com Necessidades Educativas Especiais (Figueira, 2012), demonstraram um aumento significativo nas competências de leitura das crianças (fluência, número de acertos e compreensão) do grupo de intervenção, composto por uma turma de alunos do 3º ano de escolaridade (tutorandos) e uma turma do 4º ano (tutores), comparativamente ao grupo de controlo (composto por alunos de uma turma do 3º ano e uma turma do 4º ano de escolaridade sem intervenção).

Um outro estudo recente (Bacalhau, 2016) evidenciou progressos significativos ao nível da leitura (fluência e precisão) e da escrita após implementação de um programa de promoção das mesmas em regime de tutoria de pares em alunos do 2º ciclo do ensino básico com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Os resultados desta pesquisa demonstraram ainda o contributo desta estratégia para o aumento da motivação e habilitação dos alunos relativamente a tarefas relacionadas com a leitura e a escrita, para além de melhorias significativas ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos pares, designadamente no estabelecimento e estreitamento de relações interpessoais e aumento da autoestima.

Também recentemente, uma investigação decorrente da implementação de uma estratégia de tutoria de pares na construção de textos narrativos em alunos do 4º ano de escolaridade com e sem Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) (Barbosa,

2015) demonstrou a obtenção de resultados positivos não só ao nível da escrita de textos, como no sentimento de pertença relativamente às atividades da turma.

Do mesmo modo, Bacalhau (2016) considera fundamental a promoção de interações positivas entre pares, assumindo particular relevância as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP), uma vez que “permite potenciar as competências do aluno com mais dificuldades e, simultaneamente, as dos seus pares, promovendo-se efetivas respostas para as diversas necessidades que todos os alunos possam apresentar (sejam elas de caráter temporário ou de caráter permanente)” (Bacalhau, 2016, p. 30-31).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II

**CONCEPTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO, OBJETIVOS E
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, será apresentada a conceptualização do estudo empírico, assim como os objetivos do mesmo e a metodologia de investigação utilizada. Proceder-se-á, ainda, à descrição dos procedimentos e materiais utilizados neste estudo e à caracterização da aluna que participou no mesmo.

2.1. Conceptualização do Estudo Empírico

A estratégia de investigação utilizada neste trabalho assenta no estudo de caso único que se revelou a opção metodológica preferencial para dar resposta aos objetivos desta pesquisa, uma vez que “(...) envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” ” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223).

2.1.1. Objetivos

A literatura especializada tem vindo a destacar as vantagens e potencialidades da adoção da tutoria de pares como estratégia pedagógica facilitadora de diversas aprendizagens, nomeadamente no âmbito da leitura. Tendo sido comprovada a sua eficácia em alunos com Necessidade Educativas Especiais (e.g., Bacalhau, 2016; Oddo et al., 2010; Figueira, 2012), esta pesquisa tem por objetivo principal o estudo do efeito da implementação de uma intervenção de tutoria de pares ao nível da leitura (fluência, precisão e compreensão da leitura) realizada com uma aluna com paralisia cerebral. São esperados ganhos nas dimensões avaliadas, decorrentes da implementação da intervenção referida.

Em termos de objetivos mais específicos, pretendemos com este estudo:

- Avaliar a fluência [velocidade (número de palavras lidas por minuto), precisão da leitura (palavras lidas corretamente)] e compreensão da leitura (respostas corretas a questões de interpretação de texto) antes (pré-teste), durante (25 sessões) e após (pós-teste), uma intervenção de tutoria de pares;
- Estudar a trajetória dos resultados obtidos pela aluna nas dimensões avaliadas;

- Contribuir para o corpo de conhecimentos das pesquisas desenvolvidas no âmbito da tutoria de pares e ensino da leitura em crianças com Necessidades Educativas Especiais, em particular, com paralisia cerebral.

2.1.2. Conceptualização da Investigação

O presente trabalho assenta numa estratégia de estudo de caso único e baseou-se na implementação de uma intervenção de tutoria de pares ao nível da leitura, tendo sido feita uma avaliação das dimensões estudadas antes (pré-teste) e no final (pós-teste) da mesma.

2.2. Metodologia, Procedimentos, Instrumento e Materiais Utilizados

O presente estudo assentou numa díade de tutoria de pares em que participaram uma aluna com paralisia cerebral (tutoranda) e quatro colegas de turma da mesma (tutoras). A intervenção decorreu ao longo de 25 sessões (uma a duas por semana, com a duração de cerca de 20 minutos, fora do horário letivo, entre as 16h e as 16h30, em sala autónoma, em momentos específicos para o efeito), entre os meses de fevereiro e maio do ano letivo 2016/2017, no estabelecimento de ensino que as alunas frequentam, uma escola de ensino particular e cooperativo da região centro do país.

Foi obtida autorização prévia junto do estabelecimento de ensino (Anexo 1), seguida da solicitação da mesma junto dos encarregados de educação, apelando à participação dos seus educados no estudo (Anexo 2). Foi, ainda, requerida a participação voluntária das alunas (tutoranda e tutoras) nesta pesquisa, tendo sido apresentados os principais objetivos e atividades inerentes à implementação da intervenção pretendida. As tutoras, com as funções de motivarem, incentivarem e orientarem a aluna na realização das atividades, foram selecionadas por revelarem empatia com a tutoranda, capacidade de trabalho, persistência e responsabilidade.

A intervenção foi avaliada no início e final da mesma, tendo sido utilizado para efeitos de pré-teste e pós-teste um excerto adaptado e com supressões de um texto em prosa: *Cinco tempos, quatro intervalos* de A. Saldanha (1999) (Anexo 3).

Ao longo das 25 sessões, foi treinada a fluência e compreensão da leitura, recorrendo a textos de tipologias e temáticas diversificadas, de extensão e complexidade reduzidas, com mensagens, na generalidade, concretas e simples. (Anexos 4 - 28).

Tendo em conta o défice que a aluna revela na compreensão de material verbal complexo, os textos foram selecionados de acordo com o seu nível de proficiência. Foram, do mesmo modo, considerados os interesses e experiências pessoais da aluna, a sua faixa etária e o seu nível de maturidade.

Para avaliação da compreensão da leitura, a elaboração dos questionários fundamentou-se na experiência da docente e nos objetivos, no âmbito da leitura, preconizados nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

Seguindo, igualmente, as orientações das metas curriculares, a fluência da leitura foi avaliada com base no número de palavras lidas por minuto (velocidade da leitura), bem como as palavras lidas corretamente (precisão). Em todas as sessões (incluindo pré-teste e pós-teste), foram colocadas 10 questões relativas à interpretação de texto para avaliar a compreensão da leitura. A professora, em cada momento, forneceu um texto, com o respetivo questionário, à tutora e à tutoranda. A tutora cronometrou o tempo de leitura, assinalou os acertos e o número de palavras lidas por minuto. Enquanto a aluna respondeu ao questionário, a tutora procedeu ao registo das dimensões avaliadas, numa tabela concebida para o efeito (Anexo 29). A professora supervisionou cada atividade.

2.3. Caracterização da Aluna

A criança que participa no presente estudo de caso, que nomeamos “Joana” (nome fictício), é do sexo feminino, tem doze anos de idade, vive com os pais e a irmã de 6 anos, e frequenta o 5º ano de escolaridade. O nível socioeconómico da família é médio, sendo o pai empregado fabril e a mãe escriturária. Tanto a “Joana” como a irmã frequentam um estabelecimento fora da sua área de residência, estando a rede de suporte familiar restrita aos cuidados parentais.

Informações relativas à história clínica indicam que a “Joana” nasceu de uma gravidez de 41 semanas, normal, de parto eutócico. No período neonatal, foi diagnosticada uma luxação congénita da anca, tratada, com boa evolução. No primeiro ano de vida, foi detetada parésia do membro superior direito. A realização de RMN (Ressonância Magnética Nuclear) crâneoencefálica revelou uma extensa área fronto-temporo-parietal esquerda, traduzindo sequela de lesão vascular isquémica/hemorrágica do período perinatal. Face a este enquadramento clínico, em dezembro de 2015, a Joana foi diagnosticada com paralisia cerebral espástica unilateral direita (Hemiparética direita).

Ao longo do ensino pré-escolar e 1º ciclo, a “Joana” teve acompanhamento de reabilitação numa Associação de Paralisia Cerebral, nas especialidades de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Psicologia. Frequentou, ainda, as consultas das especialidades de Tónus muscular e Epilepsia e consulta de desenvolvimento num Hospital Pediátrico.

Em maio de 2015, a Joana foi sujeita a uma Cirurgia da Epilepsia (Hemisferotomia esquerda), sendo que, na sequência desta intervenção, foi operada de urgência devido a uma dilatação hidrocefálica. Após a resolução deste episódio de urgência, surgiram algumas alterações comportamentais (défice de memória, de atenção, cefaleias, dificuldades momentâneas de visão).

De acordo com os resultados da última avaliação multidisciplinar, realizada em janeiro de 2016, a aluna apresenta o diagnóstico de Epilepsia lesional – enfarte fronto-temporal esquerdo, peri-natal, hemiparesia direita e dificuldades de aprendizagem, que se radicam nas suas competências cognitivas e linguísticas, que se situam globalmente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, designadamente ao nível do raciocínio abstrato, vocabulário, leitura, cálculo mental simples, memória (auditiva/verbal a curto e longo prazo), manutenção da atenção, competências visuoperceptivas e velocidade de processamento (muito lenta).

Ao longo do 1º ciclo, a “Joana” beneficiou de respostas educativas no âmbito da educação especial, designadamente: Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações Curriculares Individuais; Adequações no Processo de Avaliação (Português e Matemática) e Tecnologias de Apoio.

Em consequência da intervenção cirúrgica referida anteriormente, donde resultou um agravamento das condições de saúde e de aprendizagem da aluna, foi considerado necessário introduzir alterações no respetivo Programa Educativo Individual, no sentido de adequar as respostas educativas ao seu perfil de funcionalidade. Após uma análise contextualizada e concertada, as Adequações Curriculares Individuais foram suprimidas, dando lugar à implementação de um Currículo Específico Individual.

Numa análise global, ao longo do 1º ciclo, os resultados obtidos pela aluna com a aplicação das medidas educativas traduziram-se num desempenho escolar bastante abaixo do esperado para o seu ano de escolaridade, sendo que a sua trajetória escolar foi sendo também caracterizada por alterações no domínio comportamental, emocional e motivacional.

No presente ano letivo, a “Joana” iniciou o 2º ciclo num outro estabelecimento de ensino, sendo dada continuidade ao seu processo educativo. Ao abrigo do Artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, a aluna usufrui das seguintes medidas educativas, segundo o respetivo Programa Educativo Individual: *a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações no Processo de Avaliação; e) Currículo Específico Individual e f) Tecnologias de Apoio* (compensador do membro inferior esquerdo e tala no membro superior direito).

O Currículo Específico Individual foi estruturado numa perspetiva curricular funcional, tendo como objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia da aluna, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida.

Entre os maiores obstáculos à aprendizagem, destacam-se, para além do défice cognitivo, graves alterações ao nível dos processos mnésicos que interferem, designadamente, com a sua orientação temporal (dia da semana, horas, o que já fez, o que vai fazer...). Destaca-se, ainda, uma baixa resistência à distração, uma reduzida capacidade de trabalho (lentidão) e um baixo nível de iniciativa. Dadas as suas características, no processo de aprendizagem, a “Joana” revela pouca autonomia nas tarefas escolares, solicitando insistentemente a ajuda de um adulto.

Na avaliação das competências linguísticas, o discurso espontâneo apresenta fluência normal, com algumas pausas e parafasias, sem alteração da prosódia e da articulação. Revela dificuldades na capacidade de evocação de nomes. Tem um défice marcado a nível da compreensão de material verbal complexo (inferior a 6 anos). Na leitura, surgem paralexias e défice marcado de compreensão, não fazendo inferências. Apresenta limitações na capacidade de memória verbal, perdendo muita informação no *recall* imediato. Escreve com um vocabulário pouco variado, com erros ortográficos e sintáticos. As frases são muito imaturas, sem concordância verbal, coesão e coerência. No raciocínio lógico-matemático, apresenta dificuldades no cálculo mental e na realização de operações e situações problemáticas.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, iremos apresentar os resultados obtidos na aplicação do pré-teste e do pós-teste, assim como os dados relativos às sessões de intervenção, com o objetivo de estudar a trajetória das dimensões avaliadas no decurso da intervenção efetuada, nomeadamente, número de palavras lidas por minuto, correção/número de acertos por sessão e número de respostas corretas na compreensão. Segue-se a discussão dos resultados, confrontando as hipóteses formuladas inicialmente com os dados obtidos e a pesquisa neste âmbito.

3.1. Apresentação dos Resultados

Antes da intervenção, procedemos, tal como já referido, à aplicação do pré-teste (excerto de texto em prosa *Cinco tempos, quatro intervalos* de A. Saldanha), tendo sido contabilizados: o número de palavras lidas por minuto, o número de acertos, a percentagem de acertos (proporção de palavras lidas corretamente por minuto) e o número de respostas corretas às questões de compreensão (interpretação do texto). Estas dimensões foram avaliadas, igualmente, ao longo das 25 sessões de intervenção (treino de leitura) e novamente após a mesma, ou seja, na aplicação do pós-teste. Na tabela 1 (Anexo 29) são apresentados os dados registados durante a totalidade do estudo nas dimensões avaliadas.

Tal como podemos verificar, no decurso da aplicação do pré-teste, o número de palavras lidas por minuto foi 64, o número de palavras lidas corretamente (acertos) foi 56, sendo a percentagem de acertos 87.5%, e o número de respostas corretas na compreensão foi 4 (40%). Após a intervenção (25 sessões de treino de leitura), apurámos que, no pós-teste, o número de palavras lidas por minuto foi 86, o número de palavras lidas corretamente (acertos) foi 82, a percentagem de acertos atingiu 95.3%, enquanto o número de respostas corretas na compreensão foi 8 (80%).

Segue-se a apresentação gráfica dos dados obtidos nas dimensões avaliadas no decurso da globalidade do estudo.

Como podemos verificar, no pré-teste foram registadas 64 palavras lidas por minuto. Ao longo da intervenção, foram registados valores que oscilaram entre as 64 palavras (sessões 3, 6 e 11) e as 113 palavras (sessão 22), registando-se, no final da intervenção (pós-teste), a leitura de 86 palavras por minuto (Figura 1).

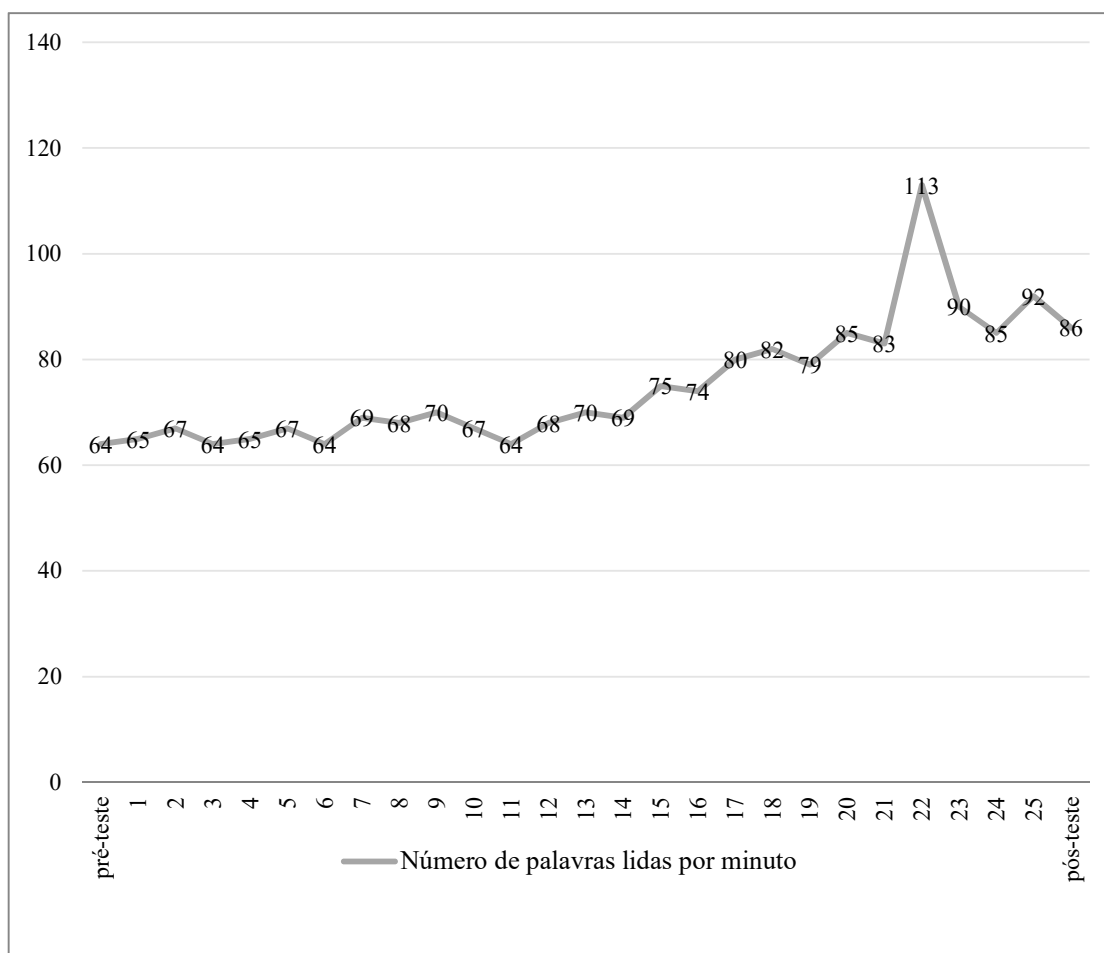


Figura 1. Número de palavras lidas por minuto registadas ao longo da avaliação

Relativamente ao número de acertos, verificaram-se, no decorrer do pré-teste, 56 acertos, oscilando este valor ao longo da intervenção entre os 56 (sessão 15) e os 105 acertos (sessão 22), sendo 82 o número de acertos registado após a intervenção no pós-teste. À semelhança do que verificamos anteriormente em relação à velocidade de leitura (número de palavras lidas por minuto), também ao nível da precisão (número de acertos) se verificou, na generalidade, uma evolução positiva da aluna, tendo-se registado um aumento do número de acertos do pré-teste (56) para o pós-teste (82) (Figura 2).

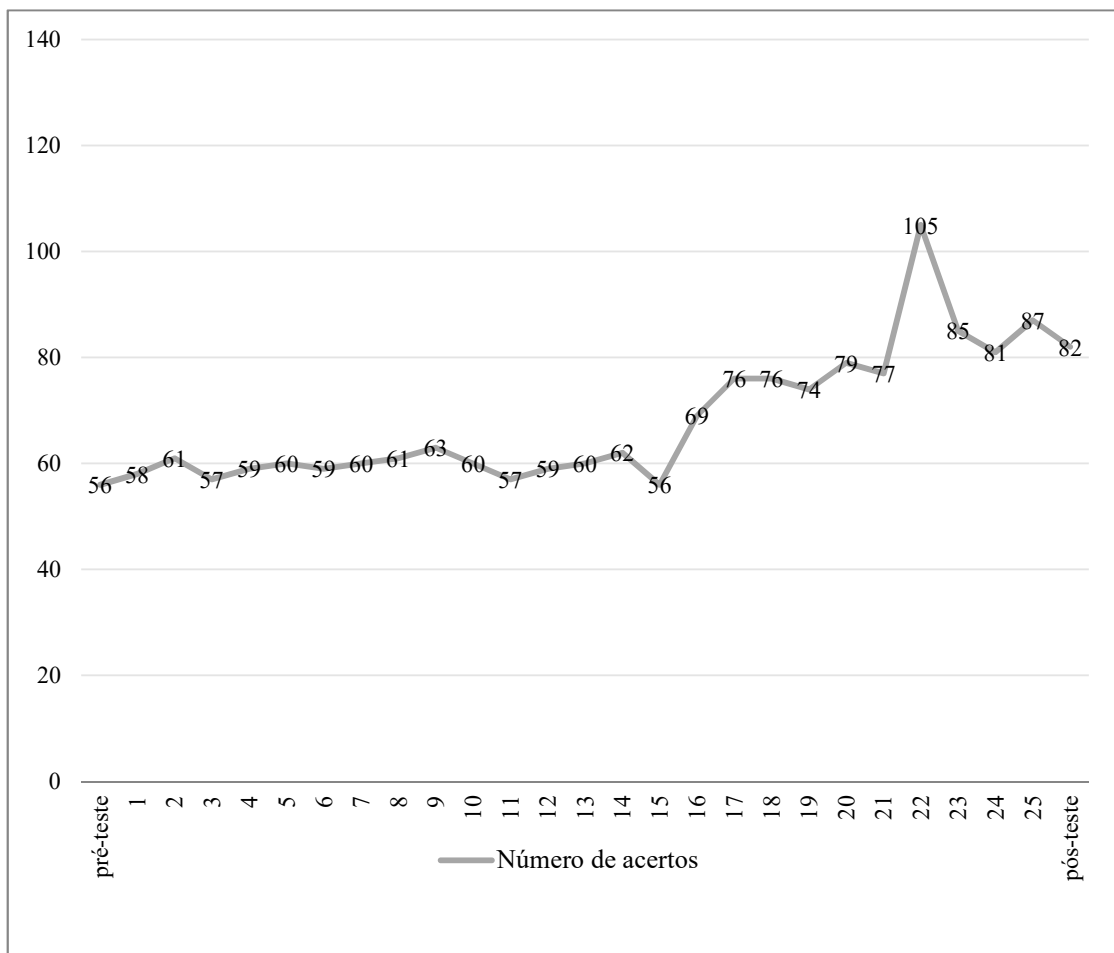


Figura 2. Número de acertos registados ao longo da avaliação

Analisando as percentagens de acertos relativamente às palavras lidas por minuto, também verificamos uma evolução positiva do desempenho da aluna, sendo este valor de 87.5% no pré-teste e de 95.3% no pós-teste. Apesar de as percentagens de acertos serem sempre acima dos 80% em todas as sessões (exceto na sessão 15, em que este valor foi de 74.7%), é de notar que, a partir da sessão 16 (inclusive), os valores registados nas sessões subsequentes ultrapassam sempre os 90% (Figura 3).

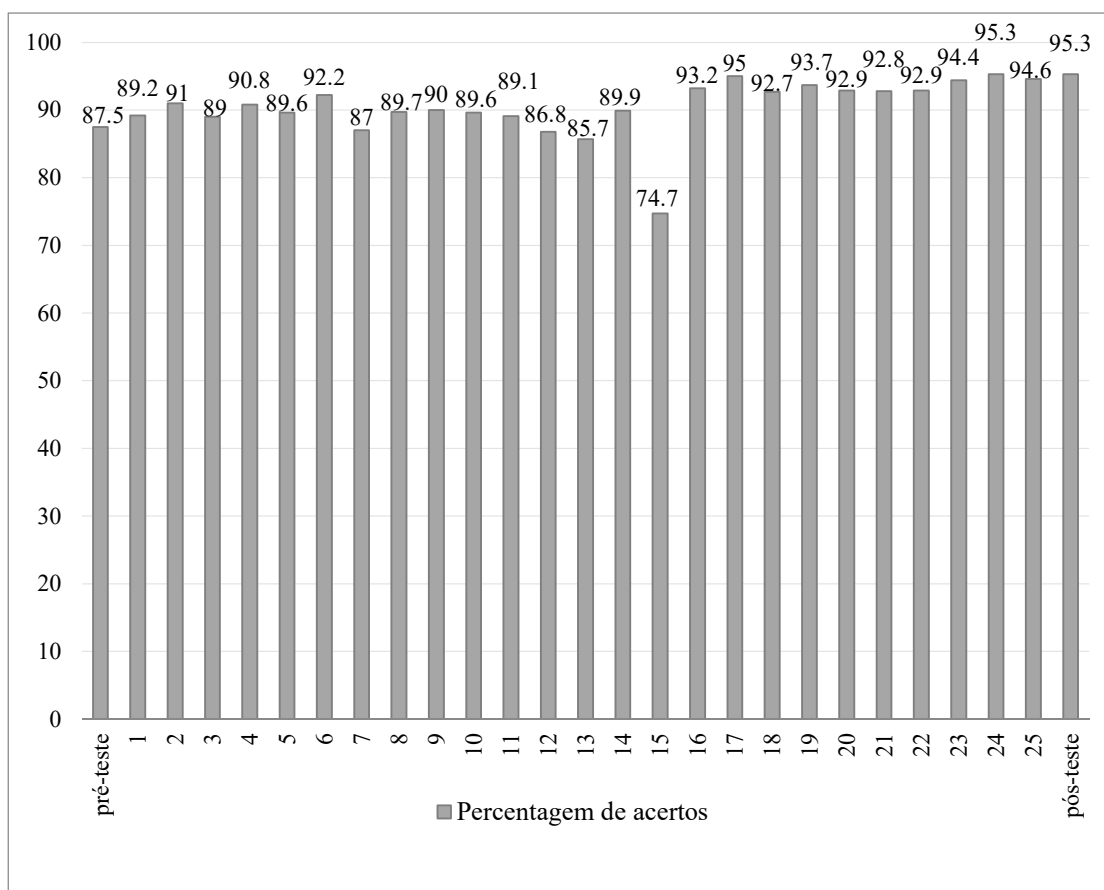


Figura 3. Percentagem de acertos verificados longo da avaliação

Considerando os resultados obtidos pela aluna ao nível da compreensão, constatámos, durante a aplicação do pré-teste, que foram respondidas corretamente 4

das 10 perguntas de compreensão do texto. Ao longo da intervenção, o número de respostas corretas na compreensão oscila entre as 3 (30% sessão 6) e as 9 (90% sessão 17), tendo a aluna respondido corretamente, no final da intervenção, a 8 perguntas (pós-teste).

Tal como verificado nas dimensões anteriores, também ao nível da compreensão se confirma, globalmente, uma evolução favorável da aluna no intervalo entre o pré-teste (4 respostas corretas: 40%) e o pós-teste (8 respostas corretas: 80%). De realçar que, na sessão 17, foram dadas 9 respostas corretas (90%), ou seja, foram respondidas corretamente quase a totalidade das perguntas de compreensão (Figura 4).

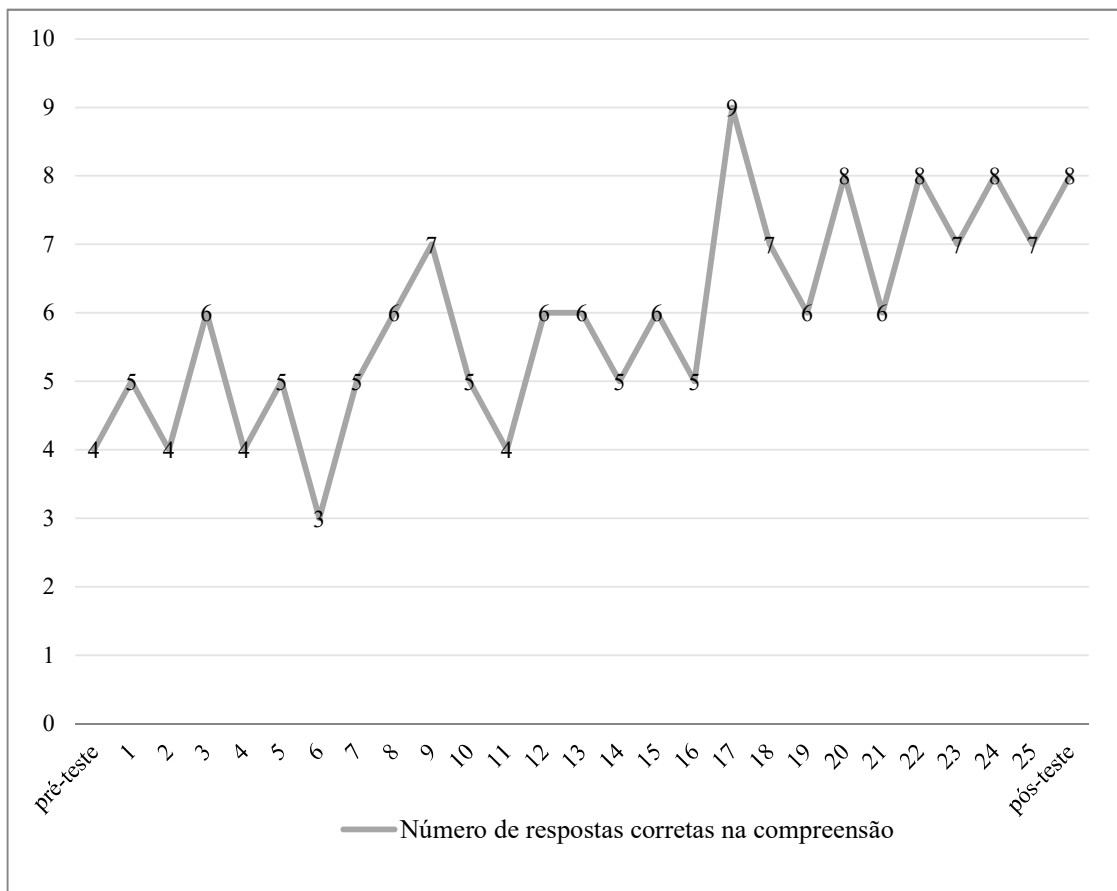


Figura 4. Número de respostas corretas na compreensão ao longo da avaliação

De um modo geral, verificou-se uma evolução positiva da aluna em todas as dimensões avaliadas, tendo-se verificado, também, um aumento dos valores iniciais (pré-teste) na avaliação realizada após a intervenção (pós-teste). Depreende-se, assim, que a tutoria de pares teve um efeito positivo ao nível tanto da fluência como da compreensão da leitura.

3.2. Discussão dos Resultados

Verificámos, através da avaliação inicial, que o número de palavras lidas por minuto pela aluna foi 64, valor que, de acordo com as metas curriculares de português do ensino básico (Buescu et al., 2015²), se situa acima do estabelecido para o 1º ano de escolaridade (55 palavras), mas abaixo do pretendido para o 2º ano de escolaridade (90 palavras). Apesar de os ganhos verificados não atingirem, no final da intervenção (pós-teste), as metas estabelecidas para o 2º ano de escolaridade, as mesmas são alcançadas em duas sessões (sessão 23= 90 palavras, sessão 25= 92 palavras), tendo inclusive sido atingidos os valores estabelecidos nos objetivos para o 3º ano de escolaridade (leitura de 110 palavras por minuto) em uma ocasião (sessão 22= 113 palavras por minuto). Porém, apesar de, nesta sessão, se verificar um desempenho superior nas dimensões relacionadas com o número de palavras lidas por minuto e com o número de acertos, os resultados obtidos assumem um carácter residual, possivelmente atribuído a uma variável interna (predisposição para a tarefa e interesse pela temática – o cão), que, ainda assim, não se refletiu de forma expressiva no número de respostas corretas na compreensão. De facto, ao longo das últimas sessões, não se observam flutuações significativas no número de respostas corretas na compreensão, mesmo com recurso a tipologias textuais distintas, o que nos leva a inferir que a tipologia textual não terá interferido na qualidade do seu desempenho a nível da compreensão.

Consideramos que a evolução positiva da aluna verificada ao nível da velocidade de leitura revela efeitos igualmente positivos decorrentes da intervenção de

² As metas curriculares para o 5º ano de escolaridade apontam para a leitura de, no mínimo, 140 palavras por minuto (Buescu et al., 2015).

tutoria de pares. Conquanto as oscilações verificadas ao longo das sessões, é visível uma trajetória positiva dos níveis de velocidade de leitura, o que nos leva a conjecturar que esta tendência favorável continuaria a ter ganhos com o seguimento das sessões de tutoria de pares.

Também ao nível do número de acertos (precisão) e de compreensão, foi registada igualmente uma evolução positiva da aluna. Apesar de se ter verificado semelhante padrão de oscilação de valores, consideramos que a trajetória, nestas duas dimensões, foi identicamente positiva. É de realçar, ao nível da compreensão, um aumento significativo da percentagem de respostas corretas de 40% no pré-teste para 80% no pós-teste.

Face aos resultados obtidos neste estudo, consideramos que os mesmos corroboram a associação entre a fluência e a compreensão da leitura, veiculada pela literatura especializada (e.g., Carvalho & Pereira, 2009; Rasinski, 2000; Sim-Sim, 2007). Depreende-se, deste modo, a existência de uma relação direta e positiva entre as dimensões avaliadas, ou seja, que uma descodificação mais fluente pode levar ao aumento do nível de compreensão da leitura, tendo esta relação próxima entre a fluência e a compreensão da leitura já sido verificada em estudos realizados anteriormente, tal como já foi referido (Pinnell et al., 1995, como referido em National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2000).

Constituindo-se este estudo como um estudo de caso único, não dispomos de dados que nos permitam efetuar o mesmo tipo de análises estatísticas realizadas em estudos com amostras com maior dimensão. No entanto, e considerando esta ressalva, é interessante notar que os ganhos da aluna ao nível da leitura são consistentes com os obtidos em pesquisas realizadas com alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais, tanto em contexto nacional como internacional, recorrendo à tutoria de pares (Bacalhau, 2016; Ferreira et al., 2012; Figueira, 2012; Monteiro, 1998; Monteiro, 2003; Oddo et al., 2010; Parente, 2007).

É de realçar, ainda, que, no âmbito do relacionamento interpessoal com os pares, também foram notórias algumas mudanças positivas. Foi perceptível o aumento do relacionamento próximo e de cooperação entre tutoras e tutoranda, sendo as sessões de tutoria aguardadas com crescente ânimo e entusiasmo por ambas as intervenientes. A aluna tutoranda revelou, inclusivamente, grande interesse em saber quando é que

estaria com a colega novamente. Ainda que, inicialmente, se pensasse que seria imprescindível um prémio como motivação, depressa se percebeu que não seria necessário, tal o contentamento da aluna pelo desejo da chegada do momento. O prémio foi atribuído no final das sessões, uma ida ao bar comer um gelado, o que muito as alegrou.

As quatro colegas tutoras revelaram, sempre, grande disponibilidade para desempenharem as suas funções junto da aluna. Manifestaram firmeza, especialmente aquando da resistência e fuga ao trabalho por parte da tutoranda, grande capacidade de incentivo, de elogio, de paciência e respeito pela diferença, valores que revelam a sua profunda humanidade, tão necessários na sociedade de hoje e de sempre. Estes benefícios têm sido referidos na literatura, sendo a tutoria de pares considerada um “motor relacional”, condutor do estreitamento das relações sociais (McNamara & Moreton, 1988, como referido em Bacalhau, 2016).

CONCLUSÕES

Ao longo deste capítulo, apresentamos as conclusões deste estudo, apontando, igualmente, algumas das suas limitações e propostas de investigação futura.

No decurso das sessões efetuadas com a aluna, a “Joana” demonstrou bastante disponibilidade e receptividade para realizar as tarefas propostas. No entanto, temos de realçar algumas dificuldades inerentes, sentidas no trabalho com a mesma, nomeadamente a baixa resistência à distratibilidade, a reduzida capacidade de trabalho, a insistência em temas do seu interesse, a desorientação temporal, a necessidade de repetição das instruções e as suas dificuldades de memorização.

Da opção pela estratégia de estudo de caso único, decorrem várias potencialidades que nos permitiram estudar a complexidade e unicidade do caso da “Joana”. Atendendo ao cuidado de manter e preservar o carácter “(...) único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998, como referido em Coutinho & Chaves, 2002, p. 224), é imprescindível a consideração de aspetos idiossincráticos na análise dos resultados alcançados e conclusões apresentadas, não se podendo proceder a uma generalização dos mesmos sem as devidas cautelas. No entanto, consideramos que os resultados obtidos vão ao encontro das conclusões de outras pesquisas efetuadas em torno da leitura, fornecendo, assim, dados consistentes com as mesmas e que contribuem para o corpo de conhecimento nesta temática, esperando, adicionalmente, que possam suscitar novos estudos, análises e reflexões.

A literatura e investigação realizada no âmbito da tutoria de pares tem demonstrado a sua eficácia ao nível da leitura, em alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais, tanto a nível nacional como internacional. Os nossos resultados corroboram estas mesmas conclusões e levam-nos a conjecturar que a tutoria de pares se revela como uma estratégia eficaz, nomeadamente na promoção da fluência e da compreensão da leitura, também em casos de alunos com paralisia cerebral, podendo ser esta uma estratégia com particular relevância em termos pedagógicos e educativos.

Realçamos, igualmente, a vertente da tutoria enquanto facilitadora do relacionamento interpessoal, destacando a sua importância, não apenas no âmbito da promoção da aprendizagem (neste caso em particular da leitura), mas enquanto estratégia de desenvolvimento de suporte social em sujeitos com paralisia cerebral,

dimensão que a investigação tem revelado estar associada a baixos níveis de perceção de apoio (e.g., Carona et al., 2014).

Outro aspeto realçado pela literatura é a existência de oportunidades que facilitem o desenvolvimento de competências impulsionadoras do sucesso da leitura, muitas vezes ocorrendo em contextos de aprendizagem mais informais (Sandberg et al., 2010), em que a tutoria se pode revelar como muito proficiente. A investigação tem associado, também, a implementação de programas de tutoria de pares ao aumento da motivação e da perceção de competência, contribuindo, assim, para a melhoria dos níveis de autoconceito e autoestima dos alunos (Monteiro, 2003). Tal como referimos anteriormente, foram perceptíveis mudanças a este nível, cuja pesquisa esperamos, igualmente, que seja desenvolvida em investigações futuras.

Apesar de o caso da “Joana” ter sido destacado ao longo deste trabalho como objeto de estudo, é de realçar uma parte igualmente (ou ainda mais) importante: o facto de verificarmos a existência de uma evolução positiva decorrente desta intervenção, não só ao nível do desempenho de leitura da aluna, mas também o impacto positivo que teve no seu dia a dia e na sua vivência na escola, nomeadamente ao nível do relacionamento interpessoal.

Concluimos, destacando a pertinência da utilização da tutoria de pares como estratégia pedagógica eficaz numa diversidade de alunos e aprendizagens, mas com resultados confluentes de sucesso em vários contextos (e.g., académico, relacional) da vida.

BIBLIOGRAFIA

- Alçada, I. (Coord.), Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., & Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura: relatório síntese*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/relatoriosintese.php>
- Almeida, M. L. G. M., & Vaz, J. L. P. (2015). Contributo dos sistemas aumentativos e alternativos para a promoção da comunicação em crianças com paralisia cerebral: Intervenção e estudo de um caso. *Exedra, Número Temático – Educação Especial: contributos para a intervenção*, 65-84.
- Azevedo, F. (2006). Língua materna e literatura infantil – Elemento nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas, I* (1), 24-35.
- Bacalhau, C. (2016). *Promoção das competências de leitura e de escrita em jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais através de um programa de tutoria de pares: Um estudo com alunos do 2º ciclo*. Dissertação de mestrado em Educação Especial. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B., et al. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 571–576. doi:10.1111/j.1469-8749.2005.tb01195.x
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carona, C., Moreira, H., Silva, N., Crespo, C., & Canavarro, M. C. (2014). Social support and adaptation outcomes in children and adolescents with cerebral palsy.

- Disability and Rehabilitation*, 36(7), 584-592.
doi:10.3109/09638288.2013.804596
- Carvalho, A. O. D. C., & Pereira, M. A. M. (2009). O Rei – Um teste para avaliação da fluência e precisão de leitura no 1º e 2º ciclos do ensino Básico. *Psychologica*, 51, 283-305. doi:10.14195/1647-8606_51_16
- Colaço, M. L., Cardoso, J., Pinto, R., Franco, M., Seldon, R., Escada, A., Varandas, G., Sêco, J. M., & Vieira, M. L. (2014). O olho e a visão em crianças com paralisia cerebral – manifestações oftalmológicas a propósito de 16 casos. *Oftalmologia*, 38(1), 71-78.
- Colomer, T. (2010). *Andar entre libros: La lectura literária en la escuela* (2º Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Correia, R., Neves, E., & Teixeira, M. (2011). A importância da aprendizagem gramatical no 1.º ciclo – o caso da coordenação. In M. Teixeira, I. Silva e L. Santos (Org.), *Novos desafios no ensino do português* (pp. 82 – 91). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Costa, H. L. (2009). *Relatório sobre Ensino Especial*. X Legislatura. Assembleia da República, Comissão de Educação e Ciência. Lisboa
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português no ensino básico: Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Coleção Educação Especial, 4. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: avaliação e intervenção*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Regime Educativo Especial. Diário da República N.º 193/1991 – I Série - A. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro – Regime Educativo Especial. Diário da República N.º 4 – I Série. Ministério da Educação: Lisboa.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).

- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Ferreira, R. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, A., Ribeiro, I. S., & Viana, F. L. (2012). Avaliação de um programa de intervenção na fluência da leitura. *Revista Ibero americana de Educação*, 59(4), 1-13.
- Figueira, M. (2012). *Impacto nas competências de leitura de um programa de tutorial em crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de mestrado em Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Florian, V., & Findler, L. (2001). Mental health and marital adaptation among mothers of children with cerebral palsy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 358-367. doi:10.1037/0002-9432.71.3.358
- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. *Revista Psicopedagogia*, 24(74), 135-148.
- Fonseca, V. (2009). Dislexia, cognição e aprendizagem: Uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 339-356.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206. doi:10.3102/00028312034001174
- 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. doi:10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Geralis, E. (2007). *Crianças com Paralisia Cerebral: guia para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed.

- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 135-151.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M- J, & Sousa, O. (2011). O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Guerreiro, M., & Matta, I. (1999). Efeitos do tipo de instrução/objectivo na memorização e recordação. *Análise Psicológica*, 17(1), 27-38.
- Guidetti, A. A., Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(2), 175-184.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), pp. 719-729. doi:10.1037/0022-0663.95.4.719
- Leffa, V. J. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In V. J. Leffa (Org.), *As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem das línguas*, vol. I (pp. 15-44). Pelotas: EDUCAT.
- Martins, C., & Leitão, L. (2012). O aluno com paralisia cerebral em contexto educativo: Diferenciação de metodologias e de estratégias. *Millenium*, 42 (janeiro/junho), 59-66.
- Matos, A. P., & Lobo, J. C. (2009). A paralisia cerebral na adolescência: resultados de uma investigação. *Psicologia USP*, 20(2), 229-249. doi:10.1590/S0103-65642009000200006
- Ministério da Educação (s.d.). *Avaliação e Intervenção na área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, V. (1998). Programa tutorial em crianças do 4º ano de escolaridade: *Benefícios cognitivos*. *Análise Psicológica*, 16(2), 277-283.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e auto-estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Nasi, L. (2007). O conceito de língua: um contraponto entre a gramática normativa e a linguística. *Revista Acadêmica Multidisciplinar*, 13, 1-9.
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: Um guia para professores* (trad.). Coleção Educação Especial, 3. Porto: Porto Editora.
- Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O., & Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47(8), 842-858. doi:10.1002/pits.20508
- OMS (2004). *CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Portugal: Direção Geral de Saúde.
- Parente, S. (2007). *Efeito de um programa de leitura a par no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia de crianças do 1º ciclo: Análise das dinâmicas interactivas*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peeters, M., de Moor, J., & Verhoeven, L. (2011). Emergent literacy activities, instructional adaptations and school absence of children with cerebral palsy in special education. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 659-668. doi:10.1016/j.ridd.2010.12.002
- Peeters, M., Verhoeven, L., van Balkom, H., & de Moor, J. (2008). Foundations of phonological awareness in preschool children with cerebral palsy: The impact of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(1), 68-78. doi:10.1111/j.1365-2788.2007.00986.x
- Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par na mediação semiótica. *Análise Psicológica*, 17(1), 9-17.
- Peker, R. (org.) (2012). *Paralisia Cerebral Manual de formação para pais e professores* (trad.). Pozitif Matbaasi: Ankara.
- Pires, N. A. (2015). “Tu qué pô o péu na beça?” – Consciência lexical e aprendizagem da leitura: O papel dos prestadores de cuidados para o desenvolvimento lexical

- da criança. *Exedra, Numero Temático de 2015 – Didática do Português: Investigação e Práticas*, 426-443.
- Pyle, D., Pyle, N., Lignugaris/Kraft, B., Duran, L., & Akers, J. (2017). Academic effects of peer-mediated interventions with English language learners: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 87(1), 103-133. doi:10.3102/0034654316653663
- Rafael, M. F. F., & Vaz, J. P. (2015). Intervenção educativa em crianças com dificuldades cognitivas e comportamentais: Um estudo de caso. *Exedra, Número Temático – Educação Especial: contributos para a intervenção*, 46-64.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.
- Rebelo, J. A. S. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico* (2ª edição). Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Ribeiro, L., & Mateus, S. (2015). Inclusão de alunos com DAE: Estratégias na sala de aula. *Exedra, Número Temático – Educação Especial: contributos para a intervenção*, 86-92.
- Rodrigues, A. P. I. (2012). *Processos cognitivos e leitura: Estudo comparativo em crianças com e sem dificuldades na leitura*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa.
- Sá, C. M. (2015). Didática da leitura e metas curriculares: Estudos nos primeiros anos. *Exedra, Número Temático – Didática do Português: Investigação e práticas*, 152-194.
- Saldanha, A. (1999). *Cinco tempos, quatro intervalos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sandberg, A. D., Smith, M., & Larsson, M. (2010). An analysis of reading and spelling abilities of children using AAC: Understanding a continuum of competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(3), 191-202. doi:10.3109/07434618.2010.505607

- Santos, A. R., Cardoso, A., & Pereira, S. (2014). Às voltas com as palavras: Desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade. *Tejuelo - Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 84 – 99.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação*, 8, (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Ministério da Educação (GEPE).
- Silva, M. C. V., & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensino básico e secundário*. Lisboa: ACIDI (Estudo 46).
- Silveira, A. (2012). *Fluência e precisão da leitura: Avaliação e desenvolvimento*. Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Didáctica da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa.
- Solé I Gallart, I., & Teberosky Coronado, A. (1999). *Psicopedagogia de la lectura I l'escriptura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report: Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Zorzi, J. L., Serapompa, M. T., Oliveira, P. S., & Faria, A. T. (2003). Aspectos da formação de leitores nas quatro séries iniciais do primeiro grau. *Revista Psicopedagogia*, 20(62), 189-201.

ANEXOS

Anexo 1

Mestrado Em Educação Especial

*O impacto de um programa de tutoria de pares nas competências de leitura de uma
com paralisia cerebral*

Pedido de Autorização à Diretora da Escola

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, está em curso o projeto de investigação, *O impacto de um programa de tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral*.

O trabalho em curso terá como objetivos melhorar o desempenho da aluna ao nível da fluência da leitura e da compreensão e verificar a eficácia do trabalho em tutoria entre pares na aquisição da competência leitora. Vimos, por este meio, solicitar que a autorize a participar no mesmo.

Informamos, ainda, que a recolha de dados em contexto escolar decorrerá com total observância e respeito pelos princípios éticos que orientam a investigação com seres humanos. O fim será estritamente académico, estando assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Face à informação que me foi disponibilizada, declaro que autorizo a educanda _____ (Nome da aluna), a participar no estudo.

Assinatura da Diretora da Escola: _____

Data: ____ / ____ /2017

Anexo2

Mestrado Em Educação Especial

O impacto de um programa de tutoria de pares nas competências de leitura de uma com paralisia cerebral

Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, está em curso o projeto de investigação, *O impacto de um programa de tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral*.

O trabalho em curso terá como objetivos melhorar o desempenho da aluna ao nível da fluência da leitura e da compreensão e verificar a eficácia do trabalho em tutoria entre pares na aquisição da competência leitora.

Tendo a sua educanda sido selecionada para a amostra deste estudo, vimos por este meio solicitar que a autorize a participar no mesmo.

Informamos, ainda, que a recolha de dados em contexto escolar decorrerá com total observância e respeito pelos princípios éticos que orientam a investigação com seres humanos. A participação da sua educanda neste estudo é de carácter voluntário, mas a sua colaboração é fundamental para que o alcance dos objetivos deste estudo. O fim será estritamente académico, estando assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Face à informação que me foi disponibilizada, declaro que autorizo a minha educanda _____ (Nome da aluna), a participar no estudo.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ____ / ____ /2017

Anexo 3

Lê, atentamente, o texto.

Ao princípio, a Dulce andou para a frente e para trás nas traseiras do pavilhão três, sem conseguir identificar o local de onde vinham aqueles sons que ora pareciam de gatos a miar, ora de bebés com dores ou com fome. Até que, ao passar por um balde de plástico velho pela quarta ou quinta vez, se lembrou de olhar para dentro dele e viu os sete gatinhos, semiafogados. Despejou a água do balde, e os gatos recém-nascidos, aos encontrões, tentaram trepar pelas paredes de plástico escorregadias, mas caíam de costas, uns sobre os outros, numa grande confusão. Havia três completamente negros, três pretos e brancos e um cinzento claro. Tinham todos os olhos fechados, como se estivessem a fazer força para não os abrir, com testas engelhadas como uns velhinhos. E miavam sem parar.



A Dulce pegou no balde e desatou a correr na direção do átrio de entrada da escola, onde se encontrava a chefe das funcionárias. Toda a gente gostava da menina Celestina, por ela ter modos de mãe.

– Que foi, minha riquinha? Porque vens a correr tanto? E para que é esse balde? Ofegante, a Dulce tentou explicar o tesouro que encontrara:

– São sete gatinhos, três pretos, três pretos e brancos e um cinzento. São lindos, menina Celestina!

Tocou para a entrada.

– Ó minha jóia, é melhor ires para a aula! – aconselhou a menina Celestina.

A Dulce não hesitou:

– Não posso. Tenho de tratar deste caso.

Vários colegas da sua turma passaram por ela e disseram:

– Dulce, não vens? É Matemática.

Mas ela não quis saber. Tinha uma missão: secar os gatinhos, dar-lhes leite morno, encontrar a pessoa que os tinha perdido e que devia estar bem preocupada.

A menina Celestina bem a voltou a avisar:

– Ó meu anjo, tu devias ir para a aula. Eu tomo conta dos gatinhos, queres?

Mas a Dulce não ia perder aquela oportunidade única. Foi para a casa de banho com o balde cheio de gatos, secou-os um a um com toalhas de papel e depois dirigiu-se ao bar, onde a dona Idalina andava a passar o chão a pano.

A dona Idalina arranjou um prato de metal com leite morno, que pôs no chão, e os gatinhos, cambaleantes e sem sentido de orientação, tiveram praticamente de ser postos dentro do prato para compreenderem o que tinham de fazer. Em menos de nada, o prato estava vazio, limpo como se tivesse acabado de sair da máquina de lavar loiça.

Em seguida, lembraram-se de que era preciso arranjar-lhes uma cama confortável. Improvisaram-na com uma caixa de cartão grande, forrada com jornais e atapetada a panos do pó.

Estavam as duas encantadas a verem os gatinhos a enroscarem-se para dormir, quando tocou para a saída.

Mais tarde, a Dulce copiou o sumário pelo da Ema. Sumário: *Números fracionários. Exercícios.*

E acrescentou: «*Faltei para tomar conta dos gatinhos*».

Ana Saldanha, *Cinco Tempos, Quatro Intervalos*
(Adaptado e com supressões)

1. Assinala, com **X**, a opção correta, de acordo com o sentido do texto.

1.1- No pátio, a Dulce encontrou:

- a. dois gatinhos.
- b. sete gatinhos.
- c. três gatinhos.
- d. quatro gatinhos.

1.2- Os gatinhos:

- a. estavam de boa saúde.
- b. estavam feridos num cesto.
- c. estavam semiafogados dentro de um balde.
- d. estavam a dormir num cesto.

1.3- Os gatinhos eram:

- a. todos pretos.
- b. alguns pretos, outros castanhos.
- c. pretos, brancos e cinzentos.
- d. Todos brancos.

1.4- A Dulce libertou imediatamente os gatinhos e pediu ajuda:

- a. a uma funcionária chamada Fernanda.
- b. a uma colega de turma.
- c. a uma funcionária chamada Celestina.
- d. a uma professora.

1.5- Os alunos da escola:

- a. gostavam da funcionária.
- b. detestavam a funcionária.
- c. uns gostavam, outros não.
- d. ignoravam a funcionária.

1.6- Quando tocou para a aula de matemática, a Dulce foi aconselhada:

- a. a ir para a aula.
- b. a ficar a cuidar dos gatos na escola.
- c. a levar os gatos para casa.
- d. a levar os gatos para a aula.

1.7- A Dulce optou por:

- a. cuidar dos gatos com a ajuda da empregada do bar.
- b. ir com os colegas para a sala de aula.
- c. abandonar os gatinhos.
- d. cuidar dos gatos com a ajuda das colegas.

1.8- A funcionária avisou a aluna para ir para a aula:

- a. uma vez.
- b. duas vezes.
- c. três vezes.
- d. quatro vezes.

1.9- Os gatinhos, quando viram o leite,

- a. perceberam imediatamente que o poderiam beber.
- b. apenas alguns o beberam.
- c. não perceberam imediatamente que era para beber.
- d. fugiram.

1.10- A funcionária do bar

- a. não gostou dos gatinhos.
- b. gostou dos gatinhos, mas não ajudou a Dulce.
- c. gostou dos gatinhos.
- d. ignorou os gatinhos.

Anexo 4

Sessão 1

A princesa e a ervilha

Era uma vez um príncipe que queria casar com uma princesa – porém, tinha de ser uma princesa verdadeira. Por isso, foi viajar pelo mundo fora para encontrar uma, mas havia sempre qualquer coisa que não estava certa. Viu muitas princesas, mas nunca tinha a certeza de serem genuínas; havia sempre qualquer coisa, isto ou aquilo, que não parecia estar como devia ser. Por fim, regressou a casa, muito abatido, porque queria uma princesa verdadeira.

Uma noite, houve uma terrível tempestade: os trovões ribombavam, os raios rasgavam o céu e a chuva caía em torrentes – era apavorante. No meio disso tudo, alguém bateu à porta e o velho rei foi abrir.

Deparou-se com uma jovem. Mas, meu Deus!, o estado em que estava! A água escorria-lhe pelos cabelos e pela boca e saía pelas biqueiras e pela parte de trás dos sapatos. No entanto, ela afirmou que era uma princesa de verdade.

– Bem, já vamos ver isso – pensou a velha rainha. Não disse uma palavra, mas foi ao quarto de hóspedes, desmanchou a cama toda e pôs uma pequena ervilha no colchão. Depois empilhou mais vinte colchões e vinte cobertores por cima. A princesa iria dormir nessa cama.

De manhã, perguntaram-lhe se tinha dormido bem.

– Oh, pessimamente! Não preguei olho em toda a noite! Só Deus sabe o que havia na cama, mas senti uma coisa dura que me encheu de nódoas negras. Foi horrível!

Assim, ficaram com a certeza de ter encontrado uma princesa verdadeira, pois ela tinha sentido a ervilha através de vinte edredões e vinte colchões. Só uma princesa verdadeira podia ser tão sensível.

Então, o príncipe casou com ela; não precisava de procurar mais. A ervilha foi para o museu; podem ir lá vê-la, se é que ninguém a tirou.

Aqui têm uma bela história.

Hans Christian Andersen, *Contos de Fadas*, Publicações D. Quixote

1. A ação desta história passa-se
 - (A) num tempo longínquo e indeterminado.
 - (B) nos tempos de hoje.
 - (C) há alguns anos.
 - (D) no futuro.

2. A ação decorre
 - (A) numa floresta maravilhosa.
 - (B) num castelo.
 - (C) numa gruta escura e húmida.
 - (D) num jardim.

3. A personagem principal é
 - (A) uma rainha-mãe..
 - (B) um velho rei.
 - (C) um mordomo.
 - (D) uma princesa.

4. A palavra “*genuínas*” é sinónima de
 - (A) “divertidas”.
 - (B) “elegantes”.
 - (C) “bonitas”.
 - (D) “verdadeiras”.

5. Quando a jovem princesa afirmou ser verdadeira, a rainha
 - (A) disse para ela se casar com o príncipe.
 - (B) duvidou.
 - (C) aceitou.
 - (D) acreditou.

6. Ao perguntarem à princesa se esta tinha dormido bem, demonstraram
 - (A) preocupação.
 - (B) curiosidade para saber se a princesa era autêntica.
 - (C) simpatia.
 - (D) indiferença.

7. A expressão “*Não preguei olho em toda a noite*” significa que a princesa
 - (A) esteve toda a noite acordada.
 - (B) dormiu a noite toda.
 - (C) demorou a adormecer.
 - (D) acordou algumas vezes durante a noite.

8. A rainha soube que a princesa era verdadeira porque
 - (A) não teve frio.
 - (B) gostou da cama.
 - (C) tinha dormido bem.
 - (D) uma simples ervilha a impediu de dormir.

9. Depois de o príncipe casar com a princesa, a ervilha
- (A) foi comida na sopa.
 - (B) foi semeada.
 - (C) foi para um museu.
 - (D) foi guardada no quarto dos príncipes.
10. O final da história é
- (A) desconhecido.
 - (B) feliz.
 - (C) infeliz.
 - (D) triste.

Anexo 5

Sessão 2

Abre-te Sésamo

Em terras da antiga Pérsia, viviam dois irmãos, Cassim e Ali Babá. Ali Babá era um homem amável e generoso. Cassim, pelo contrário, era o vagabundo mais ganancioso da cidade. Casou com uma mulher rica e abriu uma loja no centro. Vendia sedas riquíssimas e depressa se tornou um abastado mercador. Cassim raramente visitava o irmão. Ali Babá também casou. Vivia com a mulher e o filho numa humilde casa dos arredores. Era um pobre lenhador que, todas as manhãs, ia para a floresta e nunca regressava antes do pôr-do-sol.

Um dia, estava Ali Babá na floresta a carregar troncos nos seus esqueléticos burros quando, no horizonte, algo lhe chamou a atenção. Uma enorme nuvem de pó descia velozmente a encosta na sua direção. Ali Babá ficou receoso. Mas, quando viu o bando de cavaleiros sair da nuvem, o medo cresceu dentro de si.

«Alá! Salva-me!» gritou. «Um bando de assaltantes! Vão matar-me pelo pouco que tenho.»

Correndo, escondeu os burros atrás de uns arbustos e trepou à árvore mais próxima. Escondido pelos ramos, observava os cavaleiros que pararam a alguns metros da árvore. Susteve a respiração. As mãos tremiam-lhe como varas verdes. Contou os homens. Eram quarenta. Uns latagões com ar cruel. Cada um trazia um saco cheio. Certamente o saque da sua última expedição, pensou Ali Babá.

O capitão desmontou do seu cavalo ofegante. Ali Babá ficou estarecido quando o viu dirigir-se para a árvore onde estava empoleirado. «Vão descobrir-me» pensou. Ali Babá ia saltar e fugir quando o capitão se dirigiu para uma enorme rocha, atrás da árvore.

«O que estará a fazer?» pensou Ali Babá, espreitando através das folhas. «Tudo isto é muito estranho.»

O capitão olhou à sua volta para ver se não havia ninguém e, com grande espanto de Ali Babá, começou a falar com a rocha, de mão levantada.

«Ó porta misteriosa, faz o que te ordeno e obedece às palavras mágicas», gritou: «Abre-te Sésamo!»

Ali Babá estava suspenso para ver o que acontecia. No mesmo instante, apareceu uma enorme porta na rocha, e, de repente, começou a abrir-se.

«Por Deus, Alá, isto é magia!» murmurou.

Quando a porta se abriu, o capitão e os seus homens avançaram com os sacos. A porta misteriosa fechou-se atrás deles com um estrondo. Ali Babá não ousou mexer-se durante algum tempo. Pensou regressar à cidade, mas logo a enorme porta se abriu, de novo, e os homens saíram.

O capitão levantou a mão e ordenou: «Fecha-te Sésamo!» A porta obedeceu à sua ordem como antes. Ali Babá nem sequer compreendia de onde ela surgira.

As Mil e uma Noites, Edinter

1. Ali Babá era um homem
 - (A) egoísta.
 - (B) vaidoso.
 - (C) mentiroso.
 - (D) pobre.

2. Cassim era
 - (A) orgulhoso.
 - (B) bondoso.
 - (C) amigo.
 - (D) humilde..

3. A personagem principal desta história é
 - (A) Cassim.
 - (B) Ali Babá.
 - (C) o capitão dos assaltantes.
 - (D) a mulher de Cassim.

4. A ação da história localiza-se
 - (A) na Dinamarca.
 - (B) no Brasil.
 - (C) na Pérsia.
 - (D) na Rússia.

5. Na frase “Um dia, estava Ali Babá na floresta a carregar troncos nos seus **esqueléticos** burros”, o adjetivo destacado significa
 - (A) elegantes.
 - (B) fortes.
 - (C) atléticos.
 - (D) magríssimos.

6. Qual era a profissão de Ali Babá?
 - (A) lenhador.
 - (B) vendedor.
 - (C) pastor.
 - (D) agricultor.

7. O que fez Ali Babá para não ser visto pelos assaltantes?
 - (A) Escondeu-se atrás de uma pedra.
 - (B) Trepou a uma árvore.
 - (C) Escondeu-se num buraco.
 - (D) Fugiu para a sua casa.

8. Quais as palavras mágicas proferidas pelo capitão para abrir a porta misteriosa?
 - (E) Abracadabra!
 - (A) Abre-te, por favor!
 - (B) Abre-te Sésamo!
 - (C) Abacabum!

9. O que traziam o capitão e os seus homens?
 - (A) Malas.
 - (B) Sacos.
 - (C) Livros.
 - (D) Mochilas.

10. Às palavras mágicas do capitão, onde surgiu a porta misteriosa?
 - (A) Numa gruta.
 - (B) Num rio.
 - (C) Num rocha.
 - (D) No tronco de uma árvore.

Anexo 6

Sessão 3

Açor de Açores e o seu programa de “Requintes”

Bom dia, pássaros ouvintes!
Cá estou eu, Açor¹ de Açores,
com o programa “Requintes”...

Já estão acordados?

Bem acordados?...

Hoje falaremos dos cuidados
a ter com as penas,
as grandes e as pequenas

Para manter bela plumagem

o melhor é banho frio
de manhã cedo no rio
e escovadela de areia
entre o almoço e a ceia.

Sumo de ameixas maduras
faz fantásticas madeixas
e evita muitas maleitas
futuras.

É também conveniente
alisar diariamente
todas as penas com o bico
untado com um salpico
de óleo uropigial².

Para desinfeção final
coçadela de formiga
passada suavemente
entre axilas e barriga.

Adeus, queridos ouvintes
deste programa “Requintes”,
adeus até para a semana!
Beijinhos de muitas cores
da Açor de Açores!

Violeta Figueiredo, *O Gato do Pelo em Pé*, Ed. Caminho, 1997

Vocabulário

1. *açor* – ave de rapina, diurna, da família dos falconídeos.
2. *uropigial* – referente ao uropígio; *uropígio*: extremidade da região caudal do corpo das aves

1. O programa “reproduz”
 - (A) um programa radiofónico.
 - (B) uma publicidade.
 - (C) uma música.
 - (D) uma peça de teatro.

2. O pássaro Açor dirige-se
 - (A) aos ouvintes em geral.
 - (B) aos pássaros em particular.
 - (C) a todo o tipo de animais.
 - (D) a todos os seres vivos.

3. Açor dirige-se ao seu público
 - (A) ao anoitecer.
 - (B) ao entardecer.
 - (C) à noite.
 - (D) de manhã.

4. Os conselhos dados sobre os cuidados a ter com a plumagem
 - (A) são diferentes de ave para ave.
 - (B) dirigem-se às aves com penas coloridas.
 - (C) aplicam-se a todo o tipo de aves.
 - (D) dirigem-se para as aves com penas brancas.

5. Quando devem as aves dar uma escovadela de areia às penas?
 - (A) entre o pequeno almoço e o almoço.
 - (B) entre o almoço e o jantar.
 - (C) entre o almoço e a ceia.
 - (D) entre a ceia e o pequeno almoço.

6. Na última estrofe, Açor despede-se de uma forma
 - (A) carinhosa.
 - (B) formal.
 - (C) distante.
 - (D) triste.

7. Qual a relação entre as palavras destacadas no verso “as **grandes** e as **pequenas**”?
 - (A) Sinónimos.
 - (B) Antónimos.
 - (C) Pertencem à mesma família de palavras.
 - (D) Homónimos.

8. Qual o sumo que “faz fantásticas madeixas/e evita muitas maleitas/futuras.”?
- (A) Sumo de maçã verde.
 - (B) Sumo de morango maduro.
 - (C) Sumo de laranja.
 - (D) Sumo de ameixas maduras.
9. Quando será emitido o próximo programa “Requintes”?
- (A) no dia seguinte.
 - (B) no mês seguinte.
 - (C) na semana seguinte.
 - (D) na hora seguinte.
10. Qual destes é um sinónimo de “bela”?
- (A) feia.
 - (B) bonita.
 - (C) vaidosa.
 - (D) alegre.

Anexo 7

Sessão 4

Crianças distribuem conselhos para prevenir incêndios

Vestidos a rigor, com boné, colete refletor e crachá, crianças e jovens saíram hoje à rua no Gerês, Terras de Bouro, para distribuir recados e conselhos a residentes e visitantes sobre a importância da prevenção de fogos florestais [...].

A iniciativa é da Secção de Programas Especiais (SPE) do destacamento de Póvoa do Lanhoso da GNR, envolvendo também a Câmara Municipal e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ).

“Se eu lhe disser que este ano, sobretudo naquele período crítico¹ de março e abril, já ocorreram mais 200 incêndios na área deste destacamento [Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro, Vieira do Minho e Amares], perceberá facilmente a importância de ações como esta. Toda a sensibilização é pouca”, disse à Lusa Nuno Cruz, responsável por aquela SPE.

Sublinhou que a sensibilização e prevenção assumem uma “importância acrescida²” quando em causa está o Parque Nacional da Peneda-Gerês (PNPG), considerado pela UNESCO uma reserva mundial da Biosfera.

Em 2010, os incêndios consumiram cerca de 10 mil hectares de área verde do PNPG, ou seja, 11,7% do parque.

Ana Maria, 14 anos, uma das participantes na ação de sensibilização no Gerês, tem um recado na ponta da língua: “Não façam queimadas, porque é com elas que começa grande parte dos incêndios”.

Mais novo um ano, Luís é escuteiro, confessa-se um amante da natureza e deixa outro conselho: “No período em que é permitido fazer fogueiras, deve-se sempre colocar pedras à volta, para não deixar o fogo sair e não causar um incêndio grande”.

A estes, Nuno Cruz acrescenta mais alguns conselhos, como não atirar beatas³ dos cigarros pela janela do carro ou não deixar fósforos e isqueiros ao alcance das crianças.

“São conselhos simples, coisas que toda a gente sabe, mas que convém relembrar, porque é sabido que na origem de grande parte dos incêndios estão comportamentos negligentes”, referiu

Vocabulário

1. *período crítico* – período em que o risco é maior;
2. *acrescida* – maior;
3. *beatas* – pontas de cigarros depois de fumados.

1. A iniciativa divulgada na notícia tem como objetivo
 - (A) lembrar a importância da prevenção de fogos florestais.
 - (B) proteger o Parque Nacional da Peneda-Gerês.
 - (C) ajudar os bombeiros a combater os incêndios.
 - (D) plantar árvores no Parque Nacional da Peneda-Gerês.
2. A ideia desta iniciativa partiu
 - (E) de um grupo de jovens.
 - (A) da Secção de Programas Especiais do destacamento de Póvoa de Lanhoso da GNR.
 - (B) da Câmara Municipal.
 - (C) dos habitantes.
3. Naquela zona, no ano em que esta notícia foi divulgada,
 - (A) ainda não tinha havido qualquer incêndio.
 - (B) já tinha ardido toda a área florestal
 - (C) só houve incêndios entre março e abril.
 - (D) já tinha havido mais de 200 incêndios.
4. Qual destas entidades considerou o Parque Nacional da Peneda-Gerês uma reserva mundial da Biosfera?
 - (A) FAO.
 - (B) UNESCO.
 - (C) GNR.
 - (D) OMS.
5. Na linha 14, a expressão “*ou seja*” introduz uma
 - (A) conclusão.
 - (B) enumeração.
 - (C) explicação.
 - (D) negação.
6. Segundo Ana Maria, grande parte dos incêndios começa devido
 - (A) a queimadas.
 - (B) ao facto de se atirarem beatas para o chão.
 - (C) aos fósforos e isqueiros.
 - (D) aos animais da floresta.

7. De acordo com o Luís, no período em que se podem fazer fogueiras, deve-se
- (A) não fazer fogueiras.
 - (B) chamar os bombeiros.
 - (C) ter água por perto.
 - (D) colocar pedras à volta.
8. Um antónimo de “*simples*” é
- (A) “fácil”.
 - (B) “complicado”.
 - (C) “compreensível”.
 - (D) “acessível”.
9. Relativamente aos conselhos dados pelas crianças,
- (A) são conhecidos por toda a gente.
 - (B) ninguém os conhece.
 - (C) poucos os sabem.
 - (D) não são ouvidos por ninguém.
10. De acordo com Nuno Cruz, “*na origem de grande parte dos incêndios estão*”
- (A) comportamentos pensados.
 - (B) comportamentos descuidados.
 - (C) comportamentos difíceis.
 - (D) comportamentos planeados.

Anexo 8

Sessão 5

Entrevista ao jovem clarinetista Diogo Ferreira

Diogo Ferreira é um jovem clarinetista que desde cedo demonstrou grandes aptidões para este instrumento. Iniciou os seus estudos musicais aos cinco anos com o seu pai (Maestro e Clarinetista José Carlos Ferreira) e atualmente é aluno do Professor António Saiote, na ESMAE¹, onde foi admitido com dezasseis anos excepcionalmente. Foi premiado em diversos concursos nacionais e, mais recentemente, conquistou o 3º Prémio num concurso internacional. Diogo Ferreira é, sem dúvida, um promissor clarinetista. [...]

Porquê o clarinete? O que te fascina nesse instrumento?

Devo confessar que quando comecei com o clarinete não tinha nenhum gosto em particular por este instrumento. O clarinete surgiu mais como uma influência por parte do meu pai, que também é clarinetista e atual Maestro da Banda de Melres. Desta forma, este instrumento sempre fez parte do meu meio familiar. [...]

Nunca vacilaste² neste caminho? Nunca tiveste vontade de desistir ou de mudar de instrumento?

Sim, já. Penso que todos nós passamos por fases complicadas que nos dão vontade de desistir. Uns desistem, outros continuam ainda com mais “força”.

Quantas horas estudas por dia?

Sinceramente, não possuo nenhum tempo de estudo definido. Depende muito da disponibilidade, vontade e necessidade.

Que género de música gostas de ouvir? E de tocar?

Sempre gostei de todo o tipo de música e ouço de tudo um pouco. Confesso que não tenho muita “paciência” para alguns géneros de música eletrónica, porém tento conhecer as mais diversas culturas musicais e estar minimamente atualizado [...]. Penso que é fundamental conhecer e/ou pelo menos experimentar tocar um pouco de tudo. [...]

Em termos de futuro, quais os teus objetivos a curto e a longo prazo?

A curto prazo, fazer a licenciatura em Clarinete. A longo prazo, apenas posso afirmar o meu interesse em aprofundar as diversas vertentes do meio musical e a minha ambição de um dia me tornar um grande músico.

Obrigada, Diogo. Muitos parabéns e um Feliz Aniversário.

Entrevista realizada por Rute Cruz em 10-12-2009, <http://www.palaciosmusicos.com>

(consultado em 13-10-2015, com supressões)

Vocabulário

1. *ESMAE* – Escola Superior de Música, de Artes e Espetáculo, no Porto;
2. *vacilar* – hesitar; ter dúvidas.

1. Diogo Ferreira iniciou os seus estudos musicais aos
 - (A) três anos de idade.
 - (B) cinco anos de idade.
 - (C) dez anos de idade.
 - (D) dezasseis anos de idade.
2. O jovem toca
 - (A) flauta.
 - (B) trompete.
 - (C) piano.
 - (D) clarinete.
3. Diogo Ferreira foi admitido na *ESMAE* “*com dezasseis anos excepcionalmente*”. Isto significa que a *ESMAE* o admitiu,
 - (A) embora ele ainda não tivesse a idade mínima exigida.
 - (B) pois ele é aluno do Professor António Saiote.
 - (C) porque ele começou os seus estudos musicais desde cedo.
 - (D) porque ele é filho do Maestro José Carlos Ferreira.
4. Diogo Ferreira escolheu este instrumento devido
 - (A) a uma decisão pensada.
 - (B) a uma influência familiar.
 - (C) aos prémios que foi recebendo.
 - (D) ao gosto pelo mesmo.
5. O tempo que o músico dedica ao estudo
 - (A) é muito intenso e diário.
 - (B) é sempre o mesmo.
 - (C) depende de vários fatores.
 - (D) é pouco.
6. O jovem entrevistado defende que é importante que um músico
 - (A) se dedique exclusivamente ao seu instrumento.
 - (B) contacte com diferentes instrumentos.
 - (C) conheça diferentes géneros musicais.
 - (D) saiba tocar bem todos os instrumentos.

7. Dos seguintes géneros musicais, qual é o menos apreciado por Diogo?
- (A) Rap.
 - (B) Clássica.
 - (C) Pop.
 - (D) Eletrónica.
8. A curto prazo, o rapaz pretende
- (A) licenciar-se em Direito.
 - (B) tocar numa orquestra.
 - (C) participar num grande espetáculo.
 - (D) licenciar-se em Clarinete.
9. Qual destas opções corresponde a um sinónimo de “ambição”?
- (A) Inveja.
 - (B) Vaidade.
 - (C) Desejo.
 - (D) Exibição.
10. A longo prazo, Diogo Ferreira ambiciona
- (A) tornar-se um grande músico.
 - (B) ser rico.
 - (C) constituir família.
 - (D) aprender a tocar todos os instrumentos.

Anexo 9

Sessão 6

O castigo de Oriana

Mal chegou à beira do rio, Oriana chamou:

– Peixe, meu amigo, aqui estão as pérolas.

E o peixe trouxe do fundo do rio dez fios de prata e Oriana enfiou as pérolas e fez dez colares.

Enrolou um colar à volta do pescoço, enrolou um colar à volta de cada braço e entrançou nos seus cabelos os outros sete colares.

Depois debruçou-se nas águas. Era um dia de Inverno muito luminoso e transparente. E Oriana viu o seu reflexo mais claro e mais nítido do que nunca. E nunca se tinha achado tão bonita. O brilho redondo das pérolas rodeava o seu pescoço, refletia-se na sua pele, iluminava o seu cabelo.

– Nunca, nunca vi nada tão bonito! – exclamava ela.

– Pareces a rainha do mar, a princesa da Lua, a deusa das pérolas – disse o peixe.

– Nunca mais me vou embora da margem do rio – disse Oriana. – Quero passar o resto da minha vida a olhar para mim.

Mas de repente Oriana calou-se. Porque ouviu no ar um silêncio. E nesse silêncio levantou-se uma voz, uma voz alta, direita e severa que chamou:

– Oriana!

Oriana estremeceu e voltou-se. Ao seu lado em pé no ar, estava a Rainha das Fadas.

E a voz alta, direita e severa tornou a falar:

– Oriana, o que é que estavas a fazer?

Oriana, pálida, respondeu:

– Estava a olhar para mim.

– E a tua promessa?

Oriana baixou a cabeça e não respondeu.

– Oriana – disse a voz –, faltaste à tua promessa e abandonaste a floresta. Abandonaste os homens e os animais e as plantas. As crianças tiveram medo e tu não as consolaste, os pobres tiveram fome e tu não lhes deste comida, os pássaros caíram

do ninho e tu não os apanhaste. O Poeta esperou por ti até às doze badaladas da meia-noite e tu não apareceste. Abandonaste o lenhador, o moleiro, o Poeta. Por fim, até abandonaste a velha. Não cumpriste a tua promessa. Durante uma Primavera, um Verão e um Outono passaste os dias e as noites debruçada sobre um rio, a ouvir os elogios de um peixe, apaixonada por ti. Por isso, Oriana, deixarás de ter asas e perderás a tua varinha de condão.

E, dizendo isto, a Rainha das Fadas fez, no ar, um gesto com a sua mão. E no mesmo instante, assim como as folhas das árvores no Outono caem dos ramos, assim Oriana viu as suas asas caírem dos seus ombros e ficarem de repente secas e mortas como dois papéis velhos. E o vento passou e levou-as pelo ar. Oriana correu atrás delas, mas já não podia voar e as asas desapareceram. E viu a sua varinha de condão partir-se aos bocados e desfazer-se em poeira, que caiu no chão. E Oriana quis apanhar a poeira e ajoelhou-se no chão. Mas a poeira já estava misturada com a terra e as mãos de Oriana só conseguiram apanhar terra.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Fada Oriana*, Ed. Figueirinhas

1. Este excerto da obra *A Fada Oriana* localiza-se
 - (A) no meio da floresta.
 - (B) junto de um lago.
 - (C) à beira de um rio.
 - (D) à beira mar.
2. O peixe:
 - (A) elogia a beleza de Oriana.
 - (B) lembra a Oriana as suas obrigações.
 - (C) fica indiferente à presença de Oriana..
 - (D) foge de Oriana.
3. As palavras do peixe
 - (A) tornam Oriana mais humilde.
 - (B) entristecem Oriana.
 - (C) deixam Oriana indiferente.
 - (D) envaidecem Oriana.
4. De um momento para o outro, ouve-se
 - (A) uma voz alegre que chama Oriana.
 - (B) uma voz zangada que chama Oriana.
 - (C) um grito estranho e longínquo.
 - (D) um grito de uma criança.

5. A Rainha das Fadas repreende Oriana
 - (A) pela sua amizade ao peixe.
 - (B) pela sua imprudência e não cumprimento da promessa.
 - (C) pela sua beleza.
 - (D) pela sua arrogância.

6. Como castigo, Oriana
 - (A) é obrigada a despedir-se do peixe.
 - (B) é obrigada a enfrentar uma bruxa.
 - (C) perde as asas e a varinha de condão.
 - (D) perde as pérolas e o cabelo.

7. A voz da Rainha das Fadas é
 - (A) alta, direita e severa.
 - (B) bondosa, alta e estridente.
 - (C) baixa, carinhosa e direita.
 - (D) alta, meiga e poderosa.

8. “Oriana baixou a cabeça e não respondeu”. Com a sua atitude, Oriana mostra
 - (A) o seu arrependimento.
 - (B) a sua vaidade.
 - (C) a sua dúvida.
 - (D) o seu nervosismo.

9. Quais as estações do ano em que Oriana passou os dias e as noites debruçada sobre o rio?
 - (A) Inverno, Primavera e Verão.
 - (B) Primavera, Verão e Outono.
 - (C) Verão, Outono e Inverno.
 - (D) Outono, Inverno e Primavera.

10. As asas de Oriana caíram dos seus ombros e ficaram “**secas e mortas** como dois papéis velhos”. Quais das seguintes palavras são antónimos das palavras destacadas?
 - (A) Húmidas e destruídas.
 - (B) Enxutas e vivas.
 - (C) Frescas e apagadas.
 - (D) Molhadas e vivas.

Museu do Carro Elétrico

O Museu do Carro Elétrico foi fundado em 1992 com o objetivo de preservar uma vasta coleção de carros elétricos, atrelados e veículos de mercadorias de inegável valor patrimonial. Assume como sua missão preservar, conservar e interpretar, em benefício do público, espécies e artefactos ilustrativos e representativos da história e desenvolvimento e transportes públicos urbanos sobre carris da cidade do Porto.

Através da investigação e da exposição das suas coleções e da organização de exposições e programadas de índole cultural, o Museu do Carro Elétrico proporciona ao seu público a oportunidade de aprender, experimentar e conhecer de perto a história, o desenvolvimento e o impacto socioeconómico dos transportes públicos sobre carris da cidade do Porto.

Os serviços do museu possibilitam ao público usufruir de experiências enriquecedoras e simultaneamente emocionantes, assim como estudar e observar mais profundamente as suas coleções. Para isso, estão disponíveis em público, mediante marcação, os Serviços Educativos, o Serviço de Gestão de Coleções e um Centro de Documentação dedicado à história da cidade do Porto e ao desenvolvimento dos transportes urbanos.

O Museu do Carro Elétrico está instalado na antiga Central Termoelétrica de Massarelos. Esta central foi construída com o objetivo de produzir energia para alimentar os veículos de tração elétrica que circulavam na cidade do Porto.

www.museudocarroelectrico.pt (texto adaptado e com supressões)

1. Em que ano foi fundado o Museu do Carro Elétrico?
(A) 1929
(B) 1299
(C) 1992
(D) 1990
2. O que se pode encontrar no Museu do Carro Elétrico?
(A) Carros elétricos.
(B) Bicicletas.
(C) Autocarros.
(D) Coches.

3. Qual a missão do Museu do Carro Elétrico?
 - (A) Vender carros elétricos, atrelados e veículos de mercadorias.
 - (B) Preservar e conservar a história dos transportes urbanos da cidade do Porto.
 - (C) Festejar a invenção dos meios de transporte.
 - (D) Construir transportes públicos urbanos.

4. Os serviços do museu possibilitam ao público usufruir de experiências
 - (A) trágicas e dramáticas.
 - (B) dramáticas e assustadoras.
 - (C) enriquecedoras e emocionantes.
 - (D) fantásticas e divertidas.

5. As coleções do museu podem ser
 - (A) roubadas.
 - (B) estudadas e observadas.
 - (C) emprestadas.
 - (D) vendidas.

6. Na expressão “**antiga** Central Termoelétrica”, a palavra destacada pode ser substituída por
 - (A) nova.
 - (B) velha.
 - (C) jovem.
 - (D) juvenil.

7. Qual dos seguintes serviços está disponível ao público mediante marcação?
 - (A) Serviços de Gestão de Mercadorias.
 - (B) Serviços de Eletricidade.
 - (C) Serviços de Transporte.
 - (D) Serviços Educativos.

8. A que se dedica o Centro de Documentação do museu?
 - (A) À história da cidade do Porto.
 - (B) À produção de energia.
 - (C) À história da cidade de Lisboa.
 - (D) Ao desenvolvimento de transportes rurais.

9. Onde está instalado o Museu do Carro Elétrico?
 - (A) Na cidade de Coimbra.
 - (B) Na nova Central Termoelétrica do Porto.
 - (C) Na antiga Central Termoelétrica de Massarelos.
 - (D) No centro da cidade do Porto.

10. Com que objetivo foi construída a Central Termoelétrica de Massarelos?
- (A) Para divulgar Massarelos.
 - (B) Produzir energia para alimentar as habitações da cidade do Porto.
 - (C) Fornecer energia elétrica às ruas da cidade do Porto.
 - (D) Produzir energia para alimentar os veículos de tração elétrica que circulavam na cidade do Porto.

Anexo 11

Sessão 8

O leão, o elefante e Júpiter

O leão era um animal poderoso, com muita força e dentes e garras afiados, mas não conseguia suportar o som de um galo a cantar e fugia sempre que ouvia um. Tinha muita vergonha desta única fraqueza e queixava-se constantemente a Júpiter¹ por o ter criado assim. Mas Júpiter não tinha pena nenhuma do leão.

– Dei-te muita força e capacidade de te defenderes com os teus dentes e garras afiados – justificou-se Júpiter. – se esse é o teu único defeito, deves dar-te por contente.

Mas o leão não se conformava² e não conseguia suportar ser assim tão cobarde³, tanto que desejava morrer.

Foi neste estado de alma⁴ que ele se encontrou com o elefante. Conversaram durante muito tempo e o leão não pôde deixar de reparar que o elefante estava sempre a abanar as suas enormes orelhas. Acabou por ter de perguntar:

– O que é que se passa, elefante? Por que é que estás sempre a abanar as orelhas?

O elefante respondeu com voz trémula:

– Estás a ver aquele pequeno inseto irritante a zumbir em redor da minha cabeça? Se ele entrar no meu ouvido estou acabado, por isso tenho muita pena dele.

O leão ficou estupefacto e perdeu imediatamente a vontade de morrer.

- Se o elefante enorme fica tão perturbado por causa de uma coisa tão pequena como um inseto, então por que é que eu haveria de ficar embaraçado por ter medo de um galo, que é muito maior do que um inseto? – murmurou para consigo. E a partir desse dia deixou de incomodar tanto Júpiter.

Todos temos medo de alguma coisa, mas não devemos deixar-nos dominar⁵ por ele.

Fiona Waters (reconto), *As Fábulas de Esopo*, Civilização Ed., 2011 (p. 118)

Vocabulário

1. *Júpiter* – o pai dos deuses;
2. *conformava* – aceitava;
3. *cobarde* – que não tem coragem; medroso;
4. *estado de alma* – estado de espírito; disposição;
5. *dominar* – vencer.

1. Nesta história, há um leão que tinha medo
 - (A) de Júpiter, o pai dos deuses.
 - (B) do canto dos galos.
 - (C) de um elefante.
 - (D) de um inseto.

2. Por causa desse medo, o leão sentia-se
 - (A) envergonhado.
 - (B) preocupado.
 - (C) abandonado.
 - (D) triste.

3. O pai dos deuses não tinha pena do leão porque
 - (A) não gostava dele.
 - (B) não lhe tinha dado dentes e garras afiados.
 - (C) o galo não era um animal perigoso.
 - (D) o leão tinha meios para se defender.

4. Júpiter era de opinião que o leão
 - (A) tinha motivo para ter algum medo.
 - (B) devia ir conversar com o elefante.
 - (C) não devia dar importância àquele medo.
 - (D) devia fugir dos galos.

5. Enquanto conversa com o leão, o elefante
 - (A) não parava de abanar a cauda.
 - (B) não parava de abanar as orelhas.
 - (C) não parava de abanar a tromba.
 - (D) não parava de abanar a cabeça.

6. Quando o leão conversou com o elefante, ficou a saber que este
 - (A) tinha medo de um inseto.
 - (B) tinha comichão nas orelhas.
 - (C) gostava de abanar as orelhas.
 - (D) tinha muito calor.

7. Na linha 16, a palavra “*estupefacto*” significa
 - (A) “pasmado”.
 - (B) “arreliado”.
 - (C) “envergonhado”.
 - (D) “contente”.

8. Depois de ter falado com o elefante, o leão compreendeu que não valia a pena ficar
 - (A) medroso.
 - (B) admirado.
 - (C) envergonhado.
 - (D) pasmado.

9. A partir desse dia, o leão
- (A) deixou de ter medo dos galos.
 - (B) deixou de incomodar tanto Júpiter.
 - (C) passou a conversar mais com o elefante.
 - (D) continuou a ter medo dos galos.
10. Na linha 20, a que se refere o pronome “*ele*”?
- (A) Ao inseto.
 - (B) Ao elefante.
 - (C) A Júpiter.
 - (D) Ao medo.

O lobinho desajeitado

Era uma vez um lobinho tão desajeitado que nunca conseguira fazer nada na vida. Os caribus¹ mais velhos corriam demasiado depressa para ele, os arganazes² escapavam-se-lhe debaixo do nariz e os patos levantavam voo nas suas barbas... Nunca conseguia apanhar nada. Nem mesmo a própria cauda! Era muito desajeitado.

Bem. Mas tinha de servir para qualquer coisa, não é verdade? Felizmente, tinha uma avó. Muito velha. Tão velha que também já não conseguia apanhar nada, a Avó. Os seus olhos grandes e tristes viam correr os jovens. A sua pele já não estremecia quando sentia aproximar-se a caça. Todos tinham pena dela. Deixavam-na na toca quando iam à caça. Ela impunha uma certa ordem, devagarinho, e depois tratava de si própria com cuidado. Tinha um pelo prateado. Era tudo o que lhe restava da juventude. Nunca outro lobo tivera um pelo tão bonito. Depois de cuidar da sua higiene – o que lhe levava duas boas horas – a Avó deitava-se à entrada da toca. Com o focinho entre as patas, aguardava que o Desajeitado voltasse. Era para isso que servia o Desajeitado: para dar de comer à Avó. Assim que matava o primeiro caribu, lá ia ele! O pernil era para a avó.

- Não é muito pesado para ti, Desajeitado?

- De maneira nenhuma, de maneira nenhuma!

- Bem, não te distraias pelo caminho!

- E não troques as patas!

- E tem cuidado com o Homem!

Etc.

O Desajeitado já nem sequer ouvia estes conselhos. Já estava habituado.

- Até ao dia em que...

- Até ao dia em que quê? – perguntavam os Ruivinhos, com os olhos muito abertos na escuridão da noite.

- Em que quê? Em que quê? – gritava Lantejoula, com a língua pendente.

- Até ao dia em que o Homem chegou à toca antes do Desajeitado – respondia Labareda Negra, num murmúrio aterrador.

- E depois?

- E depois?

- E depois? Hem? Depois? Depois?

- Depois o Homem matou a Avó, roubou-lhe a pele para fazer um casaco, roubou-lhe as orelhas para fazer um chapéu e fez uma máscara com o focinho.

- E depois?

- Depois! Depois são horas de dormir, filhotes. Amanhã conto-vos o resto.

Daniel Pennac, *O Olho do Lobo*, Lisboa, Terramar, 2007

Vocabulário

1. *caribus* – renas;

2. *arganazes* – pequenos roedores de cauda peluda que se assemelham a um esquilo.

1. O Desajeitado servia para
 - (A) limpar a toca.
 - (B) dar de comer à Avó.
 - (C) dar banho à Avó.
 - (D) escovar a Avó.

2. A Avó e o Desajeitado, num aspeto, assemelhavam-se porque
 - (A) ficavam ambos na toca.
 - (B) ambos tinham o pelo muito bonito.
 - (C) os dois não conseguiam caçar.
 - (D) conseguiam ambos correr.

3. O Desajeitado levava à avó
 - (A) a melhor parte da caça.
 - (B) tudo o que caçava.
 - (C) só o que ela lhe pedia.
 - (D) metade do que caçava.

4. De que cor era o pelo magnífico da Avó?
 - (A) prateado.
 - (B) branco.
 - (C) preto.
 - (D) cinzento.

5. O que fazia a Avó depois de cuidar da sua higiene?
 - (A) comia.
 - (B) deitava-se à entrada da toca.
 - (C) caçava.
 - (D) dormia.

6. A quem se refere o pronome destacado na frase “Assim que matava o primeiro caribu, lá ia **ele!**”?
- (A) ao pernil.
 - (B) ao caribu.
 - (C) ao Desajeitado.
 - (D) ao Homem.
7. Qual destes conselhos era dado ao Desajeitado?
- (A) “Tem cuidado com o Homem!”
 - (B) “Não corras!”
 - (C) “Tem cuidado com o rio!”
 - (D) “Não vás ao anoitecer!”
8. Ficamos a saber o que aconteceu à avó
- (A) pela boca do Desajeitado.
 - (B) pelas palavras de Labareda Negra.
 - (C) pela boca de Lantejoula.
 - (D) pela própria Avó.
9. A repetição de “E depois?” sugere
- (A) a ansiedade de quem conta a história.
 - (B) a tristeza de quem conta a história.
 - (C) a tristeza de quem ouve a história.
 - (D) a ansiedade de quem ouve a história.
10. O Homem matou a Avó. Para que serviu a sua pele?
- (A) Para fazer uma máscara.
 - (B) Para fazer um chapéu.
 - (C) Para fazer uma manta.
 - (D) Para fazer um casaco.

A Fadinha dos Olhos Fechados

A Glória tinha uma dificuldade: ela não conseguia dormir sem ser embalada por estórias. Dormir não é adormecer. Quando alguém parava de contar a estória, fosse a que horas fosse, a menina abria logo os olhos e dizia, sorridente:

- E depois, e depois?

Naquela aldeia, todos sabiam que várias vezes por mês chegava a noite de embalar a pequena Glória. A professora da aldeia, que conseguia ser ainda mais organizada do que o dicionário que havia na escola, até tinha feito um horário indicando o dia da semana, o tipo de estórias (se era de príncipes e princesas, fábulas, contos de fadas, feitiçarias, curiosidades da natureza, etc.) e quem era o responsável por proporcionar à Glória um soninho descansado: a mãe, a avó, o tio, a prima, o padeiro, a vizinha e mais meia dúzia de pessoas que viviam naquele lugar.

Ah! É verdade, ainda falta o pai! Mesmo vivendo tão longe, o senhor Amílcar também contava estórias à Glória. Todos os meses, ela recebia uma longa carta, ou melhor, uma autêntica viagem dentro de um envelope selado. Eram páginas e páginas de letras que, depois de juntas, descreviam montanhas escondidas nas nuvens, paisagens feitas unicamente de areia, estradas que se entrelaçavam umas nas outras.

Naquele dia escuro e triste, embora fosse primavera, o sorriso da menina iluminou-se quando o carteiro chegou com mais uma carta do senhor Amílcar. Aliás, não era uma carta, mas sim uma caixa do tamanho da mão de uma criança.

Que boa surpresa! Excitada e curiosa, abriu-a e pensou que o que estava a ver era fruto da sua imaginação. Esfregou os olhos e observou novamente o interior da caixinha: deitada sobre um montinho de algodão branco e fofo como as nuvens, estava uma menina que parecia uma princesa nascida num lugar mágico. Vestida com uma camisa de dormir até aos pés, sorria com os olhos sempre fechados e tudo brilhava à sua volta. Com as mãos a tremer, a Glória leu o bilhete do pai que acompanhava a princesinha.

“Querida Glória

Hoje envio-te um presente muito especial: uma Fadinha de Olhos Fechados. Descobri-a num lugar onde as pessoas dormem a ouvir estórias, tal como tu, só que

ninguém precisa de ficar acordado. Todos os habitantes têm uma Fadinha de Olhos Fechados a viver dentro da sua almofada. A Fadinha gosta de passar as noites a sussurrar estórias ao ouvido de quem dorme. A essas estórias chamam sonhos.

Glória, guarda a tua Fadinha na almofada e verás como dormes toda a noite embalada por estórias nunca ouvidas.

Bons sonhos e um grande beijo

Pai” “

Isabel Zambujal, A Menina que Sorria a Dormir, Oficina do Livro

1. A Glória tinha dificuldade em
 - (A) ir sozinha para a escola.
 - (B) dormir sem ouvir estórias.
 - (C) ouvir estórias de embalar.
 - (D) ler as cartas do pai.
2. Sempre que alguém interrompia a estória que estava a contar, a Glória
 - (A) despertava.
 - (B) chorava.
 - (C) resmungava.
 - (D) sonhava.
3. Os habitantes da aldeia sabiam que, várias vezes por mês, tinham de
 - (A) passear com a Glória.
 - (B) brincar com a Glória.
 - (C) escrever à Glória.
 - (D) contar estórias à Glória.
4. A professora da Glória era tão organizada que
 - (A) todos os dias, punha os livros da escola por ordem.
 - (B) distribuía as estórias de embalar pelos vários contadores.
 - (C) fixava os gastos de cada um dos seus alunos.
 - (D) arrumava os contos de fadas com os de princesas.
5. O pai, apesar de estar longe, todos os meses contava estórias à filha
 - (A) quando regressava a casa.
 - (B) por email.
 - (C) através de uma longa carta.
 - (D) ao telefone.

6. Um dia, o carteiro trouxe à Glória
 - (A) uma caixinha.
 - (B) um envelope selado.
 - (C) um livro de estórias.
 - (D) uma grande encomenda.

7. Na expressão “excitada e curiosa, abriu-a”, a palavra destacada refere-se a
 - (A) escola.
 - (B) mão.
 - (C) caixa.
 - (D) carta.

8. Dentro da caixinha oferecida pelo pai, estava
 - (A) uma menina que parecia uma princesa.
 - (B) uma fada dos dentes.
 - (C) um novo livro de estórias.
 - (D) uma boneca.

9. O que costuma fazer a Fadinha dos Olhos Fechados durante a noite?
 - (A) Adormecer as crianças.
 - (B) Dormir.
 - (C) Sussurrar estórias ao ouvido de quem dorme.
 - (D) Contar estórias de embalar.

10. Onde deve guardar a Glória a sua Fadinha?
 - (A) Na mesinha de cabeceira.
 - (B) Na almofada.
 - (C) Na gaveta.
 - (D) Na mochila da escola.

A Família Feliz

A maior folha verde que temos neste país é com certeza a folha da bardana¹. Uma menina podia usá-la como avental; se a pusesse na cabeça quando chovia, faria de guarda-chuva – é tão grande como isso. Nenhuma bardana cresce sozinha; não, onde há uma, há sempre muitas outras. São um lindo espetáculo – e todo esse esplendor costumava ser a comida dos caracóis. Há um género especial de caracóis que vive nas folhas, uma espécie de caracol que os ricos costumavam cozinhar e comer. Murmuravam «Delicioso!» quando os comiam. E foi por isso que se começou a plantar bardanas.

Ora, havia uma velha mansão² onde há muito tempo que se tinha deixado de comer caracóis. Os caracóis estavam mesmo quase extintos, mas não as bardanas, que cresciam e se multiplicavam. Espalhavam-se pelos caminhos e pelos canteiros de flores até não se ter mão nelas: o jardim era uma autêntica floresta de bardanas. Aqui e ali, havia uma macieira ou uma ameixeira; se não fosse isso, nem se percebia que tinha havido ali um jardim. Havia bardanas por todo o lado – e entre elas viviam os dois únicos sobreviventes dos caracóis, ambos muitíssimo velhos.

Eles próprios não sabiam que idade tinham, mas lembravam-se muito bem que, em tempos, tinha havido ali muitos mais, que a família tinha vindo do estrangeiro e que tinha sido especialmente para ela que a floresta de bardanas fora plantada. Nunca tinham saído dali, embora soubessem que havia uma outra coisa no Mundo chamada mansão.

(...)

Os velhos caracóis brancos eram os aristocratas daquele mundo – disso não tinham a menor dúvida. A floresta existia só para eles, tal como a antiga mansão e a sua travessa de prata.

Passavam os dias numa felicidade tranquila e isolada e, como não tinham filhos, adotaram um pequeno caracol vulgar, que criaram como se fosse deles. O pequeno não cresceu, porque não passava de um caracol vulgar. No entanto, os velhotes, especialmente a mãe-caracol, achavam sempre que ele tinha crescido um bocadinho desde o dia anterior. E quando o pai-caracol parecia não ver a diferença, ela

pedia-lhe que apalpasse a pequena casca. E ele lá apalpava e concordava que ela tinha razão.

Um dia caiu uma grande chuvada.

– Ouve o tum-tum-tum nas folhas da bardana! – exclamou o pai-caracol.

– É verdade, e olha que alguns pingos estão a passar – respondeu a mãe-caracol.

– Olha, escorrem pelos caules. Meu Deus, vai ficar tudo molhado aqui em baixo! Ainda bem que temos as nossas belas casas, uma para cada um e outra para o nosso pequeno! Realmente, devemos ser os animais mais favorecidos! Vê-se bem que somos os príncipes deste mundo. Cada um de nós tem uma casa sua assim que nasce, além de uma floresta inteira plantada para nós. Às vezes penso onde é que ela acabará e o que haverá depois dela.

Hans Christian Andersen, Contos de Fadas, Publicações D. Quixote

Vocabulário

1. *bardana* – planta de folha larga.

2. *mansão* – casa grande e antiga.

1. A folha da bardana pode ser usada para
 - (A) avental e lençol.
 - (B) avental e guarda-chuva.
 - (C) avental e camisa.
 - (D) guarda-chuva e guardanapo.

2. As bardanas
 - (A) crescem sozinhas.
 - (B) não servem de alimento para nenhum animal.
 - (C) costumavam ser a comida dos caracóis.
 - (D) não invadem as florestas.

3. As bardanas começaram a ser plantadas porque
 - (A) há um género de caracol especial que vive nas suas folhas e costuma ser comido pelos ricos.
 - (B) os caracóis não tinham onde viver.
 - (C) começaram a desaparecer das florestas.
 - (D) os caracóis não tinham o que comer.

4. Quem estava quase extinto?
 - (A) As bardanas.
 - (B) As florestas.
 - (C) As mansões.
 - (D) Os caracóis.

5. O jardim foi invadido por bardanas, mas, aqui e ali havia
 - (A) arbustos e flores.
 - (B) ervas daninhas.
 - (C) uma macieira ou uma ameixeira.
 - (D) uma pereira ou uma macieira.

6. Os dois caracóis sobreviventes eram
 - (A) bebês.
 - (B) crianças.
 - (C) adolescentes.
 - (D) idosos.

7. O caracol adotado não cresceu porque
 - (A) comia muito pouco
 - (B) não passava de um caracol vulgar.
 - (C) estava doente.
 - (D) era muito tranquilo.

8. Os caracóis serão os animais mais favorecidos porque
 - (A) vivem em família.
 - (B) alimentam-se das folhas da bardana.
 - (C) cada um deles tem uma casca, que lhes serve de abrigo.
 - (D) não crescem ao longo da vida.

9. O feminino de “príncipes” é
 - (A) “príncipe”.
 - (B) “princesa”.
 - (C) “princesas”.
 - (D) “rainhas”.

10. O texto que acabaste de ler é
 - (A) uma notícia sobre uma família de caracóis.
 - (B) uma descrição dos caracóis, dos seus hábitos e características.
 - (C) uma história sobre uma família de caracóis.
 - (D) uma história sobre uma mansão.

A maior flor do mundo

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa.

Se eu tivesse aquelas qualidades todas poderia contar, com pormenores, uma linda história que um dia inventei, mas que, assim como a vão ler, é apenas o resumo de uma história, que em duas palavras se diz... Que me seja desculpada a vaidade se eu até cheguei a pensar que a minha história seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas... Há quanto tempo isso vai!

Na história que eu quis escrever, mas não escrevi, havia uma aldeia. (...) O meu herói menino tem as suas aventuras aprazadas fora da sossegada terra onde vivem os pais, suponho que uma irmã, talvez um resto de avós, e uma parentela misturada de que não há notícia.

Logo na primeira página, sai o menino pelos fundos do quintal e, de árvore em árvore, como um pintassilgo, desce o rio e depois por ele abaixo, naquela vagarosa brincadeira que o tempo alto, largo e profundo da infância a todos nós permitiu...

Em certa altura, chegou ao limite das terras até onde se aventurara sozinho. Dali para diante, começava o planeta Marte, efeito literário de que ele não tem responsabilidade, mas com que a liberdade de autor acha poder hoje aconchegar a frase. Dali para diante, para o nosso menino, será só uma pergunta sem literatura: “Vou ou não vou?” E foi.

O rio fazia um desvio grande, afastava-se, e de rio ele estava já um pouco farto, tanto que o via desde que nascera. Resolveu cortar a direito pelos campos, entre extensos olivais, ladeando misteriosas sebes cobertas de campainhas brancas, e outras vezes metendo por bosques de altos freixos onde havia clareiras macias sem rasto de

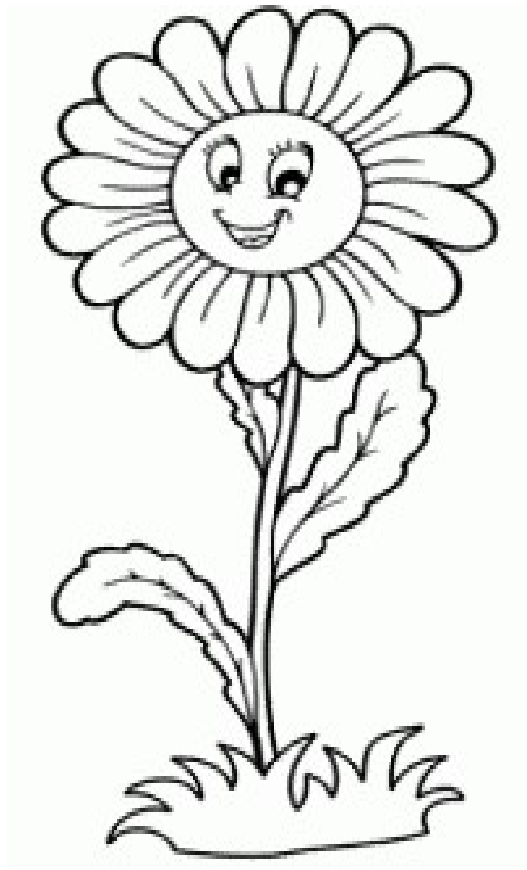
gente ou bicho, e ao redor um silêncio que zumbia, e também um calor vegetal, um cheiro de caule sangrado de fresco como uma veia branca e verde.

Ó que feliz ia o menino! Andou, andou, foram rareando as árvores, e agora havia uma charneca rasa, de mato ralo e seco, e no meio dela uma inóspita colina redonda como uma tigela voltada.

Deu-se o menino ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá acima, que viu ele? Nem a sorte nem a morte, nem as tábuas do destino... Era só uma flor. Mas tão caída, tão murcha, que o menino se achegou, de cansado. E como este menino era especial de história, achou que tinha de salvar a flor. Mas que é da água? Ali, no alto, nem pinga. Cá por baixo, só no rio, e esse que longe estava!...

Não importa.

Desce o menino a montanha,
Atravessa o mundo todo,
Chega ao grande rio Nilo
No côncavo das mãos recolhe
Quanto de água lá cabia,
Volta o mundo a atravessar,
Pela vertente se arrasta,
Três gotas que lá chegaram,
Bebeu-as a flor sedenta.
Vinte vezes cá e lá,
Cem mil viagens à Lua,
O sangue nos pés descalços,
Mas a flor aprumada
Já dava cheiro no ar,
E como se fosse um carvalho
Deitava sombra no chão.



O menino adormeceu debaixo da flor. Passaram as horas e os pais, como é costume nestes casos, começaram a afligir-se muito. Saiu toda a família e mais vizinhos à busca do menino perdido. E não o acharam.

Correram tudo, já em lágrimas tantas, e era quase sol-pôr quando levantaram os olhos e viram ao longe uma flor enorme que ninguém se lembrava que estivesse ali.

Foram todos de carreira, subiram a colina e deram com o menino adormecido. Sobre ele, resguardando-o do fresco da tarde, estava uma grande pétala perfumada, com todas as cores do arco-íris.

José Saramago – A Maior Flor do Mundo. Lisboa: Editorial Caminho, 2001.

1. Este texto é do tipo
 - (A) informativo.
 - (B) narrativo.
 - (C) banda desenhada.
 - (D) notícia.

2. A história passa-se
 - (A) numa vila, longe dos familiares.
 - (B) numa aldeia, longe dos familiares.
 - (C) numa cidade, perto dos familiares.
 - (D) numa aldeia, perto dos familiares.

3. De acordo com o texto,
 - (A) a certa altura, o menino chegou a Marte.
 - (B) Marte é uma personagem que entra na história.
 - (C) Marte entra na história apenas para embelezar a frase.
 - (D) o menino chegou a terras que conhecia perfeitamente.

4. O menino estava farto do rio, porque
 - (A) gostava de aventuras.
 - (B) via-o desde que nasceu.
 - (C) se aborrecia com facilidade.
 - (D) não gostava de nadar.

5. Durante a caminhada, o menino sentia
 - (A) irritação.
 - (B) infelicidade.
 - (C) aborrecimento.
 - (D) felicidade.

6. O menino acabou por
 - (A) subir um rochedo.
 - (B) descer um vale.
 - (C) subir uma colina.
 - (D) descer o rio.

7. No alto da colina, o menino encontrou
- (A) as tábuas do destino.
 - (B) uma flor sequiosa.
 - (C) uma tigela voltada.
 - (D) um grande carvalho.
8. Que parte nos indica que aquela flor era muito grande?
- (A) “Desce o menino a montanha,/Atravessa o mundo todo,”
 - (B) “Três gotas que lá chegaram,/Bebeu-as a flor sedenta.”
 - (C) “Mas a flor aprumada/Já dava cheiro no ar,”
 - (D) “E como se fosse um carvalho/Deitava sombra no chão.”
9. Depois de regar a flor, o menino
- (A) contou-lhe uma história.
 - (B) brincou com ela.
 - (C) adormeceu.
 - (D) voltou para casa.
10. “Saiu toda a família e mais vizinhos à busca do menino perdido”. Quando acharam o menino,
- (A) já era noite.
 - (B) já era a manhã seguinte.
 - (C) era quase pôr-do-sol.
 - (D) era já madrugada.

A velha Luciana

Todos os anos, nos últimos dias de janeiro, sempre muito frios, húmidos e escuros, a velha Luciana colocava com muito cuidado, um por um, uma dúzia e meia de ovos dentro de um velho caixote de madeira carunchosa, quase cheio de palha seca. Depois, muito devagarinho, levava o caixote para a cozinha e pousava-o debaixo do forno de cozer o pão, que era um sítio quente e sossegado.

A seguir, ia ao galinheiro e agarrava pelas asas uma galinha choca que não parava de cacarejar, muito aflita. A velha Luciana falava com ela de mansinho, levava-a para a cozinha e punha-a no caixote, por cima dos ovos. A galinha calava-se, mexia nos ovos com as patas e com o bico, abria as asas e ali ficava aninhada horas e horas, dias e noites, noites e dias.

Três semanas depois, as cascas dos ovos estalavam sem fazer barulho e abriam-se de mansinho para que os pintainhos, assustados, trôpegos e húmidos, vissem a luz do dia.

A galinha voltava a cacarejar, saía do caixote e ia passear, levando dezoito pintainhos, pretos, brancos e amarelos atrás dela. Muito contente, a velha Luciana dava arroz e migalhas de pão à ninhada.

Quatro meses depois, os pintos estavam transformados em frangos muito grandes e muito gordos. No sétimo dia de maio, muito antes de o sol nascer, a velha Luciana vestia uma roupa bonita, bebia uma malga de café, comia uma fatia de broa, punha os frangos dentro de um cesto e uma rede por cima deles. Atava a rede com um cordel, punha o cesto à cabeça e começava a caminhar. Andava quilómetros e quilómetros a pé com o cesto à cabeça, com os frangos a cantar.

Depois de muito ter caminhado, chegava finalmente à feira. Mal punha o cesto no chão, logo vendia os frangos. Com o dinheiro que recebia, comprava uma saia, um lenço para a cabeça, uma blusa, um par de sapatos de tacão raso, um chapéu de palha com fita azul e um vaso com uma flor.

Quando a velha Luciana voltava a casa, já a noite começava a embrulhar com a escuridão todo o Lugar da Ordem; tinha os pés, a cabeça, as pernas e os braços cansados.

Acendia o lume para fazer o jantar. Pouco depois, comia um caldo verde, sardinhas fritas e pão, bebia um chá de cidreira muito quente e muito doce, deitava-se na cama e logo adormecia.

António Mota

1. Em que estação do ano começa esta história?
 - (A) Primavera.
 - (B) Verão.
 - (C) Outono.
 - (D) Inverno.

2. De acordo com o texto, os últimos dias de janeiro costumavam ser...
 - (A) claros e frios.
 - (B) escuros e alegres.
 - (C) frios e húmidos.
 - (D) escuros e compridos.

3. Quantos ovos colocava a velha Luciana dentro do caixote de madeira?
 - (A) Doze.
 - (B) Quinze.
 - (C) Dezoito.
 - (D) Vinte e quatro.

4. O que costumava fazer a galinha choca, quando a velha Luciana a punha no caixote?
 - (A) Cacarejava, muito aflita.
 - (B) Calava-se e mexia nos ovos com as patas e com o bico.
 - (C) Partia as cascas dos ovos com o bico.
 - (D) Fugia do caixote, muito aflita.

5. Indica, de acordo com o texto, a afirmação verdadeira.
 - (A) Os pintainhos comiam arroz e migalhas de pão.
 - (B) Nasceram pintainhos castanhos e pretos.
 - (C) Os pintainhos nasceram cansados e trôpegos.
 - (D) Os pintainhos nasceram, passadas quatro semanas.

6. Quanto tempo demoraram os pintainhos a transformar-se em frangos?
 - (A) Três semanas.
 - (B) Quatro semanas.
 - (C) Três meses.
 - (D) Quatro meses.

7. No dia 7 de maio, a velha Luciana
(A) ia ao supermercado.
(B) ia à quinta.
(C) ia ao jardim.
(D) ia à feira.
8. Mal a velha Luciana pousava o cesto no chão,
(A) dava comida aos frangos.
(B) ia logo beber café.
(C) vendia logo os frangos.
(D) ia comprar uma saia, um lenço e uma blusa.
9. Com o dinheiro que recebeu dos frangos, Luciana comprou
(A) uma saia, um regador e um vaso com uma flor.
(B) um lenço para a cabeça e um chapéu de palha com uma fita azul.
(C) fruta e um par de sapatos de tacão raso.
(D) uma blusa, uma saia e um vestido.
10. O jantar da velha Luciana tinha
(A) caldo verde e sardinhas assadas.
(B) pão e chá de cidreira.
(C) leite e tosta mista.
(D) sardinhas assadas e chá de cidreira.

As quatro portas do céu

O céu tem quatro portas.

A porta branca onde mora um velho chamado Inverno, a porta verde onde mora uma menina chamada Primavera, a porta amarela onde mora um rapaz chamado Verão e a porta dourada onde mora um homem chamado Outono.

O Inverno sai no dia mais curto do ano, 21 de dezembro.

As nuvens gostam muito do Inverno; ele dá-lhes imensa importância, deixando que elas substituam o azul do céu. Ficam vaidosíssimas e, além de largarem água cá para baixo, entretêm-se a fazer noites escuríssimas, de meter medo.

A Primavera chega e põe-se a brincar com as borboletas.

Lá para o meio do mês de junho, a Primavera, com a boca cheia de morangos, começa a preparar-se para descansar.

O Verão vem com toda a calma. O amarelo é a sua cor preferida. É louco por umas boas ondas, um surf, um vôlei de praia ou um barco pelo rio acima.

No dia 22 de setembro, o Verão vai andando tranquilo para a sua porta amarela, não sem antes cumprimentar o Outono, que sai nesse dia e é um senhor cheio de sensibilidade (dizem que é pintor).

Baixa a temperatura, aos poucos, para que os meninos que já estão em aulas não se constipem. E depois o Outono, que além de pintor é um grande maestro, cria uma sinfonia de verdes escuros, castanhos, roxos, vermelhos e dourados na folhagem das árvores.

O Outono gosta de conviver. Por isso ele vem na época das longas conversas, em que as pessoas comunicam não só pelas palavras, mas também pelo coração.

Rosa Lobato de Faria, *As Quatro Portas do Céu*, Porto,

Edições Asa, 2000 (com supressões)

1. Na porta branca mora o Inverno, que é
 - (A) uma menina.
 - (B) um rapaz.
 - (C) um idoso.
 - (D) um homem.

2. O Verão vive na porta
 - (A) amarela.
 - (B) laranja.
 - (C) dourada.
 - (D) verde.

3. O que acontece no dia mais curto do ano?
 - (A) Neva.
 - (B) É Natal.
 - (C) Chove.
 - (D) O Inverno sai.

4. Indica o antónimo da palavra sublinhada na seguinte expressão: “O Inverno sai no dia mais curto do ano”.
 - (A) Fácil.
 - (B) Longo.
 - (C) Largo.
 - (D) Rápido.

5. “As nuvens gostam muito do Inverno”. De acordo com o texto, as nuvens, no Inverno,
 - (A) são mais felizes e brincam com o sol.
 - (B) ficam vaidosas, fazem chover e tornam as noites escuras e assustadoras.
 - (C) ficam vaidosas e fazem as noites tranquilas.
 - (D) fazem chover e tornam os dias mais alegres.

6. Quando a Primavera, uma menina, se prepara para descansar, chega
 - (A) um rapaz.
 - (B) um homem.
 - (C) um menino.
 - (D) um velho.

7. Quando o Outono chega, baixa a temperatura aos poucos, para que
 - (A) os meninos possam brincar na rua.
 - (B) as pessoas não fiquem doentes.
 - (C) os meninos não vão às aulas.
 - (D) os meninos não fiquem constipados.

8. O Outono, além de pintor, é considerado maestro, porque
 - (A) Cria uma sinfonia com os sons do vento.
 - (B) Cria uma sinfonia de cores nas folhas das árvores.
 - (C) Cria uma melodia com as folhas das árvores e com o vento.
 - (D) Gosta de pintar as paisagens de verdes escuros, castanhos e roxos.

9. “O Outono gosta de conviver”. Indica a opção que traduz a característica que está associada ao Outono, de acordo com esta expressão.
- (A) Triste.
 - (B) Contente.
 - (C) Falador.
 - (D) Comunicativo.
10. No Outono, as pessoas comunicam
- (A) por palavra e por gestos.
 - (B) por palavras e pelo coração.
 - (C) por palavras e por sons.
 - (D) por palavras e por desenhos.

Castelo de Leiria

Quem entra na cidade de Leiria vê de imediato o seu castelo altaneiro¹, palco de vários acontecimentos importantes da História de Portugal.

Conquistado aos mouros por D. Afonso Henriques, em 1135, o castelo viria a ser reconquistado pelos Muçulmanos, cinco anos depois, voltando para a mão dos Cristãos, novamente, em 1142. Mas as lutas pela sua posse estavam longe de terminar tendo sofrido novo ataque islâmico. Devido a tantas lutas, D. Sancho I resolve reedificá-lo², corria o ano de 1190.

O castelo de Leiria foi, aliás, um dos que muito contribuiu para a proteção da zona da Estremadura, juntamente com os castelos de Pombal, Ourém e Tomar, entre outros, e que criaram o extenso sistema defensivo de Coimbra, Santarém e Lisboa.

Em 1325, D. Dinis manda edificar a Torre de Menagem, que se manteve até hoje e, após algumas reformulações³, é agora um núcleo museológico, que mostra um pouco do que foi a atividade daquele castelo.

Pensa-se que a Igreja de Nossa Senhora da Pena e os Paços Episcopais tenham também sido construídos por ordem de D. Dinis. Este terá sido o rei que mais tempo passou em Leiria, juntamente com a sua esposa, a Rainha Santa Isabel. Graças a estes reis nasceram muitas das histórias e das lendas que envolvem Leiria.

Vários séculos depois, o castelo, bem como a cidade, viriam ainda a sofrer danos, com as invasões francesas, ficando quase ao abandono. Valeu o esforço da Liga dos Amigos do Castelo e do famoso arquiteto suíço Ernesto Korrodi, que ali realizou obras de recuperação.

Hoje, para além de ser um local turístico, acolhe também alguns acontecimentos culturais, e tem igualmente um museu, na Torre de Menagem, como já foi referido. Numa visita ao castelo não se pode deixar de observar a magnífica vista sobre a cidade de Leiria, a partir da Alcáçova, uma das salas mais bonitas do castelo de Leiria.

Fonte: www.portugalweb.net

Vocabulário

1. *altaneiro* – elevado, muito alto.
2. *reedificá-lo* – voltar a construí-lo.
3. *reformulações* – modificações, novas versões.

1. Em 1135,
 - (A) a Torre de Menagem é construída.
 - (B) o Castelo de Leiria é reconstruído.
 - (C) o Castelo de Leiria é reconquistado pelos mouros.
 - (D) o castelo é conquistado aos mouros.
2. Em que ano foi o castelo reconquistado pelos mouros, voltando, mais tarde, para a mão dos cristãos?
 - (A) 1135.
 - (B) 1140.
 - (C) 1142.
 - (D) 1190.
3. Em 1190,
 - (A) a Torre de Menagem é construída.
 - (B) o Castelo de Leiria é reconstruído.
 - (C) o Castelo de Leiria é reconquistado pelos mouros.
 - (D) o castelo é conquistado aos mouros.
4. Em 1325,
 - (A) a Torre de Menagem é construída.
 - (B) o Castelo de Leiria é reconstruído.
 - (C) o Castelo de Leiria é reconquistado pelos mouros.
 - (D) o castelo é conquistado aos mouros.
5. O castelo de Leiria
 - (A) Foi a residência oficial do rei D. Dinis.
 - (B) Foi importante na defesa da Estremadura.
 - (C) Foi um importante museu no tempo de D. Dinis.
 - (D) Foi a residência oficial de vários reis ao longo dos tempos.
6. D. Dinis
 - (A) foi o rei que passou a maior parte da vida em Leiria.
 - (B) foi o rei que passou mais tempo em Leiria.
 - (C) foi o rei que escreveu muitas lendas sobre Leiria.
 - (D) foi o rei que mandou construir o Castelo de Leiria.

7. Ernesto Korrodi foi responsável por
 - (A) reconstruir o Castelo de Leiria.
 - (B) construir a Torre de Menagem.
 - (C) recuperar o Castelo de Leiria.
 - (D) destruir o Castelo de Leiria.

8. Hoje, o Castelo de Leiria
 - (A) está completamente abandonado.
 - (B) não é apreciado por quem lá passa.
 - (C) é desvalorizado pela cidade de Leiria.
 - (D) é um ponto de referência para os turistas que visitam Leiria.

9. A Torre de Menagem funciona, atualmente,
 - (A) como local turístico.
 - (B) como museu.
 - (C) como palco de acontecimentos culturais.
 - (D) como local de reuniões e conferências.

10. Uma das partes mais bonitas do Castelo de Leiria é
 - (A) a Alcáçova.
 - (B) a Torre de Menagem.
 - (C) a vista sobre Leiria.
 - (D) o seu claustro.

Corvos inteligentes: Esopo tinha razão

As histórias tradicionais apresentam o corvo como um animal particularmente inteligente e hábil. Ao que parece, Esopo e outros contadores de histórias tinham razão. Experiências feitas recentemente mostraram alguns exemplares da família dos corvídeos (neste caso, gralhas) a resolver problemas complexos. Tal como na fábula, as aves foram postas perante um recipiente afunilado com alguma água, mas não a suficiente para o seu bico chegar lá. Como incentivo, foi colocado um verme a flutuar na água.

Rapidamente os corvos testados solucionaram o problema: aprenderam a colocar seixos dentro do recipiente para que o nível da água subisse – e, em consequência, o verme ficasse ao alcance do bico.

Os resultados desta investigação foram publicados a semana passada no jornal *Current Biology* por uma equipa liderada por Christopher Bird, da Universidade de Cambridge. Segundo os investigadores, o único outro animal que se sabe ser capaz de fazer este tipo de tarefas é o orangotango, uma espécie cujo cérebro é muito diferente do dos corvos. Os corvídeos – família a que pertencem os corvos, os gaios e gralhas – são animais extremamente inteligentes. A experiência feita sugere mesmo que os animais são capazes de calcular o número de pedras necessárias para fazer subir a água apenas o suficiente para conseguirem o seu objetivo.

Fonte: <http://noticias.sapo.pt/magazine>

1. Segundo as histórias tradicionais, o corvo é
 - (A) um animal habilidoso.
 - (B) um animal simpático.
 - (C) um animal pouco inteligente.
 - (D) um animal selvagem.
2. Esopo é
 - (A) um famoso cientista.
 - (B) um contador de histórias.
 - (C) um investigador da Universidade de Cambridge.
 - (D) um jornalista.

3. Na experiência realizada com estas aves, foi utilizado como incentivo
 - (A) uma minhoca.
 - (B) um caracol.
 - (C) um verme.
 - (D) uma cobra.

4. Para resolver o problema colocado pelos cientistas, os corvos
 - (A) fizeram o nível da água subir ao colocar pedras dentro do recipiente.
 - (B) tentaram desesperadamente que o seu bico chegasse ao incentivo.
 - (C) removeram a água de dentro do recipiente
 - (D) partiram o recipiente.

5. Os resultados da investigação foram publicados
 - (A) numa revista.
 - (B) num website.
 - (C) num jornal.
 - (D) num blog.

6. O orangotango é
 - (A) da família dos corvídeos.
 - (B) outro animal que não é capaz de fazer este tipo de tarefas.
 - (C) outro animal que é capaz de fazer este tipo de tarefas. .
 - (D) uma espécie cujo cérebro não é muito diferente do dos corvos.

7. O corvo pertence à família dos corvídeos, assim como
 - (A) as gralhas e as avestruzes.
 - (B) os gaios e os orangotangos.
 - (C) os gaios e as avestruzes.
 - (D) as gralhas e os gaios.

8. Um sinónimo de “suficiente” poderá ser
 - (A) “bastante”.
 - (B) “escasso”.
 - (C) “muito”.
 - (D) “insuficiente”.

9. A experiência feita mostra que
 - (A) os corvos, os gaios e as gralhas são capazes de calcular o número de pedras necessárias.
 - (B) os corvos, os gaios e as gralhas não são capazes de calcular o número de pedras necessárias.
 - (C) todos os animais são capazes de calcular o número de pedras necessárias.
 - (D) nenhum animal é capaz de calcular o número de pedras necessárias.

10. Este texto é

- (A) uma história tradicional.
- (B) um excerto de uma enciclopédia.
- (C) uma notícia.
- (D) um texto publicitário.

O Homem e a Lua

No momento em que o Homem chegou à Lua, esta estava a dormir profundamente, depois de ter passado várias noites agitada por estranhos pesadelos. Quando acordava, não conseguia recordar-se deles, mas sentia o desconforto que os sonhos maus costumam deixar-nos no corpo, na memória e até à flor da pele.

Quando o Homem pisou o seu solo áspero e poeirento, a Lua sentiu que qualquer coisa rara e importante estava a acontecer, pois, desde sempre, o Homem pousara nela os seus olhos curiosos e brilhantes sem descobrir a maneira de chegar tão longe e tão alto, talvez para a beijar ou para a abraçar.

Durante milhares de anos, houvera entre ambos uma espécie de longo namoro à distância, sem troca de cartas nem de promessas de amor eterno. O Homem, porém, nunca deixou de lhe dedicar belos poemas, para que a Lua jamais pudesse imaginar que caíra no seu esquecimento.

Por sua vez, mesmo nas noites mais escuras e enevoadas, a Lua procurou sempre enviar-lhe as suas centelhas de luz, como se quisesse dizer-lhe:

– Sabes onde estou e sabes também que podes contar comigo!

O Homem nunca teve dúvidas a esse respeito, mas, como uma viagem até à Lua não passava de um sonho praticamente impossível de realizar, ele preferia vê-la como se fosse um cavaleiro errante, observando à distância uma princesa encantada na torre mais alta de um castelo inatingível. Sonhavam um com o outro, de noite e de dia, mas nunca ousavam dar o passo seguinte, já resignados com a sorte que o destino lhes reservara.

Por isso, quando o Homem pôs, pela primeira vez, os pés no solo lunar, a Lua sentiu-se, ao mesmo tempo, alegre e triste. Alegre, por ver que o seu namorado de sempre ganhara finalmente coragem para a visitar; triste, por não ter sido avisada com tempo suficiente, para se embelezar e poder recebê-lo.

E o que tinha para lhe mostrar? A solidão das suas crateras, o deserto das suas planícies e a luz pálida das suas vigílias noturnas. Nada mais. Mas ela queria estar bela e sedutora no momento desse encontro tantas vezes imaginado.

A Lua, como qualquer mulher que cuida da sua imagem, sempre soubera que a distância favorece o jogo do enamoramento, pois mantém pouco visíveis as rugas,

as madeixas desalinhadas e outras pequenas e grandes imperfeições que, vistas de perto, costumam agigantar-se de repente.

Por seu lado, o Homem, na estranha crueza do seu fato espacial, lamentava não poder mostrar o rosto à sua eterna namorada nem ter o atrevimento de a tentar abraçar. A falta de oxigénio, caso retirasse o equipamento de cosmonauta, seria, pela certa, o seu fim. E ele, já que ali chegara, não estava disposto a morrer, nem mesmo caído nos braços da Lua.

José Jorge Letria, Quando o Homem Beijou a Lua,
Alfragide, Oficina do Livro, 2009 (texto com supressões)

1. As personagens desta estória são
 - (A) o Homem e a Estrela.
 - (B) o Homem e a Luz.
 - (C) a Lua e a Estrela.
 - (D) o Homem e a Lua.
2. Quando o Homem chegou à Lua, ela estava a
 - (A) namorar.
 - (B) embelezar-se.
 - (C) dormir.
 - (D) vestir-se.
3. A expressão "... desde sempre, o Homem pousara nela os seus olhos curiosos e brilhantes..." significa que o Homem
 - (A) parava para estudar a Lua.
 - (B) olhava a Lua com curiosidade e encanto.
 - (C) esperava que a Lua o chamasse.
 - (D) fechava os olhos e sonhava com a Lua.
4. O Homem e a Lua não se encontravam, devido
 - (A) ao esquecimento do Homem.
 - (B) à distância que os separava.
 - (C) à indiferença da Lua.
 - (D) ao desconforto do solo lunar.
5. Nesta estória de amor entre a Lua e o Homem, este, para mostrar o seu interesse,
 - (A) dedicava-lhe belos poemas.
 - (B) trocava cartas com a Lua.
 - (C) trocava promessas de amor eterno com a Lua.
 - (D) passava todo o tempo a olhar para ela.

6. Para mostrar ao Homem onde estava, a Lua
- (A) enviava-lhe a sua luz.
 - (B) telefonava-lhe.
 - (C) mandava-lhe cartas.
 - (D) aparecia na TV.
7. Na frase “... a Lua sentiu-se, ao mesmo tempo, **alegre e triste**.”, as palavras destacadas são
- (A) homófonas.
 - (B) homónimas.
 - (C) sinónimas.
 - (D) antónimas.
8. Quando pousou na Lua, o Homem não tirou o seu fato espacial
- (A) porque teve medo que a Lua o achasse feio.
 - (B) porque sentia muito frio.
 - (C) porque ficava sem oxigénio.
 - (D) porque não havia luz.
9. Na frase “A falta de oxigénio, caso retirasse o equipamento de cosmonauta, seria, pela certa, o seu fim”, a expressão sublinhada significa
- (A) “sem dúvida”.
 - (B) “jamais”.
 - (C) “por vezes”.
 - (D) “talvez”.
10. O texto que leste é
- (A) uma história imaginária inspirada na atração do Homem pela Lua.
 - (B) um relato científico sobre as características da paisagem lunar.
 - (C) uma narrativa fantástica sobre a existência de monstros na Lua.
 - (D) um relato de factos reais sobre a chegada do Homem à Lua.

O Silêncio não existe?!

A pergunta é do escultor Rui Chafes, que esta semana realizou uma oficina intitulada «Silêncio» para os alunos do Colégio Helen Keller, em Lisboa. O objetivo era acordar a nossa voz interior e fazer sentir a quem vê como vivem as pessoas que não conseguem ver.

Imagina uma sala às escuras. Na mesa há massa branca (uma espécie de plasticina) e uma venda para os olhos. Antes de entrarem na sala, todos os alunos foram convidados a escolher um ramo de árvore.

São 21 alunos do 1.º ao 9.º ano (há uma menina invisual e outra que vê muito pouco). A ideia é criarem uma escultura. «A diferença entre uma escultura e uma peça normal está na originalidade, no significado que lhe colocamos. Uma escultura é um reflexo do mundo interior de alguém», esclarece.

E para que quer Rui Chafes colocar um grupo de alunos a fazer uma escultura numa sala às escuras? «O professor e diretor pedagógico convidou-me para fazer um workshop (uma espécie de aula em que experimentas fazer alguma coisa) de escultura e eu não tive qualquer dúvida. Queria que as crianças percebessem a necessidade de sentirem o seu mundo interior e de desacelerarem do mundo exterior. E, por outro lado, terem o conhecimento em relação ao mundo dos colegas que são invisuais - e com quem convivem diariamente aqui na escola».

No escuro e no silêncio os alunos são convidados a olhar para dentro. «Fechem os olhos e concentrem-se. Não há pressa. Quem são vocês? Vejam que paisagem surge dentro de cada um. A escultura não está fora, está dentro de nós.»

Durante a hora e meia de experiência, foi colocado o som do mar no computador, e alfazema a passar pelos narizes. Todos os sentidos são estimulados, menos a visão. Porquê? Porque a visão é aquela que nos distrai mais daquilo que temos dentro.

Rui Chafes nunca foi professor, mas está claramente contente com a experiência. «Eles não sabiam o que ia acontecer e abriram-se ao desconhecido. Estou espantado, porque nesta hora e meia eles estiveram muito concentrados, uns a fazer coisas minúsculas e outros a fazerem objetos maiores. Isto prova que o nosso mundo

interior não tem escala. A escala só existe no espaço físico. E para a criança foi tão importante fazer a coisa pequenina como foi importante para a outra criança fazer a peça maior. Todos eles foram muito decididos e avançaram rapidamente para aquilo que queriam fazer.»

E afinal, o silêncio não existe? «O silêncio não existe, é uma ficção. O silêncio é feito de tudo à volta, que, neste caso, foram os pavões, as vozes no recreio, as máquinas fotográficas». Então para que serve o silêncio? Segundo o escultor, é lá que vive a nossa voz interior e quando calamos tudo à nossa volta, conseguimos perceber melhor quem somos.

1. O grande desafio da oficina do silêncio era
 - (A) Passar uma semana diferente.
 - (B) Acordar a nossa voz interior e experimentar novas sensações.
 - (C) Pintar pavões minúsculos.
 - (D) Acordar a nossa voz interior e fazer sentir a quem vê como vivem as pessoas invisuais.

2. Esta oficina foi dirigida
 - (A) exclusivamente a alunos do Colégio Helen Keller, em Lisboa.
 - (B) exclusivamente a alunos de escolas particulares.
 - (C) apenas a crianças acompanhadas pelos pais.
 - (D) a alunos do 1º ano e do 9º ano do Colégio Helen Keller.

3. As atividades realizaram-se
 - (A) numa sala às escuras, onde havia uma mesa branca e uma venda.
 - (B) na sala do professor Rui Chafes.
 - (C) numa sala às escuras, e havia uma venda para os olhos.
 - (D) na maior parte das salas do Colégio Helen Keller, no Porto.

4. Os alunos foram convidados a criar uma escultura. Qual a diferença entre uma escultura e uma peça normal?
 - (A) Uma escultura não apresenta originalidade.
 - (B) Uma peça normal tem significado e a escultura não.
 - (C) Uma escultura reflete o mundo interior de alguém.
 - (D) Uma peça normal reflete o mundo interior de alguém.

5. Nessa experiência todos os sentidos foram estimulados,
 - (A) incluindo o sentido da visão.
 - (B) à exceção do sentido da visão.
 - (C) incluindo os sentidos do olfato e da visão.
 - (D) à exceção do sentido do olfato.

6. De acordo com o texto, o sentido da visão
- (A) é o mais importante dos cinco sentidos.
 - (B) é o menos importante dos cinco sentidos.
 - (C) possibilita-nos ver o nosso mundo interior.
 - (D) é o que nos distrai mais daquilo que temos interiormente.
7. Segundo Rui Chafes,
- (A) os alunos estiveram pouco concentrados durante noventa minutos.
 - (B) esta experiência não lhe causou qualquer espanto.
 - (C) o silêncio serve para conseguirmos perceber melhor quem somos.
 - (D) esta experiência não resultou, porque ele estava cheio de pressa.
8. Rui Chafes é
- (A) professor.
 - (B) escultor.
 - (C) pintor.
 - (D) escritor.
9. O silêncio, segundo Rui Chafes,
- (A) é um sonho.
 - (B) é uma ficção.
 - (C) é uma realidade.
 - (D) existe.
10. O que é o silêncio, de acordo com o escultor?
- (A) É onde vivem as nossas emoções.
 - (B) É onde nos sentimos sozinhos.
 - (C) É fruto da nossa imaginação.
 - (D) É onde vive a nossa voz interior.

Os animais nunca vistos

Nessa terra havia um senhor muito rico. Tão rico ele era que possuía nos jardins do seu palácio uma coleção singular de animais nunca vistos. Os amigos e as visitas desse senhor muito rico embasbacavam-se diante das jaulas doiradas que encerravam animais fantásticos, ali colocados para que as visitas e os amigos do senhor muito rico abrissem a boca e ficassem sem fala, cheios de espanto.

E não era razão para menos.

Havia crocodilos voadores, leões emplumados, cavalos azuis, borboletas gigantes, serpentes luminosas, girafas listadas, cisnes transparentes... Eu nem sei descrever o que lá havia... e, quando não se sabe, inventa-se.

Este senhor muito rico espalhara pelos quatro cantos do mundo criados seus, encarregados de descobrir novos bichos esquisitos. Quando um deles chegava da sua longa viagem, trazendo consigo mais uma raridade para a coleção, havia sempre uma jaula à espera, porque os bichos nunca vistos, embora fossem muito bem tratados, cedo morriam, deixando vazias as jaulas doiradas. Por isso os criados se afadigavam pelos quatro cantos do mundo, não sucedesse um dia o senhor muito rico não ter nenhuma nova raridade para mostrar às visitas e aos amigos.

Um desses exploradores, o mais velho, o mais provado em anteriores caçadas sempre bem sucedidas, descobriu, uma vez, um espantoso animal, daqueles que só aparecem nos sonhos, mas não em todos.

Foi numa floresta silenciosa.

Bem perto, por entre as árvores, olhou-o um veado. Pois que admiração, se viviam na floresta veados que espreitavam num repente, que espreitavam e fugiam, cheios de susto... Como era, porém, diferente aquele veado!

Era um veado florido. Belo e acetinado, como os outros, corpo flexível, patas finas, focinho aguçado, humedecido de ternura. Tal como os outros. Mas, nas longas e recortadas hastes que lhe ornavam a cabeça, tinha flores. Eram brancas. E tinha folhas, folhas de um verde luzidio e quase transparentes.

António Torrado, O Veado Florido, Porto, Civilização Editora, 2007

(Texto adaptado ao novo acordo ortográfico)

1. Os animais do senhor muito rico eram fantásticos porque
 - (A) eram lindos.
 - (B) eram dóceis.
 - (C) eram invulgares.
 - (D) faziam habilidades.

2. Onde dispunha o senhor muito rico a sua coleção de animais nunca vistos?
 - (A) No jardim do seu palácio.
 - (B) Num museu.
 - (C) Num jardim zoológico.
 - (D) No jardim da sua mansão.

3. Na sua coleção, o senhor muito rico tinha
 - (A) crocodilos emplumados, cavalos azuis e girafas transparentes.
 - (B) leões emplumados, serpentes luminosas e cisnes transparentes.
 - (C) girafas listadas, leões transparentes e borboletas luminosas.
 - (D) cisnes transparentes, cavalos gigantes e crocodilos voadores.

4. A preocupação dos criados era
 - (A) agradar o patrão.
 - (B) tomar conta dos animais das jaulas.
 - (C) tratar dos jardins do palácio.
 - (D) encontrar animais raros.

5. Havia sempre jaulas vazias, porque
 - (A) os animais fugiam.
 - (B) os animais tinham uma vida curta.
 - (C) os animais eram maltratados.
 - (D) o senhor muito rico soltava-os.

6. A expressão “...espalhou pelos quatro cantos do mundo...” significa que o senhor muito rico mandou os criados...
 - (A) apenas para os cantos do mundo.
 - (B) para o mundo inteiro.
 - (C) para onde eles quisessem.
 - (D) só para quatro países do mundo.

7. Um dia, o mais velho dos exploradores do senhor muito rico descobriu
 - (A) um alce.
 - (B) um elefante.
 - (C) um cavalo.
 - (D) um veado.

8. O que distingue aquele animal florido de todos os outros?
- (A) As suas hastes tinham flores brancas e folhas verdes luzidias.
 - (B) As suas patas eram finas e o focinho aguçado.
 - (C) O seu corpo era flexível.
 - (D) As suas hastes eram longas e recortadas.
9. Qual ou quais dos seguintes adjetivos caracteriza(m) aquele animal?
- (A) Perigoso.
 - (B) Elegante e bonito.
 - (C) Terno e aborrecido.
 - (D) Feio.
10. Um antónimo da palavra “longas” poderá ser
- (A) “grandes”.
 - (B) “grossas”.
 - (C) “compridas”.
 - (D) “curtas”.

Os caracóis

Lembram-se quando diziam «Caracol, caracol põe os pauzinhos ao sol»?

Os caracóis não ouvem, não têm a visão desenvolvida (veem manchas claras e escuras) e não gostam propriamente do sol. Os caracóis gostam de dias húmidos e amenos. E gostam do crepúsculo¹ e da noite. Porque será? Porque no escuro são menos visíveis pelos predadores. E porque o seu corpo mole e carnudo não pode ficar seco. Para evitar a desidratação², o caracol tem o corpo envolvido por um muco³. O muco impede que o pé toque na superfície por onde passa (como a sola do sapato). E permite que este deslize facilmente, evitando ferimentos.

“O caracol anda com a casa às costas”. A concha abriga os órgãos e é uma proteção extra contra a desidratação. Em condições adversas⁴, o caracol recolhe o pé e a cabeça para dentro da concha.

E pode entrar em dormência⁵. Sela⁶ a abertura da concha com muco espesso podendo colar-se a uma superfície. É por isso que os encontramos agarrados aos troncos, folhas ou muros. Os caracóis fixam o sítio onde ficam em dormência e é através do rasto mucoso que voltam a esse local.

A concha do caracol tem ainda outra vantagem: protege-o dos predadores, é dura de partir e é um bom esconderijo quando algum animal (lagartixas, aves, ratos e até insetos) o tenta comer. De qualquer forma, é frequente a concha rachar. Se não for grande o dano, é remendada com o muco. Já alguma vez encontraram um caracol «remendado»?

Fonte: http://www.viveraciencia.org/index/files/bichos_jan%20pais%20e%20filhos.PDF

Vocabulário

1. *crepúsculo* – anoitecer.
2. *desidratação* – perda de água pelo organismo.
3. *muco* – substância mais ou menos viscosa, parecida com ranho, que envolve o corpo do caracol.
4. *adversas* – difíceis.
5. *dormência* – espécie de sono ou hibernação do caracol.
6. *Sela* – forma do verbo selar, que aqui significa fechar.

1. Neste texto,
 - (A) conta-se uma história sobre caracóis.
 - (B) dão-se informações sobre os caracóis.
 - (C) descreve-se um caracol que vive num jardim.
 - (D) dão-se informações sobre lagartixas, ratos, aves e caracóis.

2. Os caracóis
 - (A) ouvem bem, veem mal e não gostam de sol.
 - (B) não ouvem, veem mal e gostam de sol.
 - (C) não ouvem, veem bem e não gostam de sol.
 - (D) não ouvem, veem mal e não gostam de sol.

3. O caracol tem o corpo envolvido em muco para
 - (A) ficar desidratado.
 - (B) evitar a desidratação.
 - (C) se defender dos predadores.
 - (D) se esconder.

4. A concha do caracol serve para
 - (A) mostrar os órgãos, proteger contra a desidratação e proteger dos predadores.
 - (B) abrigar os órgãos, ajudar à desidratação e proteger dos predadores.
 - (C) abrigar os órgãos, proteger contra a desidratação e atacar os predadores.
 - (D) abrigar os órgãos, proteger contra a desidratação e proteger dos predadores.

5. Por que razão os caracóis gostam de dias húmidos e amenos e gostam do crepúsculo e da noite?
 - (A) Porque evitam a desidratação e gostam de dormir durante a noite.
 - (B) Porque gostam de observar a chuva e a luz da lua à noite.
 - (C) Porque evitam a desidratação e, no escuro, são menos visíveis pelos predadores.
 - (D) Porque não gostam do calor nem de dormir à luz do dia.

6. As palavras “dia” e “noite” são
 - (A) homógrafas.
 - (B) antónimas.
 - (C) homófonas.
 - (D) sinónimas.

7. Para que serve o muco dos caracóis?
 - (A) Para não ficarem desidratados.
 - (B) Para se poderem abrigar na sua concha.
 - (C) Para não dormirem ao sol.
 - (D) Para evitar o contacto com a superfície por onde passam e ferimentos no seu corpo.

8. A concha do caracol protege-o
- (A) da chuva.
 - (B) do vento.
 - (C) de predadores.
 - (D) de outros caracóis.
9. Se a concha de um caracol se partir, e for apenas uma racha pequena, como resolve o problema?
- (A) Remenda-a com muco.
 - (B) Faz uma nova.
 - (C) Vive sem concha.
 - (D) Pede ajuda a outro caracol.
10. Quais dos seguintes animais são exemplos de predadores do caracol?
- (A) Cães e aves.
 - (B) Insetos e coelhos.
 - (C) Gatos e lagartixas.
 - (D) Aves e ratos.

Por que é que os animais não conduzem?

Certo dia estava em casa doente e vi o meu gato a brincar com um carrinho de linhas. Foi então que me perguntei... por que é que os animais não conduzem?

Já sei! A chita não conduz... porque anda em excesso de velocidade! E a lenta tartaruga... porque entope as autoestradas! O pirilampo não conduz... porque encandeia os outros, com o excesso de luz! E a preguiça, porque adormece ao volante! A girafa não conduz... porque é demasiado alta. E o papagaio... porque passa a vida a falar ao telemóvel! E o peru... porque bebeu e ficou embriagado! O touro não conduz... porque enlouquece com o semáforo vermelho! E a toupeira... porque entra sem luzes nos túneis. E o rato... porque come queijo e esquece-se das regras! O cão seria tentado a roer o volante, os bancos e a manete das mudanças. Já o porco, não caberia no lugar do condutor.

E o dinossauro, por que não conduz? Essa é fácil! Porque já não existe!

Alguns animais, pensei eu, nem na rua podem andar! A avestruz, antes de atravessar a estrada, em vez de olhar para a esquerda e para a direita, enfia a cabeça no chão! E a ovelha? Basta ficar sozinha para aparecer o lobo e oferecer-lhe boleia! A zebra atravessa na passadeira, mas, como é às riscas, ninguém a consegue ver. Ainda acaba atropelada!

Pedro Seromenho, *Por que é que os animais não conduzem?* (adaptado)

1. O conteúdo deste texto está relacionado com
 - (A) a condução perigosa.
 - (B) a segurança dos condutores.
 - (C) os animais condutores.
 - (D) a incapacidade de condução dos animais.
2. O narrador deste texto é
 - (A) um papagaio.
 - (B) um menino.
 - (C) uma preguiça.
 - (D) um animal.

3. Quando estava em casa, doente, o menino viu
 - (A) O cão do vizinho a brincar.
 - (B) O seu gato a brincar com um carrinho de linhas.
 - (C) O gato do vizinho a brincar com um carrinho.
 - (D) Um programa sobre perigos da condução.

4. O menino questionou-se sobre
 - (A) a razão pela qual os animais conduzem mal.
 - (B) a razão pela qual os animais não conduzem.
 - (C) a razão pela qual os semáforos ficam vermelhos.
 - (D) a razão pela qual as pessoas não deixam os animais conduzir.

5. Qual destes animais anda com excesso de velocidade?
 - (A) a girafa.
 - (B) o pirilampo.
 - (C) a tartaruga.
 - (D) a chita.

6. A preguiça não conduz porque
 - (A) entope as autoestradas.
 - (B) adormece ao volante.
 - (C) encadeia os outros.
 - (D) passa a vida a falar ao telefone.

7. Por que razão o rato se esquece das regras?
 - (A) Porque come queijo.
 - (B) Porque rói o volante.
 - (C) Porque rói a manete das mudanças.
 - (D) Porque não cabe no lugar do condutor.

8. Qual destes animais não conduz porque já não existe?
 - (A) O porco.
 - (B) O cão.
 - (C) A toupeira.
 - (D) O dinossauro.

9. Segundo o narrador, quais são os animais que não podem andar na rua?
 - (A) A avestruz, o porco e o lobo.
 - (B) A avestruz, a ovelha e a zebra.
 - (C) A avestruz, o porco e a zebra.
 - (D) A avestruz, a ovelha e o lobo.

10. A zebra, apesar de atravessar na passadeira, acabaria atropelada. Por que motivo?
 - (A) É às riscas e ninguém a consegue ver.
 - (B) É branca e ninguém a consegue ver.
 - (C) É cinzenta e ninguém a consegue ver.
 - (D) É preta e ninguém a consegue ver.

Anexo 25

Sessão 22

O Cão guloso

Um Cão guloso fugiu de um talho com um pedaço de carne na boca.

O Carniceiro de avental branco, correu atrás dele, empunhando uma faca afiada.

«Alá! Salva-me!» gritou. «Um bando de assaltantes! Vão matar-me pelo pouco que tenho.»

- Para, ladrão! – gritava o Carniceiro.

Mas o Cão não fez caso, e continuou a fugir o mais depressa que podia, e daí a pouco estava longe da aldeia. Enquanto fugiu, pensava na saborosa refeição que ia ter.

- É só encontrar um lugar sossegado onde ninguém me incomode, e então sento-me e como esta peça de carne, com osso e tudo! – pensava ele, deliciado.

Até que chegou a uma campina por onde corria um largo rio. Antes de começar o seu banquete, resolveu beber um bocado, porque tinha corrido muito e estava cheio de calor. Aproximou-se da beira do rio, sempre com o pedaço de carne na boca. Ia já pô-lo no chão para poder beber, quando viu outro cão a olhar para ele lá no fundo do rio!

- Aquele cão que está a olha para mim lá no fundo da água leva na boca um pedaço de carne igual a este! E parece ainda maior e mais saboroso do que o meu!

E o Cão guloso já não se contentou com a peça de carne que tinha roubado, porque a do outro cão parecia maior e mais saborosa. Por isso, largou a peça de carne que trazia na boca e arremeteu para o cão que estava dentro de água, na intenção de lhe roubar a presa.

Mas, ai! Só tarde demais compreendeu que o outro cão era apenas a sua imagem refletida na água. E tornou a sair do rio, a pingar de lama, e viu a sua bela peça de carne, já longe, a ser arrastada pela corrente.

Esopo, Fábulas de Todo o Mundo

1. De onde fugiu o cão?
(A) De casa.
(B) Da floresta.
(C) De um talho.
(D) De um supermercado.

2. O cão era
 - (A) lambareiro.
 - (B) bondoso.
 - (C) amigo.
 - (D) humilde..

3. O cão
 - (A) mordeu o Carniceiro.
 - (B) ladrou a um homem.
 - (C) roubou carne de um talho.
 - (D) roubou peixe de uma peixaria.

4. O Carniceiro
 - (A) gritou com o Cão.
 - (B) sorriu para o Cão.
 - (C) fugiu do Cão.
 - (D) apontou ao Cão uma faca.

5. Depois de roubar o pedaço de carne, o Cão
 - (A) desejava partilhá-lo com outro cão.
 - (B) ia dá-lo ao seu pai.
 - (C) ficou com medo.
 - (D) queria comer a carne sossegadamente.

6. Porque correu muito, o Cão
 - (A) bebeu água de um rio.
 - (B) descansou à sombra de um pinheiro.
 - (C) dormiu uma sesta.
 - (D) escondeu-se numa toca.

7. No rio, o Cão viu
 - (A) outro cão.
 - (B) a sua própria imagem.
 - (C) um bife.
 - (D) um gato.

8. Perante o que viu, o animal
 - (A) comeu o pedaço de carne.
 - (B) adormeceu.
 - (C) lançou-se à água.
 - (D) fugiu.

9. Quando saiu da água, o Cão verificou que
 - (A) era noite.
 - (B) estava cansado.
 - (C) o Carniceiro tinha-o encontrado.
 - (D) a carne que tinha roubado fora levada pela água.

10. Podemos considerar que o Cão é
- (A) solidário.
 - (B) um ladrão.
 - (C) amigo do Carniceiro.
 - (D) bom nadador.

Preferes viver em Marte ou na Terra?

Marte é o quarto planeta a contar do Sol, logo a seguir à Terra. Tem cerca de metade do tamanho do nosso planeta.

O corpo humano está preparado para viver na Terra, onde há oxigénio. Em Marte, as pessoas terão de viver sempre dentro de casa, onde haverá oxigénio e paredes muito grossas para protegerem o corpo dos raios solares. Sempre que quiserem passear na rua, terão de vestir o fato de astronauta. Mesmo assim, Marte parece ser o planeta com melhores condições para receber habitantes humanos.

Descobre algumas diferenças entre os dois planetas.

	Terra	Marte
Temperatura	Nos países mais frios, como o Canadá, as temperaturas podem descer aos 30 graus negativos, no inverno. Nos desertos africanos, os termómetros chegam a marcar 55 graus no verão.	Durante a noite, a temperatura pode atingir 140 graus negativos. Nos dias mais quentes, a temperatura chega aos 20 graus.
Água	A água é muito importante para a vida. Na Terra, podemos encontrá-la na forma líquida, em gelo ou em vapor.	Para já, só se encontrou água na forma de gelo, debaixo do solo.
Atmosfera (camada gasosa que existe à volta de um planeta)	Na Terra, o ar é feito de uma mistura de gases, entre eles o oxigénio, que respiramos.	A atmosfera de Marte não tem oxigénio para as pessoas respirarem, mas serve para as plantas crescerem.

Baseado em «Queres Viver em Marte ou na Terra?»,

Visão Júnior, n.º 113, outubro de 2013

1. Marte é o quarto planeta a contar do Sol e
 - (A) o primeiro depois da Terra.
 - (B) o segundo depois da Terra.
 - (C) o terceiro depois da Terra.
 - (D) o quarto antes da Terra.

2. O corpo humano está preparado para viver na Terra, porque
 - (A) há água.
 - (B) há chuva.
 - (C) há a luz do sol.
 - (D) há oxigénio.

3. Em Marte, as pessoas só poderão sair de casa com
 - (A) roupas de verão.
 - (B) roupas escuras.
 - (C) um fato especial.
 - (D) um fato de treino.

4. Durante a noite, em Marte, a temperatura pode atingir
 - (A) os 30 graus negativos.
 - (B) os 140 graus negativos.
 - (C) os 55 graus negativos.
 - (D) os 20 graus negativos.

5. Na Terra, as temperaturas mais elevadas são registadas
 - (A) nos desertos africanos.
 - (B) em países como o Canadá.
 - (C) no polo Norte.
 - (D) em países como o Brasil.

6. Em Marte, podemos encontrar
 - (A) água na forma líquida.
 - (B) oxigénio apenas na rua.
 - (C) água na forma de gelo.
 - (D) oxigénio por todo o lado.

7. A atmosfera de um planeta é
 - (A) uma camada gasosa que existe no seu interior.
 - (B) o conjunto de todos os seres vivos que existe num planeta.
 - (C) o conjunto de toda a água que existe num planeta.
 - (D) uma camada de gases que existe à sua volta

8. A atmosfera de Marte
 - (A) tem muito oxigénio.
 - (B) serve para as plantas crescerem.
 - (C) serve para as pessoas respirarem.
 - (D) tem algum oxigénio.

9. O oxigénio é um gás que compõe
- (A) a atmosfera.
 - (B) os rios.
 - (C) os oceanos.
 - (D) o solo.
10. Na frase “Na Terra, podemos encontrá-la na forma líquida, em gelo ou em vapor”, o pronome sublinhado refere-se à
- (A) atmosfera.
 - (B) água.
 - (C) temperatura.
 - (D) Terra.

O Priolo

Descrição: Mede entre 15 e 17 cm e pesa cerca de 30g. Tem a cabeça, asas e cauda pretas, enquanto que nos juvenis a cabeça é castanha. A barra a meio da asa e a zona do uropígio¹ são acinzentadas. Os dois sexos são idênticos. No verão, alimenta-se essencialmente em zonas abertas e no inverno permanece na floresta nativa de altitude. Reproduz-se na floresta Laurissilva, entre os meses de junho até ao final de agosto.

Voz: O chamamento é um assobio curto, flautado² e melancólico bastante distintivo.

Distribuição: O Priolo é uma espécie de ave endémica³ da ilha de São Miguel, mais especificamente da zona montanhosa localizada a leste desta ilha, que abrange os concelhos do Nordeste e da Povoação. A população atual está estimada em cerca de 775 indivíduos, limitada a fragmentos de vegetação nativa ainda existentes. Trata-se do passeriforme⁴ mais ameaçado de extinção em toda a Europa.

Dieta: A dieta do Priolo tem como base diversos tipos de vegetação e varia mensalmente conforme novas plantas vão florindo e produzindo sementes. Sete tipos de alimentos são consumidos ao longo do ano: sementes de arbustos (bagas), sementes de árvores, esporângios⁵ e frondes⁶ de fetos, ápices vegetativos de musgos e, finalmente, botões florais.

Estatuto de proteção: O Priolo é uma espécie protegida pela Diretiva Europeia das Aves e encontra-se incluída em várias listas de animais ameaçados, quer ao nível nacional (Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal), quer ao nível internacional (IUCN *Red List of Threatened Animals*), razão pela qual foi criada a Zona de Proteção Especial (ZPE) Pico da Vara / Ribeira do Guilherme (Sítio da Rede Natura 2000), que abrange toda a área de distribuição da espécie, visando assim a sua proteção e conservação. A *BirdLife International* considera o Priolo como uma espécie “globalmente ameaçada de extinção”.

<http://life-priolo.spea.pt/pt>, consultado a 18 de dezembro de 2011 (com supressões)

1. *uropígio* – saliência triangular sobre as vértebras inferiores das aves da qual nascem as penas da cauda

2. *flautado* – esganiçado

3. *endémica* – que é exclusivo de determinada região

4. *passeriforme* – ordem de aves, de pequeno ou médio tamanho, na sua maior parte canoras, que constroem os ninhos muitas vezes com perfeição
5. *esporângios* – concetábulo onde os esporos se formam, em muitas plantas criptogâmicas, musgos, mofos, algas...
6. *frondes* – folhas dos fetos

1. O Priolo jovem possui uma marca que o distingue, pois
 - (A) tem asas pretas .
 - (B) a sua cabeça é castanha.
 - (C) a sua cabeça é preta.
 - (D) a sua cauda é castanha.
2. Para se alimentar, o Priolo escolhe
 - (A) duas zonas distintas de acordo com a estação do ano.
 - (B) apenas a floresta nativa de altitude.
 - (C) a floresta Laurissilva.
 - (D) a ilha da Graciosa.
3. Reproduz-se apenas
 - (A) no inverno.
 - (B) no outono.
 - (C) na primavera.
 - (D) no verão.
4. O seu chamamento
 - (A) é semelhante a um assobio que não se ouve facilmente.
 - (B) é semelhante a um assobio esganiçado.
 - (C) é semelhante a um apito.
 - (D) é semelhante a um assobio longo.
5. Esta ave é uma espécie endémica
 - (A) da ilha da Madeira.
 - (B) de Portugal Continental.
 - (C) da ilha de São Miguel.
 - (D) da ilha da Graciosa.
6. A sua alimentação consiste
 - (A) na integração de diferentes tipos de vegetação.
 - (B) somente em sementes de herbáceas.
 - (C) em sementes de arbustos e de árvores.
 - (D) em ápices vegetativos de musgos e botões florais.

7. É considerada uma das espécies mais ameaçadas de extinção, por isso
- (A) não é uma espécie protegida.
 - (B) existe em larga escala.
 - (C) criou-se uma zona de proteção especial com vista à sua reprodução e conservação.
 - (D) só existe na Madeira.
8. A população atual do Priolo está estimada em cerca de
- (A) 500 indivíduos.
 - (B) 1775 indivíduos.
 - (C) 2775 indivíduos.
 - (D) 775 indivíduos.
9. O passeriforme mais ameaçado em toda a Europa é
- (A) o Canário.
 - (B) o Priolo.
 - (C) a Andorinha.
 - (D) o Gaio.
10. O Priolo é uma espécie que tem a proteção
- (A) das crianças.
 - (B) das escolas nacionais.
 - (C) da Diretiva Europeia das Aves.
 - (D) dos adultos.

A Raposa e o Corvo

[...]

(A um gesto do Narrador, o Corvo sobe para cima da mesa e senta-se na cadeira. A Raposa sai de cena.)

Narrador – Mestre Corvo, empoleirado num ramo dum alto pinheiro...

(O Corvo endireita-se, põe as mãos nas ancas e mexe os braços a fingir de asas – ar insolente.)

Narrador - ... trazia preso no bico um belo queijo cabreiro.

(O Corvo levanta a cabeça, estende o pescoço, abre muito a boca e fecha-a bruscamente. Pandieireta: ruído seco.)

Narrador – Dona Raposa...

(A Raposa entra, em passinhos leves e cadenciados¹ pelo agitar da pandieireta. Levanta a cabeça e cheira o ar. Mais passos e estaca de novo para cheirar o ar. Ruído mais vivo da pandieireta, anunciando que a raposa achou a pista.)

Narrador - ... atraída pelo cheiro que em onda saborosa vinha do queijo cabreiro...

(A Raposa vira-se para o Corvo, cheirando sempre o ar, cabeça de lado.)

Narrador - ... chegando-se para o Corvo diz-lhe assim em tom matreiro:

Raposa – Bom dia, Mestre Corvo, que linda plumagem tem. Escondida na ramagem e toucada² pela folhagem como ela lhe fica bem. Parece fruto celeste enfeitado de verdura. Que lindas penas azuis. Que encanto! Que formosura!

(A Raposa continua, cheirando sempre o ar. O Corvo, lisonjeado³, endireita-se, com um ar pomposo.)

Raposa – Creio bem que se tiver voz igual ao seu parecer, canto brando que estremeça as fibras todas do ser e enlouqueça o juízo, a linda ave que eu vejo seria do Paraíso.

(O Corvo esconde a cabeça, envaidecido. Murmúrio de pandieireta.)

Narrador – O assobiar da Raposa era meigo, tão matreiro como se fosse uma cócega das que atraem a coceira e por mais que a gente coce a comichão, qual fogueira, mais se alteia⁴, mais rabeia⁵. Mestre Corvo abriu o bico... Pronto! Caiu na asneira...

Corvo *(cantando forte)* – Croá, croá!

(toque leve da pandeireta.)

Narrador – Caiu na asneira de deixar cair a presa, ou seja, o queijo cabreiro. Logo a Raposa agarrou o queijinho todo inteiro e a rir-se da proeza a lampeira, fraldiqueira⁶ foi comê-lo à sobremesa.

(Isto é dito e simultaneamente executado pelas Personagens. O Corvo abre o bico e fica desolado, olhando para baixo. A Raposa, lentamente, faz de conta que apanha o queijo na boca e corre.

Toque vivo de pandeireta. O Corvo, triste, desce da mesa, devagar, de cabeça baixa, ao toque cadenciado da pandeireta.)

Narrador – *(passando o braço pelo ombro do Corvo)* – Arrependido, pelo que vejo...

Corvo *(furtando-se ao consolo do Narrador e aparentando indiferença)* – Não! Eu até nem gosto de queijo...

(Saem os dois)

FIM

António Torrado, *Teatro às Três Pancadas*, Editorial Caminho

1. *cadenciado* – harmonioso
2. *toucada* – enfeitada
3. *lisonjeado* – vaidoso
4. *altear* – tornar-se mais alto
5. *rabear* – dar ao rabo
6. *fraldiqueira* – reles

1. As personagens do texto são
(A) o Narrador e a Raposa.
(B) a Raposa, o Narrador e o Corvo.
(C) o Corvo e o Narrador.
(D) a Raposa e o Corvo.
2. O Corvo apresentava no bico
(A) uma folha.
(B) uma minhoca.
(C) um queijo cabreiro.
(D) uma pandeireta.

3. O momento mais importante do texto é quando
(A) o narrador indica que o Corvo está empoleirado num ramo.
(B) a Raposa elogia o Corvo.
(C) o Corvo abre o bico e deixa cair o queijo.
(D) o Corvo refere que não gosta de queijo
4. A pandeireta contribui para o espetáculo porque
(A) acorda o público.
(B) chama a atenção do público.
(C) acompanha as canções que são cantadas pelas personagens.
(D) marca o início e o fim das falas das personagens.
5. A Raposa, para levar o Corvo a deixar cair o queijo,
(A) diz-lhe umas verdades.
(B) oferece-lhe um presente.
(C) aponta-lhe defeitos.
(D) elogia-o de forma exagerada.
6. Qual das seguintes expressões confirma que o Corvo não resistiu à sedução da Raposa?
(A) “Logo a Raposa agarrou o queijinho todo inteiro”.
(B) “... atraída pelo cheiro que em onda saborosa vinha do queijo cabreiro...”
(C) “Mestre Corvo (...) Caiu na asneira.”
(D) “O assobiar da Raposa era meigo.”
7. No final da peça, o Corvo disse
(A) que adorava o queijo.
(B) que não gostava de queijo.
(C) que iria levar o queijo para casa.
(D) que tinha muito queijo em casa.
8. Indica qual das seguintes palavras é sinónimo da palavra sublinhada em “*O Corvo endireita-se, põe as mãos nas ancas e mexe os braços a fingir de asas – ar insolente*”:
(A) Humilde
(B) Desrespeitador
(C) Meigo
(D) Exagerado
9. No excerto “O assobiar da Raposa era meigo, tão matreiro como se fosse uma cócega”, a palavra “como” estabelece, entre os elementos sublinhados, uma relação de
(A) causa.
(B) semelhança.
(C) contraste.
(D) consequência.

10. Segundo a Raposa, o Corvo apresenta penas de cor
- (A) azul.
 - (B) preta.
 - (C) amarela.
 - (D) verde.

Anexo 29

Tabela 1

Resultados obtidos durante o estudo nas dimensões avaliadas

Sessão	N.º palavras lidas por minuto	N.º palavras lidas corretamente (acertos)	Porcentagem de acertos	N.º respostas corretas na compreensão
Pré-teste	64	56	87.5 %	4 (40%)
Sessão n.º 1	65	58	89.2 %	5 (50%)
Sessão n.º 2	67	61	91%	4 (40%)
Sessão n.º 3	64	57	89%	6 (60%)
Sessão n.º 4	65	59	90.8%	4 (40%)
Sessão n.º 5	67	60	89.6%	5 (50%)
Sessão n.º 6	64	59	92.2%	3 (30%)
Sessão n.º 7	69	60	87%	5 (50%)
Sessão n.º 8	68	61	89.7%	6 (60%)
Sessão n.º 9	70	63	90%	7 (70%)
Sessão n.º 10	67	60	89.6%	5 (50%)
Sessão n.º 11	64	57	89.1%	4 (40%)
Sessão n.º 12	68	59	86.8%	6 (60%)
Sessão n.º 13	70	60	85.7%	6 (60%)
Sessão n.º 14	69	62	89.9%	5 (50%)
Sessão n.º 15	75	56	74.7%	6 (60%)
Sessão n.º 16	74	69	93.2%	5 (50%)
Sessão n.º 17	80	76	95%	9 (90%)
Sessão n.º 18	82	76	92.7%	7 (70%)
Sessão n.º 19	79	74	93.7%	6 (60%)
Sessão n.º 20	85	79	92.9%	8 (80%)
Sessão n.º 21	83	77	92.8%	6 (60%)
Sessão n.º 22	113	105	92.9%	8 (80%)
Sessão n.º 23	90	85	94.4%	7 (70%)
Sessão n.º 24	85	81	95.3%	8 (80%)
Sessão n.º 25	92	87	94.6%	7 (70%)
Pós-teste	86	82	95.3%	8 (80%)