



VII CONGRESSO MUNDIAL ESTILOS DE APRENDIZAGEM



Livro de Atas

Editores: Luísa Miranda, Paulo Alves, Carlos Morais

4, 5 e 6 julho 2016

Instituto Politécnico de Bragança, BRAGANÇA - PORTUGAL

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO

VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas

Bragança, Portugal

04 a 06 de julho de 2016

Instituto Politécnico de Bragança

EDITORES

Luísa Miranda

Paulo Alves

Carlos Morais

Titulo: VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas

ISBN: 978-972-745-205-7

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/12934>



Os artigos submetidos ao VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem foram sujeitos a um processo de revisão pela Comissão Científica antes de serem aceites para publicação.

O Modelo de Resposta à Intervenção na Prevenção e no Apoio aos Problemas na Leitura

Paula Marisa Fortunato Vaz
Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

paulavaz@ipb.pt

Ana Paula Loução Martins
Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação

apmartins@ie.uminho.pt

Luís de Miranda Correia
Instituto Português de Dislexia e outras Necessidades Especiais

lmiranda@ie.uminho.pt

Resumo

Na presente comunicação caracterizamos o Modelo de Resposta à Intervenção e temos por finalidade sublinhar aspetos de um modelo educativo que identifica e apoia os alunos com problemas na leitura com base em informação proveniente da investigação e não nas opiniões pessoais.

Palavras-chave: Modelo de Resposta à Intervenção; Monitorização com Base no Currículo na Leitura; Risco.

1 Introdução

O sistema educativo português carece de um conjunto de mecanismos capazes de identificar e apoiar precocemente os alunos com problemas na leitura. Nesta comunicação começamos por apresentar o Modelo de Resposta à Intervenção (MRI), que é usado em países como os EUA, o Reino Unido ou a Austrália, na identificação e no apoio precoces ao insucesso académico e comportamental. De seguida caracterizamos as provas de monitorização com base no currículo usadas no contexto deste modelo com o objetivo de se monitorizar a leitura nos primeiros anos de escolaridade. Por fim, sublinhamos a importância do MRI na prevenção dos problemas na leitura e na identificação e apoio aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) na Leitura.

2 O Modelo de Resposta à Intervenção e a monitorização com base no currículo

O MRI é um modelo faseado (ver Figura 1) que proporciona diferentes níveis de apoio/intervenção (Martins, Correia, & Hallahan, 2008-2009; NCRI, 2012; National Research Center on Learning Disabilities [NRCLD], 2007). No contexto deste modelo são delineados e implementados um contínuo de programas e serviços para os alunos com problemas académicos e comportamentais (Nacional Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 2005). Pressupõe a existência de um ensino eficaz, de triagem e monitorização regulares dos alunos, de diferentes níveis de intensidade no apoio/intervenção, bem como a avaliação por parte dos serviços de educação especial, dos alunos que continuam a não responder positivamente, mesmo depois de serem objeto de intervenções de diferentes níveis de intensidade (D. Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003).

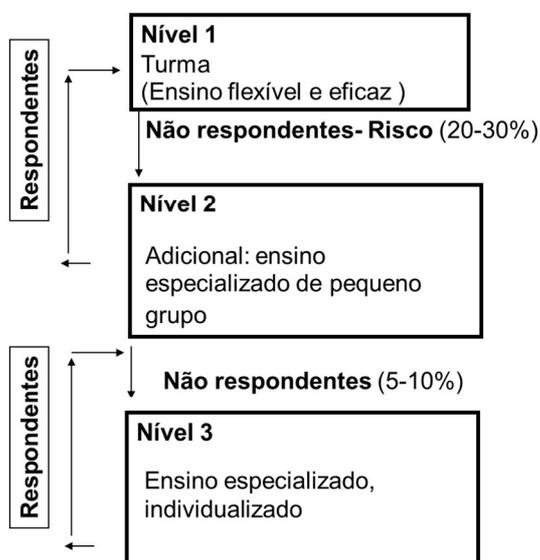


Figura 1. *Continuum* de um apoio escolar com base no grau de resposta-à-intervenção (Brown-Chidsey & Steege, 2005; Vaughn, Wanzek, Woodruff, & Linan-Thompson, 2007 citados por Martins, Mendonça & Lages, 2014)

A implementação deste modelo permite a identificação de alunos considerados em risco, antes de as suas dificuldades se agravarem e de experimentarem insucesso por um longo período de tempo, através de uma atuação precoce e preventiva consubstanciada em intervenções rigorosas e fidedignas de elevada qualidade (Correia, 2013; NRCLD, 2007).

Assume especial importância no contexto deste modelo educativo, a monitorização com base no currículo, no cumprimento daquelas que são as suas funções, nomeadamente: a) triagem de todos os alunos, b) monitorização do progresso e a de disponibilização de informações que devem

ser consideradas na elaboração de programas de intervenção (L. S. Fuchs & Fuchs, 2007b). Para que estas funções se cumpram, têm papel primordial as diferentes provas que são elaboradas a partir do currículo escolar dos alunos (McAlenney & McGabe, 2012), caracterizadas pela sua rapidez de realização, administração e correção (L. S. Fuchs & Fuchs, 2007c) e também pela validade e fiabilidade que sucessivamente têm vindo a apresentar (L. S. Fuchs & Fuchs, 2007b). Na área da leitura este tipo de provas são designadas de “provas de monitorização com base no currículo Maze (MBC-Maze) e Oral (MBC-Oral)” (Busch & Lembke, 2005).

As provas MBC-Maze e MBC-Oral podem ser elaboradas pelo professor do ensino básico, a partir de um texto de um manual escolar de Língua Portuguesa que ainda não tenha sido trabalhado na aula. A elaboração das provas MBC- Maze passa por selecionar três textos e, em cada um deles, deixar a primeira frase intacta e a partir da segunda frase, a cada sétima palavra colocar junto da palavra que pertence ao texto mais duas que tomam o nome de distratores e que não fazem qualquer sentido no texto (ver regras específicas para a construção das provas Maze em Busch e Lembke, 2005; Shinn & Shinn, 2002; Vaz, 2015). No momento da aplicação o aluno tem três minutos para ir lendo o texto e a cada sétima palavra escolher de entre três palavras sublinhadas e a negrito, aquela que faz sentido no texto (L. S. Fuchs & Fuchs, 2008; Shinn & Shinn, 2002) (ver procedimentos específicos de aplicação das provas em Vaz, 2015). Ao escolher a opção correta o aluno mostra que está a compreender o significado do texto (Brown-Chidsey, Davis, & Maya, 2003). Nas provas de MBC-Oral os alunos têm de ler em voz alta durante um minuto cada um dos três textos que a constituem e o professor regista o número de palavras que o aluno leu antes do tempo terminar. As cotações das provas são obtidas através da contabilização do número de respostas corretas e erradas dadas pelo aluno, no intervalo de tempo (Deno, 2003). O resultado do aluno é representado pela mediana dos resultados obtidos nos três textos que constituem as provas de MBC.

No contexto do MRI é igualmente importante sublinharmos o papel da MBC no processo de transição entre níveis de apoio (ver Figura 2).

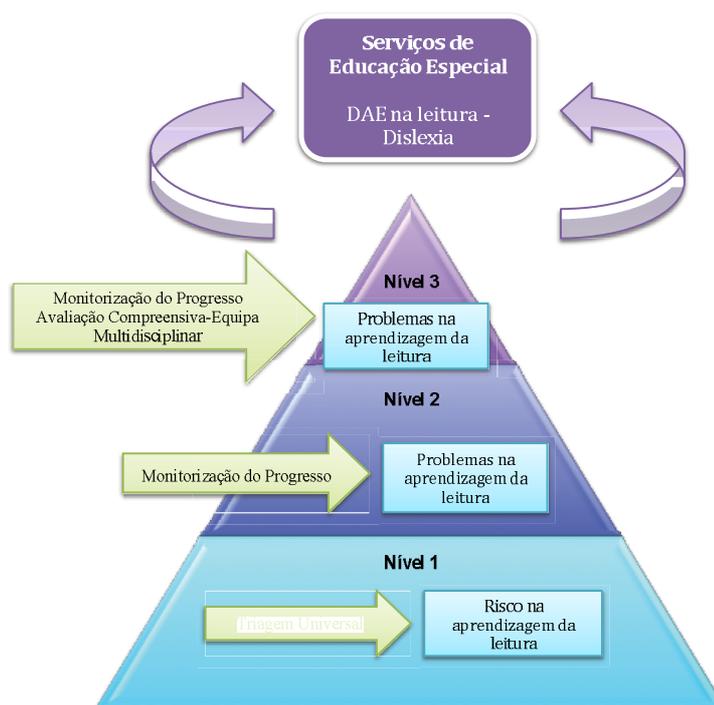


Figura 2 - Utilização da MBC no contexto de um Modelo de Resposta à Intervenção (Vaz, 2015).

Na passagem do nível 1 para o nível 2 Deno et al. (2009) utilizaram o percentil 20 dos resultados obtidos na triagem universal com a MBC, justificando que os 20% de alunos com resultados mais baixos, além de incluírem os alunos com mais dificuldades, se traduzem num número de alunos (seis/sete alunos aproximadamente) que os professores consideram razoável monitorizar individualmente. Assume-se, portanto, que a baixa performance relativamente a um ponto de referência, no início do ano escolar, é uma evidência de que um aluno está a falhar no nível 1 e necessita de intervenção preventiva.

A partir do nível 2, a passagem de nível depende da resposta dos alunos à intervenção, o que implica definir o que significa responder ou não responder à intervenção, para assim se identificarem os alunos respondentes e os alunos não respondentes. Segundo L. Fuchs e D. Fuchs (2007a), este processo pode decorrer de quatro formas diferentes, nomeadamente: a) estipulando um determinado valor de percentil acima do qual se considera que os alunos respondem à intervenção e abaixo do qual se considera que os alunos não respondem à intervenção (L. S. Fuchs & Fuchs, 2007a); b) considerando um resultado de referência que os alunos devem atingir no final da intervenção quando avaliados por exemplo através da MBC (L.

intervenção ao invés de privilegiar o resultado após a mesma (L. S. Fuchs & Fuchs, 2007a); e d) considerando simultaneamente o resultado final e o progresso dos alunos, identificando como não respondentes os que, neste contexto, estiverem pelo menos um desvio padrão abaixo dos restantes alunos (L. S. Fuchs et al., 2005).

A tomada de decisão quando os alunos não respondem à intervenção no nível 3, prende-se já com a identificação de dificuldades concretas. O facto de não responderem à intervenção no nível 3, não é ainda suficiente para identificar por exemplo uma DAE (NRCLD, 2007). Assim, se as dificuldades se mantiverem, terá de ser feita, por uma equipa multidisciplinar (NRCLD, 2007), uma avaliação compreensiva, após autorização dos pais (NJCLD, 2005), no sentido de melhor conhecer, compreender e identificar as dificuldades dos alunos e de determinar a sua elegibilidade para os serviços de educação especial (Brown-Chidsey & Steege, 2010; NRCLD, 2007).

3 Conclusão

O MRI assume especial importância no contexto da prevenção dos problemas na leitura e na identificação atempada de alunos com DAE na leitura. Promove a existência de um apoio pró-ativo baseado na implementação de um sistema integrado de deteção precoce e progressivos níveis de apoio. O objetivo é que as escolas de uma forma organizada, eficiente e efetiva lidem com muitas das necessidades dos alunos e da sociedade. Este apoio multinível tem sido proposto e recomendado por investigadores que têm estudado métodos para melhor se identificarem e servirem alunos com DAE (Martins, 2006). Assim, a prevenção das DAE, especificamente na leitura, tem início com a identificação de alunos em risco, através da realização da triagem universal recorrendo à MBC, à qual se seguem intervenções baseadas na investigação, em diferentes níveis de intensidade, e monitorizações constantes do progresso dos alunos. A prevenção das DAE na leitura culmina com o encaminhamento dos alunos não respondentes a esta intervenção, para uma avaliação por parte dos serviços de educação especial, avaliação esta que frequentemente conduz à deteção de uma Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente de DAE na leitura-Dislexia.

4 Referências

Brown-Chidsey, R., Davis, L., & Maya, C. (2003). Sources of variance in curriculum-based measures of silent reading. *Psychology in the Schools, 40*(4), 363-377. doi: 10.1002/pits.10095

- Brown-Chidsey, R., & Steege, M.W. (2010). Response to intervention: Principles and strategies for effective practice.
- Busch, T.W., & Lembke, E.S. (2005). *Teaching tutorial 5: Progress monitoring in reading using the cbm maze procedure*: Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Deno, S.L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education, 37* (3), 184-192.
- Deno, S.L., Reschly, A.L., Lembke, E.S., Magnusson, D., Callender, S.A., Windram, H., & Stachel, N. (2009). Developing a school-wide progress-monitoring system. *Psychology in the Schools, 46* (1), 44-55.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 157–171.
- Fuchs, L.S., Compton, D.L., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J.D., & Hamlett, C.L. (2005). The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 493-513.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2007a). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children, 39*(5).
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2007b). The role of assessment in the three-tier approach to reading instruction. In D. Haager, J. Klingner & S. Vaughn (Eds.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp. 29-42). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2007c). *Using cbm for progress monitoring in reading*: United States Office of Special Education Program; Student Progress Monitoring.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2008). The role of assessment within the rti framework. In D. Fuchs, L. S. Fuchs & S. Vaughn (Eds.), *Response to intervention: A framework for reading educators* (pp. 27-49). Newark: International reading association.
- Martins, A.P.L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade do Minho, Braga.
- Martins, A.P.L., Correia, L.M., & Hallahan, D. (2008-2009). Compreender o fenómeno das dificuldades de aprendizagem a partir de sete estudos de caso: Conclusões de um estudo naturalista. *Inclusão, 19*-48.
- Martins, A.P.L., Mendonça, R., & Lages, M. (2014). *Relatório preliminar do projeto utilização da monitorização com base no currículo como forma de identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura (fct-ptdc-cep-ced-111430-2009)*. Não publicado. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa, Portugal.
- McAlenney, A.L., & McGabe, P.P. (2012). Introduction to the role of curriculum-based measurement in response to intervention. *Reading Psychology, 33*, 1-7.

http://www.rti4success.org/categorycontents/multi-level_prevention_system

- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. USA: Autor.
- National Research Center on Learning Disabilities. (2007). *What is responsiveness to intervention? (brochura)*. Lawrence, KS: Autor.
- Shinn, M.R., & Shinn, M.M. (2002). *Aimsworld training workbook: Administration and scoring of*
http://www.aimsweb.com/uploads/pdfs/scoring_maze.pdf
- Vaz, P.M.F. (2015). *Triagem universal de alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: Um estudo quantitativo no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico*. (Tese de Doutoramento não publicada), Instituto de educação da Universidade do Minho, Braga.