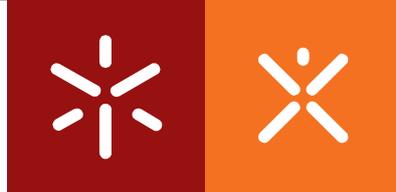




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Evelise Stuart da Silva

Monitorização com Base no Currículo na identificação de alunos em risco de dificuldades de aprendizagem na leitura: um estudo quantitativo no quinto ano do Ensino Fundamental de Escolas Estaduais dum Município de Santa Catarina, Brasil



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Evelise Stuart da Silva

**Monitorização com Base no Currículo na
identificação de alunos em risco de dificuldades
de aprendizagem na leitura: um estudo
quantitativo no quinto ano do Ensino
Fundamental de Escolas Estaduais dum
Município de Santa Catarina, Brasil**

Dissertação de Mestrado
Educação Especial
Especialização em Necessidades Educativas Especiais no
Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho Efetuado sob a orientação da
Professora Auxiliar Ana Paula Loução Martins

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-Compartilhagual
CC BY-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Paula Loução Martins, por ter aceitado o desafio em me orientar, pela sua paciência, apoio, colaboração e pelo conhecimento compartilhado, fica minha gratidão.

Aos meus pais Marconde e Maria de Lourdes que me apoiaram nesta jornada de estudo, aos quais devo, em grande parte, o que sou hoje, minha gratidão.

Às minhas irmãs Anelise e Denise, meus irmãos Charles e Júnior, cunhadas Simone e Mônica e cunhados Marcelo B. e Marcelo M., sobrinha Ana Júlia e sobrinhos João Pedro, Arthur e ao recém-chegado Davi, que estimularam no enfrentamento desta etapa de vida, pela amizade, compreensão, ajuda e carinho, minha eterna gratidão.

À professora Ana Paula Loução Martins, por ter aceitado o desafio em me orientar, pela sua paciência, apoio, colaboração e pelo conhecimento compartilhado, fica minha gratidão.

À professora Anabela Cruz dos Santos que desde os contatos iniciais ajudou-me muito, sou grata.

Ao grupo de amigos de trabalho Reinaldo, Joice, Fernanda, Márcia, Andreza, Eduardo, que desde o início da minha aprovação neste Mestrado incentivaram a encarar esta mudança repentina de vida.

Aos amigos Ana Paula e Carlos, Victor, Luana, Célia e Miguel, Inês, Sofia, Juliana e Rogério, Luan, Carla e José, Susana, Ângela, Cláudia, Elma, Ana Pereira, que acompanharam esta jornada e não mediram esforços em ajudar-me, com palavras de incentivo ou com acolhimento de família, sou eternamente grata.

Às amigas Isaura e Marília “anjas de guarda” que em uma viagem de férias cruzaram meu caminho, e que me acolheram e me ajudaram no início da nova vida em Portugal, meu respeito e gratidão.

Aos demais familiares e amigos verdadeiros, pelas palavras de incentivo, fica meu carinho.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por possibilitar este estudo e aos senhores diretores, professores, pais e alunos das escolas envolvidas, por terem dispensado tempo, atenção e autorizarem a realização desta pesquisa.

A todos os seres de luz, que nos momentos mais delicados desta trajetória, me apoiaram, animaram, encorajaram e trabalharam para que eu pudesse finalizar este ciclo, gratidão.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

A finalidade deste estudo é caracterizar os níveis de compreensão da leitura, na população e em alunos em risco de dificuldades de aprendizagem específicas do quinto ano do Ensino Fundamental Básico de cinco escolas, em diferentes regiões de um dos municípios do Estado de Santa Catarina situado na região Sul do Brasil. Tratou-se de um estudo quantitativo, cuja recolha de dados foi realizada através de uma prova de monitorização com base no currículo (MBC) -Maze- para a compreensão da leitura junto de 89 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental Básico. Neste estudo foram considerados alunos em risco de apresentar dificuldades de aprendizagem específicas na leitura aqueles cujos resultados se encontravam no percentil 20 ou abaixo deste tal como recomendado na literatura da especialidade. Os dados foram tratados e analisados através de estatística descritiva e inferencial, e foram tiradas as seguintes conclusões: 1) A prova de compreensão da leitura MBC–Maze é económica, foi rápida, de fácil aplicação e correção; 2) A prova Maze de compreensão da leitura, a média do número de questões de compreensão respondidas corretamente foi de 9.26 ($DP=7.54$) no MC3E, de 8.30 ($DP=6.83$), para MC2E, e de 9.08 ($DP=7.46$) para MCTC; 3) Para todos os métodos de cotação utilizados, os resultados da análise inferencial permitiram concluir que a variável gênero não teve impacto nos resultados; 4) A variável região teve impacto nos resultados obtidos na compreensão da leitura; 5) Os diferentes métodos de cotação da prova MBC-Maze, apresentaram diferenças estatisticamente significativas; 6) O *Alpha de Cronbach* foi de 0.94 para o método de cotação MC3E; de 0.89 para o método MC2E; e 0.93 para o MCT, revelando valores de consistência interna adequados Este estudo pode ter impacto nas escolas estaduais de Santa Catarina, na medida em que chama a atenção para a importância da identificação de alunos em risco de insucesso na leitura. Apresenta resultados relativos ao valor indicador de risco de insucesso que podem ser utilizados na identificação do risco e dissemina um sistema de triagem que faz uso de provas de monitorização com base no currículo, sendo esta uma alternativa fiável e, por fim promove um modelo pedagógico de Resposta à Intervenção que preconiza que todos os alunos tenham uma educação de qualidade para desenvolverem a aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: CBM-Maze, Dificuldades de aprendizagem na leitura Monitorização com Base no Currículo (MBC), Direitos, Necessidades Educativas Especiais (NEE), risco educacional.

ABSTRACT

The aim of this study is to characterize the levels of reading comprehension, in the population and in students at risk for Learning Difficulties specific of the fifth year of the Fundamental Basic Education of five schools, in different regions of one of the municipalities of the Santa Catarina State, located in the South region of Brazil. This was a quantitative study, and for data collection a monitoring test based on the curriculum (MBC) – Maze – for reading comprehension, composed by three texts, was applied to 89 students of the fifth year of Fundamental Basic Education. To characterize the students at risk for presenting difficulties in reading comprehension, results in or below the 20th percentile were considered, as recommended in the specialized literature. Data was analyzed using descriptive and inferential statistics, and the following conclusions were drawn: 1) The MBC – Maze reading comprehension test is economical, quick, easy to apply and correct; 2) The Maze reading comprehension test, the average number of comprehension questions answered correctly was 9.26 (SD = 7.54) in MC3E, 8.30 (SD = 6.83) for MC2E, and 9.08 (SD = 7.46) for MCTC; 3) For all quotation methods used, the inferential analysis results allowed us to conclude that the gender variable had no impact on the results; 4) The variable region had an impact on the results obtained in reading comprehension; 5) The different MBC-Maze quoting methods presented statistically significant differences; 6) Cronbach's Alpha was 0.94 for the MC3E quotation method; from 0.89 for the MC2E method; and 0.93 for MCT, revealing adequate internal consistency values. This study may have an impact on the state schools of Santa Catarina, as it draws attention to the importance of identifying students at risk of reading failure. It presents results related to the failure risk indicator value that can be used in risk identification and disseminates a screening system that makes use of curriculum-based monitoring evidence, which is a reliable alternative and ultimately promotes a pedagogical model of risk assessment. Response to the Intervention that advocates that all students have a quality education to develop reading learning.

Keywords: educational risk, Monitoring Based on the Curriculum (MCB), Reading learning difficulties, Maze, Rights, Special Educational Needs (NEE).

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS | ii |
| AGRADECIMENTOS | iii |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE | iv |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vi |
| LISTA DE FIGURAS | ix |
| LISTA DE TABELAS | x |
| LISTA SIGLAS E ABREVIATURAS | xi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1 - O DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO BRASIL | 6 |
| 1.1. A legislação e as dificuldades de aprendizagem no Brasil | 6 |
| 1.2. Alunos em risco de dificuldades de aprendizagem na leitura: Conceitos. | 11 |
| 1.3. Alunos em risco de dificuldades de aprendizagem na leitura: A realidade no Brasil | 13 |
| CAPÍTULO 2 - MONITORIZAÇÃO COM BASE NO CURRÍCULO NA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS EM RISCO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA ... | 16 |
| 2.1. A monitorização com base no currículo no contexto do modelo de resposta à intervenção..... | 16 |
| 2.2. Monitorização com Base no Currículo como processo para monitorizar e para identificar alunos em risco de apresentar dificuldades de aprendizagem específicas na leitura | 20 |
| CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA | 29 |
| 3.1. Justificação da opção pelo paradigma positivista e pelo método quantitativo de investigação | 29 |
| 3.2. Desenho do Estudo..... | 30 |
| 3.2.1. Amostra | 30 |
| 3.2.2. Instrumento de recolha de dados..... | 32 |
| 3.2.3. Procedimentos de recolha de dados | 34 |
| 3.2.4. Variáveis | 34 |
| 3.3. Procedimentos de análise de dados | 35 |
| 3.4. Fiabilidade dos resultados..... | 36 |
| CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 37 |
| 4.1. Resultados descritivos da compreensão da leitura para a amostra - Medidas de tendência central e de dispersão | 37 |
| 4.2. Resultados descritivos da compreensão da leitura para a amostra - Percentis | 37 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo a variável gênero | 38 |
| 4.3.1. Resultados descritivos - Medidas de tendência central e de dispersão..... | 38 |
| 4.3.2. Resultados descritivos - Percentis | 38 |
| 4.3.3. Resultados inferenciais | 39 |
| 4.4. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo a variável região | 39 |
| 4.4.1. Resultados descritivos- Medidas de tendência central e de dispersão..... | 39 |
| 4.4.2. Resultados descritivos - Percentis | 40 |
| 4.4.3. Resultados inferenciais | 41 |
| 4.5. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo a variável alunos em risco | 42 |
| 4.5.1. Resultados descritivos- Medidas de tendência central e de dispersão..... | 42 |
| 4.5.2. Resultados inferenciais | 43 |
| 4.6. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo as variáveis gênero e risco | 43 |
| 4.6.1. Resultados descritivos- - Medidas de tendência central e de dispersão..... | 43 |
| 4.6.2. Resultados inferenciais | 44 |
| 4.7. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo as variáveis região e risco | 45 |
| 4.7.1. Resultados descritivos- - Medidas de tendência central e de dispersão..... | 45 |
| 4.7.2. Resultados inferenciais | 47 |
| 4.8. Resultados inferenciais relativos à variável, métodos de cotação da prova | 47 |
| 4.9. Fiabilidade dos resultados..... | 48 |
| CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 49 |
| 5.1. Conclusões | 49 |
| 5.2. Recomendações | 52 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 54 |
| ANEXOS | 60 |
| Anexo A - Exemplo Prova Mbc – Maze | 61 |
| Anexo B - Autorização da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina..... | 63 |
| Anexo C - Consentimento do Diretor da Escola | 66 |
| Anexo D - Autorização do Encarregado de Educação | 68 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Mapa do Brasil - Regiões - Estados | 4 |
| Figura 2 - Município de Santa Catarina - dividido em regiões | 4 |
| Figura 3 - Níveis de intervenção do Modelo de Resposta à Intervenção | 18 |
| Figura 4 - Formatos iniciais da prova Maze (Parker, Hasbrouck, & Tindal,1992) | 25 |
| Figura 5 - Modelo de desempenho individual representado graficamente | 27 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Distribuição da amostra por região | 31 |
| Tabela 2 - Medidas descritivas para amostra na prova MCB- Maze | 37 |
| Tabela 3 - percentis dos resultados obtidos pela amostra no âmbito da compreensão da leitura | 38 |
| Tabela 4 - Resultados descritivos para a variável género na prova MBC – Maze | 38 |
| Tabela 5 - Valores dos percentis para a variável género na prova MBC - Maze | 39 |
| Tabela 6 - Resultados descritivos para a variável região na prova MBC – Maze | 40 |
| Tabela 7 - Valores dos percentis para a variável região na prova MBC - Maze..... | 41 |
| Tabela 8 - Estatística descritiva para a variável risco na compreensão da leitura prova MBC – Maze .. | 42 |
| Tabela 9 - Estatística descritiva para a variável género referente aos alunos em risco por método de cotação prova MCB- Maze..... | 44 |
| Tabela 10 - Estatística descritiva para a variável região referente aos alunos em risco e fora de risco . | 46 |

LISTA SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------------|---|
| AIQ | Amplitude Interquartil |
| CEE/SC | Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CRFB | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação |
| DP | Desvio padrão |
| DUDH | Declaração Universal de Direitos Humanos |
| E.E.B | Escola de Educação Básica |
| E.E.F. | Escola de Ensino Fundamental |
| EUA | Estados Unidos da América |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| IDEA | Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBN | Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Max | Máximo |
| MBC | Monitorização com Base no Currículo |
| MCTC | Método cotação 3 - Número total de seleções corretas |
| MC2E | Método cotação 2 - Número de seleções corretas até 2 erros consecutivos |
| MC3E | Método cotação 1 - Número de seleções corretas até 3 erros consecutivos |
| M | Média |
| MEC | Ministério da Educação |
| Mdn | Mediana |

| | |
|---------------|--|
| Min | Mínimo |
| Mo | Moda |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PFDC | Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão |
| P20 | Percentil 20 |
| RTI | Response to Intervention |
| SAEB | Sistema de Avaliação de Educação Básica |
| SED | Secretaria Estadual de Educação |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

INTRODUÇÃO

No cenário mundial, as pessoas subsistem perante situações de privações de direitos fundamentais à condição humana, ainda que normas internas e internacionais concedam fundamento legal de proteção, ficando assim um espaço entre a realidade repressora e o sistema jurídico (Gurgel, 2010). A luta por direitos e garantia da igualdade de tratamento e oportunidades, fez surgir tratativas internacionais, tal como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que delinea os direitos humanos básicos, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos de 1993 e a Declaração de Salamanca, de 1994, que trata de Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Como signatário destas convenções, o Brasil compromete-se internacionalmente a desenvolver políticas de garantia de uma educação plena, de modo que os sistemas e programas educacionais devem ser implementados considerando a diversidade de características e necessidades individuais de cada aluno para atingir e manter um nível adequado de aprendizagem.

Pereira e Nascimento (2006) apontam que a garantia legal não tem o poder de efetivar o direito à educação em muitos países, principalmente onde há grandes contrastes e desigualdades sociais, como no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN (Lei 9394/96) modificada pela Lei 11.274/2006, tem como objetivo a formação básica do cidadão, atendendo: ao o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o amplo domínio da leitura, da escrita, de operações matemáticas; a compreensão dos ambientes natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (Santa Catarina, 2015).

O devido acesso à saúde, educação, emprego, moradia e saneamento básico, entre outros direitos, contribuiu para o avanço da qualidade de vida da população catarinense e, conseqüentemente, para o aumento da esperança de vida ao nascer (Santa Catarina, 2015).

Indicadores estatísticos como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e o Índice Gini-Renda, que são utilizados para medir o bem-estar da população e as desigualdades de renda, respectivamente, atestam a melhoria da qualidade de vida dos catarinenses (Santa Catarina, 2015).

O IDHM é um indicador que varia entre zero e um e é composto por três outros indicadores: IDHM Longevidade, IDHM-Renda e IDHM-Educação. Quanto mais próximo de um, maior o desenvolvimento humano do país, dos estados ou dos municípios. Com um IDHM igual a 0,774, Santa Catarina apresentou o terceiro maior índice do Brasil, em 2010, ficando atrás somente do Distrito Federal (0,824) e de São Paulo (0,783) (Santa Catarina, 2015).

Além de apresentar uma evolução crescente, o IDHM Total de Santa Catarina em 2010 é considerado alto, pois está entre 0,700 e 0,799. O IDHM Renda (alto) e o IDHM Longevidade (muito alto) contribuíram para este quadro, uma vez que o IDHM Educação ainda é considerado médio, pois está entre 0,600 e 0,699. Deste modo, para o Estado progredir no seu IDHM-Total, terá que empregar mais esforços em educação (Lei n. 16.794, 2015).

No período entre 2000 a 2010, a região metropolitana de Florianópolis cresceu 12,26%, ocupando o 1º lugar no ranking de 24 regiões analisadas, sendo a única região metropolitana na faixa de Muito Alto Desenvolvimento Humano com um índice de 0,815, “contrariando” o contexto nacional (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2017).

O cenário nacional de decréscimo do total de matrículas no Ensino Fundamental na última década é decorrente da redução da população na faixa etária entre os seis e 14 anos, da repetição de anos, e do abandono escolar. Em Santa Catarina, comparando entre 2013 e 2007, houve uma queda de 11,01% no total de matrículas do Ensino Fundamental (Lei n. 16.794, 2015).

A partir dos dados do censo escolar, o - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP calcula as taxas de rendimento escolar e as taxas de distorção idade-série. Através desses indicadores, é possível identificar os desafios a serem superados quanto à reprovação, o abandono e o desfasamento idade-série na Educação Básica.

Segundo a Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015 que institui o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina:

nas taxas de rendimento escolar estão incluídas as taxas de aprovação, reprovação e abandono do ano observado. Em 2013, a taxa de reprovação nacional no Ensino Fundamental foi de 8,5%, enquanto que a de Santa Catarina foi de 6,9%. Já a taxa de abandono nacional foi de 2,2% e a de Santa Catarina foi de 0,7%. A rede pública de ensino em Santa Catarina apresenta as taxas mais elevadas de reprovação (7,5%) e abandono (0,8%) nesta etapa de ensino e, entre as dependências administrativas, a estadual apresenta os percentuais mais elevados de reprovação (10,3%) e abandono (1,0%). (p. 32).

Indicadores demonstram que em Santa Catarina 99,1% da população entre os seis e 14 anos de idade frequentam a escola de Educação Básica, independente da etapa ou modalidade de ensino, o que leva a crer que o acesso à educação para esta população está quase universalizado (Lei n. 16.794, 2015).

Muito embora os dados de Santa Catarina e de sua capital se apresentem elevados para o nível de desenvolvimento humano, dados do INEP (2019) evidenciam que o índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, calculado a partir do desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de

Avaliação de Educação Básica-SAEB e das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) desejado para o quinto ano das escolas envolvidas nesta pesquisa ficou abaixo do esperado. Das cinco escolas que participaram deste estudo a única escola que atingiu a meta, do SAEBE para ano de 2017, foi a escola da região Leste da Ilha (6.1 de média).

Os resultados das avaliações em larga escala têm revelado o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas competências de leitura e escrita, o que confirma a vulnerabilidade do processo de alfabetização. Apesar de Santa Catarina ter destaque nessas avaliações, ainda é necessário empenho para superar esta situação. Ainda que existam avanços nos estudos sobre as concepções de alfabetização e das práticas de ensino da leitura e da escrita, muitas crianças continuam a concluir o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever (Esteban, 2012, citado por Santa Catarina, 2015).

No mesmo sentido, Rodrigues (2009, p. 16) aponta que “com relação às políticas educacionais, dados mostram que o sistema educacional brasileiro está longe de efetivar o princípio constitucional da educação para todos”.

A inter-relação entre a educação e os fatores econômico-sociais, como a distribuição da renda e da riqueza, impossibilita um grande número de pessoas a terem o devido acesso a educação primária, levando ainda a que fiquem limitados a poucos anos de escolaridade (Pereira & Nascimento 2006), sendo estas características marcantes principalmente nas camadas de baixo nível socio-econômico da população brasileira.

Deste modo, este estudo foi desenvolvido no sentido de dar resposta ao desafio de averiguar o nível de risco dos alunos de escolas dum município de Santa Catarina, região sul do Brasil, na apresentação de dificuldades de aprendizagem. Assim, este estudo aborda a temática do uso das provas de monitorização com base no currículo para determinação de risco de dificuldades de aprendizagem específicas. Procura fundamentos nas bases normativas internacionais, tratados e convenções nas quais o Brasil é signatário, assim como no ordenamento jurídico interno, que definem diretrizes para atendimento aos alunos com algum tipo de necessidade educativa especial, mais especificamente dificuldades de aprendizagem específicas. Procurou-se com o estudo ter impacto social ao ampliar o olhar sobre os alunos em risco de necessidades educativas especiais, e ao se difundir um sistema de triagem universal utilizado na primeira fase do modelo de resposta à intervenção estimulando possibilidades de melhorias no desempenho acadêmico e na inclusão educacional de todos os alunos.

Finalidade e objetivos

Esta investigação tem como finalidade caracterizar os níveis de compreensão da leitura, na população e em alunos em risco de dificuldades de aprendizagem específicas do 5º ano do Ensino Fundamental Básico de cinco escolas, em diferentes regiões de um dos municípios do Estado de Santa Catarina situado na região Sul do Brasil (ver Figura 1 e Figura 2).



Figura 1 - Mapa do Brasil - Regiões - Estados

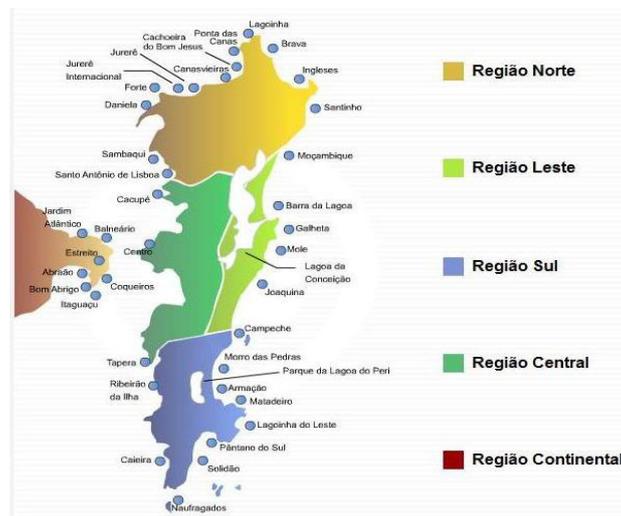


Figura 2 - Município de Santa Catarina - dividido em regiões

Deste modo, com a elaboração deste estudo no contexto de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas estaduais de cinco regiões dum Município de Santa Catarina, de Brasil, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- 1) Testar a utilização de uma prova de monitorização com base no currículo (MBC) de compreensão da leitura, como sistema escolar de triagem universal de alunos em risco académico;
- 2) Descrever o nível de compreensão da leitura dos alunos;
- 3) Identificar o impacto das variáveis género e região no nível de compreensão da leitura dos alunos;
- 4) Identificar o impacto da variável região no nível de compreensão da leitura dos alunos considerados em risco de dificuldades de aprendizagem na compreensão da leitura;
- 5) Averiguar a variação entre os diferentes métodos de cotação da prova MBC de compreensão da leitura;
- 6) Calcular a consistência interna da prova de monitorização com base no currículo (MBC) de compreensão da leitura.

Organização e conteúdos

A presente tese foi organizada em cinco capítulos.

Os dois capítulos iniciais apresentam a revisão da literatura. No primeiro capítulo fundamenta-se a ideia do direito à educação, enquanto direito humano e, assim, é realizado um levantamento das bases normativas que regem a educação especial brasileira. No segundo capítulo é realizada uma descrição quanto à utilização da MBC na identificação de alunos em risco de insucesso na leitura, onde são descritas as suas características gerais e, mais especificamente, a sua aplicação no âmbito da compreensão da leitura e no contexto de um sistema de educação inclusiva baseado na resposta à intervenção pedagógica.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo é apresentada no terceiro capítulo, com a justificação da opção metodológica adotada, seguida do desenho do estudo, incluindo a caracterização da amostra, do instrumento de recolha de dados e dos procedimentos de recolha, análise de dados, bem como a forma de apresentação de resultados.

No quarto capítulo são apresentados os resultados descritivos relativos às medidas de tendência central, dispersão e percentis para a amostra e dos resultados descritivos e inferenciais relativos às medidas de tendência central, dispersão e percentis para a amostra segundo as variáveis género, região e risco. No quinto e último capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, bem como recomendações para futuras investigações na área.

CAPÍTULO 1 - O DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO BRASIL

Neste capítulo, a revisão da literatura foi direcionada para o âmbito da legislação e dos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, relativos aos alunos com necessidades educativas especiais onde estão incluídos aqueles com dificuldades de aprendizagem. Foi realizado um levantamento da legislação educacional brasileira, e considero como marco a Declaração de Salamanca, na qual se procuraram conceitos e aspectos relevantes para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais tendo por base a igualdade de direitos. Ademais, recorre-se a literatura quanto aos conceitos do risco educacional, a fim de que embasar a pesquisa de triagem dos alunos em risco na realidade brasileira, através da monitorização com base no currículo.

1.1. A legislação e as dificuldades de aprendizagem no Brasil

A palavra educação sempre teve o seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos. Tem origem no latim e deriva do verbo “educare”, que significa instruir, fazer crescer, criar, próximo de educere (conduzir, levar até determinado fim) (Machado, 2002, citado por Fabris & Segundo, 2013).

Em sentido amplo, a educação é um processo de desenvolvimento harmonioso das capacidades do Homem, de forma contínua, sendo este um fenómeno complexo, que está presente em todos os povos e nações, e que se inicia logo que nascemos e se prolonga até a morte, de tal modo que a família é o primeiro ambiente educativo, sendo seguida pela escola (Oliveira & Oliveira, 1999). Adicionalmente, é um direito previsto na Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB, em diversas leis e normas internacionais.

Destaca-se, porém, que cada nação tem sua história, cultura e prática pedagógica próprias, que se adequam à ocorrência das transformações no sistema educacional. Concomitantemente, porém, há diversas formas de entender o significado da educação e das soluções alternativas perante as adversidades (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004).

Neste contexto, o direito humano à educação caracteriza-se como um “direito de empoderamento”, de tal forma que permite à pessoa experimentar os benefícios de outros direitos. E “para as minorias étnicas e linguísticas é um meio de preservar e reforçar sua identidade cultural” (Gomes & Moreira, 2014).

O direito à educação aclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948, e fortemente reafirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, está disposto no artigo 26:

1. Todo o ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos. (Assembleia Geral da ONU, 1948).

O direito à educação, descrito na Declaração de Direitos Humanos, é um direito com as mesmas prerrogativas dos restantes. Se a sociedade é constituída para satisfazer as necessidades primárias dos indivíduos e, por conseguinte, salvaguardar os seus direitos e assegurar a realização dos mesmos, deve organizar-se de tal modo que promova uma educação suficiente para todos, dando-lhes os meios para alcançar o seu desenvolvimento (Cabanas 1993).

A educação é dever do Estado e direito de todos os cidadãos, e no ordenamento jurídico brasileiro consagrou-se como um direito social garantido constitucionalmente que, juntamente com a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança e as restantes garantias constitucionais, primam por assegurar aos brasileiros o acesso à cidadania e a uma vida mais digna. Como previsto no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil-CRFB de 1988, a educação é o direito que visa à igualdade social.

Perante disto, fatores como cultura, política e economia podem influenciar a educação no sentido normativo-filosófico, ou seja, como pensar e desenvolver a educação. Percebe-se que a educação enquanto direito está diretamente ligada a todo o contexto social, político e económico vigente, ou seja, ao momento histórico na qual está inserida, como mostra Romanelli (2002).

a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se origina e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. (p. 29)

Os objetivos da educação brasileira estão previstos no artigo 205 da CRFB de 1988: o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Neste sentido, corrobora Silva (2003, p. 311):

A consecução prática desses objetivos só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito de ensino, informado por alguns princípios com eles coerentes, que realmente, foram acolhidos pela Constituição, tais são: universalidade (ensino para todos), igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais, gestão democrática da escola e padrão de qualidade.

Além disso, os artigos 205 da CRFB de 1988 e o artigo 2º, da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996- Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, trazem a responsabilidade do Estado e da família quanto à educação, sendo este um direito de todos, e que deve ser promovido e incentivado em cooperação com toda a sociedade (Brasil, 1988, 1996).

Também enfatiza a Constituição, no seu artigo 227 caput, o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança e ao adolescente absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos acaba também por garantir a cada pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto o direito de utilizar as oportunidades educativas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem.

Acrescenta a referida Declaração que:

as necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, 1990, artigo 1º)

Já a Convenção sobre Direitos da Criança (1990) preconiza que a educação deve promover o desenvolvimento da personalidade da criança segundo as suas aptidões físicas e mentais, os seus dons e sua capacidade pessoal, sendo respeitados os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Adicionalmente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no que tange à Educação Inclusiva, defende que as escolas deveriam receber as crianças, independentemente de qualquer condição, seja esta física, intelectual, social, emocional ou racial. A referida Declaração salienta assim que o desafio da escola inclusiva está no desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, que

seja capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento, mesmo àquelas que apresentem desvantagens severas. Deste modo, a inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao usufruto e exercício dos direitos humanos. A educação inclusiva é a prática da inclusão de todos, a despeito da deficiência, talento, condições socioeconômicas ou origem cultural, as escolas e as salas de aulas devem satisfazer as necessidades dos educandos (Stainback & Stainbck, 1999).

Diante disto, as escolas inclusivas devem estimular um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e plena participação dos indivíduos, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, estruturas organizacionais e estratégias de ensino diferenciadas, uso de recursos adequados e parcerias com as comunidades (UNESCO, 1994).

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994).

No que diz respeito ao direito à educação, Monaco (2004) afirma que este se encontra estreitamente vinculado com outros aspectos da vida cultural, e atribui ao Estado o dever de garantir a educação institucional segundo determinados parâmetros fixados no Pacto de Direitos Económicos, Sociais e Culturais e na Convenção sobre os Direitos da Criança.

É notório que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas escolas regulares, como fixado nos diversos Tratados Internacionais ratificados pelo governo brasileiro. Porém, ao contrário do que acontece em Portugal, no Brasil não há uma cláusula de receção automática destes documentos, análoga à Constituição portuguesa, dificultando assim a plena e imediata aplicabilidade da legislação internacional no ordenamento jurídico brasileiro (Pes, 2010).

É necessário que os Direitos Humanos tenham a sua eficácia e aplicação garantidas, uma vez que esses direitos derivam das necessidades básicas e comuns das mais diversas sociedades. Desta forma, “a interpretação sistemática das normas constantes em tratados e convenções internacionais devem ser feitas de forma a se harmonizar o ordenamento jurídico brasileiro, buscando com isso, privilegiar a dignidade humana acima de tudo e qualquer limite imposto internamente” (Pes, 2010, p. 17).

Para Piovesan (2006), as normativas internacionais de direitos humanos são universalistas, pois procuram garantir a proteção dos direitos e liberdades fundamentais, sendo a dignidade humana o valor intrínseco à condição humana. Assim, qualquer ofensa a esses direitos estabelece a responsabilização internacional do Estado transgressor dos direitos.

Pes (2010) afirma que a globalização dos meios de comunicação, da cultura e economia gerou ao nível mundial a necessidade de proclamação de normas que garantam os direitos do homem e rompam com os limites impostos pelos ordenamentos internos, de tal forma que tivessem alcance internacional, visando assim à efetividade dos direitos da pessoa humana, e não apenas os direitos dos cidadãos nacionais.

Nos estudos de Cenci (2011) a partir da Declaração de Salamanca, os países signatários deveriam programar políticas educacionais que atendessem às diretrizes da declaração. No Brasil, há uma demora em implementar a legislação de acordo com os Tratados Internacionais ratificados, pois nem a Política Nacional de Educação Especial de 1994, nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e tão pouco o Plano Nacional de Educação de 2001, fizeram alusão às Dificuldades de Aprendizagem.

Somente a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, as Dificuldades de Aprendizagem ganham espaço na política educacional brasileira, seguindo as definições da Declaração de Salamanca, ampliando o âmbito da Educação Especial, de forma que esta passa a atender, não somente a disfunções, limitações, deficiências vinculadas a causas orgânicas específicas, mas também a incluir um amplo conjunto de indivíduos que podem, ao longo dos anos escolares, apresentar alguma necessidade especial (Cenci, 2011).

O quadro das Dificuldades de Aprendizagem nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial de 2001 (Brasil, 2001) absorve uma diversidade de fatores e de necessidades educacionais, destacadamente aquelas relacionadas com: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções relacionadas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. Nos termos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, “todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não” aos grupos já mencionados (p. 44).

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 acabou por alterar a o tipo de alunos que beneficiavam de apoio da educação especial, retirando os alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, como segue:

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender

as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (Brasil, 2008, p. 14 - 15)

O Plano Nacional de Educação – PNE do Brasil, aprovado mediante a Lei nº 13.005/2014, tem entre as suas diretrizes: a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Todavia, os alunos com Dificuldades de Aprendizagem não fazem parte do público-alvo com necessidades educativas especiais no Plano Nacional de Educação, sendo este público composto somente por alunos com deficiência (de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), alunos com perturbações globais do desenvolvimento e alunos com altas capacidades/sobredotação.

Determinados grupos sociais mostram-se desiguais perante outros, com pouco ou nenhum acesso aos direitos e liberdades, seja devido a questões históricas, políticas, económicas ou ainda pela situação mundial atual, como ocorre no contexto escolar brasileiro no atendimento ao aluno com Dificuldades de Aprendizagem em detrimento dos alunos com deficiências (Terra & Zeni, 2016).

Alunos com Dificuldades de Aprendizagem parecem ser grupos vulneráveis, e necessitam de atenção especial do Estado e do direito, a fim de alcançarem a sua emancipação, autonomia, e de permitir que tenham acesso a bens fundamentais (Terra & Zeni, 2016).

Nas palavras de Rodrigues (2016), uma escola que não ensine todos os alunos viola o artigo 26º da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) que diz que “Todas as pessoas têm direito à educação” (p. 17).

Neste contexto, o Brasil e o seu quadro político-educacional de hoje, demonstra que há um grupo de estudantes à margem da educação básica, uma vez que não é dada resposta às suas necessidades específicas de atendimento escolar, sendo estes os alunos com dificuldades de aprendizagem, visto que não estão protegidos pela legislação nacional vigente, ficando desprovidos de apoios necessários ao desenvolvimento da aprendizagem.

1.2. Alunos em risco de dificuldades de aprendizagem na leitura: Conceitos.

A expressão “risco educacional” surgiu entre os anos 1960 e 1970 nos Estados Unidos, no contexto do insucesso acadêmico e das dificuldades de aprendizagem. Todavia, vários autores têm

apontado que o risco educacional extrapola as condições do indivíduo, relacionando-se também com fatores políticos, económicos, culturais e sociais que afetam as sociedades modernas, principalmente com a limitação da escolaridade e as suas consequências (Richardson, 2000; Schindler & Weigert, 2008).

Fonseca (1984) afirma que “muito se descreve e investiga sobre as Dificuldades de Aprendizagem e o insucesso escolar, mas pouco ou quase nada se faz para modificar a “arterioesclerose” do sistema escolar, da propriedade privada, da classe, da invulnerabilidade autoritária do diagnóstico, da formação dos professores e dos psicólogos e médicos escolares, etc” (p. 15). O insucesso escolar pode ter várias causas, entre elas problemas genéticos e peri-natais, doenças infecciosas, má nutrição, um ambiente familiar inadequado e défices no desenvolvimento psicológico, conforme afirmam Noronha e Noronha (1998), que decorrem de variados fatores interligados que se somam e muitas vezes que se potencializam.

Nas palavras de Coleman e Hagell (2007), há uma ampla gama de fatores de risco que podem afetar o desenvolvimento de um indivíduo. Estudos de referência sobre risco e resiliência consideraram a pobreza, guerra, desastres naturais, desvantagem da família, problemas de saúde de todos os tipos, abuso e maus tratos, sendo estes alguns dos fatores de risco conhecidos por prever resultados desfavoráveis às crianças e jovens.

Coleman e Hagell (2007) afirmam ainda que estudos reconheceram que os fatores de risco tendem a agrupar-se ou a co-ocorrer. Assim, os pais que vivem na pobreza provavelmente apresentam taxas mais altas de depressão e outras perturbações mentais, além de serem menos eficazes no desempenho do seu papel parental. Em tais circunstâncias, a depressão adulta, o comportamento parental e as dificuldades financeiras afetam a criança ou o jovem de forma cumulativa.

Para Correia (2008),

Os alunos em risco educacional são aqueles que, devido a um conjunto de factores tal como o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abusos, ambientes socioeconómicos e socioemocionais mais desfavoráveis, entre outros, podem vir a experimentar insucesso escolar. Estes factores, que de uma maneira geral não resultam de imediato numa “discapacidade” ou problemas de aprendizagem, caso não mudem ou, sejam atendidos através de uma intervenção adequada, podem constituir um sério risco para o aluno, em termos académicos e sociais. (p. 28)

No mesmo sentido, nos seus estudos, Feinstein (2006) considera que o risco educacional resulta da relação de uma criança com o ambiente familiar, escolar e social.

1.3. Alunos em risco de dificuldades de aprendizagem na leitura: A realidade no Brasil

Para Pereira e Nascimento (2006) a educação apresenta-se simultaneamente como um fator de inclusão e exclusão de um grande número de crianças, adolescentes e jovens. Se por um lado se apresenta como um direito, os altos índices de abandono e retenção escolar continuam a produzir pessoas que não têm oportunidades de acesso a postos de trabalho e a bens sociais mínimos.

Dados do Relatório Global de Desenvolvimento Humano de 2016 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD revelam a situação de privação dos brasileiros, apontando o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo ao ocupar a 10^a posição no *ranking* da desigualdade, num conjunto de 143 países (PNUD, 2017).

Nesta perspectiva, informações estatísticas brasileiras também sugerem que na maioria das crianças no ensino básico, menos de metade conclui esta etapa de ensino (Pereira & Nascimento, 2006). Não existe precisão quanto às causas e ao número de alunos com dificuldades de aprendizagem ou de alunos com insucesso na leitura, visto que não há uma preocupação, pelos sistemas de ensino em realizar uma avaliação diagnóstica mais precisa dos alunos, bem como das condições de aprendizagem que lhes são proporcionadas (Poker, 2007).

A falta de adequação no ensino de crianças com dificuldades em aprender evidencia-se pelos números divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC em 2006, sendo a repetição de ano uma característica do quadro educacional do brasileiro. Os alunos brasileiros passam em média cinco anos na escola antes de abandonarem a escola, e levam cerca de onze anos para concluir as oito séries da escolaridade obrigatória. Além disso, apenas 51% do total de alunos são aprovados, e 44% são repetentes, reproduzindo assim o ciclo de retenção que acaba por afastar os alunos da escola (Rodrigues, 2009).

Rodrigues (2009) acrescenta ainda que o grande número de crianças que apresentam dificuldades perante o que lhes é ensinado apresentam também dificuldades na leitura e escrita.

Ferrari (2006) aponta que muito mais perverso do que excluir alguém do sistema educacional, é incluir esta pessoa marginalmente, com baixa qualidade e condições precárias de ensino, uma realidade que os alunos oriundos de camadas mais desfavorecidas da população brasileira enfrentam ao longo da vida escolar.

Assim, para Suehiro e Boruchovitch (2016), existe uma discrepância entre a expectativa e a realidade sobre a leitura dos alunos brasileiros no final da primeira etapa formal de escolarização. O esperado é que sejam leitores hábeis e utilizem diferentes formas de linguagem para comunicarem; porém, a realidade observada é outra. No Brasil, o desempenho na aprendizagem do português está

aquém do esperado, em alunos do quinto ano do Ensino Básico Fundamental, embora todos os Estados brasileiros apresentem uma evolução em relação à edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, realizada em 2015 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2017). Contudo, Santa Catarina foi o segundo estado brasileiro com melhores índices no SAEB em 2017 para o quinto ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa (INEP, 2018).

O problema da compreensão da leitura é sério, tem início nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e persiste ao longo do processo de escolarização. Avaliações educacionais nacionais quantificam sistematicamente o desfasamento entre o que seria o desempenho desejável e o que é atingido pelos estudantes (INEP, 2018).

O cenário nacional é preocupante, caracterizado por alunos com um desempenho em leitura muito abaixo do esperado para uma aprendizagem de qualidade. Alguns fatores, como a idade, o gênero e o ano escolar, são importantes para o entendimento das diferenças na compreensão da leitura entre os estudantes (Suehiro & Boruchovitch, 2016).

A leitura é uma parte essencial da aprendizagem de diferentes conteúdos, e possibilita a assimilação dos valores da sociedade, contribuindo para a formação de indivíduos produtivos. Pessoas com dificuldades na compreensão da leitura evitam este tipo de atividade, o que tem implicações ao nível do não alcance da fluência e, conseqüentemente, o seu envolvimento e nível de motivação para essa atividade tendem a diminuir, tornando-os gradualmente menos motivados para estudar (Suehiro & Boruchovitch, 2016).

Nas palavras de Poker (2007), a escola de hoje não se sente responsável pelas dificuldades dos alunos e, portanto, não realiza uma avaliação diferenciada, nem utiliza estratégias pedagógicas que viabilizem e respeitem os alunos e suas características de aprendizagem.

A educação inclusiva reconhece as diferenças entre os alunos e, por isso, deve adaptar-se às suas características de aprendizagem, proporcionando condições para a superação das dificuldades acadêmicas, independentemente das causas que provocaram o problema durante o processo de escolarização (Poker, 2007).

A escola deve incluir todos os alunos, preferencialmente na classe regular, deve proteger os seus direitos, respeitar as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas (Correia, 2010). Neste viés, Rodrigues (2016) também defende a ideia de criar ambientes de justiça social, em que ninguém seja depreciado ou excluído por ter condições de desenvolvimento e de vida mais simples.

As políticas de inclusão devem partir do princípio de que é necessário um trabalho permanente, contínuo e global para promover a igualdade (Rodrigues, 2016).

Nos seus estudos, Teles (2015) afirma que

ao lutarmos por uma sociedade inclusiva em que todos merecem as mesmas oportunidades temos necessariamente de compensar aqueles que não dispõem das mesmas ferramentas para atingir os mesmos fins- é uma discriminação positiva que vai no sentido de promover os mesmos direitos e as mesmas responsabilidades. (p. 27)

Para Shevin citado em Stainback e Stainback (1999), numa escola inclusiva os alunos devem sentir-se reconhecidos, valorizados e respeitados, o currículo e as estratégias de ensino devem responder à ampla variedade e diferenças em sala de aula. Correia (2003) acredita que numa escola inclusiva a educação é direcionada para o “aluno visto como um todo”, tendo em consideração suas características e necessidades.

Num outro norte, pode-se passar a pensar então, nas dificuldades dos professores em relação à compreensão sobre os seus alunos, as suas diferenças, as suas peculiaridades, os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, as suas questões pessoais e singulares. Há dificuldades em aprender e compreender tais questões e há uma grande dificuldade e resistência institucional, curricular e pedagógica em adaptar-se às diferenças individuais dos alunos; o que se procura é uma homogeneização inexistente, principalmente quando se fala de aprendizagem (Maia & Saravali, 2007).

CAPÍTULO 2 - MONITORIZAÇÃO COM BASE NO CURRÍCULO NA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS EM RISCO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA

Neste capítulo é apresentada a Monitorização com Base no Currículo como um método de triagem que pode ser utilizado num sistema educativo que se organiza de forma a identificar e interir precocemente junto de alunos com que podem vir a ser indicados como apresentando dificuldades de aprendizagem específicas, em concordância com o princípio da Educação para Todos.

2.1. A monitorização com base no currículo no contexto do modelo de resposta à intervenção

Nos Estados Unidos da América- EUA, o critério utilizado para se identificarem alunos com dificuldades de aprendizagem específicas era o da discrepância grave entre o QI e o nível de aproveitamento em uma ou mais áreas académicas. Gresham (2005), Vaughn e Fuchs (2006) citados McAlenney e McCabe (2012) opositores dessa prática, classificaram-na como uma abordagem de “espera e falha” que excluiu o papel atenuante da existência de freqüentes oportunidades de ensino de qualidade acompanhadas da monitorização constante do progresso da aprendizagem dos alunos. Para resolver este problema o Congresso dos EUA promulgou a Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências (IDEA) em 2004, e esta permite que as escolas adotam um modelo diferenciado para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas através do Modelo de Resposta à Interenção (RTI).

O RTI integra monitorização, avaliação e intervenção dentro de um programa multinível, com o fim de maximizar o desempenho do aluno e reduzir os problemas de comportamento e de aprendizagem; através da identificação precoce de alunos em risco de insucesso na aprendizagem, monitora o progresso, fornece intervenções baseadas em evidências, ajustando a intensidade dessas intervenções, conforme a capacidade de resposta do aluno, sendo este um modelo de pesquisa eficaz e adequado para atender as necessidades de todos os alunos (Hoover, 2011).

Fletcher e Vaughn (2009) em seus estudos definem o modelo de RTI como processo dividido em camadas nos quais as escolas fornecem intervenções em níveis que começa na educação geral e aumentam em intensidade (por exemplo, maior tempo de instrução para grupos menores de alunos) dependendo da resposta instrucional dos alunos à interenção.

O RTI pode definido como uma abordagem que usa a resposta dos alunos à instruções de alta qualidade para orientar decisões educacionais, incluindo decisões sobre a eficácia da instrução e

intervenção, a elegibilidade para programas especiais, o desenho de programas educacionais individuais e sobre a efetividade dos serviços de educação especial (Batsche et al., 2005). Assim, o RTI é utilizado na identificação de alunos em risco e de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, assim como na intervenção e instrução precoces e têm as seguintes características:

- a) a instrução que tem uma forte base de pesquisa;
- (b) o monitoramento dos resultados é cuidadoso e frequente.

Como objetivos, o RTI, tem em garantir a aprendizagem de todas as crianças com práticas baseadas em evidências científicas, eliminando déficits curriculares e metodologias de instrução de baixa qualidade; fornecer critérios claros de identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem específicas e com necessidades educativas especiais (Hoover, 2011). Assim, no contexto deste modelo, segundo Vaughn e Fuchs (2003):

- a) Selecionam-se todas as crianças com dificuldades acadêmicas e comportamentais;
- b) Monitoriza-se o progresso das crianças em risco de dificuldades nas áreas acadêmicas e comportamentais;
- c) Fornecem-se intervenções cada vez mais intensas com base na informação recolhida em monitoramento do progresso.

Os alunos que não respondem adequadamente às intervenções propostas no modelo de RTI podem ser encaminhados para uma avaliação de elegibilidade nos serviços de educação especial (Fletcher & Vaughn, 2009).

A monitorização do progresso é usada para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos, quantificar a taxa de melhoria ou capacidade de resposta do aluno à instrução, avaliar a eficácia da instrução e pode ser implementada individualmente ou na turma inteira (National Center on Student Progress Monitoring, 2018).

Na monitorização do progresso, a atenção deve concentrar-se na finalidade e, a seleção das ferramentas devem estar baseadas em evidências, levando em consideração a capacidade de resposta cultural e linguística do aluno (National Center on Student Progress Monitoring, 2018). Todos os alunos são examinados e aqueles em risco acadêmico são avaliados com frequência (a cada 1-4 semanas) com objetivo de avaliar o progresso ao longo do tempo e, os professores são qualificados para darem a

instrução adequada, através de estratégias de grupo e avaliações do progresso (Stecker, Fuchs, & Fuchs, 2005, citados por Fletcher & Vaughn, 2009).

Este modelo tem como benefícios, a instrução de alta qualidade e ensino com fundamentação científica e eficácia comprovada; não requer mão-de-obra especializada externa à escola; não depende de materiais ou outros recursos que a escola não disponha; é medida eficaz para a aprendizagem da maioria dos alunos. No RTI, os níveis de instrução aumentam em duração e intensidade com base nas necessidades acadêmicas e comportamentais dos alunos e são fornecidas por uma equipe de educadores qualificados e especializados. Ou seja, está apoiado na seleção e implementação de um currículo baseado em pesquisa, intervenções alicerçadas em evidências e procedimentos para monitoramento e avaliação do progresso do aluno (Hoover, 2011).

Ademais, os professores devem garantir que o currículo seja efetivado com integridade para todos os alunos, antes de supor problemas de aprendizagem ou comportamento inerentes ao aluno (Hoover, 2011). O desafio consiste em programar o currículo com a finalidade a que este se destina, bem como fornecer confirmação de que a sua aplicação ocorreu de facto. Isso é significativo no processo de RTI com vários níveis, devido à maior ênfase em fornecer oportunidades suficientes para aprender, dentro de um currículo que foi aplicado com integridade (Hoover, 2011).

A operacionalização da RTI acontece em diferentes níveis de intervenção, conforme mostra Figura 3 (Hoover, 2011).

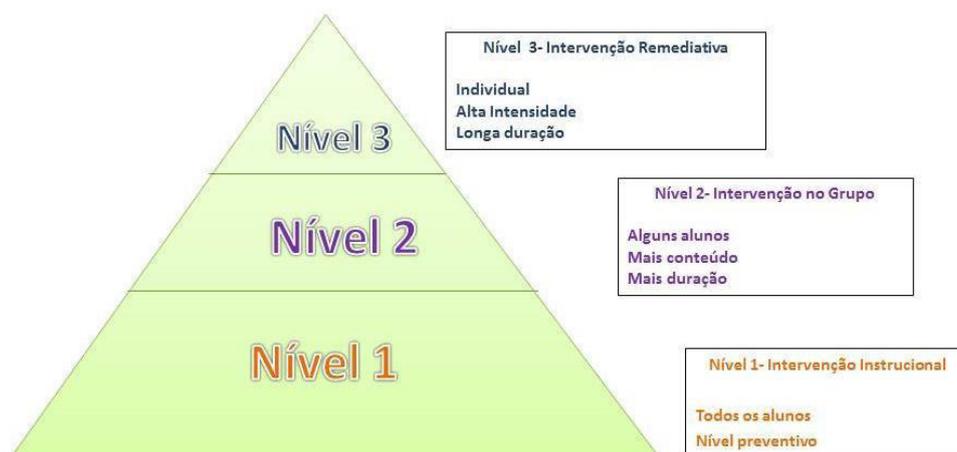


Figura 3 - Níveis de intervenção do Modelo de Resposta à Intervenção

O nível 1 é caracterizado por um ensino de sala de aula para todos os alunos, considerando o currículo obrigatório, baseado em pesquisa (Hoover, 2011). É no nível 1 que se encontra a triagem universal, realizada geralmente no início, meio e final do ano lectivo para determinar quais os alunos que

estão "em risco" de insucesso acadêmico e /ou comportamental (Fuchs & Fuchs, 2008, citados por Vaz, 2015).

Segundo Hughes e Dexter (2011, citado por Costa, 2014), a triagem universal é de suma importância para reconhecimento dos alunos com dificuldades na aprendizagem num modelo RTI e, acrescentam Hosp, Hosp, e Howell (2007, citados Costa, 2014)

várias medidas de triagem universal podem ser utilizadas neste contexto, mas uma das mais comuns é a MBC, que pode ser utilizada na leitura, escrita e matemática (Fuchs & Fuchs, 2005). A triagem é aplicada para identificar os alunos com insucesso ou que estão em risco de insucesso acadêmico. Um teste de triagem ideal é rápido, de fácil aplicação e não necessita de fornecer muita informação. Precisa sim de ser um bom preditor de sucesso/insucesso futuro nas áreas de competência que avalia. Com a MBC, é possível um olhar rápido à situação de todos os alunos numa escola ou distrito pelo menos três vezes ao ano. A MBC pode ser usada na detecção de dois indicadores de um problema: primeiro, baixo desempenho numa área de competências fundamental; e segundo, baixo progresso na aquisição de competências-chave. Com este sistema, é possível reconhecer um problema de aprendizagem num aluno cujo desempenho é relativamente bom nos testes mas que não está a progredir e é também um bom indicador de problemas em leitura. (p.28)

Estima-se que pelo menos 80% de todos os alunos devem fazer progressos satisfatórios neste nível 1 de instrução (Yell, 2004, citado por Hoover, 2011). Burns e Gibbons (2008) citados por Hoover (2011) afirmam que a implementação efetiva do currículo no nível 1 do MRI é de grande relevância, pois atinge todos os alunos e permite que grande parte deles, aproximadamente 80%, obtenham sucesso nos objetivos de aprendizagem (Hoover, 2011).

O nível 2 é caracterizado por um apoio suplementar para alunos que não obtiveram progresso adequado no nível 1. Esse apoio é projetado para complementar, e não substituir, o ensino do nível 1, fornecendo instruções adicionais em configurações de pequenos grupos dentro da sala de aula e / ou através de uma estrutura de *pull-out* (por exemplo, instrução em pequenos grupos em biblioteca ou outro local da escola). Um aspecto único do apoio de nível 2 é que uma variedade de profissionais pode fornecê-los (por exemplo, educadores, professores, terapeutas) sem a necessidade de classificar primeiro o aluno com necessidade educativa especial (Hoover, 2011).

Os apoios de nível 2 são dados em pequenos grupos de alunos por um período de tempo específico (por exemplo, 30 minutos por dia, durante 10 semanas). As estimativas são de que entre 15-20% dos alunos precisarão de alguma forma de suporte de nível 2 em algum momento (Yell, 2004, citado por Hoover, 2011)

Nos estudos de Burns e Gibbons (2008) citados por Hoover (2011), a sala de aula, e o professor da turma constituem as condições ideais para a realização de apoios no nível 2, por exemplo, em uma turma de 24 alunos, quatro dos quais requerem apoio de nível 2, o professor pode implementar atividades em um bloco de 30 minutos por dia, durante o qual os quatro alunos são apoiados pelo professor em um pequeno grupo, enquanto o restante dos alunos trabalha independentemente para reforçar as capacidades previamente ensinadas e aprendidas.

É importante ter clareza que os apoios de nível 2 são adicionais ao currículo de nível 1, portanto, nenhuma nova intervenção direta deve ocorrer enquanto os apoios de nível 2 estiverem sendo fornecidos. No nível 3 são fornecidas intervenções intensivas a estudantes que não conseguem obter progresso satisfatório com apoios suplementares de nível 2 (Howell et al., 2008 citados por Hoover, 2011). Intervenção de nível 3 é a forma mais intensiva de instrução, exigindo muita duração e frequência (Burns & Gibbons, 2008 citados por Hoover, 2011). O apoio de nível 3 é um processo altamente sistemático que ocorre durante um longo período de tempo (por exemplo, 60 minutos duas vezes por dia durante 15 semanas, com o uso de monitorização com base no currículo três vezes por semana).

Espera-se que até 5% dos alunos precisem de intervenções de nível 3 sendo estes alunos com necessidades mais significativas, incluindo aqueles que têm necessidades educativas especiais. O nível 3 em muitos sistemas escolares inclui educação especial (Mellard & Johnson, 2008).

O apoio no nível 3 geralmente inclui um currículo diferente daquele implementado nos níveis 1 e 2; a instrução é ministrada por especialistas, intervencionistas ou educadores especiais (Hoover, 2011). O processo e os procedimentos usados para intervenções de nível 3 são semelhantes aos usados para serviços de educação especial, com uma diferença importante, em alguns modelos de RTI com vários níveis, os alunos de nível 3 não precisam ser classificados como tendo necessidades educativas especiais para receber serviços. Em outros modelos, o nível 3 é sinônimo de educação especial (Hoover, 2011). A monitorização com base no currículo pode ser utilizada nos níveis 2 e 3 como forma de monitorização do progresso dos alunos.

2.2. Monitorização com Base no Currículo como processo para monitorizar e para identificar alunos em risco de apresentar dificuldades de aprendizagem específicas na leitura

A Monitorização com Base no Currículo-MBC (Curriculum Base Measurement- CBM) originou-se do modelo Data-based Program Modification (DBPM) descrito por Deno e Mirkin (1977) citados Deno (2003). Esse modelo delineou uma variedade de procedimentos de monitorização do progresso que

geram dados que podem ser usados para o planejamento pedagógico com alunos apoiados pelos serviços de educação especial.

DBPM foi projetado para ser um recurso da educação especial para que os professores melhorassem suas intervenções com os alunos que apresentavam muitas dificuldades acadêmicas. Enquanto o modelo mostrava como os dados poderiam ser usados para as tomadas de decisões com os alunos da educação especial, sua validade como uma abordagem para a melhoria da educação especial não havia sido validada empiricamente. Para averiguar a validade do DBPM, um programa de pesquisa empírica foi desenvolvido por seis anos através de financiamento federal do Instituto de Pesquisa sobre Dificuldades de Aprendizagem-IRLD da Universidade de Minnesota (Deno, 2003).

Como resultado da pesquisa, foi desenvolvido um conjunto de procedimentos de monitoramento do progresso na leitura, ortografia e escrita. Esses procedimentos incluem a especificação de:

- a) Tarefas nas quais o desempenho deve ser medido;
- b) Os itens de estímulo, as atividades de medição e o desempenho de pontuação para produzir dados tecnicamente adequados;
- c) As regras de decisão usadas para melhorar os programas educacionais. Por fim, foi especificado um conjunto de critérios para estabelecer a adequação técnica das medidas, a validade do tratamento ou a utilidade das medidas, e a viabilidade logística das medidas (Deno & Fuchs, 1987, citados por Deno, 2003).

Quando o MBC é administrado a toda uma população escolar, padrões para nível podem ser utilizados para a tomada de decisões, como a identificação precoce de necessidade de intervenção junto dos alunos em risco (Fuchs, 2003).

Segundo Vaz (2015, citando Fuchs & Fuchs, 2007), a MBC é um modo de acompanhar o progresso e foi inicialmente estruturada para avaliar o crescimento e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Os professores criam as suas provas com base em passagens de textos incluídos no currículo e usam essa informação para determinar taxas de progresso e realizar alterações necessárias na forma de ensinar (Shinn & Shinn, 2002, citado por Vaz, 2015).

A MBC é uma forma distinta de avaliação devido a três características:

- 1) Cada teste de MBC é uma forma alternativa de dificuldade equivalente;

- 2) As medidas da MBC são indicadores gerais de competência no currículo;
- 3) A MBC é padronizada, com sua confiabilidade e validade bem documentadas (Good & Jefferson, 1998 e Shinn, 1989, citados por Deno, 2003).

Essas características permitem que professores e escolas avaliem a capacidade de resposta individual do aluno à instrução e seu crescimento ao longo do tempo (Fuchs et al., 1984).

Nas palavras de Vaz (2015) citando Stecker et al. (2007),

A MBC é um tipo de avaliação baseada no currículo nacional e uma forma viável e metodologicamente forte, permite controlar o progresso dos alunos em diferentes áreas como a leitura, a expressão escrita, a ortografia e a matemática (Busch & Lembke, 2005; Fuchs & Fuchs, 2007) e que segundo Stecker et al. (2005) é cada vez mais usada. (p. 34)

Além disso, a pesquisa demonstra que quando os professores usam as informações da MBC para monitorar o progresso e, fazer mudanças das instruções devido as respostas apresentadas pelos alunos, estes atingem mais as metas do que alunos cujos professores usam suas próprias práticas de avaliação (Fuchs & Fuchs, 2005 citados por Flecher e Vaughn, 2009).

Os dados do MBC podem ser usados para identificar alunos em risco em apresentarem problemas de aprendizagem e, para tomar decisões sobre a implementação das intervenções, bem como para monitorar a capacidade de resposta dos alunos a essas intervenções (Marston, Muyskens, Lau, & Canter, 2003, citados por Deno, 2003).

MBC é prática porque é barata, leva pouco tempo para administrar, é sensível ao crescimento em períodos relativamente curtos e produz resultados que são facilmente compreendidos e comunicados, principalmente quando exibidos em forma de gráfico (Deno, 1985, citado por Deno, 2003).

Além de ser um indicador da proficiência geral de leitura dos alunos, a MBC é sensível aos efeitos de pequenos ajustes feitos na programação instrucional assim, os professores podem usar os resultados para informar a instrução (Deno, Mirkin, & Chiang, 1982).

Na educação especial, a MBC é uma medida eficiente para monitorar progresso em direção a metas em seus Planos Educativos Individuais (Hosp & Hosp, 2003, citados por Deno et al., 2010).

Segundo Deno (2003) citando Good e Jefferson (1998) e Shinn (1989), a confiabilidade e a validade da MBC estão bem documentadas pela investigação e ao contrário da maioria das medidas informais de avaliação, os conceitos psicométricos de confiabilidade e validade são características primárias da MBC.

Uma característica importante e que diferencia a MBC refere-se ao desempenho, sendo este repetidamente amostrado ao longo do tempo. As observações repetidas de desempenho são estruturadas de modo que os alunos respondem a materiais de estímulo diferentes, mas equivalentes, que são extraídos da mesma fonte geral. Por exemplo, na primeira ocasião em medir a proficiência em leitura, os alunos devem ler em voz alta por 1 minuto a partir de uma passagem de texto que eles não tenham lido anteriormente. Na ocasião seguinte, os alunos lerão novamente do mesmo livro, mas de uma passagem de texto diferente, incomum e igualmente difícil. Desse modo, a dificuldade da tarefa é mantida constante e inferências podem ser feitas em relação à generalização da capacidade do aluno ao ler textos comparáveis, mas não familiares (Deno, 2003).

A MBC na leitura oral (fluência) e a utilização de provas Maze (compreensão da leitura) têm sido sucessivamente validadas pela investigação (Busch & Lembke, 2005, citados por Lages, 2014) tendo por base o RTI.

A prova Maze é uma variação de múltipla escolha do teste Close, que foi criticado por ser frustrante, ser muito difícil e testar apenas capacidades superficiais. O primeiro estudo do Maze foi uma adaptação realizada por Kingston e Weaver (1970) do formato “escolha múltipla fechada” com dois distratores para cada seleção- um sintaticamente e um semanticamente similar para cada palavra eliminada. Alguns anos depois, dois outros formatos da prova Maze foram propostas, uma por Cranney (1972) e outra por Guthrie (1973) (Parker, Hasbrouck, & Tindal, 1992).

Parker et al. (1992) salientam que Guthrie (1973, p. 294) em seus estudos influenciou a avaliação no campo da leitura, onde procurou identificar os níveis de compreensão da leitura dos alunos, como um sinal para regular a instrução de compreensão. A tarefa de avaliação era:

- a) simples e eficiente para produzir e administrar;
- b) com base em materiais de sala de aula;
- c) confiável e;
- d) válida.

Guthrie (1973) citado por Parker et al. (1992) no formato da prova Maze proposto, usou texto de 165 palavras, embora ele recomendasse textos de apenas 100 a 120 palavras ao usar o Maze para o nível de instrução básica. A maioria dos estudos, desde então, empregou textos que variam de 125 palavras (Fitzgerald & Fitzgerald, 1978) a 400 palavras (Fuchs, Hamlett, & Fuchs, 1990) (Parker et al.,1992).

Embora a maioria dos estudos utilizasse um único texto do Maze, outros utilizaram dois ou três textos para aumentar a confiabilidade da pontuação (Guthrie, 1973; Jenkins & Jewell, 1990; Parker, Hasbrouck, & Tindal, 1989, citados por Parker et al., 1992).

O comprimento do texto, combinado com a taxa de exclusão de palavras, determina o número de itens no teste do Maze. Guthrie recomendou uma taxa de exclusão a cada quinta palavra (1/5), produzindo um Maze de 37 itens de um texto de 165 palavras. Outros pesquisadores usaram taxas de alternativa de 1/5 a 1/7. Fitzgerald e Fitzgerald (1978), que usou uma razão de exclusão de 1/12 para um texto de 125 palavras, produzindo um Maze com apenas 10 itens (Parker et al., 1992).

A maioria dos estudos do Maze excluía palavras de acordo com um padrão de contagem regular. Contudo, Kingston e Weaver (1970, citados por Parker et al., 1992) estudaram um padrão regular de alternativa de 1/5 versus alternativa de substantivo, verbo e adjetivo (Cloze lexical) e descobriram que ambos se correlacionam com outros testes de leitura. A justificação para excluir a alternativa de apenas substantivo, verbo, adjetivo e, às vezes, advérbio, tem a ver com o facto de essas palavras contribuírem mais para o conteúdo semântico (Fries, 1952). Não foram observadas diferenças consistentes, ao nível de dificuldade, confiabilidade ou validade versus padrões de exclusão lexical.

Parker et al. (1992) desenvolveram um estudo quanto aos critérios de seleção do distrator para o Maze, este estudo de classificação baseava-se na adequação sintática, sensibilidade semântica e relação de conteúdo. Para os autores a dificuldade do distrator depende, portanto, de quantas e quais as discriminações são necessárias e, por sua vez, em que parte da passagem deve ser entendida para fazer com sucesso essas distinções.

Para Parker et al (1992) além das estratégias de exclusão de texto e seleção de distratores, o número de distratores afeta logicamente os resultados do Maze, no entanto, a adivinhação é um problema habitual em alunos com baixo desempenho, e, incluindo apenas dois distratores permitem uma pontuação de 33%. A maioria dos testes padronizados de múltipla escolha empregam pelo menos três distratores por causa do perigo da adivinhação.

Fuchs e Fuchs (1992) citados por Deno et al. (2010) detalharam um padrão para elaborar o teste de Monitorização com Base no Currículo – prova Maze de compreensão da leitura. Depois de selecionada uma passagem, a primeira frase é deixada intacta. Contando da primeira palavra da segunda sentença, a cada sete palavras, há a substituição por três palavras, sendo a palavra correta e dois distratores (duas palavras que não dão sentido ao texto). Durante a administração, os estudantes lêem a passagem silenciosamente e circulam uma seleção de cada escolha de três palavras.

Fuchs e Fuchs (1992) citados por Deno et al. (2010) recomendam o uso de palavras uma letra mais curta ou mais longa, para os distratores, que a palavra correta escolha.

Parker et al. (1992) salientam que três primeiros estudos (Cranney, 1972-73; Guthrie, 1973; Kingston & Weaver, 1970) produziram três formas diferentes de página para o Maze, como mostrado na Figura 4.

Guthrie (1973)

The inside surface of [nearly bones quite] all joints is covered [move for with] cartilage.

Our joints also [cover tendon contain] a special thin fluid [those that joint] lubricates them

so they [quickly do bend] not easily wear each [other stretch neither] away.

Kingston & Weaver (1970)

The inside surface of nearly all _____ is covered with cartilage.

Our joints _____ contain a special thin fluid that _____ them

so they do not easily _____ each other away.

lubricates sometimes bend joints
 joins also wear bodies

Cranney (1972-73)

The inside surface of nearly all (1) | (1) teeth, joints, bodies, skin
 is covered with cartilage. Our joints
 (2) contain a special thin fluid that | (2) cannot, sometimes, also, however
 (3) them so they do not easily | (3) stops, joins, lubricates, reduces
 (4) each other away. | (4) cushion, move, lubricate, wear

Figura 4 - Formatos iniciais da prova Maze (Parker, Hasbrouck, & Tindal, 1992)

Guthrie (1973, citado por Parker et al., 1992) incorporou opções de resposta diretamente no texto, em listas verticais curtas, para substituir a palavra excluída. Este formato era atraente, mas trouxe

dois problemas com a sua utilização: primeiro, a difícil produção num processador de texto ou máquina de escrever, e muito difícil de modificar ou corrigir mais tarde. Em segundo lugar, a utilização de mais de três opções é impraticável, devido à quantidade de espaço vertical necessário, com grandes intervalos entre as linhas. Kingston e Weaver (1970, citados por Parker et al., 1992) colocaram primeiro os distratores diretamente sob a frase, como fizeram Balyeat e Norman (1975) e Baldauf e Propst (1978), mais tarde.

Ademais, os distratores não devem fazer sentido no contexto, rimar ou estar perto em configuração de som ou letra da palavra correta, deve ser uma palavra sem sentido Shinn (2002, citado por Deno et al., 2010) recomendam o uso de um distrator próximo e outro distante. O distrator próximo é da mesma categoria de partes da fala (por exemplo, substantivo, verbo, adjetivo), mas não faz sentido no contexto. O distrator distante é uma palavra selecionada aleatoriamente da história que não é da mesma parte do discurso como a escolha de palavras correta e não faz sentido à narrativa. Em resposta à preocupação de que o processo de leitura possa ser interrompido pela supressão de cada sétima palavra, Deno et al. (2002, citados por Deno et al., 2010) administrou uma forma alternativa que colocou a escolha de três palavras ao final de cada frase. Verificou o autor, que não foram encontradas diferenças no desempenho ao colocar a escolha de três palavras ao final da frase, assim como também afirmaram Parker et al. (1992) em seus estudos.

Pesquisadores forneceram evidências de que a prova Maze produz pontuações válidas e confiáveis que são sensíveis ao crescimento e diferencia leitores pobres de leitores típicos (Brown-Chidsey, Davis, e Maya, 2003; Deno et al., 2002 citados por Deno et al., 2010).

Deno et al. (2001) indicam que a MBC é uma ferramenta promissora para se analisar o padrão de desenvolvimento da leitura. A primeira abordagem usada para estabelecer padrões de crescimento usando a MBC foi baseada em uma estrutura normativa; isto é, estimar as taxas reais de crescimento para grandes grupos de estudantes. As pontuações resultantes fornecem informações quanto ao crescimento que pode ser esperado de alunos com e sem necessidades educacionais especiais à medida que obtêm os benefícios do ensino fornecidos em suas escolas.

Segundo aponta Deno (2003), o desempenho individual do aluno obtido com a MBC é representado graficamente, durante uma fase inicial e traçada uma meta, (ver Figura 5). Uma linha de progresso conectando o nível inicial e a meta retrata a taxa de melhoria necessária para o aluno atingir a meta. As linhas verticais no gráfico indicam o ponto no qual uma alteração é feita no programa de alunos. Em cada ponto, são feitos julgamentos sobre a eficácia da instrução que está sendo fornecida. Essa abordagem sistemática para estabelecer metas, monitorar o crescimento, alterar programas e

avaliar os efeitos das mudanças é o modelo de avaliação formativa. Pesquisas sobre os efeitos da utilização desta abordagem revelaram que os alunos, de professores que usam avaliação formativa sistemática na MBC, têm maiores taxas de realização (Fuchs, Deno, & Mirkin, 1984, citados por Deno, 2003).

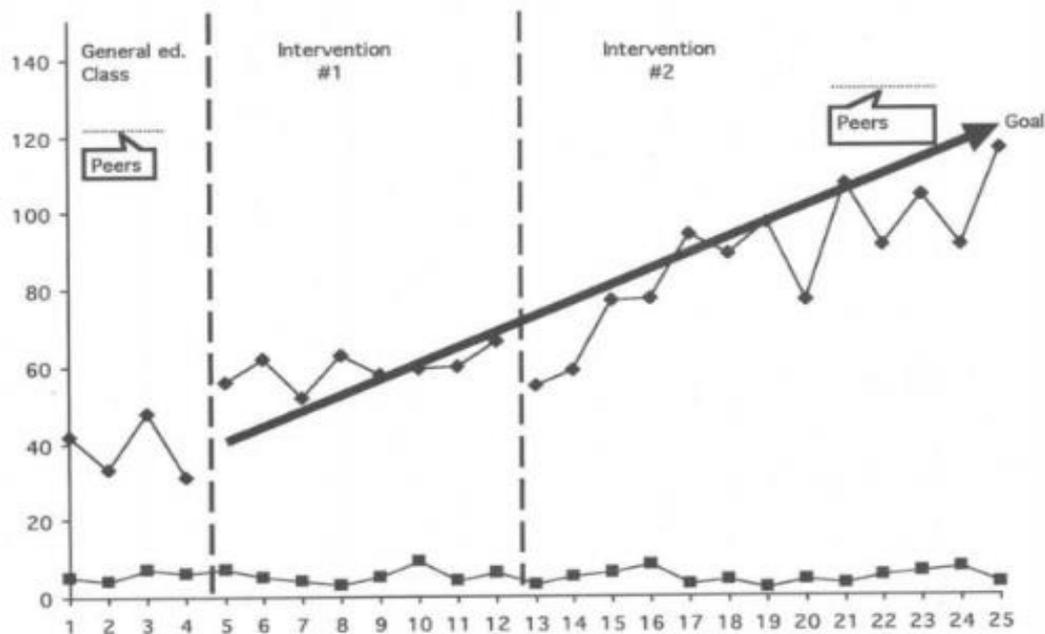


Figura 5 - Modelo de desempenho individual representado graficamente

Para encontrar essas taxas normativas de crescimento, foram analisadas as bases de dados produzidas nos distritos escolares e foram coletados dados normativos de leitura oral baseadas no currículo. Nesta pesquisa foi utilizada uma amostra de conveniência e não um grupo de estudantes que representam sistematicamente a população de estudantes nos Estados Unidos. Os objetivos dessa análise foram ilustrar os métodos e fornecer aos leitores uma visão de como as descobertas de uma amostra representativa nacional podem parecer. Para estabelecer as taxas de crescimento para estudantes com dificuldades de aprendizagem é essencial basear as estimativas em uma estrutura normativa, segundo a qual as taxas reais de crescimento para grandes grupos representativos de alunos são indexadas e agregadas (Costa, 2014).

Segundo Costa (2014, citando Deno et al., 2009), durante dois anos, estudaram e retratam o processo de triagem universal e de monitorização do progresso na leitura, recorrendo à MBC, no contexto de um MRI.

O estudo ocorreu em uma escola básica urbana na cidade de Midwestern (EUA), e participaram 720 alunos, do segundo ao quinto ano de escolaridade, onde foram administradas, três provas Maze, no outono, no inverno e na primavera, (as mesmas três provas foram usadas em cada monitorização), com o objetivo de conhecer o nível de leitura e de identificar alunos em risco da região. A duração de cada prova foi de um minuto e a cotação das provas fez-se contando o número total de respostas corretas. Para cada aluno, encontrou-se o valor da mediana das três provas. Foram identificados os alunos de risco em cada turma com base no percentil 20 da mesma, calculado a partir das medianas obtidas na avaliação do outono. Os professores fizeram a monitorização do progresso destes alunos, duas vezes por semana, com provas de leitura oral e colocaram os resultados desta monitorização em gráfico, resultados estes que foram fornecendo indicações acerca do crescimento e que contribuíram para perceberem que alterações tinham de fazer na sua forma de ensinar. (Costa, 2014, p.43)

Poucos estudos examinaram se as provas da MBC Maze quantificam adequadamente o crescimento de leitura dos alunos. Fuchs e Fuchs (1992) citados por Tolar, Barth, Francis, Fletcher, Stuebing e Vaughn (2012) examinaram as taxas de crescimento da leitura entre os alunos das séries 1 a 6 ($n = 225$). Os resultados revelaram que a taxa semanal de crescimento foi de 0,39 palavras corretamente identificadas entre os graus, sem relação entre inclinação e nível de série. Ticha et al. (2009) citados por Tolar et al. (2012) examinaram o crescimento entre alunos do oitavo ano ($n = 35$) avaliado semanalmente por 10 semanas. Os alunos identificaram corretamente 20 palavras, em média, no início do estudo e o crescimento foi de 1,29 palavras por semana. As taxas de crescimento diferiram entre os estudantes de alto e baixo desempenho, com os alunos com alto desempenho melhorando a uma taxa de 1,33 palavras por semana e os alunos de baixo desempenho melhorando a uma taxa de 0,41 palavras por semana. Estes resultados sugerem que a tarefa do Maze é adequada para avaliar as diferenças entre os grupos no crescimento. No entanto, como poucos estudos fornecem evidências de que as tarefas do Maze são sensíveis à avaliação do crescimento individual, mais pesquisas são necessárias para comprovar se as tarefas do Maze são de facto sensíveis ao crescimento e se o crescimento varia de acordo com a capacidade do leitor.

Deno et. al. (2001) revelam que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas podem atingir taxas de crescimento comparáveis às de seus pares em sala de aula, se as intervenções selecionadas por seus professores forem suficientemente eficazes.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Neste capítulo são expostas as bases metodológicas que orientaram este estudo. Inicialmente justifica-se a opção metodológica, caracterizando-se o paradigma e o método quantitativo. De seguida é apresentado o desenho do estudo, sendo caracterizada a amostra e o instrumento de recolha de dados utilizado, indicando-se também os procedimentos de recolha e análise de dados e de apresentação de resultados.

3.1. Justificação da opção pelo paradigma positivista e pelo método quantitativo de investigação

A investigação questiona o mundo em que o Homem vive, e o próprio ser humano (Chizzotti, 2000). Para isto o investigador procura a “observação e faz uma reflexão sobre os problemas que enfrenta e a experiência passada e atual na solução destas situações, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida” (Chizzotti, 2000, p. 11).

Segundo Crabtree e Miller (1992) citados por Moreira (2007, p. 18),

Um paradigma representa um conjunto de pressupostos interligados que dizem respeito a realidade (ontologia), ao conhecimento dessa realidade (epistemologia) e às formas particulares de aproximação a essa realidade (metodologia). Cada investigador deve ser capaz de decidir que pressupostos são aceitáveis e apropriados para o tema de estudo e utilizar métodos ajustados no paradigma selecionado.

Segundo Fortin, Côté e Filion (2009), a investigação quantitativa apoia-se no fundamento filosófico do paradigma positivista, ou seja, consiste na procura de uma explicação geral para um fenómeno social, utilizando técnicas de observação e medição, instrumentos de análise matemática e os procedimentos de inferência das ciências naturais (Moreira, 2007).

Assim, a investigação quantitativa visa, geralmente, obter resultados capazes de serem utilizados no plano prático e de fornecerem melhorias em situações particulares, tem como objetivo explicar e prever uma situação através da medição das variáveis e pela análise de dados numéricos. Este tipo de investigação pode ser descritiva, correlacional ou experimental. A investigação descritiva procura “descobrir novos conhecimentos, descrever fenómenos existentes, determinar a frequência de um fenómeno numa dada população ou categorizar a informação” (Fortin, Côté, & Filion, 2009, p. 35). Neste

sentido, este estudo quantitativo caracteriza-se como descritivo, uma vez que descreve as relações entre variáveis (Fortin, 2006).

3.2. Desenho do Estudo

O desenho do estudo pode ser definido como um guia para o investigador, em termos de orientação no planeamento e na realização do estudo, de forma a possibilitar explorar empiricamente as questões de investigação e a confirmação das hipóteses formuladas (Fortin, 2006), que neste estudo foram hipóteses estatísticas.

3.2.1. Amostra

Na investigação científica recorre-se geralmente a amostras extraídas de populações, a partir das quais se pretende generalizar os resultados obtidos. Deste modo, a amostra é o conjunto de indivíduos, casos ou observações extraídos da população, sendo a população o referido conjunto onde se pretende estudar o fenómeno em questão (Almeida & Freire, 2008). Almeida e Freire (2008) definem amostras aleatórias simples como aquelas em que qualquer indivíduo apresenta a mesma probabilidade de integrar a amostra. Para a realização da recolha de dados neste estudo, fez-se um levantamento inicial através do website da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, de Escolas Públicas Estaduais dum município de Santa Catarina (ilha e continente- ver Figura 2) Este levantamento correspondeu a uma população de 1572 alunos matriculados no quinto ano, no início do ano letivo de 2018. Assim, partindo desta população este estudo utilizou uma amostra constituída por alunos de cinco regiões (Centro, Continente, Leste, Norte e Sul) de um município do Estado de Santa Catarina situado na região Sul do Brasil.

Para a composição da amostra foram obtidas 99 autorizações de pais e/ou responsáveis. Porém, efetivamente participaram nesta investigação 89 alunos que frequentavam o quinto ano do Ensino Fundamental, que estavam presentes em sala de aula nos dias agendados com a direção e com os professores para aplicação dos testes.

Como já referido, participaram neste estudo cinco escolas do município sendo uma na região Central, uma na região Continental, uma Norte, uma no Leste e outra no Sul da Ilha. O número de turmas e alunos autorizados pelas escolas a participar desta investigação foi muito variável, conforme se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição da amostra por região

| Região | <i>n</i> | % |
|------------|----------|-------|
| Sul | 4 | 4.5% |
| Centro | 9 | 10.1% |
| Continente | 14 | 15.7% |
| Leste | 16 | 18.0% |
| Norte | 46 | 51.7% |

As turmas foram “renomeadas” para fins deste estudo. Quanto à distribuição de turmas por escolas, foi também discrepante, tendo em vista que na escola da região- Sul há uma única turma e no Norte há seis turmas.

Quanto à idade, a quase a maioria dos alunos tinha 10 anos de idade ($n = 49, 55,70\%$). A idade máxima foi de 13 anos e a mínima de nove anos, com uma média de 10.61 e um desvio padrão de 0.903.

No que diz respeito ao género, verificou-se que o número de meninas ($n = 50, 56.2\%$) é superior ao número de meninos ($n = 39, 43.8\%$).

Na escola do Centro, nove alunos (10.1%) participaram no estudo, sendo quatro (44.4%) meninos e cinco (55.6%) meninas, com idades entre os 10 e 13 anos ($M = 10.44, DP = 1.01$). Para os meninos, a média de idades foi de 10.25 anos ($DP = .50$) e para as meninas foi de 10.60 anos ($DP = 1.34$).

Na região Continental participaram 14 alunos (15.70 %), sendo sete (50.0%) meninos e sete (50.0%) meninas, com idades entre os 9 e os 11 anos ($M = 10.30, DP = .61$). Para os meninos, a idade foi em média de 10.3 anos ($DP = .49$) e para as meninas foi de 10.30 ($DP = .76$).

Na escola do Leste participaram 16 alunos (18%), 10 (62,5%) meninos e seis (37.5 %) meninas, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos ($M = 10.20, DP = .70$) depara os meninos, a idade foi em média de 10.44 anos ($DP = .88$) e para as meninas foi de 10.00 anos ($DP = .00$).

A região Norte foi aquela onde mais escolas e alunos participaram, sendo um total de 46 alunos (51.70 %), a maioria meninas ($n = 31, 67,5\%$) e 15 (32.6%) meninos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos ($M = 10.85, DP = .96$). As idades foram em média de 10.73 anos ($DP = .96$) para os meninos, e de 10.90 ($DP = .98$) para as meninas.

Por fim, o grupo do Sul foi aquele onde houve menor participação na investigação, apenas quatro alunos (4.49%) no total, três (75.0%) meninos e uma (25.0%) menina, com idades entre os 10 e os 12 anos ($M = 10.75, DP = .96$). A média de idades foi de 11 anos ($DP = 1.00$) para os meninos, e a menina tinha dez anos de idade.

3.2.2. Instrumento de recolha de dados

Por instrumento de avaliação, entendem Almeida e Freire (2008), como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizadas e relacionadas com um certo campo a ser avaliado, podendo ser ele um teste, uma prova, uma escala, uma ficha ou uma grade de entrevista.

A construção de uma prova ou situação de avaliação, segundo Almeida e Freire (2008) inicia-se pela recolha de um conjunto de itens e esta recolha pressupõe uma definição prévia dos seguintes parâmetros:

- 1) Âmbito e objetivos do instrumento a construir;
- 2) População a que se destina a prova ou contexto de observação;
- 3) Característica ou dimensão a avaliar (construto); e
- 4) Aspectos comportamentais a integrar e que explicitam o construto.

Estes parâmetros, cuja análise pressupõe uma revisão da literatura prévia, correspondente à área de pesquisa, bem como provas anteriores e especialistas, devem assegurar uma operacionalização, observação da prova a ser construída ou contexto a observado (Almeida & Freire, 2008).

Neste estudo foi utilizada uma prova MBC – Maze de compreensão na leitura como instrumento de coleta de dados, criada a partir dos manuais usados pelos professores para o ano correspondente, e por isso esta abordagem é designada de monitorização baseada no currículo (Deno, 2003). Dos materiais de instrução usados pela escola, são fornecidas especificações para seleção (Shinn, 1989, citado por Deno, 2003). Os principais fatores nesse processo de seleção são a representatividade e a equivalência dos materiais de estímulo. Ambos os fatores são abordados para aumentar a utilidade dos procedimentos para tomar decisões instrucionais (Deno, 2003).

Os procedimentos do MBC incluem a especificação do ano escolar dos participantes, dos procedimentos de administração e de pontuação. É necessário combinar a seleção prescritiva de textos a utilizar com a padronização dos procedimentos, para assegurar fiabilidade e utilidade dos dados para comparações individuais e de grupo ao longo do tempo. Esta padronização também permite a sumarização de dados de grupo para o desenvolvimento de normas locais e para descrições gerais dos efeitos do programa entre os alunos (Shinn, 1995, citado por Deno, 2003).

A prova de Monitorização com Base no Currículo (MBC)-Maze, prova de monitorização da compreensão da leitura, é constituída por três textos. Cada texto aplicado foi retirado a partir de manuais escolares brasileiros do quinto ano do ensino fundamental aos quais os alunos não tinham acesso. Foram

selecionados os textos, que foram adaptados segundo as seguintes regras estabelecidas no estudo de Busch e Lembke (2005, citado por Lages, 2014):

- O texto utilizado é retirado de um manual ao quais os alunos não tenham tido acesso, correspondente ao seu nível de escolaridade;
- A primeira frase do texto permanece intacta;
- Nas frases seguintes, de sete em sete palavras, inclui-se uma escolha múltipla com três alternativas - a palavra correta e duas claramente incorretas, denominadas de distratores;
- Os distratores são facilmente identificáveis, pois não fazem sentido na frase, não rimam com a palavra correta e não começam pela mesma letra que esta;
- O comprimento dos distratores não dista em mais que uma letra do da palavra correta;
- O conjunto das três palavras alternativas apresenta-se sublinhado, em negrito;
- O conjunto das três palavras alternativas nunca fica separado numa mudança de linha;
- A posição da palavra correta dentro do conjunto de múltipla escolha varia;
- Se a sétima palavra for um nome próprio, deve-se recuar ou avançar uma palavra;
- Se a sétima palavra for a primeira palavra da frase, as três palavras apresentadas devem iniciar-se com letra maiúscula. (Lages, 2014, p. 44).

Após a construção da prova, num segundo momento, deu-se a sua aplicação. Os alunos tiveram que selecionar a palavra que melhor completasse a frase, dispondo de um minuto para a leitura de cada um dos textos. A explicação e aplicação da prova duraram cerca de 15 minutos para os três textos em cada turma e, durante a aplicação da mesma, houve a cronometragem do tempo e verificação da realização da tarefa pelos alunos, no sentido de ver se os alunos apontavam uma palavra só como correta, circulando-a.

Após o término do tempo, todas as provas foram recolhidas, e foi agradecida aos alunos a sua participação no estudo, bem como a disponibilidade dos professores para cederem tempo das aulas.

A cotação da prova tem por base os estudos de Fuchs e Fuchs (2007) segundo Vaz (2015), e são considerados dois aspetos: cada palavra corretamente selecionada foi contabilizada como um ponto; por outro lado, consideraram-se como erros as palavras incorretamente selecionadas e os conjuntos de três palavras sem qualquer seleção ou ainda com mais de uma seleção. Assim, por motivos de investigação (um professor pode utilizar qualquer um dos métodos), utilizaram-se três métodos diferentes de cotação:

- 1) Método 1 (MC3E)– a contagem é interrompida quando um aluno erra três seleções consecutivas, sendo o resultado final o número de palavras corretamente selecionadas até esse ponto;

- 2) Método 2 (MC2E) – a contagem é interrompida quando um aluno erra duas seleções consecutivas, sendo o resultado final o número de palavras corretamente selecionadas até esse ponto;
- 3) Método 3 (MCT) – o resultado final é o número de palavras corretamente selecionadas, sendo cada palavra corretamente selecionada contabilizada como um ponto e cada palavra selecionada de forma incorreta considerada um erro.

Em qualquer um dos três métodos acima descritos, a mediana das pontuações obtidas nos três textos corresponde ao resultado final do aluno.

3.2.3. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados é definida por Ketele e Roegiers (1993) como sendo um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, no sentido de passar de um nível de conhecimento para outro nível, ou de representação de certa situação, com objetivos bem definidos de forma a garantir a validade do estudo.

Foi solicitada e obtida a autorização para realização da investigação ao Secretário Estadual de Educação de Santa Catarina. Após recebido o Ofício com a autorização prévia para o estudo, foram contactados, via telefónica e e-mail, os diretores das escolas para que também autorizassem a investigação. Assim sendo, foi encaminhado aos pais o pedido de autorização e o consentimento informado (ver Anexo D) para que seus filhos participassem da mesma e assinaram. Participaram no estudo os alunos que concordaram em colaborar. Esta participação foi anônima e os dados recolhidos foram utilizados de forma confidencial. É importante realçar que o estudo não contempla a recolha de dados pessoais sensíveis e que na aplicação dos instrumentos não se procedeu à identificação dos alunos, dos professores, das turmas ou das escolas (ou de outro tipo de informação que os torne identificáveis). O projecto relativo ao estudo foi aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

3.2.4. Variáveis

Neste estudo são consideradas diferentes variáveis, nomeadamente: variável independente, aquela que afeta outra variável ou é fator determinante para o resultado, e variável dependente, que consiste em valores influenciados pela variável independente (Lakatos & Marconi, 2003). As variáveis

independentes nesta pesquisa são género, região e risco de dificuldades de aprendizagem. Como variável dependente considerou-se a compreensão da leitura, cotada de acordo com os três diferentes métodos de cotação (Método de Cotação 1- MC3E; Método de Cotação 2- MC2E; Método de Cotação 3- MCT).

3.3. Procedimentos de análise de dados

A investigação descritiva observa, regista, analisa e correlaciona fatos ou fenómenos (variáveis), sem manipulá-los. Tem como objetivo descobrir com maior precisão a frequência com que um fenómeno ocorre, a sua natureza e características, e a sua relação com outros. Procura conhecer as diversas situações e relações que ocorrem com grupos ou individualmente, onde os dados e fatos são recolhidos da própria realidade (Cervo, Bervian, & Silva, 2007)

Para a análise dos dados utilizou-se estatística descritiva e inferencial. Na estatística descritiva, o grupo de risco foi determinado pelos alunos cujos resultados na prova de MBC_Maze, se encontravam no percentil 20 ou abaixo deste.

Foi inicialmente realizada uma análise exploratória de dados para a variável dependente no sentido de averiguar se esta apresentava uma distribuição normal, pressuposto que está subjacente à utilização de estatística paramétrica. Esta análise teve por base os valores de assimetria e curtose, os resultados dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk e a análise gráfica. Verificou-se que as variáveis em estudo não apresentavam uma distribuição normal, pelo que foram utilizados na análise dos dados os testes estatísticos não paramétricos.

As medidas descritivas utilizadas foram selecionadas de acordo com o tipo de variável. Assim, para variáveis qualitativas são apresentadas frequências absolutas (n) e relativas (%) (utilizado na caracterização da amostra). Para variáveis quantitativas são apresentadas a média (M), valores mínimo (Min) e máximo ($Máx$), desvio padrão (DP), bem como a mediana e amplitude interquartil (AIQ).

Foi utilizado o teste de Qui-Quadrado para analisar a associação entre duas variáveis qualitativas. No entanto, quando a percentagem de células com contagem esperada inferior a cinco é superior a 20%, este teste não é fiável, sendo utilizado nestes casos o Teste Exato de Fisher (Martins, 2011).

Foi utilizado o teste de Mann-Whitney para comparar dois grupos da variável independente em relação à variável dependente, e o teste de Kruskal-Wallis (KW) para comparar três ou mais grupos da variável independente, em relação à variável dependente. Neste último caso, perante a existência de diferenças estatisticamente significativas, recorreu-se ao teste de Mann-Whitney com correção Bonferroni para verificar os grupos que apresentavam efetivamente diferenças significativas.

Para comparar três ou mais variáveis relativas ao mesmo participante, ou seja, tratando-se de um desenho emparelhado, foi utilizado o teste de Friedman, seguido pelo teste de Wilcoxon com correção Bonferroni para averiguar quais as diferenças significativas, o valor de referência de “ p ’ para rejeição é $p < 0.5$.

3.4. Fiabilidade dos resultados

Fiabilidade significa precisão do método de medição, e pode ser averiguada através da análise da consistência ou estabilidade desse método. A consistência numa investigação quantitativa é a capacidade de reproduzir o estudo e produzir novamente os mesmos resultados. A validade diz respeito à sua veracidade, ou seja, se os resultados do teste medem o que se pretende medir (Almeida & Freire, 2008)

A fiabilidade dos resultados obtém-se através do cálculo de coeficientes de correlação (Almeida & Freire, 2008) ou da análise da consistência interna. No presente estudo, a análise da consistência interna do instrumento utilizado, isto é coerência existente entre as respostas dos alunos a cada um dos itens que compõem a prova por meio do cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach* (Almeida & Freire, 2008).

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa através da análise estatística descritiva e inferencial para a amostra, e para as variáveis gênero, região e risco.

4.1. Resultados descritivos da compreensão da leitura para a amostra - Medidas de tendência central e de dispersão

Na Tabela 2 são encontrados os resultados relativos às medidas de tendência central e dispersão obtidas pela amostra do estudo na prova de MBC-Maze de compreensão da leitura. Verifica-se que o valor mínimo assumido pela variável é zero e o valor máximo assumido é 28.00 nos três métodos de cotação. No que corresponde ao desvio padrão (*DP*), importante destacar que nos três métodos de cotação das provas MBC- Maze revelaram-se elevados, MC3E= 7.54, MC2E= 6,00 e MCT= 7,46, indicando assim um distanciamento dos valores em relação à média, ou seja, com uma distribuição mais “espalhada” o que demonstra uma variância relativamente alta (Field, 2009).

Tabela 2 - Medidas descritivas para amostra na prova MCB - Maze

| Método de Cotação | <i>n</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>Mdn</i> | <i>AIQ</i> |
|-------------------|----------|------------|------------|----------|-----------|------------|------------|
| MC3E | 89 | .00 | 28.00 | 9.26 | 7.54 | 7.00 | 5.50 |
| MC2E | 89 | .00 | 28.00 | 8.30 | 6.83 | 6.00 | 5.00 |
| MCT | 89 | .00 | 28.00 | 9.08 | 7.46 | 7.00 | 6.00 |

4.2. Resultados descritivos da compreensão da leitura para a amostra - Percentis

Na Tabela 3 são apresentados os dados relativos aos percentis dos resultados obtidos pela amostra no âmbito da compreensão da leitura. O *P20* foi calculado a partir das medianas das pontuações obtidas em cada método de correção dos textos, correspondendo ao resultado final do aluno.

Na triagem, foram definidos como estando em risco de apresentar Dificuldades de Aprendizagem específicas àqueles alunos que se enquadram no percentil 20 ou abaixo deste. Este valor de referência do risco foi de quatro, em todos os métodos de cotação.

Tabela 3 - percentis dos resultados obtidos pela amostra no âmbito da compreensão da leitura

| Percentis | | | | | | |
|-------------------|---|----|-----------|----|----|----|
| Método de Cotação | 5 | 10 | 20 | 50 | 75 | 90 |
| MC3E | 2 | 3 | 4 | 7 | 10 | 25 |
| MC2E | 1 | 3 | 4 | 6 | 9 | 18 |
| MCT | 1 | 3 | 4 | 7 | 10 | 25 |

4.3. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo a variável género

4.3.1. Resultados descritivos - Medidas de tendência central e de dispersão

Como se pode observar na Tabela 4, o género feminino atingiu resultados abaixo da média da amostra (MC3E= 9.26, MC2E= 8.30 e MCT= 9.08) em todos os métodos de cotação. O género masculino alcançou resultados superiores à média da amostra, em todos os métodos de. O valor máximo (28) foi atingido pelo género masculino.

Tabela 4 - Resultados descritivos para a variável género na prova MBC – Maze

| Género | Método de Cotação | <i>n</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>Mdn</i> | <i>AIQ</i> |
|-----------|-------------------|----------|------------|------------|----------|-----------|------------|------------|
| Feminino | MC3E | 50 | 0.00 | 27.00 | 8.74 | 7.01 | 6.50 | 4.25 |
| | MC2E | | 0.00 | 27.00 | 8.00 | 6.50 | 6.00 | 4.00 |
| | MCT | | 0.00 | 27.00 | 8.62 | 7.07 | 6.50 | 4.25 |
| Masculino | MC3E | 39 | 0.00 | 28.00 | 9.92 | 8.22 | 8.00 | 6.00 |
| | MC2E | | 0.00 | 28.00 | 8.70 | 7.30 | 8.00 | 5.00 |
| | MCT | | 0.00 | 28.00 | 9.67 | 7.99 | 8.00 | 6.00 |

4.3.2. Resultados descritivos - Percentis

Na Tabela 5 são apresentados os valores dos percentis dos resultados obtidos pelos alunos dos dois géneros no âmbito da compreensão da leitura. Verificou-se que os resultados dos percentis são diferentes, para os dois géneros, porém próximos nos três métodos de cotação da prova MBC- Maze.

Os valores dos percentis cinco e 10 em todos os métodos de cotação da prova, para o género masculino são inferiores em relação ao género feminino; já em relação aos valores do *P*20, não há diferenças entre os dois géneros.

Tabela 5 - Valores dos percentis para a variável gênero na prova MBC - Maze

| | | <i>Percentis</i> | | | | | |
|-----------|-------------------|------------------|------|-----------|------|-------|-------|
| Gênero | Método de Cotação | 5 | 10 | 20 | 50 | 75 | 90 |
| Feminino | MC3E | 2.00 | 3.10 | 4.00 | 6.50 | 9.00 | 24.60 |
| | MC2E | 1.55 | 3.00 | 4.00 | 6.00 | 8.00 | 17.90 |
| | MCT | 1.55 | 3.00 | 4.00 | 6.50 | 8.25 | 24.60 |
| Masculino | MC3E | 1.00 | 2.00 | 4.00 | 8.00 | 10.00 | 25.00 |
| | MC2E | 1.00 | 1.00 | 4.00 | 8.00 | 9.00 | 24.00 |
| | MCT | 1.00 | 2.00 | 4.00 | 8.00 | 10.00 | 25.00 |

4.3.3. Resultados inferenciais

Para a análise das diferenças entre gêneros ao nível da compreensão da leitura, recorreu-se ao teste de Mann Whitney, e foram testadas as seguintes hipóteses, para cada um dos métodos de cotação:

H₀: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre gêneros ao nível dos resultados obtidos na compreensão da leitura.

H_a: Existem diferenças estatisticamente significativas entre gêneros ao nível dos resultados obtidos na compreensão da leitura.

Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre gêneros ao nível dos resultados obtidos na compreensão da leitura para todos os métodos de cotação: MC3E, $U = 878.00$, $p = .421$; MC2E, $U = 872.00$, $p = .392$; e MCT $U = 870.50$, $p = .386$. Logo não se rejeita a H₀, ou seja, não há idferenças entre rapazes e raparigas.

4.4. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo a variável região

4.4.1. Resultados descritivos- Medidas de tendência central e de dispersão

A Tabela 6 apresenta os valores dos alcançados pelos alunos na prova de compreensão da leitura para cada método de cotação, nas cinco regiões do município estudado em Santa Catarina.

As regiões Centro, Continente, Norte e Sul apresentaram valores abaixo da média da amostra nos três métodos; só a região Leste é que apresentou médias superiores da amostra nos três métodos.

As regiões Centro e Norte apresentaram como valor mínimo zero nos três métodos de cotação da prova. O valor máximo atingido foi de 28 acertos, e apenas a região Leste obteve este número máximo de acertos, nos três métodos.

Tabela 6 - Resultados descritivos para a variável região na prova MBC – Maze

| | Região | <i>n</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>Mdn</i> | <i>AIQ</i> |
|------|------------|----------|------------|------------|----------|-----------|------------|------------|
| MC3E | Centro | 9.00 | .00 | 26.00 | 7.33 | 7.75 | 6.00 | 7.50 |
| | Continente | 14.00 | 2.00 | 10.00 | 5.29 | 2.33 | 4.50 | 3.25 |
| | Leste | 16.00 | 2.00 | 28.00 | 21.93 | 7.64 | 25.00 | 8.25 |
| | Norte | 46.00 | .00 | 15.00 | 6.59 | 2.93 | 6.50 | 3.25 |
| | Sul | 4.00 | 5.00 | 10.00 | 7.50 | 2.89 | 7.50 | 5.00 |
| MC2E | Centro | 9.00 | .00 | 26.00 | 7.33 | 7.75 | 6.00 | 7.50 |
| | Continente | 14.00 | 1.00 | 10.00 | 5.21 | 2.45 | 4.50 | 3.25 |
| | Leste | 16.00 | 1.00 | 28.00 | 17.50 | 9.91 | 18.00 | 19.00 |
| | Norte | 46.00 | .00 | 15.00 | 6.30 | 2.87 | 6.00 | 4.00 |
| | Sul | 4.00 | 5.00 | 10.00 | 7.50 | 2.89 | 7.50 | 5.00 |
| MCT | Centro | 9.00 | .00 | 26.00 | 7.33 | 7.75 | 6.00 | 7.50 |
| | Continente | 14.00 | 1.00 | 10.10 | 5.21 | 2.45 | 4.50 | 3.25 |
| | Leste | 16.00 | 1.00 | 28.00 | 21.35 | 8.05 | 25.00 | 9.00 |
| | Norte | 46.00 | .00 | 15.00 | 6.48 | 2.95 | 6.50 | 4.00 |
| | Sul | 4.00 | 5.00 | 10.00 | 7.50 | 2.89 | 7.50 | 5.00 |

4.4.2. Resultados descritivos - Percentis

Na Tabela 7 são apresentados os valores dos percentis dos resultados obtidos pelos alunos na compreensão da leitura e verificou-se que as regiões Centro, Continente e Norte obtiveram valores inferiores ao da amostra (quatro respostas corretas), para todos os métodos de cotação.

A região Leste apresentou valores superiores ao percentil 20 da amostra ($P_{20}=4$) nos três métodos de cotação ($P_{20}=15$), já o Centro, ficou muito abaixo deste valor ($P_{20}=1$).

Tabela 7 - Valores dos percentis para a variável região na prova MBC - Maze

| <i>Percentis</i> | | | | | | | |
|-------------------|------------|------|------|-----------|-------|-------|-------|
| Método de Cotação | Região | 5 | 10 | 20 | 50 | 75 | 90 |
| MC3E | Centro | .00 | .00 | 1.00 | 6.00 | 9.00 | |
| | Continente | 2.00 | 2.50 | 4.00 | 4.50 | 7.25 | 9.50 |
| | Leste | 2.00 | 6.90 | 15.00 | 25.00 | 27.00 | 28.00 |
| | Norte | 2.35 | 3.00 | 4.00 | 6.50 | 8.00 | 10.30 |
| | Sul | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 7,5 | 10.00 | |
| MC2E | Centro | .00 | .00 | 1.00 | 6.00 | 9.00 | |
| | Continente | 1.00 | 2.00 | 4.00 | 4.50 | 7.25 | 9.50 |
| | Leste | 1.00 | 1.00 | 6.20 | 18.00 | 27.00 | 28.00 |
| | Norte | 2.35 | 3.00 | 4.00 | 6.00 | 8.00 | 9.30 |
| | Sul | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 7,50 | 10.00 | |
| MCT | Centro | .00 | .00 | 1.00 | 6.00 | 9.00 | |
| | Continente | 1.00 | 2.00 | 4.00 | 4.50 | 7.25 | 9.50 |
| | Leste | 1.00 | 5.20 | 15.00 | 25.00 | 27.00 | 28.00 |
| | Norte | 2.35 | 3.00 | 4.00 | 6.50 | 8.00 | 10.30 |
| | Sul | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 7,50 | 10.00 | |

4.4.3. Resultados inferenciais

Para verificação das diferenças entre regiões na compreensão da leitura utilizou-se o teste não paramétrico Kruskal Wallis, sendo testadas as seguintes hipóteses:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre regiões ao nível da compreensão na leitura.

Ha: Existem diferenças estatisticamente significativas regiões ao nível da compreensão na leitura.

Através do teste Kruskal-Wallis, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos pelos alunos das cinco regiões. Logo, foi rejeitada a H0.

Para averiguar quais as regiões que apresentavam diferenças, foram realizados 10 testes de Mann-Whitney com correção Bonferroni que revelaram diferenças entre:

- 1) Leste e Centro com $U = 17.00$ e $p = .002$ para o MC3E, $U = 33.00$ e $p = .027$ para MC2E, e $U = 19.50$ e $p = .003$ para MCT;

- 2) Leste e Continente, com $U = 15.00$ e $p < .001$ para MC3E, $U = 37.50$ e $p = .002$ para MC2E e, $U = 17.00$ e $p < .001$ para MCT, e
- 3) Leste e Norte com $U = 52.50$ e $p = .001$ para MC3E, $U=139.50$ e $p = .001$ para MC2E, $U = 66.50$ e $p = .001$ para MCT.

Os alunos da região Leste apresentaram pontuações superiores aos alunos da região Centro, Continente e Norte.

4.5. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo a variável alunos em risco

4.5.1. Resultados descritivos- Medidas de tendência central e de dispersão

Na Tabela 8 são apresentados os resultados alcançados na prova compreensão da leitura- Maze pelos alunos identificados em risco e pelos alunos que não foram considerados em risco.

Os alunos apontados com risco, ou seja, aqueles cujos resultados se encontram no percentil 20 ou abaixo deste, apresentaram médias muito abaixo daqueles dos outros alunos.

Ficou demonstrado que existem diferenças entre os valores mínimos e máximos nos dois grupos. Observa-se também que a amostra em risco é de $n = 22$ alunos (MC3E), $n = 24$ (MC2E) e $n = 23$ (MCT), representando respectivamente 24,72%, 26,97% e 25.84% da amostra.

Tabela 8 - Estatística descritiva para a variável risco na compreensão da leitura prova MBC – Maze

| | Método de Cotação | n | Min | $Máx$ | M | DP | Mdn | AIQ |
|---------------|-------------------|-----|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| Em risco | MC3E | 22 | .00 | 4.00 | 2.95 | 1.33 | 3.50 | 2.00 |
| | MC2E | 24 | .00 | 4.00 | 1.41 | 1.41 | 3.00 | 2.75 |
| | MCT | 23 | .00 | 4.00 | 2.87 | 3.00 | 3.00 | 2.00 |
| Fora de risco | MC3E | 67 | 5.00 | 28.00 | 11.33 | 7.59 | 8.00 | 7.00 |
| | MC2E | 65 | 5.00 | 28.00 | 10.34 | 6.93 | 8.00 | 4.00 |
| | MCT | 66 | 5.00 | 28.00 | 11.24 | 7.50 | 8.00 | 7.50 |

4.5.2. Resultados inferenciais

Para a constatação das diferenças entre os alunos em risco de apresentarem Dificuldades de Aprendizagem específicas na compreensão da leitura e os que não foram considerados em risco, foram testadas as seguintes hipóteses:

H₀: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de risco e fora de risco a nível da compreensão.

H_a: Existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de risco e fora de risco a nível da compreensão.

Realizou-se o teste Mann Whitney onde apurou-se os resultados para MC3E de $U=.000$, $p<.001$, para MC2 de $U=.000$, $p<.001$ e para MCT de $U=.000$, $p<.001$, havendo assim diferenças estatisticamente significativas sendo rejeitada a hipótese nula. Os alunos fora de risco têm pontuações superiores mais de três vezes às dos alunos em risco.

4.6. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo as variáveis género e risco

4.6.1. Resultados descritivos- - Medidas de tendência central e de dispersão

Na Tabela 9 pode-se verificar a distribuição dos alunos por género e quais estavam em risco para uma dificuldade de aprendizagem na leitura. Nota-se que o percentual de alunos em risco é maior nas meninas $n=13$, nos métodos MC2E e MCT, correspondendo a 56.5% da amostra e nos meninos $n=11$ configurando 47.8%, para o método MC2E.

Observa-se também que a média dos resultados dos alunos em risco do género masculino é inferior à média dos resultados do género feminino.

Tabela 9 - Estatística descritiva para a variável género referente aos alunos em risco por método de cotação prova MCB - Maze

| Género | Método de Cotação | <i>n</i> | Variável Risco | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>Mdn</i> | <i>AIQ</i> |
|-----------|-------------------|----------|----------------|------------|------------|----------|-----------|------------|------------|
| Feminino | MC3E | 12 | Em risco | .00 | 4.00 | 3.17 | 1.27 | 4.00 | 1.75 |
| | MC2E | 13 | | .00 | 4.00 | 3.08 | 1.32 | 4.00 | 1.50 |
| | MCT | 13 | | .00 | 4.00 | 3.08 | 1.32 | 4.00 | 1.50 |
| Masculino | MC3E | 10 | Em risco | .00 | 4.00 | 2.70 | 1.42 | 3.00 | 2.25 |
| | MC2E | 11 | | .00 | 4.00 | 2.45 | 1.51 | 3.00 | 3.00 |
| | MCT | 10 | | .00 | 4.00 | 2.60 | 1.50 | 3.00 | 3.00 |
| Feminino | MC3E | 38 | Fora de risco | 5.00 | 27.00 | 10.50 | 7.16 | 7.00 | 6.00 |
| | MC2E | 37 | | 5.00 | 27.00 | 9.73 | 6.73 | 7.00 | 5.00 |
| | MCT | 37 | | 5.00 | 27.00 | 10.57 | 7.24 | 7.00 | 7.00 |
| Masculino | MC3E | 29 | Fora de risco | 5.00 | 28.00 | 12.41 | 8.12 | 9.00 | 11.50 |
| | MC2E | 28 | | 5.00 | 28.00 | 11.14 | 7.20 | 8.00 | 2.75 |
| | MCT | 29 | | 5.00 | 28.00 | 12.10 | 7.87 | 9.00 | 8.50 |

4.6.2. Resultados inferenciais

Para verificar se existem diferenças entre os géneros no nível do risco nos diferentes métodos de cotação da prova MBC Maze, realizou-se o teste Qui- quadrado de Pearson e foram testadas as seguintes hipóteses:

H0: Não existe associação entre as variáveis género e risco.

Ha: Existe associação entre as variáveis género e risco.

Apurou-se que os seguintes resultados para MC3E. $\chi^2(1) = .032$, $p = .859$, para MC2E $\chi^2(1) = .054$, $p = .816$ e para MCT $\chi^2(1) = .001$, $p = .969$, não existindo assim uma associação estatisticamente significativa entre o género e o risco, logo não se rejeita a H0.

4.7. Resultados descritivos e inferenciais da compreensão da leitura segundo as variáveis região e risco

4.7.1. Resultados descritivos- - Medidas de tendência central e de dispersão

Na Tabela 10 são apresentados os resultados descritivos para a variável região e os alunos em risco na compreensão da leitura. Averiguou-se que existem grandes diferenças entre os valores mínimos e máximos nos grupos em risco e fora de risco.

Observa-se também, que a amostra em risco é de $n=22$ alunos (MC3E), $n = 24$ (MC2E) e $n = 23$ (MCT), representando respectivamente 24,72%, 26,97% e 25.84% da amostra.

No tocante a compreensão da leitura verifica-se, que há grandes diferenças no número de alunos em risco por região (há regiões com mais de uma turma do quinto ano), conforme P_{20} de cada região, variando entre nenhum (zero) aluno (na região Sul) e 12 alunos (região Norte).

No que se refere ao risco da compreensão leitora por região e métodos de cotação da prova MBC-Maze, no Centro há três alunos em risco (33,33% da região) em cada método de cotação, de igual modo, o Continente apresenta sete alunos em risco (50% da região) para os métodos MC3E, MC2E e MCTC. A região Norte para MC3E há $n = 11$ alunos em risco (23,91% da região) e MC2E e MCTC $n=12$ alunos em risco (26,09% da região). O Leste da Ilha exibe um aluno em risco para os métodos MC3E e MCT (6,25%) e dois para MC2E (12,50% da região).

Tabela 10 - Estatística descritiva para a variável região referente aos alunos em risco e fora de risco

| Região | Risco | Método de Cotação | <i>n</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>Mdn</i> | <i>AIQ</i> |
|------------|---------------|-------------------|----------|------------|------------|----------|-----------|------------|------------|
| Centro | Em risco | MC3E | 3 | 6.00 | 26.00 | 1.00 | 7.71 | 100 | - |
| Continente | | | 7 | 2.00 | 4.00 | 3.57 | .79 | 4.00 | 1.00 |
| Leste | | | 1 | - | - | - | - | - | - |
| Norte | | | 11 | 0.00 | 4.00 | 3.18 | 1.25 | 4.00 | 1.00 |
| Sul | | | 0 | - | - | - | - | - | - |
| Centro | Em risco | MC2E | 3 | 0.00 | 2.00 | 1.00 | 1.00 | 1.00 | ... |
| Continente | | | 7 | 1.00 | 4.00 | 3.43 | 1.14 | 4.00 | 1.00 |
| Leste | | | 2 | - | - | - | - | - | - |
| Norte | | | 12 | 0.00 | 4.00 | 3.17 | 1.19 | 3.50 | 1.00 |
| Sul | | | 0 | - | - | - | - | - | - |
| Centro | Em risco | MCT | 3 | 0.00 | 2.00 | 1.00 | 1.00 | 1.00 | ... |
| Continente | | | 7 | 1.00 | 4.00 | 3.43 | 1.13 | 4.00 | 1.00 |
| Leste | | | 1 | - | - | - | - | - | - |
| Norte | | | 12 | 0.00 | 4.00 | 3.17 | 1.19 | 3.50 | 1.00 |
| Sul | | | 0 | - | - | - | - | - | - |
| Centro | Fora de risco | MC3E | 6 | 6.00 | 26.00 | 10.5 | 7.71 | 8.00 | 7.25 |
| Continente | | | 7 | 5.00 | 10.00 | 7.00 | 2.08 | 7.00 | 4.00 |
| Leste | | | 15 | 9.00 | 28.00 | 23.27 | 5.67 | 25.00 | 6.00 |
| Norte | | | 35 | 5.00 | 15.00 | 7.66 | 2.44 | 7.00 | 2.00 |
| Sul | | | 4 | 5.00 | 10.00 | 7.50 | 2.89 | 7.50 | 5.00 |
| Centro | Fora de risco | MC2E | 6 | 6.00 | 26.00 | 10.50 | 7.71 | 8.00 | 7.25 |
| Continente | | | 7 | 5.00 | 10.00 | 7.00 | 2.08 | 7.00 | 4.00 |
| Leste | | | 14 | 5.00 | 28.00 | 10.50 | 8.08 | 21.00 | 12.25 |
| Norte | | | 34 | 5.00 | 15.00 | 7.41 | 2.43 | 7.00 | 2.00 |
| Sul | | | 4 | 5.00 | 10.00 | 7.50 | 2.89 | 7.50 | 5.00 |
| Centro | Fora de risco | MCT | 6 | 6.00 | 26.00 | 10.50 | 7.71 | 8.00 | 7.25 |
| Continente | | | 7 | 5.00 | 10.00 | 7.00 | 2.08 | 7.00 | 4.00 |
| Leste | | | 15 | 7.00 | 28.00 | 22.67 | 6.16 | 25.00 | 9.00 |
| Norte | | | 34 | 5.00 | 15.00 | 7.65 | 2.45 | 7.00 | 2.00 |
| Sul | | | 4 | 5.00 | 10.00 | 7.50 | 2.89 | 7.50 | 5.00 |

4.7.2. Resultados inferenciais

Para verificar as diferenças entre as regiões ao nível do risco, nos diferentes métodos de cotação da prova MBC Maze, realizou-se o teste de Fisher e foram testadas as seguintes hipóteses:

H₀: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as regiões no que respeita a variável risco, nos diferentes métodos de cotação da prova MBC Maze.

H_a: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as regiões no que respeita a variável risco, nos diferentes métodos de cotação da prova MBC Maze.

Da análise dos dados obtidos através do teste exato de Fisher, constatou-se: MC3E, $p = .053$; MC2E, $p = .145$; e MCT, $p = .058$, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre as regiões ao nível do risco, nos diferentes métodos de cotação da prova MBC Maze, não se rejeitando H₀.

4.8. Resultados inferenciais relativos à variável, métodos de cotação da prova

Para os diferentes métodos de cotação utilizados na correção da prova MBC -Maze, foram testadas as seguintes hipóteses:

H₀: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos nos três métodos de cotação da prova MBC -Maze.

H_a: Existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos nos três métodos de cotação da prova MBC -Maze.

Através do Teste de Friedman, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os três métodos de cotação utilizados, $\chi^2(2) = 25.40$, $p < .001$. Logo, rejeita-se a H₀.

Para verificar quais os métodos de cotação da prova que apresentavam diferenças entre si, foram realizados três testes de Wilcoxon com correção Bonferroni, que revelaram diferenças estatisticamente significativas entre o MC3E e MC2E, $Z = -3.64$, $p < .001$, e entre MC2E e MCT, $Z = -3.10$, $p = .002$. Olhando para os resultados de MC3E e MC2E e, MCT e MC2E percebe-se que as pontuações dos métodos de cotação de MC3E e MCT são superiores ao do método MC2E, sugerindo que os métodos MC3E e MCT são os melhores para esta amostra.

4.9. Fiabilidade dos resultados

A fiabilidade dos resultados do teste MCB- Maze, foi encontrada através do cálculo da consistência interna, isto é coerência existente entre as respostas dos alunos a cada um dos itens que compõem a prova por meio do coeficiente *Alpha de Cronbach* (Almeida & Freire, 2008).

Segundo Almeida e Freire (2017) “a estabilidade dos resultados será maior quanto mais elevado o coeficiente de consistência interna” (p. 114). Para Almeida e Freire (2017, p. 114) citando Devellis (1991) é relevante observar os valores dos índices de consistência interna: “abaixo de .60 o coeficiente é inaceitável; entre .60 e .65, indesejável; entre .65 e .70, minimamente aceitável; entre .70 e .80, respeitável; entre .80 e .90, muito bom. Acima de 0.90 dever-ser-á podederar se não justifica uma redução no número de itens ou se estes não são demasiado homogêneos na sua formulação” (p. 117).

O cálculo *do Alpha de Cronbach* revelou valores de consistência interna adequados para o MC3E foi de 0.94, para três textos; MC2E foi de 0.89 para três textos; e para o MCT foi de 0.93, para três textos.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Nesta secção são apresentadas as conclusões obtidas na investigação, com vistas ao alcance dos objetivos delineados e inicialmente propostos e recomendações.

5.1. Conclusões

A finalidade desta investigação foi caracterizar os níveis de compreensão da leitura, na população e em alunos em risco de dificuldades de aprendizagem específicas a 89 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental Básico, de cinco regiões dum município do Estado de Santa Catarina, no Brasil. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada uma prova MBC – Maze de compreensão na leitura, criada a partir dos manuais usados pelos professores para o ano correspondente, e por isso esta abordagem é designada de monitorização baseada no currículo. Para a caracterização dos alunos em risco de apresentar dificuldades na leitura, tomou-se como base os resultados encontrados no percentil 20 ou abaixo deste (Deno, 2003). Os dados foram tratados e analisados e a seguir são expostas as conclusões quanto aos objetivos do estudo.

Objetivo 1- Testar a utilização de uma prova de Monitorização com Base no Currículo (MBC) de compreensão da leitura, como sistema escolar de triagem de alunos em risco académico.

A prova de compreensão da leitura, MBC–Maze é económica, foi rápida e de fácil aplicação e correção. Conforme a literatura revisada, MBC é prática porque é barata, leva pouco tempo para administrar, é sensível ao crescimento em períodos relativamente curtos e produz resultados que são facilmente compreendidos e comunicados, principalmente quando exibidos em forma de gráfico (Deno, 1985, citado por Deno, 2003).

A prova MBC-Maze de compreensão da leitura foi construída pela investigadora e sua orientadora, recorrendo a textos de manuais escolares brasileiros correspondentes ao quinto ano do ensino fundamental básico, sendo a sua elaboração rápida e sem custos. No âmbito da sala de aula, a prova, realizada em grupo, levou em média 15 minutos para as orientações iniciais com a realização do exemplo e, em seguida, aplicação da mesma, um minuto para cada texto.

É importante salientar que embora tenham sido autorizados 99 alunos a participar do estudo, apenas 89 compareceram nos dias previamente agendados para aplicação da prova.

Apesar de não possuírem conhecimento prévio acerca deste tipo de avaliação, os docentes e direção das escolas das cinco regiões mostraram interesse pela mesma e pelos resultados obtidos,

esperando o retorno assim que finalizada a investigação. Conforme aponta Vaz (2015) em seu estudo a MBC é um tipo de avaliação rápida e metodologicamente forte, de tal maneira que permite controlar o progresso dos alunos em diferentes áreas como a leitura, expressão escrita, ortografia e a matemática. Adicionalmente triagem universal num modelo RTI permitiu identificar os alunos em risco de um problema de aprendizagem e sinalizar quais tem a necessidade de maior intensificação da instrução (Deno, 2003).

Objetivo 2- Descrever o desempenho na compreensão da leitura de alunos de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas de cinco regiões de um Município do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, Brasil.

A prova Maze de compreensão da leitura, a média do número de questões de compreensão respondidas corretamente foi de 9.26 (DP=7.54) no MC3E, de 8.30 (DP=6.83), para MC2E, e de 9.08 (DP=7.46) para MCTC. No que diz respeito ao desvio padrão, este determina o grau de dispersão dos dados a partir da média, indicando neste estudo a grande dispersão dos dados em relação à média.

Os valores mínimos (0.00) e os valores máximos (28.00) foram os mesmos para todos os métodos de cotação. Constatou-se, ainda, que o número de alunos em risco foi de 22 alunos (MC3C), 24 alunos (MC2E), e 23 alunos (MCTC).

Objetivo 3- Identificar as diferenças nos níveis de compreensão da leitura tendo por base o gênero e as regiões.

Para todos os métodos de cotação utilizados, os resultados da análise inferencial permitiram concluir que a variável gênero não teve impacto nos resultados. Os meninos obtiveram melhores resultados do que as meninas, alcançando resultados superiores à média da população em todos os métodos de cotação da prova Maze. Não existiram diferenças entre gêneros no que diz respeito aos valores médios.

Os resultados alcançados pelos dois gêneros permitiram concluir que a diferença entre meninos e meninas na prova Maze de compreensão da leitura não é estatisticamente significativa, e coincidem com outros estudos realizados em Portugal (Lages, 2014). No Brasil não se tem conhecimento de estudos semelhantes.

A variável região teve impacto nos resultados obtidos na compreensão da leitura.

As regiões Centro, Continente, Norte e Sul apresentaram valores abaixo da média da amostra (MC3E 9.26, MC2E 8.30 e MCT 9.08), e apenas a região Leste apresentou médias superiores nos três métodos de cotação da prova Maze (MC3E 21.93, MC2E 17.50 e MCT 21.35).

A região Leste apresentou um percentil 20 (15) superior ao da amostra (4). Verificou-se através das análises inferenciais que existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados de três regiões, sendo elas Leste e Centro, Leste e Continente e Leste e Norte.

Objetivo 4- Identificar diferenças no nível de compreensão da leitura nos alunos considerados em risco de Dificuldades de Aprendizagem específicas na leitura em função da região.

Não há diferenças estatisticamente significativas entre as regiões ao nível do risco, nos diferentes métodos de cotação da prova MBC Maze

Observaram-se grandes diferenças entre os valores mínimos e máximos nos grupos em risco e fora de risco. Observou-se também, que a amostra em risco é de $n = 22$ alunos (MC3E), $n = 24$ (MC2E) e $n = 23$ (MCT), representando respectivamente 24.72%, 26.97% e 25.84% da amostra.

No que diz respeito à compreensão da leitura verificou-se que há grandes diferenças no número de alunos em risco, conforme o *P20* de cada região, variando entre nenhum (zero) aluno (na região Sul) e 12 alunos (região Norte).

No que se refere ao risco da compreensão da leitura por região e métodos de cotação da prova MBC-Maze, observou-se que no Centro havia três alunos em risco (33,33%) em cada método de cotação; de igual modo, o Continente apresentou sete alunos em risco (50%) para os métodos MC3E, MC2E e MCTC. A região Norte apresentou 11 alunos em risco (23.91%) para MC3E e MC2E e 12 alunos em risco (26.09%) para MCTC. O Leste da Ilha exibiu um aluno em risco para os métodos MC3E e MCT (6.25%) e dois para MC2E (12.50%).

Apesar de os resultados sugerirem um grupo de risco pequeno, é de extrema importância o ensino de leitura por meio de orientações específicas, como através da prova de Monitorização com Base no Currículo- Maze. Os resultados do estudo vão de encontro com dados do INEP (2018), quanto às regiões e aos seus desempenhos nas provas do SAEB em 2017. Ademais, a MBC identifica problemas académicos de alunos em risco, ajuda a tomar decisões sobre a seleção e implementação de intervenções e monitorizar a capacidade de resposta dos alunos a essas intervenções (Deno et al. 2010 citando Marston, Muyskens, Lau, & Canter, 2003).

Entretanto, faz-se a ressalva, os alunos que apresentaram com Dificuldades de Aprendizagem específicas na compreensão da leitura precisam de apoios necessários para o desenvolvimento da

compreensão da leitura, tendo em vista o seu direito à educação de qualidade, que atenda às suas necessidades específicas, conforme a Declaração Universal de Educação Para Todos de 1990. Todavia, é relevante a qualificação dos professores para adaptarem suas práticas pedagógicas a fim de que conheçam o nível de aprendizagem dos alunos que estão sob o seu encargo.

Objetivo 5- Comparar os três métodos distintos de cotação da prova de MBC – Maze compreensão da leitura.

Os diferentes métodos de cotação da prova MBC-Maze, apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Das análises inferenciais realizadas no estudo, foi possível concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre os métodos de cotação das provas Maze de compreensão da leitura, nomeadamente entre MC3E e MC2E, e MC2E e MCT. Mais concretamente, verificou-se que as pontuações dos métodos de cotação de MC3E e MCT são superiores ao do método MC2E, sugerindo que os métodos MC3E e MCT são os melhores para esta amostra.

Objetivo 6- Calcular a consistência interna da prova de monitorização com base no currículo (MBC) de compreensão da leitura.

O *Alpha de Cronbach* foi de 0.94 para o método de cotação MC3E; de 0.89 para o método MC2E; e 0.93 para o MCT, revelando valores de consistência interna adequados

5.2. Recomendações

Tendo em vista o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), hoje realizado a cada dois anos, e com vista a um diagnóstico da educação básica brasileira, e metas a serem alcançadas até 2021, os resultados das avaliações têm revelado o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas competências de leitura e escrita, o que confirma a vulnerabilidade do processo de alfabetização. Apesar de Santa Catarina se destacar nessas avaliações, ainda precisa de empenhar-se para superar esta situação.

O MBC avalia o desempenho académico dos alunos, quantifica a taxa de melhoria ou capacidade de resposta do aluno à instrução, avalia a eficácia da instrução, e pode ser implementada com os alunos individualmente ou na turma inteira. É um meio de monitorizar os alunos ao longo do ano, em sala de aula, quanto à aprendizagem, e de oferecer os apoios necessários àqueles que se encontram abaixo do desejável.

Portanto, sugere-se ao Estado de Santa Catarina o incentivo a investigação e a capacitação de seus professores quanto à utilização da Monitorização com Base no Currículo- MBC, por ser de fácil aplicação e a custo muito baixo, além de ser um trabalho em sala de aula que permite aos professores monitorizar o progresso dos alunos ao longo do ano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albardeiro, L., Chichorro, M., Gama, C., & Pereira, M. F. (2014). Utilização do Teste Kolmogorov-Smirnov para estudos de proveniência sedimentar. *Comunicações Geológicas*, 101, Especial III, 1401-1404. <http://www.lneg.pt/iedt/unidades/16/paginas/26/30/185>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (217 [III] A). Recuperado de <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>
- Batsche, G., Elliot, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., et al. (2005). *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Bryant, J., Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Davis, G.N. (2008). Making “secondary intervention” work in a three-tier responsiveness-to-intervention model: findings from the first-grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities. *Reading and Writing*, 21, 4, 413–436.
- Cabanas, J.M.Q. (1993). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Carmo, H., & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cervo, A.L., Bervian, P.A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Cenci, A. (2011). *Processos mediativos e formação de conceitos cotidianos: Implicações nas dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, Brasil.
- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Christensen, L., & Johnson, B. (2004) *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Pearson Education.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research, methods in education*. New York: Routledge.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (Orgs.) (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Correia, L. M. (2003) O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Org.) *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-40). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F. G. (1998). Os excluídos e a personalização. *Cadernos de Bioética*, 16, 57-60.
- Costa, S.S.S. (2014). *Monitorização com Base no Currículo na identificação de alunos em risco de dislexia: Estudo quantitativo no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Braga*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948*. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm
- Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.
- Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm.
- Deno, S.L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.
- Deno, S., Fuchs, L., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with disabilities. *School Psychology Review*, 30(4), 507-524.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-base measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184–192.
- Deno, S. L. (2003). Curriculum-Based Measures: development and perspectives. *Assessment for Effective Intervention*, 28(3–4), 3–12.
- Deno, S. L., McMaster, K.L., & Pierce R. L. (2010) .The effects of using different procedures maze measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 151-160.
- Fabris, D., & Segundo, R.L.B. (2013). *Direito das futuras gerações. O dever de educar e o ensino domiciliar*. Vitória: Cognorama, 321-334.

- Feinsteins, S., (2006). *A aprendizagem e o cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ferrari, M.A.L.D. (2006). Preconceito, inclusão e exclusão no Ensino Superior. In B.R. Pereira, & M.L.B.P. Nascimento (Eds.) *Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira* (pp. 69-72). São Paulo: Expressão & Arte.
- Fernandes, I., & Lippo, H. (2013) Política de acessibilidade universal na sociedade contemporânea. *Textos & Contextos*, 12(2), 281-291.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Fletcher, J.M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives* 3(1), 30-37.
- Fortin, M.F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa. Lusodidacta.
- Fortin, M.F., Côté J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Tradução Nídia Salgueiro. Loures: Ludodidacta.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Gomes, C.M., & Moreira, V. (2014). Compreender os direitos humanos: Manual de educação para os direitos humanos. *Direito à Educação*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Gurgel, Y.M.P. (2010). *Direitos humanos, princípio da igualdade e não discriminação: sua aplicação às relações de trabalho*. São Paulo. LTr.
- Instituto Anísio Teixeira, (2018). *Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB- Evidências da Edição 2017*. Ministério da Educação. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94181-saeb-2017-versao-ministro-revfinal-1&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192, Acesso em 28 de janeiro 2019.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Censo 2010. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/pesquisa/23/23612>, Acesso em 30 de junho de 2018.
- Hoover, J.J. (2011). *Response to intervention models: Curricular implications and interventions*. New Jersey: Pearson Education.
- Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos, dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lages, M.S.M. (2014). *Monitorização da compreensão da leitura: Resultados de alunos em risco de apresentar Dificuldades de Aprendizagem específicas*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lakatos, E.M., & Marconi, M.A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm..
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015. *Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2025: Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional*. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina. Recuperado de <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>.
- Machado, A.C. (2014). *Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com Dificuldades de Aprendizagem*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos; Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2929/6096.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McAlenney, A. L., & McCabe, P.P. (2012). Introduction to the role of curriculum-based measurement in response to intervention. *Reading Psychology*, 33, 1-7.
- Maia, L., & Saravali, E.G. (2007). Por que falar em Dificuldades de Aprendizagem? *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem*. Recuperado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4108>
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios Edições: Braga
- Monaco, G.F.C. (2004). A Declaração Universal dos Direitos da Criança e seus sucedâneos internacionais. *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Editora. Studia Iuridica.
- Moreira, C.D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- National Center on Student Progress Monitoring (2018). *Monitoring Student Progress in Individualized Educational Programs Using Curriculum-Based Measurement*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502450.pdf>
- Noronha, M., & Noronha, Z. (1998). *Sucesso escolar*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.

- Oliveira, A. M.B., & Oliveira, J. H.B. (1999). *Psicologia da educação escolar I, Aluno-Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Parker, R., Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). The Maze as a classroom-based reading measure: Construction methods, reliability, and validity. *The Journal of Special Education*, 26(2), 195-218.
- Pereira, B.R., & Nascimento, M.L.B.P. (2006). *Inclusão e exclusão: Múltiplos contornos da educação brasileira*. São Paulo: Expressão & Arte.
- Pes, J. H.F. (2010). *A Constitucionalização de direitos humanos elencados em tratados*. Ijuí: Unijui.
- Piovesan, F. (2011). *Direitos humanos e direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva.
- Poker, R.B. (2007). Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva. *Aprender- caderno de filosofia e psicologia da educação especial: dificuldades de aprendizagem*, 9, 169-180. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista. Recuperado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/issue/view/169/showToc>. Acesso em 19/06/2018.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2017). *Atlas do desenvolvimento humano nas regiões metropolitanas brasileiras Florianópolis, Sorocaba, Rida Grande Teresina, Rida Petrolina-Juazeiro*. Brasília: IPEA: PNUD: FJP. Recuperado de http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/Atlas_IDHM_Book_WEB.pdf
- Richardson, J.G. (2000). The variable construction of educational risk. In M. T., Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 307-323). Kluwer Academic: New York.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, E.C..A (1997). Menores em risco: Que família de origem? In M.R.A.C., Carneiro (Ed.), *Crianças de risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Rodrigues, Z.B. (2009). *Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250990/1/Bazi_GiseleA.doPatrocinio_M.pdf
- Romanelli, O.O. (2002). *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, F. (1988). Características cognitivas dos estudantes com Dificuldades de Aprendizagem. *Educação Especial E Reabilitação*, 1(0), 45-48.
- Silva, J.A. da (2003). *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo: Malheiros.
- Silva, M.I.R.L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Suehiro, A.C., & B., Boruchovitch, E. (2016). *Compreensão em leitura em estudantes do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. *Psico-USF*, 21(3), 561-572. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210310>. Acesso em: 13 de junho de 2018.
- Teles, R.F.O. (2015). *Tecnologias para a inclusão: centros de recursos virtuais no apoio às necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Terra, J.L.S., & Zenni, A. S. V. (2016). Vulnerabilidade do deficiente e a educação como instrumento da consecução do direito de ser pessoa. In Silva, N. T.. R. C. (Ed.), *O Direito e as Pessoas Vulneráveis na Contemporaneidade*. pp. 75-101. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Tolar, T.D., Barth, A.E., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Stuebing, K.K. e Vaughn, S. (2012). *Psychometric properties of maze tasks in middle school students*. National Library of Medicine National Institutes of Health dos EUA. 37 (3), 131-146.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Conferência de Jomtien, Tailândia. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- 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, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

ANEXOS

Anexo A - Exemplo Prova Mbc – Maze



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exemplo de parte da Prova MAZE – Compreensão da leitura

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____anos

Género: Feminino () Masculino ()

Data da realização da prova: ____/____/2018.

Mestranda: Evelise Stuart da Silva

O maior cajueiro do mundo tem as **pedras/ raízes/ mãos** fincadas na cidade de Parnamirim, a **árvore/ beleza/ dezanove** quilômetros de Natal. A árvore potiguar tem cerca de oito mil metros **quadrados/ círculo/ triângulos** – maior que um campo de futebol **a/ e/ o** produz quase oitenta mil caju por **ano/ mundo / vida** .

Anexo B - Autorização da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Braga, 06 de março de 2018.

Exmo. Sr. Secretário Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina

Eduardo Deschamps

Assunto: Pedido de colaboração em Investigação de Mestrado

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, área de Especialização Necessidade Educativas Especiais Domínio Cognitivo-Motor, ministrado no Instituto de Estudos de Educação da Universidade do Minho, eu, **Evelise Stuart da Silva mestranda** e também servidora do Estado de Santa Catarina lotada na FCEE, tive que alterar a temática de estudo de mestrado, assim venho solicitar a V. Ex.^a nova autorização para realização de estudo que tem como finalidade caracterizar a trajetória e a compreensão da leitura, triando alunos em risco de dislexia do 5ºano matriculados nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^a será solicitado autorização aos pais e professores de turma, dos alunos matriculados em vossos estabelecimentos de ensino.

Neste estudo utilizam-se um instrumento de recolha de dados, uma prova de Monitorização com Base no Currículo (MBC) Maze, esta prova de monitorização da compreensão leitora é constituída por três textos. Em cada texto, de sete em sete palavras os alunos encontravam um conjunto de três palavras, e terão que seleccionar aquela que melhor completava a frase do texto. Os alunos têm um minuto para lerem cada texto.

Utilizaremos uma amostra aleatória estratificada de alunos que frequentam o 5º ano do ensino básico de cinco regiões da cidade [REDACTED]: Centro ([REDACTED]), Continente ([REDACTED]), Norte ([REDACTED]), Sul ([REDACTED]) e Leste ([REDACTED]). As escolas da região foram seleccionadas aleatoriamente. Para as devidas autorizações e também para a marcação do dia do teste será realizado contato por email e/ou telefónico com a direcção das escolas e terei apoio, [REDACTED], de duas pessoas devidamente orientadas por mim para a aplicação do teste, haja vista os elevados custos para ida à [REDACTED] para a coleta de dados, nesta fase de mudança de temática.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas. Caso seja necessário poderá contactar-me através do e-mail: [REDACTED]@gmail.com ou pelo Whatsapp +55 48 [REDACTED] ou minha

orientadora Ana Paula Loução Martins através do e-mail: [REDACTED]@ie.uminho.pt ou do telefone número +351 [REDACTED]

Atenciosamente.

Evelise Stuart da Silva

Mestranda em Educação Especial na Universidade do Minho

Anexo C - Consentimento do Diretor da Escola

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Prezado(a) Sr(a) Diretor(a):

A Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Educação Especial está a desenvolver um projeto de investigação com a finalidade caracterizar a trajetória e a relação compreensão da leitura, na população e em alunos em risco de dislexia do 5º ano de Escolas Estaduais Básicas da cidade de [REDACTED] sendo estas no Centro, Continente, Norte, Leste e Sul.

A participação de cada aluno implica que este terá, juntamente com os colegas da turma, de preencher lacunas num texto e de ler em voz alta um texto do seu ano de escolaridade. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados de forma confidencial. É importante realçar que o estudo não contempla a recolha de dados pessoais sensíveis e na aplicação dos instrumentos não se proceda à identificação dos alunos, dos professores, das turmas ou das escolas (ou de outro tipo de informação que os torne identificáveis).

Desde já agradecemos a sua colaboração e atenção dispensadas. Agradecia ainda que preenchesse e devolvesse o destacável abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Caso seja necessário esclarecer alguma dúvida ou solicitar alguma informação adicional, poderá contactar-me através do e-mail [REDACTED]@ie.uminho.pt ou do telefone +351 [REDACTED], ou [REDACTED]@gmail.com

Atenciosamente,

Ana Paula Loução Martins Evelise Stuart da Silva
(Orientadora) Mestranda em Educação Especial na UM

Braga, 06 de Março de 2018.



Li e concordo participar no estudo e autorizo a usar os dados para fins de investigação.

Data: ____/____/2018. Assinatura _____

Anexo D - Autorização do Encarregado de Educação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Senhor Encarregado de Educação:

A Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Educação Especial está a desenvolver um projeto de investigação com a finalidade caracterizar a trajetória e a relação compreensão da leitura, na população e em alunos em risco de dislexia do 5º ano de Escolas Estaduais Básicas da cidade de [REDACTED] sendo estas nas regiões do Centro, Continente, Norte, Leste e Sul. Por este motivo, solicitei a autorização da Secretaria Estadual de Educação (SED) e da direção da escola frequentada pelo seu/sua filho/filha para a recolha de dados, a qual foi concedida.

Venho agora, por este meio, solicitar a sua autorização para a participação do/da seu/sua filho/filha neste estudo, o que implica que este/esta terá, juntamente com os colegas da turma, de preencher lacunas num texto e de ler em voz alta um texto do seu ano de escolaridade. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados de forma confidencial. É importante realçar que o estudo não contempla a recolha de dados pessoais sensíveis e na aplicação dos instrumentos não se proceda à identificação dos alunos, dos professores, das turmas ou das escolas (ou de outro tipo de informação que os torne identificáveis).

Agradecia que preenchesse e devolvesse o cupão abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Caso queira obter informações adicionais sobre a colaboração neste estudo ou, mesmo obter informação, sobre os resultados do seu filho/filha poderá contactar-me através do e-mail [REDACTED]@ie.uminho.pt ou do telefone número +351 [REDACTED] ou [REDACTED]@gmail.com

Atenciosamente,

Ana Paula Loução Martins
(Orientadora)

Evelise Stuart da Silva
Mestranda em Educação Especial na UM

Braga, 06 de março de 2018.

Eu _____, responsável pelo aluno _____, autorizo não autorizo a participação do meu (minha) filho (a) no estudo sobre leitura da Universidade do Minho, sendo preservada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data: ____/____/2018. Rubrica do encarregado de educação _____