

IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS EM RISCO DE APRESENTAREM DISLEXIA: UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO DA FLUÊNCIA DE LEITURA NUM CONTEXTO ESCOLAR¹

A STUDY OF THE USE OF READING FLUENCY MONITORING IN A SCHOOL CONTEXT

Rosa Filipa Ferreira de MENDONÇA²

Ana Paula Loução MARTINS³

RESUMO: a finalidade deste estudo foi descrever o uso da monitorização com base no currículo (MBC) - fluência, na identificação de alunos em risco de apresentarem dislexia. Participaram 146 alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico dum agrupamento de escolas do concelho de Braga, Portugal, que foram monitorizados em dois momentos ao longo do ano letivo. Foram considerados alunos em risco, aqueles cujo resultado se encontrava abaixo ou no percentil 20. Os resultados permitiram concluir que: 1) A prova de MBC mostrou ser econômica, fácil e rápida de aplicar, de cotar e bem aceita pelos professores e alunos; 2) Em média, a prestação dos alunos na primeira aplicação foi de 85,21 ($DP = 28,41$) palavras corretas por minuto (pcpm), na segunda aplicação (final do ano letivo) foi de 97,46 ($DP = 30,07$) pcpm; 3) O crescimento semanal foi de 0,49 ($DP=0,38$) pcpm; 4) Encontram-se em risco de apresentarem dislexia, após a segunda aplicação 11 rapazes e 18 raparigas; 5) A diferença de resultados entre turmas é estatisticamente significativa; 6) No final do ano letivo em duas turmas mais de 30% dos alunos estão em risco de apresentarem dislexia, tendo em conta o valor do risco da amostra; 7) 70,55% dos participantes não atingiram o objetivo das 110 pcpm estipulado pelo Ministério da Educação para aquele ano de escolaridade; 8) O valor do *Alfa de Cronbach* para a primeira aplicação foi de 0,981 e para a segunda aplicação foi de 0,978.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Leitura. Risco.

ABSTRACT: The purpose of this study was to describe the use of curriculum-based monitoring (CBM) of reading fluency for identifying students at risk for presenting dyslexia. One hundred and forty six third grade students from a group of schools in Braga, Portugal, participated in the study; they were monitored twice during the school year. The students whose result was below or in the 20th percentile were considered at risk. The results show that: 1) The CBM reading fluency test was economic, quick and easy to apply and measure and well accepted by teachers and students; 2) On average, the students' results for the first application were 85.21 ($SD=28.41$) correct words per minute (cwpm), and 97.46 ($SD=30.07$) cwpm in the second application (at the end of the school year); 3) The weekly increase was 0.49 ($SD=0.38$) cwpm; 4) After the second application, 11 boys and 18 girls were considered at risk for presenting dyslexia; 5) The difference in results between class groups was statistically significant; 6) Considering the sample results, at the end of the school year in two classes, more than 30% of students were at risk; 7) 70.55 % did not reach the goal of 110 cwpm stipulated by the Ministry of Education for that school level; 8) The Cronbach's Alpha coefficient for the first application was 0.981 and 0.978 for the second application.

KEYWORDS: Special Education. Reading. Risk Factors

¹ Este trabalho é inserido no projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia- Utilização da monitorização com base no currículo como forma de identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura- PTDC-CEP-CED-111430-2009.

² Mestre, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal. rosamendonca@ymail.com

³ Professora Auxiliar, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIE), Campus de Gualtar, Braga, Portugal. apmartins@ie.uminho.pt

1 INTRODUÇÃO

Em Portugal, o campo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura é caracterizado pela falta de um sistema tecnicamente adequado que despiste e monitorize o progresso acadêmico dos alunos e, paralelamente, promova uma identificação e precoce de alunos em risco de desenvolverem dislexia (Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura) e o consequente apoio. De fato, segundo vários autores (BRADLEY et al., 2002; CORREIA, 1997; GRESHAM, 2002; LANE; BEEBE-FRANKENBERGER, 2004), as escolas devem incrementar um apoio pró-ativo baseado na implementação de um sistema integrado de detecção precoce e progressivos níveis de intervenção. O objetivo é que as escolas, de uma forma organizada, eficiente e efetiva, lidem com muitas das necessidades dos alunos. O modelo designado por resposta-à-intervenção⁴, tem sido operacionalizado por vários investigadores, no sentido de funcionar como forma de se identificarem alunos, não só com dificuldades de aprendizagem específicas, mas também em risco e, paralelamente se providenciar apoio precocemente (FUCHS, 2002, 2003; GERBER, 2003). Na sua base, encontra-se a noção de que os alunos são identificados quando a resposta que dão a intervenções educativas bem elaboradas é bastante inferior à dos seus colegas. Para se verificar se as intervenções nos diferentes níveis de apoio estão a ter sucesso junto dos alunos da turma é necessário que exista uma forma de monitorização regular, que poderá ser a monitorização-com-base-no-currículo (MBC) (FUCHS; FUCHS, 2007; VAUGHN et al., 2007) desenvolvida por Stanley Deno na Universidade de Minnesota, no final dos anos 70. A MBC-leitura oral de textos é usada para: avaliar o progresso dos alunos na competência de fluência de leitura; prever e comparar o desempenho dos alunos, individualmente (o seu desempenho é comparado ao longo do tempo), com os seus pares ou com normas de referência; estabelecer objetivos anuais; avaliar a eficácia dos programas de intervenção; desenvolver normas para a turma, escola e/ou distrito; identificar alunos em risco de apresentarem dislexia ou que necessitam de intervenções suplementares; como primeira fonte de recolha de dados no modelo de resposta-à-intervenção (DENO et al., 2002; DENO, 2003; RESCHLY et al., 2009). A validade e fidelidade das suas medidas têm sido bem estabelecidas ao longo dos últimos 30 anos de investigação (ver RESCHLY et al., 2009; WAYMAN et al., 2007).

A MBC-leitura oral de textos centra-se em duas componentes fundamentais da fluência: a precisão e o automatismo. É tem por base o número de palavras lidas corretamente em um minuto, de um texto retirado do material escolar do ano do aluno e ainda não analisado nas aulas (HASBROUCK; TINDAL, 2006). O professor ouve o aluno a ler um texto ao longo de um minuto e no final cada erro é subtraído ao total do número de palavras lidas para se calcular o número de palavras corretas lidas por minuto (pcpm). Repetições, autocorreções, inserções e diferenças de dialeto são cotadas como correto. Má pronúncia, substituições, omissões, hesitações (mais de três segundos), e reversões são cotadas como erro (FUCHS; FUCHS, 2007).

A MBC-leitura oral de textos pode servir, igualmente, para reunir informações qualitativas sobre o desempenho dos alunos. À medida que os alunos vão lendo os professores podem: anotar o tipo de erros de descodificação que os alunos cometem; identificar os tipos de estratégias que os alunos usam para descodificar palavras desconhecidas; verificar como a

⁴ Os vários autores que consultei utilizam como termos alternativos *response-to-instruction* e *response-to-treatment*.

autocorreção, ritmo e exploração do texto podem revelar as estratégias usadas no processo de leitura; e avaliar a prosódia. Estas informações qualitativas ajudam a melhorar os programas de ensino (FUCHS et al., 2001).

Na última década foram desenvolvidos vários estudos sobre monitorização da fluência de leitura nos EUA, cujos resultados mostram valores de referência sobre o número de palavras lidas por minuto e taxa de crescimento. O estudo de Christ, Silberglitt, e Cormier (2010), tinha como finalidade estimar a taxa de crescimento da fluência de leitura oral para alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE); avaliar se a taxa de crescimento da MBC-leitura oral de textos é consistente ou inconsistente ao longo do ano; e verificar se o crescimento é mais robusto no outono do que na primavera. A amostra era composta por 4824 alunos, do 2º ao 6º ano de escolaridade. O instrumento de avaliação utilizado foi a MBC-leitura oral de textos e os dados foram recolhidos através de procedimentos standardizados da MBC em três avaliações (outono, inverno e primavera) ao longo do ano letivo. Estimaram valores de crescimento semanal do número de palavras para os alunos sem NEE e com NEE, entre as avaliações do outono e inverno e entre as avaliações do inverno e primavera, do 2º ao 6º ano de escolaridade. Os autores concluíram que o crescimento anual é maior nos primeiros anos de escolaridade e que é superior para os alunos sem NEE quando comparados com aqueles com NEE. Também verificaram que o crescimento é maior entre a avaliação do outono e a avaliação do inverno do que entre as avaliações do inverno e da primavera para os alunos sem NEE. E que esse efeito é menos pronunciado nos alunos com NEE e à medida que aumentam os anos de escolaridade. Como futuras investigações sugerem a realização de estudos com recolhas de dados mais robustas, semanais ou mensais, de modo a verificar se concluem o mesmo que esta investigação.

Nese et al. (2012) desenvolveram um estudo com o objetivo de examinar qual o tipo de modelo que melhor determina a taxa de crescimento da fluência oral ao longo do ano e as diferenças de crescimento, tendo em conta as características dos alunos, como o género, apoio social para as refeições, etnia, presença de NEE e de serviços de apoio para alunos com limitações ao nível da proficiência do inglês. A amostra abrangeu 2465 alunos do 3º ao 5º ano de escolaridade num distrito escolar da região do Noroeste do Pacífico, nos EUA. Os dados da fluência oral da leitura, número de palavras corretas por minuto, foram recolhidos através de provas de monitorização da fluência *easyMBC*, no outono, inverno e primavera no ano escolar de 2008/2009. Os alunos tinham que ler um texto narrativo de 250 palavras ao longo de 60 segundos. A pontuação de cada aluno era o número de palavras corretas por minuto. Foi utilizado apenas um texto, mas diferente, em cada uma das três avaliações.

Transversalmente aos vários níveis de ensino, as raparigas começaram o ano a ler sensivelmente mais quatro palavras corretas por minuto do que os rapazes; os alunos elegíveis para o apoio social nas refeições começaram o ano a ler cerca de menos 11 pcpm do que os estudantes não elegíveis para o apoio social nas refeições; os alunos com NEE iniciaram o ano com uma leitura de cerca de menos 37 pcpm do que os alunos sem NEE; e os alunos que frequentavam apoio por limitações na proficiência do inglês começaram o ano a ler menos 20 pcpm do que os estudantes sem essa limitação. Os autores não encontraram diferenças de crescimento ao longo do ano tendo em conta as características dos sujeitos, à exceção dos alunos com apoio dos serviços de educação especial. Os alunos com NEE tiveram um crescimento

de menos de quatro pcpm, entre as aplicações de outono e inverno, em comparação com os estudantes sem NEE. Apesar de o crescimento ao longo do ano para os rapazes e para os alunos com NEE ou com apoio em inglês ser similar ao dos seus colegas, este grupo de alunos terminou o ano escolar com pontuações mais baixas de fluência de leitura. A diferença de resultados não se alargou mas também não diminuiu. Os resultados encontrados sugerem um maior crescimento entre a aplicação do outono e do inverno do que entre a aplicação do inverno e da primavera para os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade ao passo que no 5º ano apuraram um maior aumento de pcpm entre a aplicação do inverno e primavera. Também verificaram que o crescimento é maior nos primeiros anos de escolaridade.

Os investigadores concluíram que o crescimento ao longo do ano não é linear e que varia também por nível de ensino. Sublinharam, ainda, que características individuais dos alunos, como o género e ter apoio social para as refeições, explica as diferenças encontradas no início do ano escolar, mas com exceção dos alunos que frequentam os serviços de educação especial; contudo, não explica como melhoram ao longo do tempo. Propõem que futuras investigações se debrucem nas características das salas de aula e escolas para melhor compreender as diferenças nas taxas de crescimento da leitura.

Outros estudos também investigaram a relação entre as características demográficas e os valores de proficiência na leitura. Seungsoo et al. (2011) efetuaram um estudo com o objetivo de investigar se características demográficas como género, estatuto socioeconómico, etnia, presença de NEE afetavam a estimação de taxas de crescimento em provas de MBC-leitura oral de textos e MBC-MAZE (monitoriza a compreensão leitora). O estudo teve lugar num distrito escolar no sudeste dos EUA e a amostra foi composta por 1738 alunos do 3º ao 8º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos através de procedimentos standardizados da MBC. As pontuações obtidas nas provas de MBC-leitura oral de textos cresceram ao longo do tempo para todos os níveis de ensino. Os resultados apenas apresentaram diferenças significativas no crescimento da fluência no 3º e 7º ano. No 3º ano de escolaridade, os alunos que recebiam serviços de educação especial tiveram um crescimento mais lento do que os alunos sem NEE e no 7º ano a taxa de crescimento foi afetada pela característica género, indicando que neste ano as raparigas têm uma maior probabilidade de ter um crescimento maior do que os rapazes na fluência oral de leitura. Deste modo, os investigadores concluíram que o crescimento da fluência oral de leitura entre o outono e a primavera é homogéneo entre os subgrupos, exceto para o 3º e 7º ano de escolaridade.

1.2 FINALIDADE E OBJETIVOS

Este estudo teve como finalidade descrever o uso da MBC- leitura oral de textos (DENO, 1985), na identificação de alunos em risco de apresentarem dislexia. O estudo teve os seguintes objetivos: a) Testar a utilização de provas de MBC-leitura oral; b) Caracterizar a prestação dos alunos numa prova de MBC-leitura oral; c) Identificar e caracterizar os alunos em risco de apresentarem dislexia; d) Analisar a prestação dos alunos tendo por base as variáveis independentes género e turma; e) Identificar os alunos em risco de não atingirem o descritor de desempenho para a leitura oral de textos estabelecido pelas metas curriculares da disciplina de Português, pelo Ministério da Educação.

2 MÉTODO

2.1 AMOSTRA

A população do estudo foram os 166 alunos do 3º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico dum agrupamento de escolas do Concelho de Braga matriculados no ano letivo de 2012/2013. Quatro alunos não foram autorizados pelos pais a participar no estudo e 16 alunos não estiveram presentes em ambas as aplicações das provas e por isso não fazem parte da amostra. Deste modo, participaram no estudo 146 alunos (74 rapazes e 72 raparigas) pertencentes a sete turmas de cinco escolas localizado numa zona urbana. Os participantes do estudo tinham idades compreendidas entre os oito e os dez anos (85,62% dos alunos tinha oito anos).

2.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi criada uma prova de MBC-leitura oral de textos, constituída por três textos. A organização da prova foi feita através da seleção dos três textos a partir de manuais escolares de Língua Portuguesa do 3º ano, diferentes dos usados nas escolas que participaram nesta investigação. Depois de selecionados os textos foram criadas cópias para o aluno e para o administrador da prova. As cópias do administrador da prova tinham a indicação do número de palavras em cada linha na margem da direita, para facilitar a cotação da prova. Os textos tinham entre 214 a 422 palavras e o tamanho de letra utilizado foi de 16 pontos. As provas foram administradas individualmente e os alunos tinham que ler cada um dos textos em voz alta ao longo de um minuto. Em cada uma das monitorizações os alunos leram três textos. A utilização de três textos em cada aplicação confere uma maior fiabilidade aos resultados alcançados pelos alunos (ARDOIN; CHRIST, 2008; DENO et al., 2002).

As instruções de administração e cotação da prova seguiram os procedimentos definidos na MBC- leitura oral de textos (ver DENO et al., 2002; FUCHS; FUCHS, 2007) e para o efeito foram elaboradas duas listas com as indicações que deveriam ser seguidas pelos dois administradores da prova (os autores do artigo). A pontuação final de cada prova foi calculada através da subtração do número de palavras lidas pelo número de erros. O resultado final de cada aluno em cada uma das avaliações foi obtido através da mediana das pontuações alcançadas na leitura dos três textos. Foi utilizada a mediana porque esta fornece uma estimativa mais precisa, estável e fiável do nível atual de desempenho dos alunos na leitura (ARDOIN; CHRIST, 2008; DENO et al., 2002).

2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Ao abrigo do Despacho N.º15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, esta pesquisa foi aprovada pelo comité da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Após esta autorização foi feito o pedido por escrito à direção do agrupamento de escolas e em seguida foi solicitada e pedida autorização para a colaboração dos professores de cada turma na realização do estudo. Foi igualmente pedida a autorização aos encarregados de educação de cada um dos alunos e a cada um dos alunos.

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A primeira aplicação da prova ocorreu em novembro de 2012 e a segunda em maio de 2013. A prova foi administrada individualmente a cada aluno fora da sala de aula, em outra sala ou em gabinetes da escola, num ambiente silencioso e confortável para o aluno, no seu horário letivo e preferencialmente na parte da manhã, para evitar situações elevadas de fadiga e cansaço. O material utilizado na recolha de dados tinha uma boa qualidade e o tamanho das letras do texto (16pt) estava de acordo com o tamanho das letras dos manuais escolares dos alunos.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Na análise estatística descritiva da variável dependente (número de palavras corretas lidas num minuto) foi utilizado o seguinte tratamento estatístico: Média, Moda, Desvio Padrão, Máximo, Mínimo, análise de frequências, percentagens, percentis, assimetria e curtose. Na análise inferencial foi utilizado o Teste-*t* para amostras emparelhadas, o Teste-*t* para amostras independentes e o teste *One-Way Anova* para amostras independentes. O nível de significância adotado foi de 0,05 ($p < 0,05$).

2.6 FIABILIDADE DA ADMINISTRAÇÃO DA PROVA E DOS RESULTADOS

Para garantir a fiabilidade da administração da prova as investigadoras seguiram os mesmos procedimentos e leram as mesmas instruções a todos os alunos e em todas as provas e utilizaram um cronómetro para contabilizar o tempo, contudo não foi utilizada uma lista de verificação por um terceiro elemento, o que se recomenda num próximo estudo. Para verificar a fiabilidade dos resultados foi utilizado o método da consistência interna dos itens através da utilização do *Alfa de Cronbach*.

3 RESULTADOS

Quando se analisa a utilização da prova de MBC-leitura oral, os resultados mostram que: *A prova de MBC-leitura oral de textos mostrou ser económica, fácil e rápida de aplicar, de cotar e bem aceites pelos professores e alunos.* Em primeiro lugar é de salientar a pronta disponibilidade da direção do agrupamento de escolas e em particular dos professores das turmas e dos alunos e seus encarregados de educação em participarem nesta investigação. Os professores mostraram entusiasmo e curiosidade sobre esta prova, assim como pelos resultados dos alunos, nomeadamente se estes iam ao encontro das suas perceções acerca do desempenho dos seus alunos na fluência de leitura. Os alunos mostraram empenho e motivação na realização da prova, apesar de alguns alunos estarem um pouco tímidos por lerem em voz alta para uma pessoa desconhecida. Muitos deles apresentaram uma postura muito competitiva querendo ser os melhores da turma e querendo saber os resultados dos outros colegas, nomeadamente se tinham tido o melhor desempenho. A administração da prova demorou cerca de cinco minutos por aluno e seguiu os procedimentos standardizados para as provas de MBC-leitura oral de textos anteriormente referidos. Como a folha do administrador da prova continha o número de palavras por linha a cotação das provas foi feita de uma forma simples e rápida podendo de imediato ser conhecido o resultado do desempenho de cada aluno. Para além do número de palavras lidas corretamente em um minuto pôde-se ficar a conhecer o número e o tipo de

erros ao longo da leitura, as estratégias de descodificação e a prosódia (FUCHS et al., 2001). Não foi necessário despendar muito tempo nem custos adicionais na elaboração da prova uma vez que as provas foram construídas a partir da seleção de textos dos manuais escolares de Língua Portuguesa. Como sugerido por Deno et al. (2002) a prova utilizada foi igual nas duas aplicações, mantendo o mesmo nível de dificuldade. Estas vantagens - procedimento fácil, rápido e económico- sobre a utilização das provas de MBC-leitura oral de textos corroboram aquelas apontadas por outros estudos (DENO et al., 2002; DENO, 2003; RESCHLY et al., 2009; WAYMAN et al., 2007).

A prestação dos alunos participantes nas provas de fluência da leitura caracteriza-se por: *Em média, na primeira aplicação foi de 85,21 (DP=28,41) pcpm, na segunda aplicação foi de 97,46 (DP=30,07) pcpm, com um crescimento semanal de 0,49 (DP=0,38) pcpm.* Em média, os alunos ficaram muito próximos de atingir o nível de referência proposto por Fuchs e Fuchs (2007), que são as 100 pcpm para o 3º ano nos EUA. A média obtida pelos alunos na segunda aplicação foi um pouco inferior aos resultados obtidos no estudo de Seungsoo et al. (2011) que foi de 106,37 (DP=41,50), de Nese et al. (2012), que foi de 107,48 (DP=39,24) e aos do estudo de Christ et al. (2010) que foi de 125 (DP=40).

Em relação ao objetivo de identificar e caracterizar o desempenho dos alunos em risco na leitura, os resultados mostram que: *Dos 146 alunos da amostra, encontram-se em risco de apresentarem DAE na leitura, após a segunda aplicação, 29 alunos (11 rapazes e 18 raparigas). Estes alunos tiveram resultados cerca de 50% abaixo no número de palavras lidas por minuto e de crescimento semanal, daqueles obtidos pelos colegas que não estão em risco.* Os alunos que se encontram abaixo do percentil 20 (inclusive) no que respeita aos resultados obtidos na MBC-leitura oral de textos estão em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem específicas (DENO, 2003), neste caso dislexia. O valor do risco, percentil 20, na primeira aplicação foi de 58,40 pcpm e na segunda aplicação foi de 74,40 pcpm. A média dos resultados obtidos pelos alunos que não estão em risco é quase o dobro da média dos resultados dos alunos em risco, nas duas aplicações. Na primeira aplicação a média dos resultados dos alunos em risco foi de 46,59 (DP=9,60), ao passo que a média dos outros alunos foi de 94,79 (DP=22,84). Na segunda aplicação foi de 56,38 (DP=12,92) e os alunos que não estavam em risco tiveram uma média de 107,64 (DP=23,73). No estudo de Jenkins et al. (2003) os alunos com boas competências de leitura conseguiram ler em contexto três vezes mais palavras corretas por minuto do que os alunos com DAE na leitura. Os autores concluíram que por este motivo os textos apropriados para o ensino/aprendizagem da leitura num grupo deverão ser diferentes dos textos apropriados para o outro grupo e que isso implicaria a criação de grupos de alunos de acordo com as suas competências de leitura, nas salas de aula inclusivas. Os investigadores sugerem que as salas de aula que usam o mesmo texto para todos os alunos no processo de ensino/aprendizagem da leitura são ambientes de aprendizagem de qualidade inferior para grupos em que as competências de leitura são tão heterogêneas.

Os resultados deste estudo mostram que o crescimento em número de palavras corretas por minuto dos alunos em risco, identificados após a segunda aplicação foi quase metade do crescimento dos alunos que não estão em risco, sendo essa diferença estatisticamente significativa. O mesmo não aconteceu para os alunos em risco identificados após a primeira aplicação, com o crescimento destes alunos muito próximo dos alunos que não estavam em

risco. Deste modo, verifica-se que ao longo do ano letivo existe um aumento da distância entre alunos em risco e que não estão em risco. Para diminuir as diferenças de desempenho entre estes dois grupos de alunos seria importante que os alunos em risco recebessem intervenções de nível II do modelo de resposta-à-intervenção.

Ao analisar a prestação dos alunos tendo por base as variáveis independentes género e turma, pode-se indicar que: *Não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no que respeita à média dos resultados obtidos nas duas aplicações assim como no crescimento semanal.* Os rapazes tiveram melhores resultados do que as raparigas, com uma diferença em média de cerca de 5 pcpm. Estes resultados vão ao encontro dos encontradas em estudos internacionais que afirmam não existirem diferenças de crescimento ao longo do ano letivo entre rapazes e raparigas, no 3º ano de escolaridade (NESE et al., 2012; SEUNGSOO et al., 2011), mas ao contrário deste estudo, Nese et al. (2012) obtiveram resultados melhores no grupo das raparigas. Já *a diferença de resultados entre turmas é estatisticamente significativa.* Na primeira aplicação a diferença entre a turma com uma média de resultados mais alta (turma D) e a turma com uma média de resultados mais baixa (turma F) foi em média de 24,27 pcpm. Na segunda aplicação, a diferença entre a turma C, turma com a média de resultados mais alta e a turma F, turma com a média de resultados mais baixa, foi em média de 24,85 pcpm. A turma com o maior crescimento foi a turma B, que passou de resultados na primeira aplicação em média abaixo do total da amostra para resultados superiores em média ao total da amostra, na segunda aplicação. A turma com menor crescimento foi a turma D, apesar de ser a turma com a média de resultados mais alta na primeira aplicação e a segunda mais alta na segunda aplicação.

Os resultados referentes à identificação e caracterização de alunos em risco de apresentarem dislexia mostram que *em duas turmas mais de 30% dos alunos estão em risco na leitura, tendo em conta o valor do risco da amostra.* Assim, após a segunda aplicação, verifica-se que a percentagem de alunos em risco na turma A é de 31,81%, na turma B é de 16,66%, na turma C é de 20,83%, na turma D é de 9,52%, na turma E é de 6,66%, na turma F é de 35,00% e na turma G é de 15%. Constata-se que nas turmas A e F mais de 30% dos alunos não respondem de forma positiva ao ensino proporcionado na sala de aula.

Em relação ao objetivo, identificar os alunos em risco de não atingirem o descritor de desempenho para o 3º ano de escolaridade, para a leitura de textos estabelecidos pelas metas curriculares da disciplina de português, pode concluir-se que:

Dos 146 participantes no estudo 103 (70,55%) não atingiram o objetivo das 110 pcpm. No 3º ano os descritores de desempenho para a leitura oral propostos pelas metas curriculares da disciplina de português são a leitura de um texto com o mínimo de 110 pcpm (BUESCU et al., 2012). Dos 146 participantes no estudo 103 (70,55%) não atingiram essa meta, sendo 47 rapazes e 54 raparigas. Desta forma, torna-se pertinente por um lado, analisar os descritores de desempenho para a leitura de textos publicados pelo Ministério da Educação e, por outro lado, voltar a monitorização da fluência de leitura de alunos do 3º ano, começando logo no início do ano letivo, e analisar a introdução de intervenções eficazes de desenvolvimento da fluência de leitura dentro e fora da sala de aula, como a leitura oral monitorizada e repetida (NATIONAL READING PANEL, 2000). Através de procedimentos como a Leitura aluno-adulto, Leitura em uníssono, leituras a pares (ARMBRUSTER et al., 2003), leitura assistida

por áudio, leitura teatralizada (ARMBRUSTER et al., 2003; OSBORN et al., 2004) e leitura assistida por computador (OSBORN et al., 2004).

Por fim, sublinha-se que *o valor do Alfa de Cronbach para a primeira aplicação foi de 0,981 e de 0,978 para a segunda aplicação*. Estes valores indicam uma boa consistência interna (LEECH et al., 2005).

4 CONCLUSÕES

Em Portugal não se conhecia a existência de escolas que utilizassem provas de monitorização da fluência da leitura, nomeadamente provas de MBC, como forma de identificar alunos em risco. Deste modo, tornava-se pertinente efetuar estudos nesta área e contribuir para um melhor conhecimento da utilização deste tipo de instrumentos para monitorizar o progresso dos alunos em competências de leitura. Era igualmente importante dar a conhecer aos professores e às escolas instrumentos que os ajudassem a verificar se os alunos estão a ter um desempenho correspondente com os descritores de desempenho para a leitura estabelecidos pelas metas curriculares e a identificar precocemente alunos em risco.

Assim, tendo por base o modelo resposta-à-intervenção, que tem uma forma sistemática de identificar os alunos em risco, orientada para a prevenção e para a definição imediata de estratégias efetivas (CORREIA, 2008; VAUGHN et al., 2007) desenvolvemos um estudo sobre a MBC-leitura oral de textos. Esta é uma ferramenta muito útil para esta monitorização porque permite: efetuar uma triagem universal e identificar os alunos com dislexia ou que necessitam de instruções de ensino adicionais ou diferenciadas; comparar os resultados dos alunos entre si, entre turmas, entre escolas, entre agrupamentos ou entre concelhos; monitorizar o progresso dos alunos através de uma recolha de dados frequente; avaliar e melhorar as estratégias de intervenção; estabelecer objetivos a longo prazo; aumentar a facilidade de comunicação entre professores e pais devido à utilização de gráficos com os resultados dos alunos; informar os alunos do seu desempenho e dos objetivos que devem atingir. Neste estudo a prova de MBC que foi usada também mostrou ser económica, fácil e rápida de aplicar, de cotar e bem aceite pelos professores e alunos e deu a conhecer que, em média, na primeira aplicação os alunos leram 85,21 ($DP = 28,41$) palavras corretas por minuto (pcpm) e na segunda aplicação (final do ano letivo) 97,46 ($DP = 30,07$), com um crescimento semanal de 0,49 ($DP=0,38$) pcpm.

Este estudo pretendeu contribuir para alargar o conhecimento sobre como um instrumento como a MBC pode ser utilizado na identificação precoce de alunos em risco na leitura mostrando que se encontram em risco, após a segunda aplicação 11 rapazes e 18 raparigas, que a diferença de resultados entre turmas é estatisticamente significativa e que no final do ano letivo em duas turmas mais de 30% dos alunos estão em risco de apresentarem dislexia, tendo em conta o valor do risco da amostra.

Adicionalmente, este estudo permite refletir sobre as Metas Curriculares para as diferentes disciplinas do ensino Básico e Secundário ao mostrar que 70,55% dos participantes não atingiram o objetivo das 110 pcpm estipulado pelo Ministério da Educação para leitura no 3º ano de escolaridade.

Por fim, é de se salientar que este projeto é o exemplo de como a investigação desenvolvida pela universidade em colaboração com as escolas pode servir para o aumento do conhecimento sobre os alunos em risco na leitura.

REFERÊNCIAS

- ARDOIN, S. P.; CHRIST, T. J. Evaluating curriculum-based measurement slope estimates using data from triannual universal screenings. *School Psychology Review*, v. 37, n. 1, p. 109-125, 2008.
- BRADLEY, R. et al. Specific learning disabilities: Building consensus for identification and classification. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. (Ed.). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p.791-804.
- BUESCU, H. C. et al. *Metas curriculares de português ensino básico 1o, 2o e 3o ciclos*. Retirado em 08/04/2013, de <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4> 2012.
- CHRIST, T. J. et al. Curriculum-based measurement of oral reading: An evaluation of growth rates and seasonal effects among students served in general and special education. *School Psychology Review*, v. 39, n. 3, p. 447-462, 2010. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=54407962&site=ehost-live&scope=site> >.
- CORREIA, L. M. Avaliação de alunos com necessidades educativas especiais. In: CORREIA, L. M. (Ed.). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto editora, 1997. p.71-101.
- _____. *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora, 2008.
- DENO, S. et al. Progress monitoring study group content module. Disponível em: <www.progressmonitoring.org>. Acesso em: 1 abr. 2002
- DENO, S. L. Developments in Curriculum-Based Measurement. *Journal of Special Education*, v. 37, n. 3, p. 184-192, Fall2003 2003. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=11343877&site=ehost-live&scope=site> >.
- FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Using CBM for progress monitoring in reading. Disponível em: < www.studentprogress.org/weblibrary.asp#reading >. Acesso em: 21 jul. 2007
- FUCHS, L. S. et al. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, v. 5, n. 3, p. 239-256, 2001. ISSN 10888438. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=4802798&site=ehost-live&scope=site> >.
- GRESHAM, F. M. Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. (Ed.). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002. p.467-519.
- HASBROUCK, J.; TINDAL, G. A. Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher*, v. 59, n. 7, p. 636-644, 2006. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=20430353&site=ehost-live&scope=site> >.
- JENKINS, J. R. et al. Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and reading disabilities groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice*,

v. 18, n. 4, p. 237, 2003. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=10991527&site=ehost-live&scope=site> >.

LANE, K. L.; BEEBE-FRANKENBERGER, M. *School-based interventions: The tools you need to succeed*. Boston: Pearson and Allyn Bacon, 2004.

LEECH, N. L. et al. *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 2005.

NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* Jessup, MD: National Institute for Literacy at ED Pubs 2000.

NESE, J. F. T. et al. Within-year oral reading fluency with CBM: a comparison of models. *Reading and Writing*, v. 25, n. 4, p. 887-915, 2012.

RESCHLY, A. L. et al. Curriculum-based measurement oral reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of School Psychology*, v. 47, n. 6, p. 427-469, 2009. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=44585793&site=ehost-live&scope=site> >.

SEUNGSOO, Y. et al. An Investigation of gender, income, and special education status bias on curriculum-based measurement slope in reading. *School Psychology Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 119-130, 2011. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=63280484&site=ehost-live&scope=site> >.

VAUGHN, S. et al. Prevention and early identification of students with reading disabilities. In: HAAGER, D.; KLINGNER, J.; VAUGHN, S. (Ed.). *Evidenced-based reading practices for response to intervention*. Baltimore: Paul Books, 2007. p.11-28.

WAYMAN, M. M. et al. Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *Journal of Special Education*, v. 41, n. 2, p. 85-120, 2007. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=25946987&site=ehost-live&scope=site> >.

Recebido em: 05/12/2013

Reformulado em: 05/02/2014

Aprovado em: 10/02/2014

