

XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

www.udc.es/congresos/psicopedagogia

SEDE: Facultade de Ciencias da
Educación Campus de Elviña
Universidade da Coruña

DATA: 7, 8 e 9 de setembro de 2011



ORGANIZADORES

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida

ÍNDICE XERAL

COMUNICACIÓNS

REDES SOCIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA PARA APRENDER E PARTILHAR COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

Ádila Faria; Altina Ramos

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Elson Luiz de Araujo; Isael José Santana; Felipe Castro Araujo

INTERACÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA RELAÇÃO NO FEMININO - PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Fernando Luís Ramos Paz Barroso

O LUGAR DA SABEDORIA NA ESCOLA ACTUAL

Artur Manso

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS VIA JOGOS ELETRÔNICOS E O DESENVOLVIMENTO DIMENSÕES COGNITIVAS

Cristina Lúcia Maia Coelho; Claudio Lyra Bastos

SOCIEDADE EDUCATIVA – CONTRIBUTO PARA A RESOLUÇÃO DAS CRISES DO SÉC. XXI

Anabela Lima e Margarida Gomes

WHY LIE? : A ARTE DA MENTIRA NA VOZ DOS ADOLESCENTES PORTUGUESES

Marina Martins; Carolina Carvalho

DESENVOLVIMENTO HUMANO E ACOLHIMENTO PSICOEDUCATIVO

Perazzolo, Olga1; Pereira, Siloe2; Santos, M.M.C3

A EDUCAÇÃO ESPECIAL ALCANÇA O ENSINO SUPERIOR: COMO PROCEDER?

Luis Miranda Correia; Silvana Malusá; Marisa Pinheiro Mourão; Amanda Fernandes Santos

DANÇA INCLUSIVA E GRUPO DANÇANDO COM A DIFERENÇA: PERCEPÇÕES DE MUDANÇA NOS BAILARINOS

Carolina Silva; Ana P. Antunes

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO DE CASO NO ENSINO SUPERIOR

Micaela Abre; Ana P. Antunes

PERTURBAÇÕES DE ESPECTRO DO AUTISMO E PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA. O CASO PORTUGUÊS

Ana Paula Antunes Alves; Luís Miranda Correia; Ana Paula Pereira

O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS NATURAIS (MILIEU) NAS PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Margarida Amorim; Anabela Santos

ARTICULAÇÃO DE ÁREAS DIVERSAS DO SABER ATRAVÉS DA MÚSICA OS PROJECTOS “ENTRELAÇAR” E “ SEMANA DA LEITURA”

Joana Nogueira

POESIA NAS ÁREAS CURRICULARES

Ana Regina Vale Pires

EXPRESSÕES INTEGRADAS – A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Joana Oliveira; Rute Salomé Gomes

A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS CURSOS EFA

Anabela Lima; Margarida Gomes

10 AÑOS DE EVOLUCIÓN EN LOS HÁBITOS SEXUALES DE LA JUVENTUD

Sueiro, E.; Diéguez, J.L. y López, A.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS CENTRADAS NA LEITURA: A MONITORIZAÇÃO COM BASE NO CURRÍCULO NO CONTEXTO DO MODELO DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE (MAD), COMO FORMA DE IDENTIFICAR ALUNOS EM RISCO

Paula Marisa Fortunato Vaz-Alves; Ana Paula Loução Martins

PROCESSO DE ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR DE UMA JOVEM UNIVERSITÁRIA COM EXPERIÊNCIA DE TRABALHO INFANTIL NO CAMPO

Andrea Abreu Astigarraga .; Maria da Conceição Passeggi

O PROJECTO DE EXPRESSÕES INTEGRADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Assunção Pestana; Sérgio Bruno Amaral; Alexandra Mendes

A LINGUAGEM ESCRITA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.

Maria Helena Horta; Manuel Reyes Santana; José Alberto Gonçalves

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS NA GALIZA.

Humberto Morán Fraga

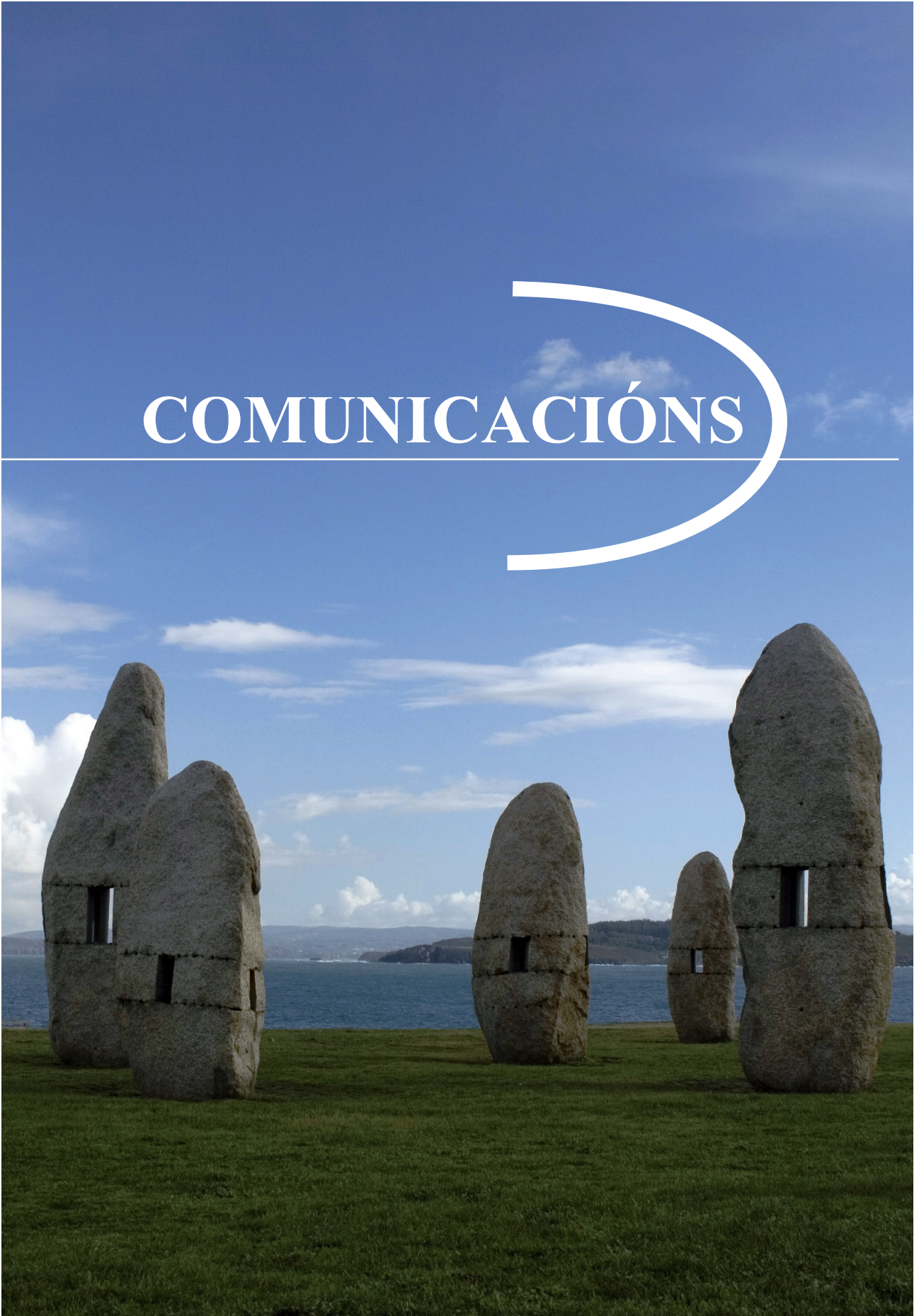
LOS ESTILOS DE HUMOR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

López Castedo, A. & Domínguez Alonso, J.

PREDICTIBILIDAD DE LOS ESTILOS DE HUMOR CON RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN LA ESO

Domínguez Alonso, J. & López Castedo, A.

COMUNICACIONES



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS CENTRADAS NA LEITURA: A MONITORIZAÇÃO COM BASE NO CURRÍCULO NO CONTEXTO DO MODELO DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE (MAD), COMO FORMA DE IDENTIFICAR ALUNOS EM RISCO

Paula Marisa Fortunato Vaz-Alves

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal

paulavaz@ipb.pt

Ana Paula Loução Martins

Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal

apmartins@ie.uminho.pt

Resumo: Esta comunicação tem por finalidade apresentar resultados de um estudo a decorrer no ano lectivo 2010/2011 num Agrupamento de Escolas, em Portugal. Considerando que cerca de 80% dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) não progride adequadamente na leitura (Shaywitz, 2008), pretende-se conhecer o nível de leitura dos alunos do 3º ano, identificar alunos em risco de desenvolverem DAE na leitura e conhecer também o seu nível de leitura. Desenvolveu-se uma prova de monitorização com base no currículo, para avaliar a compreensão da leitura, que se administrou a 82 alunos de seis turmas. Em 33 respostas correctas possíveis a média obtida foi de 9,44 (DP= 4,03), sendo o valor um o mínimo obtido e o 22 o máximo. Para cada turma calcularam-se as medidas estatísticas de tendência central e identificaram-se os alunos em risco (aqueles que obtiveram valores iguais ou abaixo do percentil 20, segundo Busch & Lembke, 2005). Os 16 alunos em risco obtiveram uma média na prova de 4,31 (DP= 2,02, mínimo=1, máximo=7). No contexto do Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 1997), estes alunos devem passar a usufruir de intervenções de nível II. Sugerem-se, posteriormente, algumas recomendações que permitem construir pontes para investigações futuras.

Enquadramento

Segundo Correia (2008a) estima-se que em Portugal as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) representem aproximadamente 48% dos alunos com NEE. Os alunos com este tipo de NEE têm características académicas, psicológicas, cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais que perturbam a sua vida escolar e comunitária e a ausência de apoio por parte

dos serviços de Educação especial pode acentuá-las ou agravá-las (Correia, 2008b; Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005; Lerner, 2000). Cerca de 80% dos alunos com DAE não progride adequadamente na leitura (Shaywitz, 2008). Assim, torna-se pertinente analisar a utilização da monitorização com base no currículo como instrumento que de forma rápida e fiável permite identificar alunos em risco (Deno, Fuchs, Marston, & Shin, 2001). Esta identificação permite a implementação precoce dum programa de intervenção baseado na investigação e de multi-nível (preventivo e reeducativo) no contexto do Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2008c; Correia & Martins, 2007). Desta forma assegura-se que estes alunos atinjam um nível de leitura adequado para terem uma vida produtiva e satisfatória e que paralelamente diminua o número de alunos em risco de desenvolverem DAE.

A monitorização com base no currículo (MBC) é um tipo de avaliação que se baseia no currículo nacional (Stecker, Sáenz, & Lemons, 2007) e permite monitorizar o progresso dos alunos de forma viável e tecnicamente válida (Fuchs & Fuchs, 2007). De acordo com Stecker, Sáenz e Lemons (2007), distingue-se da avaliação tradicional por ser um método fácil e rápido de recolha de informação, por permitir aos professores ajustar os objectivos que definiram para os alunos e para os programas de intervenção, e por permitir comparar resultados entre alunos da mesma sala de aula, ou entre alunos de diferentes salas de aula ou escolas. De facto, internacionalmente são inúmeros os estudos que têm sido realizados no sentido de conhecer e comparar resultados obtidos em diferentes cidades e estados (Brown-Chidsey, Davis, & Maya, 2003; Brown-Chidsey, Johnson, & Fernstrom, 2005; Deno et al., 2009). A MBC faz-se recorrendo a provas de realização breve, fáceis de administrar e as suas administração e cotação são feitas de modo estandardizado (Fuchs & Fuchs, 2007).

A monitorização do nível de compreensão da leitura dos alunos pode fazer-se recorrendo a provas MAZE. Um grande corpo de investigação suporta a eficácia destas provas na monitorização da realização na leitura (Busch & Lembke, 2005). São provas de leitura silenciosa (Brown-Chidsey, Davis, & Maya, 2003) cuja realização pode ser efectuada de forma individual, em pequeno ou em grande grupo, quer no trabalho com alunos do ensino regular, quer em contexto de trabalho no âmbito da educação especial. Após a administração destas provas obtêm-se indicadores gerais da realização dos alunos na leitura (Busch & Lembke, 2005), mais concretamente ao nível da compreensão (Brown-Chidsey, Davis, & Maya, 2003). Segundo Shinn e Shinn (2002) o uso destas provas tem como objectivos a identificação de alunos em risco e assim, com necessidade de

intervenção na área da leitura, a monitorização do progresso individual dos alunos ao longo do ano escolar e a tomada de decisões relativamente ao ensino.

O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) é um modelo desenvolvido por Correia (1997) no contexto do qual se intervém precocemente e se proporciona ao aluno o acesso a intervenções especializadas, também numa fase precoce, ou seja, antes do encaminhamento para os serviços de educação especial; de facto, muitas vezes, esse mesmo encaminhamento é evitado (Correia, 1997). No contexto do MAD, mais concretamente da intervenção, destacam-se três fases, sendo duas de carácter preventivo (Fase I e Fase II, apoiadas numa avaliação inicial e numa avaliação preliminar, respectivamente), e uma de carácter reeducativo (Fase III) (assente numa avaliação compreensiva). A Fase I passa pela identificação de alunos que apresentam problemas de aprendizagem, ou seja, que são considerados em risco por não estarem a responder positivamente ao ensino da sala de aula. Este trabalho é da responsabilidade do professor de turma (do ensino regular). Na Fase II inicia-se um apoio a esses alunos, a nível individual ou em pequeno grupo, recorrendo ao uso de estratégias cuja eficácia está comprovada pela investigação. A Fase III baseia-se numa avaliação exaustiva, com vista a delinear o perfil do aluno tendo em conta o seu funcionamento global, as suas características, capacidades, necessidades, a qualidade dos ambientes onde interage e numa elaboração dum Programa Educativo Individualizado (Correia, 2008a). A MBC pode ser usada, desde logo, no contexto da fase I do MAD, permitindo identificar alunos em risco de desenvolverem DAE, nomeadamente centradas na leitura, conhecer o seu nível de leitura, e identificar as suas necessidades de intervenção. Conhecedor e atento a estas necessidades o professor deve promover, já no contexto da Fase II, intervenções específicas na leitura. Se as dificuldades se mantêm o aluno será objecto de uma intervenção reeducativa já no contexto da Fase III.

Metodologia

O estudo cujos resultados apresentamos enquadra-se num estudo mais alargado de natureza quantitativa e tem como objectivos: a) conhecer o nível de compreensão da leitura de alunos do 3º ano de um agrupamento de escolas do Norte de Portugal; b) conhecer o nível de compreensão da leitura dos alunos identificados como estando em risco; e c) identificar alunos em risco de desenvolverem DAE na leitura no sentido de ser implementado um programa de intervenção.

Amostra

A amostra é constituída por 82 alunos (47 do género feminino e 35 do género masculino) do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Os alunos encontram-se distribuídos por seis turmas, das quais quatro são de escolas situadas em meio urbano e onde se encontram apenas alunos do 3º ano de escolaridade e duas são turmas de escolas situadas em meio rural, constituídas por alunos de mais do que um ano de escolaridade. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos alunos que constituem a amostra pelas diferentes turmas.

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos da amostra pelas turmas.

Turmas	Frequência	Percentagem
Turma 1	17	20,7
Turma 2	22	26,8
Turma 3	17	20,7
Turma 4	18	22
Turma 5	5	6,1
Turma 6	3	3,7
Total	82	100

Instrumento de recolha de dados

Nesta fase do estudo usou-se como instrumento de recolha de dados uma prova de MBC – Prova Maze - previamente construída para o efeito. Trata-se de uma prova elaborada a partir de um texto retirado de um manual de língua portuguesa do 3º ano de escolaridade, não alusivo à época do ano nem a aspectos específicos da vida da região e desconhecido para os alunos. Na sua construção foram usadas as regras propostas por Busch e Lembke (2005) e por Shinn e Shinn (2002). Em termos gerais, a prova consiste dum texto ao qual, com excepção da primeira frase, cada sétima palavra é retirada e substituída por duas novas palavras adicionadas à palavra original, ou seja, o aluno tem três hipóteses de escolha, duas que não fazem sentido no texto e uma que é a correcta (Brown-Chidsey, Davis, & Maya, 2003). Os alunos têm que ler o texto em silêncio e seleccionar a palavra que faz sentido no mesmo. A prova foi aplicada em grupo (turma), tendo os alunos três minutos para a realizar (Shinn & Shinn, 2002).

Depois de construída a prova, fez-se um pré-teste numa turma do mesmo ano de escolaridade de um outro Agrupamento de Escolas. Não se verificaram dificuldades por parte dos

alunos que obrigassem a alterações na prova, pelo que se passou à sua aplicação nas turmas dos alunos que constituem a amostra.

Procedimentos de recolha e análise dos dados

Uma vez obtidas as devidas autorizações para a realização do estudo nas respectivas escolas, e mediante o consentimento dos pais e dos alunos, iniciou-se o processo de recolha de dados. A aplicação da prova teve lugar no início do mês de Dezembro de 2010, sempre no período da manhã, e foi realizada pela primeira autora deste texto, com os alunos de cada turma, na presença do professor das mesmas que preencheu o documento de validação da implementação da prova (adaptado por Patrão, 2010, de Busch e Lembke, 2005 e de Shinn e Shinn, 2002). Durante a aplicação seguiram-se as regras estandardizadas para a implementação da prova (adaptadas por Patrão, 2010, de Busch e Lembke, 2005 e de Shinn e Shinn, 2002).

Com vista ao estudo da fidelidade da prova, mais concretamente da sua estabilidade, fez-se uma nova aplicação da mesma (método Teste-reteste) e calculou-se o coeficiente de correlação r de Person (Almeida & Freire, 2000). Fez-se posteriormente a correcção das provas, recorrendo ao método de cotação de contagem do número de respostas correctas até ao aparecimento de três respostas incorrectas consecutivas (Busch & Lembke, 2005; Stecker, Saézn, & Lemons, 2007; Stecker, Lembke, & Foegen, 2008).

Os dados foram tratados com recurso à estatística descritiva.

Resultados

Após a correcção das provas, verificou-se que na possibilidade de um resultado máximo de 33 respostas correctas a média obtida pelos alunos foi de 9,44 respostas, com um desvio padrão de 4,03. O valor mínimo obtido foi um e o máximo 22. Relativamente ao r de Pearson, este traduz-se num valor de 0,780, o que é indicativo de uma associação linear alta, segundo Pestana e Gageiro (2008). Calcularam-se, para cada uma das turmas, as medidas estatísticas de tendência central e identificaram-se os alunos em risco, ou seja, aqueles cujos resultados são iguais ou inferiores ao percentil 20 (Busch & Lembke, 2005). Na Tabela 2 encontram-se os valores das medidas de estatísticas de tendência central para cada turma.

Tabela 2. Medidas estatísticas de tendência central em cada turma.

	Média	Mediana	Moda
--	--------------	----------------	-------------

Turma 1	9,71	10,00	11
Turma 2	9,50	9,00	9
Turma 3	10,06	9,00	9
Turma 4	8,94	10,00	10
Turma 5	10,60	10,00	10
Turma 6	5,00	7,00	7
Amostra	9,4	9,00	10

Na Tabela 3 é apresentado o número de alunos em risco identificados através do cálculo do valor do percentil 20.

Tabela 3. Número de alunos em risco identificados através do cálculo do percentil 20.

	Percentil 20
Turma 1	6,20
Turma 2	7,60
Turma 3	6
Turma 4	5,80
Turma 5	5,60
Turma 6	1
Amostra	6,00

Dezasseis alunos foram considerados em risco. Este grupo apresenta uma média na prova Maze de 4,31, sendo o desvio padrão igual a 2,02 e os valores mínimo e máximo, 1 e 7 respectivamente. Tendo como referência o valor do percentil 20 para a amostra, o número de alunos em risco é de 17. Considerando este valor verifica-se que em média 20,7% dos alunos da amostra se encontram em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura.

Conclusões e Discussão

Em Portugal ainda são escassos os estudos em que se recorre à utilização de provas Maze, salientando-se alguns realizados no âmbito de dissertações de mestrado. Esta situação impossibilita

a comparação dos resultados com valores encontrados para populações maiores ou mesmo para toda a população.

De acordo com Deno, et al. (2009), a identificação de alunos em risco pode ser feita através da selecção dos 20% de alunos em cada turma com resultados mais baixos. Assim o cálculo do percentil 20 vem dar resposta a esta questão. A identificação dos 16 alunos de risco na Fase I no MAD deve ser seguida de intervenções especializadas na leitura já no contexto da Fase II do mesmo modelo. Esta prática, se utilizada nas escolas, permitirá ao professor identificar, ao longo do ano lectivo, os alunos que necessitam do referido apoio, bem como conhecer o progresso desses e dos restantes colegas de turma, e ainda modificar, se e quando necessário, as suas práticas (Shinn & Shinn, 2002). No seguimento que demos a esta fase do estudo realizaram-se, durante algumas semanas, actividades de intervenção directa na leitura com os alunos de risco e fizeram-se mais duas aplicações (Inverno e Primavera) da prova Maze.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Brown-Chidsey, R., Davis, L., & Maya, C. (2003). Sources of variance in curriculum-based measures of silent reading. *Psychology in the Schools*, 40(4), 363-377.
- Brown-Chidsey, R., Johnson, P., & Fernstrom, R. (2005). Comparison of Grade-Level Controlled and Literature-Based Maze CBM Reading Passages. *School Psychology Review*, 34, 387-394.
- Busch, T. W., & Lembke, E. S. (2005). *Teaching tutorial 5: Progress monitoring in reading using the CBM maze procedure*: Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008c). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2007). Specific learning disabilities and the Portuguese Educational System. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 161-166.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30(4), 507-524.
- Deno, S. L., Reschly, A. L., Lembke, E. S., Magnusson, D., Callender, S. A., Windram, H., et al. (2009). Developing a school-wide progress-monitoring system. *Psychology in the Schools*, 46 (1), 44-55.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). Using CBM for progress monitoring in reading. Retirado em 30-12-2010 de http://www.studentprogress.org/summer_institute/default.asp#reading.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Patrão, M. (2010). Monitorização com base no currículo: um estudo quantitativo sobre a utilização de provas maze no contexto do nível I do modelo de atendimento à diversidade. Tese não publicada, Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, Braga.
- Pestana, M. L. & Gageiro, J. N. (2008). Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Shinn, M. R., & Shinn, M. M. (2002). *AIMSweb training workbook: administration and scoring of reading maze for use in general outcome measurement*. Retirado em 5-11-2010 de http://www.aimsweb.com/uploads/pdfs/scoring_maze.pdf.
- Stecker, P., Sáenz, L., & Lemons, C. (2007). Introduction to using CBM for progress monitoring in reading. Retirado em 30-12-2010 de http://www.studentprogress.org/summer_institute/default.asp#reading.
- Stecker, P. M., Lembke, E. S., & Foegen, A. (2008). Using progress-monitoring data to improve instructional decision making. Retirado em 27-12-2010 de

http://www.scred.k12.mn.us/School/documents/Using_Progress_Monitoring_Data_to_Improve_Instructional_Decision_Making.pdf