

## **Risco na Aprendizagem da Leitura: Resultados e Implicações de Um Estudo Longitudinal no Contexto da Educação Inclusiva**

Ana Paula Loução Martins  
Maria João Costa Santos Simão

**Como citar:** MARTINS, A. P. L.; SIMÃO, M. J. C. S. Risco na Aprendizagem da Leitura: Resultados e Implicações de Um Estudo Longitudinal no Contexto da Educação Inclusiva *in*: OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MARTINS.; A. P. L. **A linguagem e o brincar e condições neurodiversas**. Marília: Oficina Universitária, 2022 p.207-224 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-326-7.p207-224>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## Capítulo 9

### **Risco na Aprendizagem da Leitura: Resultados e Implicações de Um Estudo Longitudinal no Contexto da Educação Inclusiva \***

*Ana Paula Loução Martins*

*Maria João Costa Santos Simão*

#### **Introdução**

Segundo o relatório de 2017 do *National Center for Learning Disabilities*, nos EUA estima-se que aproximadamente 39% dos estudantes, que recebem apoio dos serviços especializados de educação especial, possuam dificuldades de aprendizagem específicas (DAE). Os dados do *National Assessment of Educational Progress* de 2013, citados neste relatório, mostram que no final do quarto ano de escolaridade, 27% dos e das estudantes sem necessidades educativas especiais obtiveram resultados na leitura, abaixo do considerado básico, enquanto que naqueles e naquelas com DAE esse valor se situava nos 85% (HOROWITZ; WHITTAKER, 2017). No final do oitavo ano de escolaridade esses valores são de 18% e 71% respectivamente. Neste contexto, torna-se essencial que a escola inclusiva disponibilize sistemas que, de forma interligada e precoce, disponibilizam um sistema de triagem universal de situações de risco de insucesso na leitura, a intervenção preventiva multinível, a monitorização do progresso, a tomada de decisões e a avaliação especializada

(HOROWITZ; WHITTAKER, 2017; NATIONAL CENTER FOR LEARNING DISABILITIES, 2020).

A triagem universal funciona como um processo sistemático de identificação de estudantes em risco de baixos resultados acadêmicos (leitura, escrita, matemática), comportamentais, sociais e/ou emocionais (GOLDSTEIN, 2019). As provas utilizadas nesta triagem são realizadas por toda a população escolar, normalmente, no início do ano letivo e repetem-se no meio e no final do mesmo (FUCHS; FUCHS, 2008; HUGHES; DEXTER, 2013). Uma determinada pontuação limite (ponto de corte) prediz sobre quais estudantes provavelmente terão sucesso e quais, provavelmente, não atingirão as competências que foram analisadas (FUCHS; FUCHS, 2011). Segundo Jenkins e colaboradores (2007), ao nível da triagem de risco de insucesso na leitura, a maioria das provas utilizadas têm como foco predizer resultados de leitura insatisfatória, definida com base em critérios como, por exemplo, uma realização de um ano abaixo do ano escolar, como uma realização abaixo do percentil 25, ou como uma realização abaixo duma determinada pontuação num teste de leitura estadual ou nacional. Dependendo de como é definido, este critério de leitura insatisfatória tem a capacidade de identificar uma larga percentagem de estudantes em risco. Contudo, por vezes o objetivo da triagem é identificar estudantes que apresentam resultados muito afastados dos apresentados pelo resto da turma e considerados como muito insatisfatórios. Para esta situação, é muitas vezes usado, como ponto de corte, o percentil 10, o que permite identificar estudantes com grande suspeita de poderem ter uma dificuldade de aprendizagem específica.

Os estudantes cujos resultados em cada momento da triagem universal se encontrem abaixo da pontuação limite utilizada, serão alvo de uma atenção posterior. Os resultados da triagem universal também podem

ser usados para identificar e apoiar escolas com um grande número de alunos em risco. Assim, no contexto de Modelos de Resposta à Intervenção ou, como são também designados, de Sistema de Apoios multinível, a triagem universal constitui-se como o primeiro passo, junto de situações de risco de insucesso académico, para a identificação e intervenção precoces e, paralelamente, para a procura de se evitar que o insucesso destes estudantes se solidifique no seu percurso escolar e na sua vida adulta (FUCHS; FUCHS, 2008).

Em Portugal observa-se a inexistência de um sistema de triagem universal na área da leitura que seja tecnicamente adequado, simples e rápido, bem como de dados consistentes e agregados sobre as trajetórias de desenvolvimento da leitura, pelo que, ao longo de três anos letivos, desenvolvemos dois projetos de investigação com os seguintes objetivos: a) testar a aceitação do uso de provas de monitorização-com-base-no-currículo (MBC) como um elemento da triagem universal de risco na compreensão da leitura; b) conhecer a trajetória do nível e da taxa de crescimento da compreensão da leitura entre o 2º ano e o 4º anos de escolaridade; c) analisar o impacto da variável risco na trajetória do nível e da taxa de crescimento da compreensão da leitura entre o 2º ano e o 4º ano de escolaridade. Neste capítulo apresentamos os resultados de um dos agrupamentos de escolas que participaram nestes projetos.

## **Método**

### **Participantes**

Os participantes constituem a população de estudantes de um agrupamento de escolas públicas localizadas numa zona urbana do norte de Portugal. Disponibilizaram-se a participar, e foram autorizados pelos

respectivos encarregados de educação, 143 estudantes do 2º ano, 150 do 3º ano e 151 estudantes do 4º ano de sete turmas. Desta forma, o grupo de participantes compreende estudantes que foram monitorizados durante três anos letivos, ou seja, no 2º, 3º e 4º anos do ensino com idades compreendidas entre sete e dez anos.

### **Instrumentos de coleta de dados**

Os dados utilizados neste estudo foram coletados tendo por base dois tipos de instrumentos. O primeiro instrumento é constituído por três Provas de MBC desenhadas pelas investigadoras dos projetos para três anos letivos diferentes. Estas provas foram escolhidas por a investigação internacional mostrar que desempenham um papel central na triagem universal em modelos como o Modelo de Resposta à Intervenção (FUCHS, 2017). O desenvolvimento das provas de MBC teve início na década de setenta, com o trabalho desenvolvido pelo Professor Stanley Deno e colegas na Universidade do Minnesota, nos EUA, e atualmente apresenta-se como um sistema fácil, válido, rápido e económico baseado em provas de medição, organizadas com material (textos) do currículo nacional (DENO, 2003b) e cujos resultados não são apenas usados para identificar estudantes em risco, e que beneficiam de um ensino da leitura adicional, mas também para personalizar programas de leitura com base nas necessidades de estudantes, para que o/a professor/a avalie a eficácia das estratégias usadas e, caso seja necessário, faça ajustes à sua planificação, e para se decidir sobre a necessidade da frequência de ações de desenvolvimento profissional (VAUGHN *et al.*, 2007)

Embora existam vários tipos de provas de MBC, neste estudo, tendo por base os anos académicos e os recursos humanos para a realização do projeto de investigação, utilizam-se provas para a compreensão da

leitura, denominadas provas Maze. Cada prova é constituída por três textos, sendo a seleção da palavra correta em falta em cada texto entre três opções apresentadas. O número de palavras corretamente selecionadas, numa amostra de leitura retirada de material curricular do ano da turma e ainda não analisado nas aulas, constitui um indicador válido da proficiência da leitura, sendo que o resultado de cada estudante é a mediana dos três resultados nos três textos (BUSCH; LEMBKE, 2005). Neste estudo o valor de risco corresponde ao valor do percentil 20 (DENO, 2003a).

O segundo instrumento de coleta de dados foi um diário de notas de campo, onde se registrava informação relacionada com aspetos que ocorriam imediatamente após reuniões com a direção do agrupamento e as professoras e os professores, após a administração de provas (número de participantes em cada sala, considerações de estudantes e de professores e professoras, e comportamentos ou emoções que se considerassem relevantes para a análise), ou após conversas com encarregados de educação. Estes dados qualitativos permitiram caracterizar a aceitação do uso das provas de MBC- Maze.

### **Procedimentos de coleta e tratamento de dados**

Depois de obtida a autorização por parte da Direção-Geral de Educação para a realização de estudos de investigação em ambiente escolar, ao abrigo do ao abrigo do Despacho N.º 15847/2007, foi dado a conhecer o estudo que se pretendia realizar à direção do Agrupamento de Escolas, aos professores, aos pais e mães de estudantes e convidadas as estudantes e os estudantes a participarem, sendo utilizados consentimentos informados e pedidos de autorização. Posteriormente foi agendado com as professoras e

os professores a administração das provas, o que decorreu no ambiente da sala de aula da turma.

A aplicação da prova de BMC-Maze implicou três fases, tal como indicado por Lages (2014). Primeiro, após a entrega das provas, foi feita uma explicação detalhada sobre as suas características e funcionamento, e praticado um exemplo, que incluía três frases, de modo a que os estudantes percebessem inequivocamente o que se pretendia que fizessem, após o que se dava início à prova. Durante esta realização os estudantes dispunham de dois minutos para a leitura de cada texto de cada prova e a administradora tinha como função cronometrar o tempo e circular pela sala para verificar se tudo corria como desejado. Sempre que algum ou alguma estudante terminava antes do tempo, registrava-se na sua prova o tempo que demorou a realizá-la. Deste modo, cerca de quinze minutos por turma bastaram para explicar e aplicar os três textos. Finalmente, a terceira fase consistia na recolha de todas as provas e agradecimento por parte da administradora. Posteriormente, as provas foram cotadas considerando-se dois aspetos: 1) cada palavra corretamente selecionada era contabilizada como um ponto; 2) consideraram-se como erros as palavras incorretamente selecionadas e os conjuntos de três palavras sem qualquer seleção ou com mais do que uma seleção. O resultado de cada estudante foi dado pela mediana dos resultados obtidos em cada um dos três textos de cada prova. Para assegurar a confiabilidade desta administração, todas as instruções e ações foram incluídas num protocolo (PATRÃO, 2010). Cada professora ou professor de turma auxiliaram na coleta de dados, verificando se as instruções nesse protocolo eram corretamente fornecidas pela administradora (uma investigadora) e efetuaram o registo das suas observações num documento construído para esse efeito. As provas foram administradas no meio e no final de cada ano letivo.

A participação no estudo foi anônima e o estudo não contemplou a recolha de dados pessoais sensíveis e na aplicação dos instrumentos não se procede à identificação de estudantes, de professores, ou de outro tipo de informação que os tornasse identificáveis.

Os dados recolhidos foram submetidos a tratamento informático e análise estatística. Na análise quantitativa, calculou-se a média, o desvio padrão, a mediana e os percentis. A taxa de crescimento semanal, para cada ano letivo, foi calculada através do quociente entre a diferença dos resultados obtidos na segunda aplicação e na primeira aplicação e o número de semanas entre as duas aplicações (GRANEY *et al.*, 2009). Depois dos dados analisados foram organizadas reuniões na escola onde se apresentaram e discutiram os resultados.

## **Resultados**

Apresentamos em seguida os resultados tendo por base os três objetivos deste estudo e que indicamos no final da introdução deste capítulo:

**1. Aceitação do uso de provas de monitorização-com-base-no-curriculum (MBC) como elemento central na triagem universal de risco na compreensão da leitura:** Embora nenhum dos professores das turmas onde as provas foram realizadas tivesse conhecimento prévio deste tipo de instrumento de monitorização para a compreensão da leitura, a maioria mostrou admiração e interesse pela prova, tendo a participação sido unânime. As professoras e os professores apresentaram vários argumentos de aceitação. Primeiro porque era uma análise da leitura medida junto de estudantes e não dependente da sua perceção. Segundo, porque o estudo

revelou-se uma oportunidade de professores contactarem com este tipo de informação, de conhecerem uma forma de monitorizar a leitura, tal como preconizado pelo pela medida do Ministério da Educação relacionada com as metas de aprendizagem. Terceiro, porque o contacto com as investigadoras e as análises dos resultados de cada turma e estudante, permitia que professoras e professores compreendessem a utilidade da utilização de dados na tomada de decisão sobre a aprendizagem de estudantes que se consideram em risco. Em quinto, porque permitia que ao longo do projeto fossem proporcionados momentos de formação em contexto nos quais se analisaram intervenções que segundo a investigação são eficazes para os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e ou em risco.

Salienta-se ainda que a colaboração de encarregados de educação e de estudantes foi quase de 100%, sendo que vários pais e mães solicitaram os resultados dos filhos e/ ou das filhas, tantos às professoras e aos professores como diretamente à investigadora coordenadora do projeto, o que mostra o seu interesse no estudo e na educação.

**2. Trajetória do nível e da taxa de compreensão da leitura entre o 2º ano e o 4º ano de escolaridade:** Os resultados relativos às medidas de tendência central e de dispersão obtidos para as crianças participantes mostram uma trajetória gradual com crescimento entre anos escolares, o que se relaciona com a aprendizagem da leitura. Sublinha-se que o desvio padrão aumenta ao longo dos anos mostrando aumento da variabilidade ao longo do tempo (ver Tabela 1). Sublinha-se que o ano letivo em Portugal, em geral inicia em meados de setembro e termina em meados de Julho.

**Tabela 1: Resultados descritivos da população para os seis momentos de monitorização**

Ano letivo	Momento	Média	Desvio Padrão
2.º	Março (n=122)	6.26	2.53
	Junho (n=121)	8.02	2.09
3.º	Janeiro (n=137)	11.00	4.05
	Junho (n=137)	12.40	4.55
4.º	Março (n=146)	14.89	4.81
	Junho (n=135)	16.66	5.90

Elaborada pelas autoras.

A Tabela 2 apresenta o valor dos percentis para os vários momentos em que se realizou a monitorização ao longo dos três anos de escolaridade.

**Tabela 2: Resultados dos percentis para os seis momentos de monitorização**

Ano letivo	Momento	Percentil					
		10	20	25	50	75	90
2º	Março (n=122)	3	4	4	7	8	10
	Junho (n=121)	5	6	7	8	10	11
3º	Janeiro (n=137)	6	7	8	11	14	16
	Junho(n=137)	7	8	9	13	15	18
4º	Março (n=146)	9	10	11	15	18	22
	Junho (n=139)	9	12	13	16	22	24

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Uma vez conhecidos, os valores de percentis para este agrupamento, podem servir tanto para analisar cada estudante num dado momento, como sua evolução e serem utilizados pelas professoras e professores deste agrupamento como referência em anos seguintes.

A Tabela 3 apresenta a trajetória dos resultados ao longo dos três anos de escolaridade, segundo a variável risco.

**Tabela 3. Resultados nos seis momentos de monitorização segundo a variável risco**

Ano letivo	Momento	Variável	Média	Desvio Padrão
2º	Março	Não risco (n=102)	7,05	1,93
		Risco (n=20)	2,25	0,79
	Junho	Não risco (n=106)	8,56	1,56
		Risco (n=15)	4,20	1,15
3º	Janeiro	Não risco (n=106)	12,55	3,14
		Risco (n=31)	5,71	1,51
	Junho	Não risco (n=109)	13,94	3,74
		Risco (n=28)	6,43	1,35
4º	Março	Não risco (n=111)	16,60	3,93
		Risco (n= 35)	9,26	2,59
	Junho	Não risco (n=108)	18,82	4,56
		Risco (n=31)	8,97	2,73

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Verifica-se que ao longo dos três anos a diferença na média entre os dois grupos aumenta, e que o desvio padrão aumenta mais nos alunos que não estão em risco.

A taxa de crescimento semanal foi calculada através do quociente entre a diferença dos resultados obtidos na segunda aplicação e na primeira aplicação e o número de 10 semanas no segundo ano, de 16 semanas no terceiro ano e 10 semanas no quarto ano (GRANEY *et al.*, 2009). A Tabela 4 apresenta a taxa de crescimento do grupo de estudantes ao longo dos três anos letivos.

**Tabela 4: Taxa de crescimento semanal da amostra e segundo a variável risco**

<b>Ano (semanas entre monitorizações)</b>	<b>Amostra</b>	<b>Risco</b>	<b>Não risco</b>
2º (10 semanas)	0,167	0,140	0,175
3º (16 semanas)	0,091	0,025	0,130
4º (10 semanas)	0,177	0,011	0,245

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Sublinha-se que é no 2º Ano e no 4º ano que a taxa de crescimento semanal é mais expressiva para a amostra e, que, no quarto ano, a taxa de crescimento de estudantes que não se encontra em risco é superior à dos anos letivos anteriores, enquanto para as e os estudantes em risco é a menor.

### **Conclusões e considerações para a prática educativa**

Neste estudo obtêm-se três conclusões, que se apresentam em seguida, se discutem à luz de outras investigações e se utilizam para se destacarem implicações para a prática educativa.

Como primeira conclusão indica-se que a prova MBC-Maze foi bem aceita e constituiu-se como uma ferramenta essencial na determinação de risco na compreensão leitora. A utilização da MBC traz benefícios acrescentados para a prática educativa devido à capacidade de medir a discrepância de desempenho através do recurso a uma abordagem normativa dos resultados e viabilizar a implementação de intervenções adicionais mais intensivas (SHINN, 2007). Esta coleta de dados, no contexto de modelos de Resposta à Intervenção, tem ainda a vantagem de monitorizar estudantes de forma rápida e pouco dispendiosa. Assim, neste estudo a MBC mostrou ser bem aceita como parte de um sistema de

triagem destinado a promover a identificação e a posterior intervenção, o mais precoce possível (CONNOR *et al.*, 2014). Contudo, sublinha-se que um sistema de triagem deve ter recolha de dados três vezes por ano letivo e incluir outros tipo de provas de MBC, de acordo com os anos de escolaridade, como por exemplo as provas de MBC que analisam a fluência de leitura.

A segunda conclusão que se indica é que a trajetória do nível e da taxa de crescimento da compreensão da leitura mostra a aprendizagem da leitura que ocorreu na sala de aula. Os estudantes obtiveram uma melhoria da média dos resultados obtidos entre monitorizações em cada ano escolar e entre cada ano de escolaridade. O desvio padrão aumenta ao longo dos anos, mostrando o aumento das diferenças entre estudantes.

A terceira conclusão que se indica é que a variável risco teve impacto nos resultados, com a média dos resultados de estudantes em risco a ser inferior, em quase o dobro, à média dos restantes estudantes nas aplicações ao longo dos três anos de escolaridade. O fato de a média dos resultados no grupo em risco ser inferior à média do grupo que não estava em risco é consistente com o verificado no estudo de Speece e colaboradores (2010). Observa-se também que a diferença entre os grupos aumenta ao longo dos três anos, ou seja, os grupos distanciam-se com o tempo. Assim, embora se observe uma evolução positiva na compreensão da leitura em ambos os grupos, o que mostra que as atividades na sala de aula tiveram impacto positivo na aprendizagem, os estudantes em risco são aquelas que parecem menos usufruírem das condições da sala de aula. Seguindo as diretrizes do Modelo de Resposta à Intervenção, a partir da recolha de dados de um sistema de triagem universal, estudantes em risco na leitura, através da avaliação do seu desempenho e taxa de crescimento, devem ser apoiados através de um sistema de apoio multinível que utiliza

práticas baseadas na investigação tal como sugerido por vários investigadores citados ao longo deste trabalho. Segundo Brown-Chidsey e Steege (2005) as intervenções baseadas na investigação são importantes porque aumentam a probabilidade de resultados positivos por parte de estudantes em risco, promovendo o progresso. Adicionalmente, as intervenções baseadas na teoria, opinião, testemunhos e avaliação subjetiva têm mostrado serem ineficazes. Por fim, tanto estudantes como famílias têm o direito de esperar que os profissionais da educação utilizem intervenções que têm grande probabilidade de promover resultados positivos. Segundo Vaughn e colaboradores (2007), devem desenvolver entre outras, práticas de ensino explícito e direto, sequência e análise de tarefas, controle da dificuldade das tarefas, a oportunidade de prática na elaboração de projetos e de resolução de problemas, o *feedback* sistemático e continuado, as estratégias de metacognição, as estratégias de aprendizagem, o trabalho interativo de pequeno grupo e de pares e a monitorização constante do progresso dos alunos para orientar a intervenção.

Este estudo apresenta limitações relativas ao número de participantes, a ter sido realizado numa região do país, a terem sido realizadas apenas dois momentos de monitorização por ano, em vez de três, bem como de apenas uma área da leitura, aconselhando-se a inclusão de uma prova de fluência de leitura, por exemplo de não e de não ter sido registado o tipo de intervenção adicional à sala de aula, que possa ter sido promovida com estudantes em risco.

Para finalizar sublinha-se que a MBC associada a uma intervenção precoce é particularmente vantajosa na prevenção de dificuldades de aprendizagem específicas a longo prazo, visto que apoia a procura da abordagem mais efetiva para a intervenção, facilita a interligação entre o

ensino da sala de aula e a intervenção adicional, e melhora o ensino na classe regular, porquanto requer a participação da professora ou do professor de turma num processo colaborativo com outros ou outras profissionais que promovem o sistema de triagem e que desenham uma intervenção adicional à que é promovida na sala de aula (VELLUTINO, 2002). Desta forma a escola torna-se mais inclusiva.

### **Agradecimentos**

Este estudo foi desenvolvido no CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal e financiado através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos: a) “PTDC-CEP-CED-111430-2009: Uso da monitorização com base no currículo para estabelecer risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura”; b) “EXPL/MHC[1] CED/2449/2013: Monitorização do risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura de alunos do 4.º ano e comparação com resultados destes mesmos alunos quando no 2º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico”; e c) “UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-P”.

### **Referências**

BROWN-CHIDSEY, Rachel; STEEGE, Mark W. *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York: Guilford, 2005.

BUSCH, Tood W.; LEMBKE, Erica S. **Teaching tutorial 5: Progress monitoring in reading using the cbm maze procedure**. Arlington, VA: Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children, 2005. Disponível em: <<https://www.dldcec.org/>>.

DENO, Stanley L. **Curriculum-Based Measures: Development and Perspectives**. *Assessment for Effective Intervention*, v. 28, nº 3–4, p. 3–12, 2003a. DOI: 10.1177/073724770302800302.

DENO, Stanley L. **Developments in Curriculum-Based Measurement**. *Journal of Special Education*, v. 37, nº 3, p. 184–192, 2003b. DOI: 10.1177/00224669030370030801.

CONNOR, Carol M. *et al.* **Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for reading disabilities: A Synthesis of the Contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers (NCSER 2014-3000)**, 2014. Washington, DC: National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Disponível em <IES website> <http://ies.ed.gov/>.

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. **Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**. 2021. Disponível em: <Direção Geral de Educação> <http://www.dge.mec.pt/teip>.

FUCHS, Lynn S. **Curriculum-Based Measurement as the Emerging Alternative: Three Decades Later**. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 32, nº 1, p. 5–7, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/ldrp.12127>.

FUCHS, Lynn. S.; FUCHS, Douglas. **The role of assessment within the RTI framework**. In: FUCHS, D.; FUCHS, L. S.; VAUGHN, S. (Orgs.). *Response to intervention: A framework for reading educators*. Newark: International reading association, 2008. p. 27–49.

FUCHS, Lynn. S.; FUCHS, Douglas. **Using CBM for progress monitoring in reading**. Washington, DC, 2011. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519252.pdf>>.

GOLDSTEIN, Noah. **Essential components**. *BioCycle*. 2019. Disponível em: <<https://mtss4success.org/essential-components/screening>>. ISSN: 02765055, DOI: 10.4324/9781315145914-4.

GRANEY, Suzanne B. *et al.* **A preliminary investigation of within-year growth patterns in reading and mathematics curriculum-based measures**. *Journal of school psychology*, United States, v. 47, n. 2, p. 121–142, 2009. DOI: 10.1016/j.jsp.2008.12.001.

HOROWITZ, Sheldon. H.; WHITTAKER, Manya Catrice. **The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5**. In: *National Center for Learning Disabilities*. New York: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23528340>>. ISBN: 1533-8916, ISSN: 1873-2518.

HUGHES, Charles; DEXTER, Douglas D. **Universal screening within a response-to-intervention model**. 2013. Disponível em: <<http://www.rtinetwork.org/learn/research/universal-screening-within-a-rti-model>>.

JENKINS, Joseph. R.; HUDSON, Roxanne F.; JOHNSON, Evelyn S. **Screening for At-Risk Readers in a Response to Intervention Framework**. *School Psychology Review*, v. 36, n. 4, p. 582–600, 2007. DOI: 10.1080/02796015.2007.12087919.

LAGES, Marta Sofia Marcos. **Monitorização da compreensão da leitura: resultados de alunos em risco de apresentar dificuldades de aprendizagem específicas**. Dissertação de mestrado em Educação Especial (área de especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas), 2014, Universidade do Minho, Portugal.

PATRÃO, M.S.G. **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.** Dissertação de mestrado em Educação Especial (área de especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas), 2010, Universidade do Minho, Portugal.

MCMASTER, Kristen L. *et al.* **Curriculum-Based Measures of Beginning Writing: Technical Features of the Slope.** *Exceptional Children*, v. 77, n° 2, p. 185–206, 2011. DOI: 10.1177/001440291107700203.

NATIONAL CENTER FOR LEARNING DISABILITIES. **Early detection of learning difficulties: From “recognizing risk” to “responding rapidly.** Washington, DC, 2020. Disponível em: <<https://www.nclد.org/>>.

SHINN, Mark R. **Identifying Students at Risk, Monitoring Performance, and Determining Eligibility Within Response to Intervention: Research on Educational Need and Benefit From Academic Intervention.** *School Psychology Review*, v. 36, n. 4, p. 601–617, 2007. DOI: 10.1080/02796015.2007.12087920.

SPEECE, Debora L. *et al.* **Identifying Children in Middle Childhood Who Are at Risk for Reading Problems.** *School Psychology Review*, v. 39, n. 2, p. 258–276, 2010. DOI: 10.1080/02796015.2010.12087777.

VAUGHN, Sharon *et al.* **Prevention and early identification of students with reading disabilities.** *Evidence-based reading practices for response to intervention.* Paul H. Brookes Publishing Co., 2007. p. 11–27. ISBN: 1-55766-828-0 (Paperback), 978-1-55766-828-8 (Paperback).