

# Práticas de Flexibilidade Curricular em Diálogo

Escolas Associadas  
do Centro de Formação  
Francisco de Holanda

Organizadoras: Isabel Viana - Lucinda Palhares - Fernanda Macedo

## **PRÁTICAS DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR EM DIÁLOGO**

**Esta publicação é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019**

[http://www.ciec-uminho.org/index\\_pt.html](http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html)

### **Conta com o apoio do Centro de Formação Francisco de Holanda**

Centro de Formação Francisco de Holanda

Escola Secundária Francisco de Holanda

Alameda Dr. Alfredo Pimenta

4814-528 Guimarães

[cfaecffh@gmail.com](mailto:cfaecffh@gmail.com)

[www.cffh.pt](http://www.cffh.pt)

253 540 134

Cofinanciado por:

UID/CED/00317/2019

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

## FICHA TÉCNICA

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Organizadoras</b>                | Isabel Viana<br>Lucinda Palhares<br>Fernanda Macedo   |
| <b>Autores</b>                      | Isabel Viana, Lucinda Palhares, Fernanda Macedo<br>Mário Rodrigues, João Montes, José Fonseca, Luz Alves<br>Sandra Lídia Oliveira Rodrigues; Paulete Cordeiro Pinto<br>Lameirão<br>Armanda Gomes, Graciete Guerreiro, Rodrigo Oliveira, Susana<br>Jordão<br>Lurdes Costa, Ana Sofia Melo, Iolanda Ribeiro, Fernanda<br>Leopoldina Viana<br>Cláudia Maria Silva Arnaud Marques, João Gonçalves Pereira,<br>Ricardo Jorge Carvalho e Pereira, Rosa Laurinda Lopes da<br>Costa, Pedro Manuel da Silva Gomes<br>Alexandrina Melo, Ana Guedes, Cláudia Domingues, Lurdes<br>Ferreira<br>Carlos Afonso, Manuela Gomes, Natália Correia<br>Célia Ferreira, Teresa Varejão Pereira<br>Ana Rita Coelho, Rui Miguel Rocha<br>Alcina Sousa, João Vilaça<br>João Manuel Santos Pedro<br>Benjamim Paulo da Costa Sampaio<br>Manuela Paredes, Rosalina Pinheiro |
| <b>Pintura e composição da capa</b> | Salgado Almeida   |
| <b>Maquetagem</b>                   | Francisco Martins   |
| <b>Propriedade e edição</b>         | Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho<br><a href="http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html">http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html</a>  |
| <b>ISBN</b>                         | 978-972-8952-60-0   |
| <b>Editor</b>                       | Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança  |

Todos os textos que integram esta obra são da exclusiva responsabilidade dos seus autores, respeitando a opção dos autores. Usa em simultâneo a ortografia portuguesa com e sem o acordo ortográfico em vigor.

## INDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PREFÁCIO</b> -----   | <b>6</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO</b> -----   | <b>10</b> |
| Isabel Viana, Lucinda Palhares, Fernanda Macedo   |           |
| <b>O PODER DO DIÁLOGO PARA REALIZAR A FLEXIBILIDADE CURRICULAR</b> -----  | <b>14</b> |
| Isabel Viana, Lucinda Palhares, Fernanda Macedo   |           |
| <b>A INTERVISÃO PEDAGÓGICA COMO EXEMPLO PRÁTICO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS DOMÍNIO DE AUTONOMIA CURRICULAR</b> -----  | <b>23</b> |
| Mário Rodrigues, João Montes, José Fonseca, Luz Alves   |           |
| <b>COMPARTILHAR S@BERES</b> -----   | <b>31</b> |
| Sandra Lúcia Oliveira Rodrigues; Paulete Cordeiro Pinto Lameirão  |           |
| <b>CONSTRUIR O FUTURO<br/>UMA OFERTA INOVADORA E INTEGRADORA</b> -----  | <b>41</b> |
| Armanda Gomes, Graciete Guerreiro, Rodrigo Oliveira, Susana Jordão  |           |
| <b>A MONITORIZAÇÃO NO QUADRO DOS MODELOS MULTINÍVEL. CONTRIBUTOS PARA A IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO ATEMPADA DE ALUNOS EM RISCO</b> -----               | <b>47</b> |
| Lurdes Costa, Ana Sofia Melo, Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana  |           |
| <b>CAMINHOS DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR</b> -----   | <b>55</b> |
| Cláudia Maria Silva Arnaud Marques, João Gonçalves Pereira, Ricardo Jorge Carvalho e Pereira, Rosa Laurinda Lopes da Costa, Pedro Manuel da Silva Gomes |           |
| <b>FLEXIBILIZAR PARA INCLUIR: UMA ESCOLA PROMOTORA DE APRENDIZAGENS DE QUALIDADE INDUTORAS DE COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA</b> -----                       | <b>63</b> |
| Alexandrina Melo, Ana Guedes, Cláudia Domingues, Lurdes Ferreira  |           |
| <b>FLEXIBILIDADE CURRICULAR: DA CIDADANIA À INCLUSÃO</b> -----  | <b>77</b> |
| Carlos Afonso, Manuela Gomes, Natália Correia   |           |
| <b>GUIMARÃES CIDADE MUSEU: “PASSADO, PRESENTE E FUTURO” – PRÁTICAS DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR</b> -----  | <b>87</b> |
| Célia Ferreira, Teresa Varejão Pereira  |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO – UM ANO EM BALANÇO-----</b>                   | <b>92</b>  |
| Ana Rita Coelho, Rui Miguel Rocha   |            |
| <b>CONCEBER COLABORATIVAMENTE UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM-----</b>         | <b>99</b>  |
| Alcina Sousa, João Vilaça   |            |
| <b>A GESTÃO DAS “DESIGUALDADES” NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEVIDÉM-----</b> | <b>104</b> |
| João Manuel Santos Pedro  |            |
| <b>UMA ESCOLA DO PRESENTE COM UM OLHAR NO FUTURO-----</b>                     | <b>111</b> |
| Benjamim Paulo da Costa Sampaio   |            |
| <b>TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CASO DE SUCESSO-----</b>   | <b>118</b> |
| Manuela Paredes, Rosalina Pinheiro  |            |
| <b>ORGANIZADORAS-----</b>   | <b>128</b> |

# **A MONITORIZAÇÃO NO QUADRO DOS MODELOS MULTINÍVEL. CONTRIBUTOS PARA A IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO ATEMPADA DE ALUNOS EM RISCO<sup>3</sup>**

**Lurdes Costa**

**Ana Sofia Melo**

AE Briteiros

**Iolanda Ribeiro**

Escola de Psicologia, UM

**Fernanda Leopoldina Viana**

Instituto da Educação, UM

## **Resumo**

A sinalização atempada de alunos «em risco» e a organização de uma resposta que responda às suas necessidades é uma das exigências que o decreto-lei n.º 54 de 6 de julho de 2018 introduziu. A sinalização no quadro dos modelos multinível faz-se com recurso à aplicação de provas de rastreio e à monitorização das aprendizagens. Esta última visa: identificar falsos positivos (alunos que são sinalizados como estando «em risco», mas que não apresentam essa condição); monitorizar as aprendizagens; avaliar a adequação das medidas adotadas. No início do 1.º ano a identificação de alunos «em risco» é complexa uma vez que o rastreio contempla competências facilitadoras da aprendizagem da leitura. Estes dados permitem caracterizar os padrões de desenvolvimento, relevantes na adequação do processo de ensino, mas não para a sinalização de alunos «em risco». A monitorização sistemática constitui uma abordagem alternativa. A experiência que se relata, descreve os procedimentos usados na monitorização sistemática dos alunos do 1.º ano, os seus contributos para a sinalização dos alunos «em risco» e a elaboração de resposta ajustadas às suas necessidades. A monitorização conduziu à

---

<sup>3</sup> O presente projeto foi financiado pela Câmara Municipal de Guimarães e apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e por fundos nacionais (PIDDAC), através das Unidades de Investigação e Desenvolvimento (UID/PSI/01662/2019; UID/CIEC/00317/2019), estando associado ao Centro de Investigação em Psicologia-UM e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança-UM.

identificação de 21,5% de alunos «em risco», aos quais foi proporcionado apoio. No final do ano letivo mantinham-se «em risco» 4%.

**Palavras-chave:** Modelos multinível, Monitorização, Intervenção.

## **Introdução**

A intervenção nas dificuldades de aprendizagem, de um modo geral, e nas dificuldades na aprendizagem da leitura em particular foi, durante décadas, perspectivada numa lógica de cariz essencialmente remediativo. Para ter o apoio de que precisavam os alunos tinham de apresentar dificuldades manifestas, i.e., encontrar-se numa situação de insucesso escolar. Esta perspetiva foi, posteriormente, identificada como “*wait to fail model*” (Glover & Albers, 2007). Como abordagem alternativa, o modelo de resposta à intervenção (*response to intervention*), incluído na LEGISLAÇÃO CONSULTADA Americana em 2004 pelo Presidente Bush, através da lei para os *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, deu lugar a uma mudança de paradigma, traduzida pela introdução de uma abordagem de cariz preventivo, na qual se propõe a identificação e a intervenção atempadas junto de todos os alunos que se encontrem «em risco» (Fuchs & Fuchs, 2004). A resposta à intervenção organiza-se como um sistema com vários níveis de prevenção (multinível), que podem variar em número. Independente do número de níveis que possam ser considerados, alguns princípios são comuns aos modelos multinível: a) os diferentes níveis correspondem a um crescendo de intensidade, de frequência e de diferenciação na intervenção; b) a identificação dos alunos «em risco», através da realização de rastreios universais, seguidos de monitorização dos alunos sinalizados «em risco». Esta monitorização é determinante para a tomada de decisão da necessidade de proporcionar aos alunos uma intervenção em pequeno grupo; c) o desempenho das aprendizagens dos alunos integrados em pequenos grupo é sempre monitorizado. Esta monitorização das aprendizagens permite verificar se as dificuldades estão a ser superadas, quando tal não acontece podem ser tomadas decisões que podem implicar uma mudança nas estratégias de intervenção usadas, ou a decisão de efetuar um diagnóstico de modo a determinar se é necessário introduzir uma intervenção com uma maior frequência e intensidade. Por último, serve também para decidir quando suspender a intervenção em pequeno grupo. Esta ocorre quando o aluno deixa de ser considerado «em risco» (Fuchs, Fuchs, & Vaughn, 2008).

Esta nova abordagem foi generalizada e é, no presente, adotada como paradigma de intervenção. O Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, incorpora esta *nova* abordagem para conceptualizar a intervenção nas dificuldades de aprendizagem. Adota a filosofia dos modelos multinível como abordagem para assegurar a construção de “uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição do nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918, Diário da República, 1ª série – Nº 129). O modelo proposto é constituído por três níveis. No primeiro nível a intervenção é dirigida a todos os alunos (medidas universais), mas é também incluída a possibilidade de se organizar uma “intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (p. 2921, ponto 2, alínea e)). No nível seguinte (medidas seletivas), os alunos que, apesar de um ensino universal de qualidade se apresentarem ainda «em risco», usufruirão de uma intervenção mais diferenciada e intensiva em pequeno grupo. Todavia, mesmo com esta intervenção alguns alunos apresentam um padrão descrito como de «resistência à intervenção», continuando a apresentar um perfil de risco. Estes alunos terão de ser alvo de uma avaliação mais aprofundada (de diagnóstico), de modo a identificar que fatores podem estar subjacentes a esta resistência. Esta avaliação pode conduzir ao enquadramento no terceiro nível (medidas adicionais), no qual o apoio é frequentemente prestado numa relação de um para um, com eventuais adaptações curriculares e/ou suportes técnicos específicos.

Rastreio e monitorização são pedras angulares dos modelos multinível. A questão que, neste momento, se coloca aos professores e a outros profissionais prende-se com a operacionalização e com o acesso a provas ou tarefas que, ancoradas numa base científica, permitam efetuar um rastreio universal e monitorizar as aprendizagens.

### **Contextualização da atividade/experiência**

O 1.º ano de escolaridade é um ano crítico para a aprendizagem da leitura em todos os países. Dificuldades na aprendizagem inicial da leitura têm repercussões nas trajetórias de sucesso dos alunos. Neste âmbito, e enquadrado nas exigências que o Decreto-lei n.º 54 de 2018 introduziu no sistema educativo português, a identificação atempada dos alunos «em risco» no 1.º ano é crucial para ser possível a adoção de uma abordagem de natureza preventiva. Em Portugal, professores e outros profissionais confrontam-se com a inexistência de medidas baseadas no currículo que permitam quer o rastreio quer a monitorização sistemática das aprendizagens. É



neste âmbito que se inscreve um projeto de intervenção realizado no Agrupamento de Escolas de Briteiros. Este projeto, financiado pela Câmara Municipal de Guimarães, exigiu uma articulação entre o Agrupamento de Escolas (especificamente com a participação dos Professores Titulares de Turma, Professores de Apoio, Coordenadora da EMAI e a Psicóloga do Agrupamento), o Município de Guimarães, Docentes da Escola de Psicologia e do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Investigadores do Centro de Investigação em Psicologia e do Centro de Investigação em Estudos da Criança e a Estrutura de Missão do PNPSE. Neste capítulo descreve-se uma das linhas do projeto: a monitorização das aprendizagens dos alunos do 1.º ano de escolaridade. Neste âmbito foram construídas 34 tarefas de monitorização da aprendizagem das regras de conversão grafema/fonema e fonema/grafema.

Na construção destes instrumentos adotaram-se os princípios da avaliação baseada no currículo (tradução livre do inglês de *Curriculum Based Measurement*), ou seja, a avaliação vai ao encontro dos conteúdos curriculares que vão sendo trabalhados na sala de aula. No quadro 1 apresenta-se a descrição das 34 provas de monitorização.

Quadro 1 - Estrutura das 34 tarefas monitorizações

| <b>Monitorização</b> | <b>Designação</b>                                       | <b>Descrição</b>  | <b>Aplicação</b> |
|----------------------|---|---|------------------|
| 1 (IU)               | «Sons escondidos»                                       | É pedido ao aluno que identifique se um conjunto de palavras ouvidas possui um determinado som-alvo.                      | Coletiva         |
|                      | «Como se escrevem as letras?»                           | É pedido ao aluno que rodeie uma letra específica nomeada pelo professor.   | Coletiva         |
| 2 – 5                | «Sons escondidos»                                       | Mesmo procedimento da monitorização 1.  | Coletiva         |
|                      | «Como se escrevem as letras e os ditongos?»             | É pedido ao aluno que escreva (usando letra manuscrita) as letras (maiúsculas/minúsculas) ou ditongos solicitados.        | Coletiva         |
| 6                    | «Caça às letras, às sílabas e aos ditongos»             | É pedido ao aluno que rodeie a letra, sílaba ou ditongo solicitado.   | Coletiva         |
|                      | «Como se escrevem as letras, as sílabas e os ditongos?» | É pedido ao aluno que escreva (usando letra manuscrita) a letras (maiúsculas/minúsculas), sílabas e ditongos solicitados. | Coletiva         |

|         |  |   |            |
|---------|--|---|------------|
| 7 – 9   | «Caça às sílabas»                          | É pedido ao aluno que rodeie a sílaba solicitada.   | Coletiva   |
|         | «Como se escrevem as letras e as sílabas?» | É pedido ao aluno que escreva (usando letra manuscrita) as letras (maiúsculas/minúsculas) e as sílabas solicitadas.   | Coletiva   |
| 10 – 34 | «Como se leem as palavras?»                | É fornecida ao aluno uma lista de palavras que ele deve ler. Aquando da leitura, o professor regista, na grelha de avaliação, a palavra lida e a respetiva pontuação. | Individual |
|         | «Como se escrevem as palavras?»            | É pedido ao aluno que escreva as palavras ditadas pelo professor.   | Coletiva   |

Assim, a monitorização das aprendizagens no 1.º ano de escolaridade foi organizada com frequência semanal, tendo em conta a sequência de ensino adotada pelos professores titulares do Agrupamento de Escolas de Briteiros. A monitorização incidia na letra/ditongo/sílaba aprendida na semana da avaliação e na anterior. Por exemplo, a 7.ª monitorização avaliava a aquisição das letras P e T e a 8.ª monitorização a das letras T e L. Cada letra, ditongo ou sílaba era objeto de avaliação duas vezes, ou seja, na semana em que era ensinada e na semana subsequente. A avaliação apresentava duas tarefas essenciais, com variação ao longo do ano letivo. Como referido anteriormente, as monitorizações foram efetuadas semanalmente e de acordo com o ritmo adotado pelos professores no processo de ensino das regras de conversão grafema/fonema e fonema/grafema.

Na construção das tarefas de monitorização procurou-se que as mesmas fossem, sobretudo, de aplicação coletiva, sendo apresentadas em formato de jogo. A aplicação das tarefas, a cotação e a análise dos resultados foi efetuada por uma psicóloga contratada com o financiamento da Câmara Municipal de Guimarães e por uma técnica superior do Agrupamento de Escolas de Briteiros. Os resultados foram semanalmente devolvidos aos professores titulares de turma. Foi também construída uma base de dados com as respostas e resultados finais por turma, o que permitiu a monitorização quer de cada um dos alunos, quer do grupo-turma. Estes resultados foram decisivos para que os professores titulares de turma pudessem fazer as modificações necessárias, mas sempre numa lógica de desenho universal de aprendizagem.

Os resultados das primeiras monitorizações semanais conduziram à identificação de um conjunto de alunos «em risco» (N=17, ou seja, 21,5% do total de alunos do 1.º ano). Deste grupo, seis alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades iniciais, embora se mantivessem sob

observação. De realçar que os professores, ao terem um *feedback* semanal sobre os resultados dos alunos puderam atender, de forma mais focada, às dificuldades identificadas semana a semana, o que poderá ter contribuído para que efetuassem as aquisições previstas. Os restantes 11 alunos continuaram a apresentar, nas monitorizações subsequentes, desempenhos que os situavam ainda como «em risco», dadas as dificuldades que apresentavam ao nível das regras de conversão fonema/grafema e grafema/fonema.

Em janeiro, um dos alunos do grupo considerado «em risco» foi transferido. Os restantes (N=16) foram reavaliados com uma prova de monitorização mais abrangente, contemplando todos os conteúdos lecionados no 1.º período ao nível da leitura e da escrita. A prova incluía os seguintes parâmetros: i) consciência fonémica; b) identificação das vogais orais e nasais; c) identificação das letras P, T, L e D; d) a articulação de sílabas e constituintes silábicas (apenas com as consoantes referidas na alínea anterior); e) leitura e escrita de palavras com as cinco vogais e com as consoantes P, T, L e D. Os resultados desta prova, além de confirmarem o risco de 11 alunos, ajudaram a identificar, de forma mais precisa, as aprendizagens não efetuadas. Este grupo de 10 alunos foi alvo de intervenção imediata, organizada de modo a atender às dificuldades específicas que apresentavam. Na organização das respostas educativas a estes alunos atendeu-se às suas necessidades específicas e aos recursos disponíveis no Agrupamento de Escolas, tendo-se adotado diferentes modalidades de intervenção: a) intervenção em pequeno grupo (N=3) ou individual orientada pelo professor de apoio; b) regime de coadjuvação à turma; c) intervenção em pequeno grupo assegurada pelo professor titular de turma. As várias opções foram decididas em conjunto pelos Professores Titulares de Turma, pelos Professores de Apoio Educativo e pela Coordenadora da EMAI, com a participação da Psicóloga afeta ao projeto e da Técnica Superior pertencente ao Agrupamento.

Ao longo do 2.º período, manteve-se a monitorização de todos os alunos («em risco» e «sem risco»). Esta monitorização decorreu dentro dos mesmos moldes do período letivo anterior, no sentido de acompanhar o percurso de todos os alunos do 1.º ano de escolaridade, avaliar o progresso dos alunos «em risco» e, em simultâneo, a eficácia das medidas de apoio adotadas. Um dos alunos apresentou um padrão de «resistência à intervenção», isto é, manteve as dificuldades ao longo do tempo, pelo que foi sinalizado para a EMAI e passou a estar enquadrado nas medidas seletivas. No final do 1.º ano apenas 4% (N=2) se mantinham «em risco». Estes dois alunos foram registando evolução ao longo do ano, mas sem terem conseguido a aquisição de todas as competências previstas. Estes alunos precisarão de uma intervenção sistemática desde o início do 2.º ano.

## Reflexão crítica

Não é possível afirmar que, se não tivesse havido intervenção os alunos «em risco» não teriam progredido de uma forma normal, uma vez que não foi adotado um *design* com grupo experimental e grupo de controle. Contudo, é possível observar que 21,5% de alunos «em risco» é um valor muito próximo do que é habitualmente identificado pelos professores em relação aos alunos «com dificuldades» no 1.º ano. A intervenção reduziu substancialmente esta percentagem.

A monitorização implicou a construção de um conjunto de materiais e de instrumentos de avaliação. Tal só foi possível com o esforço de várias entidades: a Câmara Municipal de Guimarães, que financiou o projeto e a contratação de um Psicólogo a tempo inteiro; o Agrupamento de Escolas de Briteiros, que disponibilizou um Técnico Superior que colaborou na implementação do projeto ao longo de todo o ano letivo; a Universidade do Minho, cujos Docentes e Investigadores asseguraram a supervisão científica do mesmo. De ressaltar que este trabalho implicou uma participação ativa e um elevado envolvimento dos Professores Titulares de Turma e dos Professores de Apoio.

A monitorização semanal das aprendizagens ao longo do 1.º ano de escolaridade é apenas uma das linhas de atuação. Em paralelo foi desenvolvido um conjunto de sequências didáticas numa ótica de desenho universal de aprendizagem. Estas sequências foram elaboradas para o 1.º e para o 2.º ano. O modelo de intervenção adotado no projeto tem implicações organizacionais, uma vez que obrigou a uma reorganização dos recursos em função dos resultados do rastreio e das subsequentes monitorizações. Trata-se de um processo dinâmico e que exige revisões constantes. No ano letivo de 2018/2019, os dados da monitorização e a identificação dos alunos «em risco» implicou que o Agrupamento de Escolas de Briteiros tivesse reestruturado a organização do trabalho dos professores de apoio. A distribuição e ajuste do apoio educativo foi efetuada apenas uma vez, em janeiro. No entanto, nos momentos formais e informais de reflexão interna efetuado no Agrupamento, ficou evidente que, para os próximos anos letivos, é importante que seja repensada a (re)organização dos apoios e dos grupos de alunos que os usufruem, tanto mais que há dificuldades que emergem mais tardiamente, à medida que os conteúdos se vão tornando mais complexos. Ou seja, haverá alunos que, não tendo sido identificados como «em risco» no momento inicial, poderão vir a apresentar dificuldades (Leach, Scarborough, & Rescorla, 2003). Esta alteração torna claro que” as linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e

operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização” (Decreto-lei n.º 54/2018, p. 2921).

### **Considerações finais**

Globalmente importa salientar que, muito embora o apoio educativo tivesse permitido uma melhoria significativa na aquisição das RCGF/FG por parte dos alunos sinalizados, estes continuarão a necessitar, no próximo ano letivo, de monitorização e, em alguns casos, de apoio educativo. O 2.º ano de escolaridade tem exigências acrescidas, pelo que a monitorização, não só destes alunos, mas do grupo-turma é essencial. Ela permitirá, não só assegurar a continuidade da intervenção junto dos alunos ainda «em risco», mas também a identificação daqueles cujas dificuldades possam emergir mais tardiamente.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2004). Introduction to response to intervention: What, why , and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–100. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2008). *Response to intervention: a framework for reading educator*. Newark: International Reading Association.

Glover, T. A., & Albers, C. A. (2007). Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, 45(2), 117–135. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.005>.

Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emergent reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95, 211–224.

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1ª série, N.º 129.