

## **Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais**

Luís de Miranda Correia\*  
Andréa Tonini\*\*

### *Resumo*

Como é sabido, a educação prende-se com a alteração dos comportamentos de um indivíduo no sentido de se lhe provocar aprendizagem. Contudo, muitos educadores têm dificuldade em considerar estratégias que facilitem essa mudança e, por conseguinte, correm o risco de assistir ao insucesso de alguns dos seus alunos. No caso dos alunos com necessidades especiais (NE) é imperativo que se considere um processo que permita que eles possam ser expostos a uma educação apropriada que tenha em conta as suas características, capacidades e necessidades. Com este fim em mente, neste artigo pretende-se explanar um modelo que possibilite chegar a intervenções eficazes através de uma observação/avaliação criteriosa do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem. Este modelo, designado de Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) tem como objetivo fundamental a promoção de práticas educativas de qualidade, monitorizando o progresso de um aluno e, conseqüentemente, ajustando o ensino às suas respostas com base nas suas capacidades e necessidades.

*Palavras-chave:* Modelo de atendimento à diversidade; Necessidades especiais; Necessidades educativas especiais.

\* Professor Catedrático Emérito, Universidade do Minho. Atualmente, Presidente do Instituto Português de Dislexia e Outras Necessidades Especiais (IPODINE), Braga, Portugal.

\*\* Professora Assistente do Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil; Aluna do Programa Doutoral em Estudos da Criança, Especialidade em Educação Especial, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

## **Evaluating to intervene: an educational model for students with special needs**

### *Abstract*

As is well known, education is concerned with the change of an individual's behaviors in order to provoke learning. However, many educators have difficulty in considering strategies that facilitate this change and, therefore, run the risk of witnessing the educational failure of some of their students. In the case of students with special needs (SN) it is imperative to consider a process that allows them to be exposed to an appropriate education which should take into account their characteristics, abilities and needs. With this end in mind, this article is intended to describe a model that makes it possible to reach effective interventions through a careful observation/evaluation of a student and of his learning environments. This model, called Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) has as its primary goal the promotion of quality educational practices, monitoring the progress of a student and, consequently, adjusting teaching to his answers according to his abilities and needs.

*Keywords:* Modelo de atendimento à diversidade; Special needs; Special educational needs.

### *Introdução*

Segundo Correia (1990), a educação pode definir-se como sendo um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage. Verificamos, assim, que o ensino é uma componente essencial no processo de aprendizagem de um aluno e que, quanto maiores forem os seus problemas e as contrariedades dos ambientes onde ele interage, maiores serão as exigências que se colocam a todos aqueles que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem. Contudo, tendo presente que, como vimos, a educação se prende, essencialmente, com a mudança na aprendizagem de um indivíduo, muitos educadores raramente documentam essa mudança nos alunos de forma a promover-lhes uma educação apropriada consentânea com as suas características, capacidades e necessidades. No caso dos alunos com necessidades especiais (NE) a observação dos seus comportamentos é de tal forma importante que, sem ela, poderemos colocar em risco o seu futuro. No entanto, para que seja possível efetuar-se uma observação criteriosa, é necessário que se equacione um procedimento que permita edificar uma ponte que interligue a avaliação com a intervenção.

Assim sendo, a existência de um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com NE é o primeiro passo para o seu sucesso educativo. Neste sentido, qualquer processo que pretendamos implementar deve fazer com que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais se baseie em intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação, que facilitem a individualização do ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades desses alunos e a monitorização do seu desempenho, tendo em conta o seu funcionamento global, aqui mais orientado para as áreas académica, socioemocional e pessoal.

Claro que um processo que tenha estes objectivos por meta deve apoiar-se num paradigma cuja finalidade seja o atendimento à diversidade, ou seja, um modelo que possa vir a responder às necessidades de todos os alunos, designada e principalmente dos alunos com NE.

### *Conceito de necessidades especiais (NE)*

Chegados aqui, antes de nos ocuparmos da explanação de um modelo que consideramos eficaz, julgamos que é importante ficarmos com uma ideia do que são alunos com necessidades especiais, uma vez que são as características, capacidades e necessidades destes alunos que muitas vezes obrigam a Escola a organizar-se no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas que façam com que eles possam vir a experimentar sucesso.

As necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, académica e socioemocional. Estes factores podem, assim, originar “discapacidades” ou “talentos”, podem afectar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis. Embora se encontre na literatura um manancial de termos para descrever as características dos alunos com necessidades especiais, os mais usados pelos especialistas são “risco”, neste caso “educacional”, “necessidades educativas especiais” e “sobredotação” (CORREIA, 2003; HEWARD, 2003).

Passamos agora a definir o que entendemos por crianças e adolescentes em risco educacional.

Os alunos em risco educacional são aqueles que, devido a um conjunto de factores tal como álcool, drogas, gravidez na adolescência, negli

gência, abuso, ambientes socioeconômicos e socioemocionais desfavoráveis, entre outros, podem vir a experimentar insucesso escolar. Estes factores, que de uma maneira geral não resultam de imediato numa “discapacidade” ou problema de aprendizagem, caso não mudem ou sejam atendidos através de uma intervenção adequada, podem constituir um entrave sério para o aluno, em termos académicos e sociais.

No que concerne ao conceito de necessidades educativas especiais (NEE), Correia (1993, 1997, 2003, 2008) afirma que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (factores processológicos/de processamento de informação) derivadas de factores orgânicos ou ambientais.

Aliás, na sua definição isso é bem visível ao dizer que:

Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

Por condições específicas entende-se:

- i) autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva (impedimento auditivo), deficiência visual (impedimento visual), problema intelectual (deficiência mental), problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.
- ii) As condições específicas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa interdisciplinar.

Por serviços de educação especial entende-se:

O conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela

do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (CORREIA, 1997)

Para este autor, o conceito de NEE abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e recorrer tantas vezes aos serviços e apoios de educação especial, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente.

A noção de NEE, ao aludir a condições específicas, está a referir-se a um conjunto de problemáticas que interessa perceber. Desta forma, é necessário considerarem-se conceitos que permitam o enquadramento das diversas problemáticas no espectro das NEE. Contudo, chamamos a atenção para o facto de que qualquer tipo de classificação deve ser interpretada em termos educacionais, nunca clínicos, devendo servir apenas o propósito de permitir elaborar um programa de intervenção apropriado ao nível e tipo de problema da criança e/ou adolescente.

A este respeito, o Departamento Federal de Saúde, Educação e Bem-Estar dos EUA (1984) é peremptório ao afirmar que:

A classificação das crianças excepcionais é fundamental para se conseguir os serviços de que necessitam, planificar e organizar programas de apoio e determinar os resultados das intervenções. Existe a ideia, frequentemente manifestada, de que se deve prescindir totalmente da classificação das crianças excepcionais. Trata-se de uma aspiração errada. A classificação e a rotulagem são fundamentais para a comunicação humana e resolução de problemas. Não queremos fomentar a crença de que se abandonarmos a classificação se acabam todos os males. O que defendemos é que as categorias sejam precisas e os sistemas sejam o mais exactos possível com respeito à descrição das crianças, a fim de que possamos planificar e elaborar os programas mais adequados.

Até aqui falámos das crianças e adolescentes em risco e com NEE cujos problemas andam associados a dificuldades e/ou discapacidades de várias ordens que podem vir a interferir com a sua realização escolar. Contudo, ainda não fizemos referência a um outro grupo de crianças e adolescentes que diferem dos seus companheiros por possuírem uma inteligência e um conjunto de capacidades de aprendizagem muito acima da média. Estas

crianças e adolescentes denominam-se de sobredotados e são aqueles identificados por pessoas qualificadas profissionalmente que, devido a um conjunto de aptidões excepcionais, são capazes de atingir um alto rendimento escolar. Essas crianças e adolescentes requerem programas e/ou serviços educativos específicos, dentro da designada “Educação para a sobredotação”, diferentes daqueles que os programas escolares normais proporcionam, para que lhes seja possível maximizar o seu potencial no sentido de virem a prestar uma contribuição significativa, quer em relação a si mesmos, quer em relação à sociedade em que se inserem.

Os alunos sobredotados são, assim, aqueles que possuem uma capacidade intelectual significativamente acima da média, níveis superiores de criatividade e um nível elevado de motivação que leva a um desempenho excepcional de tarefas, conduzido por uma persistência continuada (RENZULLI, 1977).

#### *Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)*

Depois de nos termos debruçado, embora sucintamente, sobre o conceito de necessidades especiais, voltamos ao nosso paradigma. Correia (1992), para o formular, começou por considerar três parâmetros fundamentais, designados por discursos: legislativo, psicopedagógico e social. Foi a conjugação destes três discursos que deu lugar a um novo discurso que Correia intitulou de discurso educacional. Este discurso prefigurou um modelo designado de Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) (CORREIA, 1997), cujo objectivo é o de tentar dar resposta às necessidades de todos os alunos, embora com particular incidência nos alunos com NE, ou seja, o MAD prefigura um processo que inclui a provisão de um ensino eficaz para os alunos que estejam a experimentar problemas nas suas aprendizagens logo no início do seu percurso escolar (figura 1). Assim sendo, ele apoia-se num conjunto de intervenções, consideradas de uma forma sistematizada, que permitem, com base na determinação de uma linha de base, verificar o progresso desse aluno e, se esse for o caso, monitorizá-lo a partir dos serviços de uma equipa interdisciplinar. O MAD tem, assim, como um dos princípios fundamentais a diferenciação pedagógica em que o ensino e, conseqüentemente, o currículo devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos, designadamente, como atrás afirmámos, dos alunos com NE. Assim sendo, as componentes que materializam o MAD, descritas a seguir, formalizam o que acabámos de referir, uma vez que se preocupam com o que deve ser ensinado (identificação e planificação), como deve ser ensinado (implementação das intervenções) e como deve ser avaliado o progresso do aluno (verificação).

Contudo, para que estas premissas tomem forma, é fulcral que se respeite o princípio da colaboração. O mesmo é dizer que as planificações e intervenções se devem apoiar, muitas das vezes, no trabalho de uma equipa e não só no do professor de turma. Esta equipa, designada de Equipa de Apoio ao Aluno (EAA) ou Equipa Interdisciplinar (EI), consoante os casos, terá vários objectivos, de entre os quais destacamos: (1) A consultoria aos professores, tendo por base as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que um aluno possa apresentar; (2) A identificação de capacidades, necessidades e interesses de um aluno; (3) A observação e apreciação do processo do aluno; (4) A proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno; (5) A verificação do sucesso das intervenções; (6) A monitorização do progresso do aluno; e (7) A comunicação entre a escola, a família e a comunidade.

Finalmente, e tendo presente os serviços que o MAD preconiza, providenciando a recolha de informação crucial para a elaboração, implementação e monitorização das intervenções, quer elas sejam preventivas ou reeducativas, e encurtando o tempo quanto à provisão de serviços de vária ordem, poderemos afirmar que estaremos perante um modelo que permite aumentar o índice de sucesso dos alunos com NE, reduzindo, simultaneamente, o número de referimentos (referências) para os serviços de educação especial. Ora vejamos.

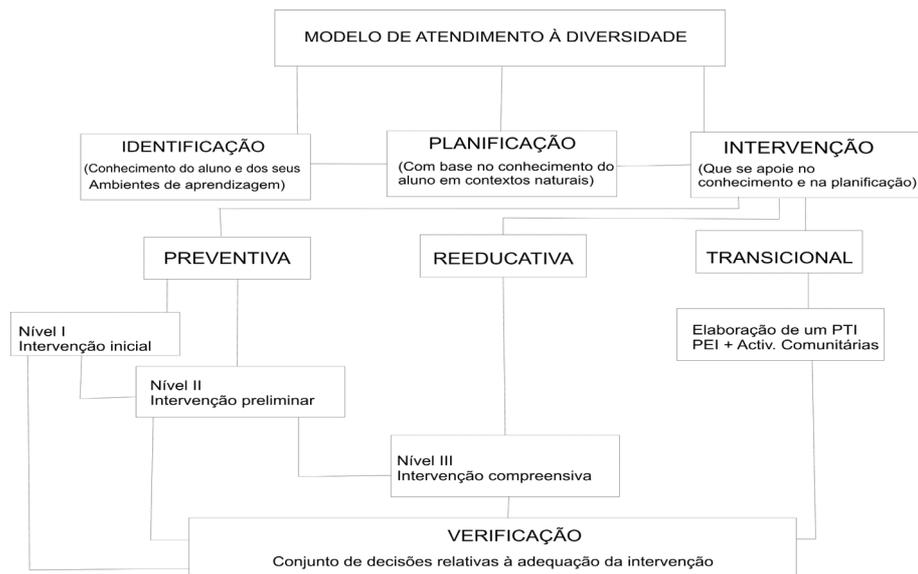


Figura 1 – Modelo de atendimento à diversidade.

O MAD tem por base quatro componentes essenciais, todas elas interligadas. Uma, que diz respeito à identificação, conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; outra, que se refere a uma planificação apropriada, com base nesse conhecimento; uma outra, que se relaciona com uma intervenção adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (identificação) e numa listagem coerente de objectivos curriculares (planificação) e, ainda uma outra, que diz respeito à verificação, ou seja, a um conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno tendo por base a intervenção.

A primeira etapa, que Correia denominou de identificação, relaciona-se com o conhecimento do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades e das suas necessidades com o fim de se determinarem os seus níveis actuais de realização académica e social (competências adquiridas). Esta etapa diz, ainda, respeito à análise dos ambientes de aprendizagem (tomando-se por aprendizagem a mudança de comportamentos que se opera num indivíduo, dentro ou fora da escola) do aluno (académicos, socioemocionais, comportamentais e físicos). A esta etapa segue-se-lhe uma segunda, designada de planificação, que é uma etapa de preparação para a intervenção onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem. A terceira etapa do MAD diz respeito à intervenção. Esta etapa congrega, quanto a Correia, três fases essenciais: uma, de carácter preventivo; outra, de carácter reeducativo; e ainda uma outra, de carácter transicional.

### *Componente preventiva*

No que concerne à componente preventiva da intervenção, ela considera dois procedimentos: Um primeiro, da responsabilidade do professor de turma, designado por intervenção inicial e, um segundo, designado por intervenção preliminar, que para além do professor de turma pode envolver outros profissionais de educação (i.e., professor de educação especial, psicólogo educacional). A intervenção inicial baseia-se na identificação de alunos que estejam a experimentar problemas de aprendizagem no início do ano escolar e na complementaridade do ensino a nível individual ou de pequeno grupo, ou seja, na implementação de estratégias de ensino ou modificações que tenham por base as necessidades do aluno, monitorizando, paralelamente, o seu progresso. Após esta primeira intervenção, caso o professor chegue à conclusão de que o aluno continua a não ter sucesso, então deve passar à fase seguinte, denominada, como vimos, por intervenção preliminar. A intervenção preliminar apoia-se no uso de estratégias comprovadas pela investigação (i.e., Ensino Directo), tendo como objectivo primeiro minimizar ou até suprimir os problemas de

aprendizagem que o aluno está a experimentar, tentando, assim, evitar o seu encaminhamento para os serviços de educação especial. Aqui o trabalho em colaboração deve congrega os esforços dos educadores ou professores de turma e de educação especial e de quaisquer outros técnicos que se julguem necessários, a título consultivo. A equipa de consultoria que vier a ser formada, designada atrás de Equipa de Apoio ao Aluno (EAA), deve ainda verificar se haverá outros factores de risco (intraindividuais, como por exemplo, factores ligados à linguagem, ou interindividuais, factores ligados aos ambientes de aprendizagem, sejam eles os da escola, sejam os externos à escola como, por exemplo, a mal nutrição ou factores culturais) que estejam a impedir o sucesso do aluno. Através da monitorização do ensino (verificar se as estratégias são as ajustadas às capacidades e necessidades) a EAA vai tendo sempre a noção do progresso que o aluno está a experimentar. Se a EAA verificar que o aluno continua a não responder adequadamente ao ensino que lhe está a ser ministrado, então deve propor a sua passagem à componente seguinte, não sem que antes tenha tido a oportunidade de contactar os pais.

### *Componente reeducativa*

Esta componente, designada por intervenção reeducativa, apoia-se numa avaliação compreensiva, mais exaustiva e mais completa que a intervenção preliminar, que pretende traçar o perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage, pressupondo a elaboração de programações educativas individualizadas (PEI), efetuadas por equipas interdisciplinares (EI), que tenham por base a diferenciação pedagógica. Estas equipas devem começar por rever toda a informação referente ao aluno e aos seus ambientes de aprendizagem, contida quer no relatório inicial quer no relatório educacional, bem como proceder a avaliações mais formais que digam respeito, por exemplo, à cognição, ao comportamento adaptativo, à linguagem e ao aproveitamento. Desta forma, a equipa interdisciplinar estará a usar toda a informação disponível, e aquela por ela recolhida, no sentido de se poder determinar a elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial e, se esse for o caso, de se poder elaborar um PEI que, como já aqui foi dito, para além de objectivos de ordem académica e socioemocional, deve também considerar factores como o estatuto socioeconómico, as condições de habitabilidade e as interacções intrafamiliares, mais respeitantes aos ambientes envolventes do aluno (CORREIA, 2008).

### *Componente transicional*

Esta componente, denominada por transicional, continua muito arredada das nossas escolas, prendendo-se com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e com a sua inserção na sociedade. Ela diz respeito à intervenção transicional, referindo-se a programas que são dirigidos a alunos que não estejam a atingir os objectivos do currículo comum e que, devido à sua idade (14 ou mais anos) e aos seus problemas de aprendizagem, geralmente acentuados, necessitam de um conjunto de medidas que possam facilitar a sua inserção na sociedade e no mundo laboral. Neste caso, os programas, habitualmente chamados de programas de transição individualizados (PTI), não só fazem apelo a adaptações curriculares significativas e generalizadas e ao ensino e aprendizagem em cooperação, como também pedem o envolvimento do aluno em atividades comunitárias, devendo-lhe ser facultada uma atenção muito especial em termos individuais (CORREIA, 1999; HALLAHAN; KAUFFMAN, 1997; SITTLINGTON et. al, 1996; WEST et. al, 1999). Assim, todos os anos, a equipa interdisciplinar deve programar experiências que auxiliem o aluno na transição da escola para as próximas etapas da sua vida. Estas experiências devem ajudar o aluno a perceber as suas áreas fortes e as suas necessidades, bem como proporcionar-lhe os apoios de que necessita para que possa vir a experimentar sucesso.

Torna-se assim visível a necessidade de se estabelecerem programas educativos que assentem na observação cuidada e correcta das potencialidades e limitações do aluno, tendo portanto em conta as suas preferências, interesses, capacidades e necessidades, no conhecimento que se pretende profundo da família – das interações entre os seus membros, das normas e valores por que se regem – e no conhecimento dos recursos da comunidade envolvente.

Assim sendo, a intervenção transicional deve ser tida como um processo contínuo, cujo enfoque deve ser dado ao papel do aluno não só como estudante, mas também como futuro trabalhador, membro de família e cidadão preparado para desempenhar com sucesso, na comunidade onde se vier a inserir, as tarefas do dia-a-dia. Deste modo, para além de o processo de avaliação e intervenção se centrar no aluno, nas suas capacidades, interesses e necessidades, como vimos atrás, ele deve também responsabilizar os ambientes – educacional, familiar e comunitário (de vida e de trabalho) --, adaptando-os às características do aluno (SMITH, et. al., 2001) e ajudando-o a propor um conjunto de objectivos que se prendam com as suas intenções de trabalho após a sua saída da escola (CORREIA, 1999).

### *Verificação*

Finalmente, o MAD compreende ainda uma outra componente, denominada por verificação, cujo objectivo é o de se indagar se a programação educacional considerada foi a mais apropriada para responder às necessidades educativas especiais do aluno ou, se o não foi, conceber um outro tipo de respostas educativas mais adequadas a essas mesmas necessidades. Deste modo, aquando da implementação do MAD, haverá que considerar pelo menos três momentos de monitorização do progresso do aluno tendo por base a análise da informação recolhida. Num primeiro momento, a análise da informação tem a ver com o progresso do aluno que adveio da observação do professor de turma e das estratégias que usou para tentar minimizar os seus problemas de aprendizagem. Segue-se-lhe um segundo momento em que a intervenção, já mais elaborada, é complementada pelos serviços de técnicos especializados, numa perspectiva de consultoria, sendo a sua duração determinada pela EAA com base na informação que vai recolhendo. Num terceiro momento, a informação recolhida até à data dá lugar a uma observação/avaliação mais compreensiva, feita por uma EI, consubstanciada na elaboração de um PEI. Aqui, o progresso do aluno é monitorizado durante um período predeterminado, geralmente um ano lectivo, tendo em conta os objectivos propostos no PEI e a implementação cabal das intervenções consideradas para as áreas tidas como problemáticas

### *Princípio da confidencialidade*

Todo o processo descrito acima, corporalizado no MAD, deve obedecer a um princípio fundamental, o da confidencialidade, ou seja, toda a informação recolhida, acerca de uma criança com possíveis NEE, através do conjunto de avaliações propostas no MAD, deve começar a fazer parte dos registos da escola aos quais só devem ter acesso as pessoas directamente envolvidas nesse processo, os pais do aluno e o próprio aluno, se maior de 18 anos. Assim sendo, torna-se necessário que o órgão da tutela estabeleça um conjunto de regras que possam elucidar as escolas sobre qual deve ser o seu papel no que respeita à implementação do princípio da confidencialidade. De entre os pontos a considerar, salientamos o que concerne ao acesso à informação (quem a ela deve aceder), a garantia, perante os pais, da privacidade dessa informação e o direito que os pais têm de questionar essa informação caso duvidem do seu rigor ou da sua adequação às necessidades do seu filho.

Deste modo, o portefólio que contém as avaliações respeitantes ao quadro social, de saúde, psicológico e educacional do aluno, deve ser estritamente confidencial, uma vez que ele encerra todos os relatórios e comentários escritos efectuados por vários profissionais quer no que respeita à criança quer aos ambientes onde ela se move. Também, a troca de informação verbal sobre o processo de avaliação do aluno deve ser feita apenas entre os elementos que fizeram parte desse processo.

Quanto ao papel e aos direitos dos pais, para além de ser necessária a sua anuência para que se possa efectuar uma avaliação à criança, é também importante que se elabore um relatório no final do processo de avaliação que os elucide sobre o que foi feito (que técnicas e instrumentos de avaliação foram usados) e qual o caminho a seguir em termos educacionais (académicos e socioemocionais), geralmente materializado na elaboração de um PEI.

### *O MAD e o modelo de Resposta-à-intervenção*

O MAD, como modelo de intervenção faseado, embora seja um modelo que se pode aplicar a todos os alunos, está particularmente voltado para a intervenção com alunos com NE, dentro de uma filosofia educacional e ecológica, dado que procura encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de o encaminhar, se esse for o caso, para os serviços de educação especial.

Apesar de Correia ter pensado este modelo há mais de 20 anos, ele pode, até certo ponto, comparar-se ao método designado por Resposta-à-intervenção<sup>1</sup> (FUCHS, MOCK, MORGAN; YOUNG, 2003; GRESHAM, 2002; NRCLD, 2004; VAUGHN, 2003) destinado a identificar alunos com NEE, particularmente alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), uma vez que usa três níveis de intervenção, sendo crescente a intensidade do ensino em cada um dos níveis.

O MAD chama também a atenção para a importância de se intervir precocemente, quando o aluno começa a experimentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que ele venha a receber apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas pela investigação (CORREIA, 2003, GRESHAM, 2002; HEWARD, 2006). Permite, ainda, que o aluno tenha acesso a intervenções especializadas numa fase mais precoce do seu percurso escolar, mesmo antes de ele ser encaminhado para os serviços de educação especial, aliás como também é proposto pelo método Resposta-À-Intervenção (NJCLD, 2005).

### *A operacionalização do MAD*

Para finalizar o artigo e com base no exposto sobre o MAD, apresentamos os resultados preliminares de uma investigação que está a decorrer, no âmbito de um Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Especial, na Universidade do Minho, que tem por finalidade perceber a operacionalização do MAD no que respeita ao apoio a alunos com necessidades educativas especiais, particularmente a alunos com dislexia que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de um agrupamento de escolas da região norte de Portugal, onde o MAD tem vindo a ser implementado desde 2004.

Participam neste estudo, 6 professoras do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 46 e os 53 anos, com uma média de 25 anos de experiência profissional. Os dados foram recolhidos através do uso de entrevistas semi-estruturadas e analisados tendo por base análise de conteúdos. Os resultados obtidos permitem-nos perceber as experiências, opiniões e conhecimentos relacionados com a avaliação e intervenção com crianças com dislexia, tendo por base os princípios que regem o MAD, bem como os pressupostos subjacentes à filosofia da inclusão.

No contexto escolar, a dislexia geralmente identifica-se tendo por base os comportamentos académicos dos alunos na área da leitura, podendo estes, no entanto, estenderem-se às áreas da soletração e da escrita (Correia, 2008a). Assim sendo, os professores (do ensino regular e especializados), e os pais, poderão ser os primeiros a encaminharem o aluno para avaliações mais exaustivas que permitam, através da intervenção de outros técnicos especializados (ex. psicólogos educacionais, terapeutas), chegar-se a um diagnóstico (CORREIA, 1997; HENNIGH, 2003; SHAYWITZ, 2008). Contudo, para se chegar a um diagnóstico e, a partir dele, se poder elaborar uma intervenção, é necessário que se considere um processo que permita responder com eficácia às necessidades do aluno com dislexia. A investigação que está a ocorrer sobre a operacionalização do MAD permite-nos descrever e analisar esse processo o qual será sucintamente apresentado.

No que se refere ao parâmetro “Avaliar para Intervir”, as questões colocadas às professoras voltaram-se para a identificação, diagnóstico e intervenção com alunos com dislexia. Em relação à identificação, as professoras consideraram estar atentas logo que se observa uma situação fora do comum, ou seja, logo que se observe que um aluno está a experimentar problemas nas suas aprendizagens. Geralmente, a identificação ocorre no início do ano escolar ou no decorrer do primeiro trimestre do ano letivo.

Em relação ao diagnóstico da dislexia, a maioria das professoras considera que em função de ser uma problemática difícil e complexa, exige um conhecimento especializado sem o qual o professor se vê muito inseguro e com limitações para a elaboração de um atendimento eficaz. Entretanto, as professoras sentem-se apoiadas dado o trabalho colaborativo e consultivo existente, principalmente entre os professores de turma, professores de educação especial e professores do apoio educativo. Consideram que este trabalho é viável devido ao contínuo incentivo por parte da liderança que possibilita a comunicação imediata com a equipa pedagógica, o que viabiliza uma precocidade na identificação e na intervenção educacional.

Sobre a intervenção, tanto a nível inicial como preliminar, consideram que há uma adaptação constante tendo por base as capacidades e necessidades dos alunos com dislexia. Várias estratégias foram citadas pelas professoras, as quais são ajustadas a cada aluno de acordo com as suas capacidades e necessidades, tal como: preparar previamente com o aluno os conteúdos e atividades que vão ser trabalhados com a turma para evitar frustrações; trabalhar a parte emocional (autoestima); usar uma pedagogia diferenciada que tenha por base as capacidades e necessidades do aluno; e fazer as correções individualmente para que o aluno possa observar o que errou e quais as dificuldades que tem.

Durante o processo de intervenção o progresso dos alunos foi monitorizado e registrado em relatórios educacionais, de acordo com o prescrito no MAD, pelas professoras que fazem parte do estudo, estando, de momento a avaliar-se do sucesso das intervenções efetuadas até à data para que seja possível equacionarem-se prováveis referências para os serviços de educação especial, se for caso disso.

Finalmente, os dados do estudo, já recolhidos, permitem-nos afirmar que os postulados prescritos pelo MAD parecem estar a contribuir para um diálogo muito mais profícuo entre os professores do ensino regular, os professores de apoio e os professores de educação especial, quanto à elaboração de respostas educativas eficazes no que respeita ao atendimento dos alunos com dislexia que integram o estudo, embora ainda não se possuam todos os dados para que se possam tirar conclusões mais elucidativas quanto aos princípios que regem o MAD e formular recomendações consentâneas com esses resultados.

### *Referências*

CORREIA, L. M. Educação Especial em Portugal. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**. 1990, n. 4, p. 60-65.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em educação especial: um modelo possível.** Comunicação apresentada no III Colóquio Internacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: FPCE, Universidade de Lisboa, 1992.

\_\_\_\_\_. O psicólogo escolar e a educação especial. **Jornal de Psicologia.** 1993, n. 11, p. 5-7.

\_\_\_\_\_, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. O papel da escola na transição para a vida ativa de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Sonhar,** 1999. p. 2-3, p. 201-207.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e necessidades educativas especiais.** Porto: Porto Editora, 2003.

CORREIA, L. M.. **Inclusão e necessidades educativas especiais** (2. ed.). Porto: Porto Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem específicas:** contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora, 2008a.

FUCHS, D.; MOCK D.; MORGAN, P.; YOUNG, C. **Responsiveness-to-intervention:** definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities: Research and Practice,* 2003, 18(3), 157-171.

GRESHAM, F.M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradly, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.), **Identification of learning disabilities: Research to practice** (p. 467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.

HALLAHAN, D.; KAUFFAMN, J. **Exceptional learners:** introduction to special education. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

HENNIGH K. A. **Comprender a dislexia:** um guia para pais e professores. Porto: Porto Editora, 2003.

HEWARD, W. L. **Exceptional children.** Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall, 2003.

\_\_\_\_\_. Por que razão é a educação especial importante. **Educare Hoje** (edição especial), 2006.

**National joint committee on learning disabilities.** Responsiveness to intervention and learning disabilities, 2005. Retrieved from <http://www.njcd.org>.

**National research center on learning disabilities.** Understanding responsiveness to intervention in learning disabilities determination, 2004. Retrieved from <http://www.nrlcd.org>

RENZULLI, J. S. **The enrichment triad model.** Mansfield, CT: Creative Learning Press, 1977.

SHAYWITZ, S. **Vencer a Dislexia.** Porto: Porto Editora, 2008.

SITTLINGTON, P. L.; NEUBERT, D.A.; BEGUN, W.; LOMBARD, R. C.; LECONTE, P. J. **Assess for success:** Handbook on transition assessment. Reston, VA: The Council for Exceptional Children, 1996.

SMITH, T.; POLLAWAY, E.; PATTON, J.; DOWDY, C. **Teaching students with special needs in inclusive settings.** Boston: Allyn and Bacon, 2001.

VAUGHN, S. How many tiers are needed for response to intervention to achieve acceptable prevention outcomes? Paper presented at the NRCLD symposium, **Responsiveness to intervention**, Kansas City, MO, 2003. Disponível em: <Retrieved from <http://www.nrclcd.org>>. Acesso em 12 jun. 2012.

WEST, L. L.; CORBY, S.; BOYER-STEPHENS, A.; JONES, B.; MILLER, R. J.; SARKEES-WIRCENSKY, M. **Integrating transition planning into the IEP process.** Arlington, VA: CEC, 1999.

#### Notas

<sup>1</sup> Do inglês, Response-to-intervention ou Responsiveness-to-intervention.

#### Correspondência

Luís de Miranda Correia – Av. D. João II, 139, 4715-303 Braga, Portugal.

E-mail: [luisdemirandac@ipodine.pt](mailto:luisdemirandac@ipodine.pt) – [andreatonini@smail.ufsm.br](mailto:andreatonini@smail.ufsm.br)

Recebido em 15 de junho de 2012

Aprovado em 17 de setembro de 2012