

## Adaptação do modelo resposta-à-intervenção para identificação de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares

### Adapting response-to-intervention model for identifying pupils with special educational needs in ordinary schools

Cristina Daniel Tomo<sup>1</sup> 

Arlindo Alberto Siteo<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Autora para correspondência. Universidade Eduardo Mondlane (Maputo). Moçambique. cristina.tomo10@yahoo.com

<sup>2</sup>Universidade Eduardo Mondlane (Maputo). Moçambique. siteoearlindo@hotmail.com

**RESUMO** | Este artigo apresenta resultados parciais de um estudo longitudinal, ainda em curso, cujo propósito é desenhar, avaliar e validar um instrumento para a identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Escolas Regulares do Ensino Primário em Moçambique, adaptado do modelo Resposta-à-Intervenção. De natureza qualitativa, o estudo teve como referencial teórico-metodológico a Pesquisa-acção, com abordagem técnica de consultoria colaborativa, que usou como instrumentos acções de indução, grupos focais e entrevistas. Participaram um director de escola, um director adjunto pedagógico e onze professores que leccionavam a 2ª classe, numa escola regular do ensino primário localizada na periferia da cidade capital de Moçambique. Os resultados sugeriram um modelo constituído por três níveis de intervenção. O primeiro nível, o de Intervenção Estrutural, é concernente a decisões que devem ser tomadas com relação a: (i) Reorganização da escola, visando dotá-la de condições que permitam o processo de identificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais na própria sala de aula regular; (ii) Criação de ambiente de colaboração com os pais e encarregados de educação e, (iii) Identificação de recursos fora da escola. O segundo nível é o da Intervenção de Triagem de todos os alunos em sala de aula e monitorização das respostas daqueles identificados como estando em risco. O último nível concerne a Intervenção Grupal, que consiste no atendimento das necessidades educativas dos alunos identificados. Os participantes consideraram o modelo prático, acessível e viável no contexto de Moçambique.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades educativas especiais. Intervenção precoce. Educação compensatória.

**ABSTRACT** | This article presents part of the outputs of an ongoing longitudinal study, which aim is to devise, assess and validate an instrument based on the RTI (Response-to-Intervention) model, suitable for the identification and intervention on pupils with Special Educational Needs in Ordinary Primary Schools in Mozambique. The study was built under the Participatory Action-Research theoretical and under the collaborative consultancy technical approach, through induction sessions, workshops, focus groups, and interviews. The participants were a headmaster, pedagogical deputy, eleven Standard 2 Class teachers, all working at an Ordinary Primary School located on the outskirts of Maputo, the capital city. Data yielded a model consisting of three levels of intervention. The 1st level, labelled as Level of Structural Intervention, encompasses decisions that have to be taken regarding: (i) The reorganization of the school, so that it can meet the necessary conditions for the running of the process of identification; (ii) The establishment of a collaborative environment with pupils' parents or tutors, and (iii) The identification of resources outside the school. The second level of their intervention, termed Level of Universal Screening, involves selecting students at risk of having special educational needs through a combination of an academic test and the monitoring of response to general education. The third level, labelled Group Intervention, entails the handling, in small groups, of those pupils. Participants hailed the model as an easily reached and practical tool, viable for the Mozambican context.

**KEYWORDS:** Special educational needs. Earlier intervention. Compensatory education.

## Introdução

Por várias décadas, em muitos países, para a identificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Distúrbios de Aprendizagem, recorreu-se a procedimentos que envolviam uma identificação e análise da discrepância entre o Quociente de Inteligência (QI) do aluno e o seu aproveitamento académico (NRCLD, 2006; FUCHS & FUCHS, 2007; FUCHS et. al., 2008). De acordo com estes autores, através de tais procedimentos, a identificação das necessidades do aluno só ocorria depois de o mesmo ter experimentado um fracasso escolar, sem nunca ter obtido a ajuda necessária.

O critério de discrepância para a identificação de NEE foi alvo de várias críticas, com destaque para as seguintes: a irrelevância dos resultados obtidos para a planificação instrucional ou dos resultados esperados de um programa educacional; a ausência de tratamento equitativo nos vários contextos educacionais, e a delonga na determinação da necessidade especial do aluno (ANDRADE & CAPELLINI, 2013; FUCHS, et al., 2004; FUCHS & YOUNG, 2006; FUCHS & FUCHS, 2007). Face a estas limitações, associadas a dificuldades de carácter técnico no uso do critério da discrepância, a Individuals With Disabilities Education Improvement Act [Lei para o Melhoramento da Educação de Indivíduos com Deficiências] (IDEA, 2004; 2006), dos Estados Unidos da América, veio flexibilizar a identificação de alunos com NEE, ao estabelecer que as agências locais de educação pudessem não considerar o factor “discrepância severa” como requisito para a determinação das necessidades de um aluno, permitindo, deste modo, que as respostas a uma intervenção fossem reconhecidas como um instrumento de identificação.

Portanto, o modelo Response-to-Intervention (RTI) [Resposta-à-Intervenção], oficialmente reconhecido pela IDEA em 2004 como instrumento de identificação de alunos com NEE, assenta na premissa de que os alunos são identificados como tendo NEE quando suas respostas a uma intervenção pedagógica e cientificamente validada são dramaticamente somenos àquelas dos seus companheiros da turma (FUCHS & FUCHS, 2006; 2007). A inferência que se faz é que estes alunos que respondem de forma fraca a intervenções gerais efectivas em sala de aula regular, têm necessidades peculiares que requerem um tratamento especializado para que eles possam produzir resultados positivos de aprendizagem. Neste sentido,

o pressuposto é que o RTI permite a identificação de duas possíveis causas das NEE dos alunos. Uma das causas é um ensino inadequado e a outra é a existência de Necessidades Especiais (NE) por parte do aluno (FUCHS et al., 2008).

O modelo RTI não está isento de críticas, uma das que impulsionou mais pesquisas empíricas vem de Reynolds (2009), com a expressão From Wait-to-Fail to Watch-Them-Fail. Este autor observa que sai-se do modelo da discrepância que é ‘esperar reprovar’, para o modelo RTI que é o de ‘assistir’ ao insucesso dos alunos, tornando-o tão oneroso quanto o modelo da discrepância. Moats, Kukic e Pasternak (2010), embora reconheçam a racionalidade de algumas das críticas feitas ao modelo RTI, todavia argumentam em sua defesa, tendo em conta o seu principal propósito, que é promover uma identificação precoce de alunos em risco, mais cedo e a disponibilização imediata de intervenção preventiva através de ensino. Este argumento foi confirmado em pesquisas, com destaque para a de Compton e Fuchs (2012), que comprovou e demonstrou ser possível identificar alunos em risco no primeiro nível de intervenção, evitando deste modo assistir ao insucesso.

Em Moçambique, a identificação de alunos com NEE na sala de aulas em escolas regulares do ensino primário tem sido motivo de preocupação do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), desde que se tomou a decisão de implementar a educação inclusiva a partir de 1998. O primeiro passo rumo à inclusão foi a integração de crianças com NEE de natureza Dificuldades Intelectual e Desenvolvimental, e Dificuldades Sensoriais em escolas regulares (FERREIRA & MANHIÇA, 1998). Anteriormente a isso, a identificação de alunos com NEE era feita sempre fora do contexto escolar e por pessoal e serviços ligados à Saúde e à Acção Social, uma vez que o que se pretendia era integrar e facultar a esses alunos uma educação nas três únicas escolas especiais então existentes. Com a implementação da Educação Inclusiva, as crianças com NEE ingressam no ensino regular sem uma referenciação às suas necessidades especiais. Consequentemente, recai sobre os professores da escola regular a responsabilidade de identificar alunos com NEE, pois não existem serviços especializados para o efeito.

A preocupação com a identificação e registo dos alunos com NEE nas escolas regulares levou o MINEDH a incluir nas estatísticas educacionais uma referência

específica a esses alunos. Assim, a partir do ano de 2000, o Departamento de Educação Especial passou a incluir nos formulários do inquérito estatístico escolar categorias tidas por apropriadas para acomodar nove (9) tipologias de NEE, nomeadamente: "Atraso mental"; "Deficiência físico-motora"; "Deficiência Visual/cegueira"; "Deficiência Visual/Baixa visão"; "Deficiência auditiva/surdez"; "Deficiência auditiva/Baixa audição"; "Dificuldades de aprendizagem"; "Transtornos de fala"; "Superdotados". Ao constatar um número cada vez crescente de alunos identificados pelos seus professores como tendo NEE complexas de tipo não sensorial, mormente "Dificuldades de aprendizagem" "Transtornos de fala", e "Atraso mental/Deficiência mental", o MINEDH decidiu pela retirada dessas categorias do formulário de levantamento estatístico. A fraca preparação dos professores para procederem, com o necessário rigor, à identificação desse tipo de NEE foi apontada como sendo o motivo que justificava a supressão dessas categorias do formulário, facto que veio a ser corroborado por um estudo da organização Handicap International (HANDICAP INTERNATIONAL, 2017).

São já sobejas pesquisas recentes que avaliaram ou implementaram o modelo Resposta-à-Intervenção (RTI), tendo demonstrado que é possível identificar e intervir em necessidades educativas especiais do aluno, através de uma intervenção pedagógica, cientificamente validada (ALCANTARA, 2019; ALMEIDA et al., 2016; BATISTA & PESTUN, 2019; BRITO et al., 2018; CORREIA & TONINI, 2012; CORREIA, 2013; COSTA & SILVA, 2018; DENTON, 2012; FUCHS et al., 2014; GROSCHE & VOLPE, 2013; HUGHES & DEXTER, 2011; MACHADO, 2014; MACHADO & ALMEIDA, 2014; URSO, 2011; VAZ, 2015; VAZ, et al., 2016). Neste sentido, a existência de instrumentos que permitam identificar alunos com NEE, em sala de aula da escola regular, é o primeiro passo para o sucesso educativo dos mesmos. Atendendo a que o RTI é um modelo que proporciona a oportunidade de os alunos com NEE serem identificados, monitorados e suas necessidades atendidas, constituiu objectivo desta pesquisa construir um instrumento, adaptado do modelo RTI, que responda a tal desiderato, no contexto da escola regular do ensino primário em Moçambique.

No âmbito desta pesquisa, a expressão identificação de alunos com NEE é usada na acepção descrita por Gresham (2007), citado por Sousa (2013), como sendo a descrição do perfil académico e comportamental do aluno, feita pelo seu professor, usando o

conteúdo curricular de ensino, e incidindo sobre o que o aluno não sabe fazer e no que ele não quer fazer. Isto leva a distinguir duas situações no aluno, sendo a primeira a que deriva daquilo que o aluno não pode fazer, e a segunda do que ele aparenta não querer fazer. Na primeira situação deduz-se que o aluno não apresenta as competências desejadas e preconizadas no currículo, inferindo-se daí que tenham ocorrido falhas na aquisição de competências essenciais prescritas no currículo. Na segunda situação, o aluno sabe o que se espera que ele faça e sabe como realizar determinada actividade ou comportamento, mas não executa tal actividade ou comportamento. Portanto, deduz-se haver lacunas ou défices no desempenho. A descrição destas situações serve de base para a planificação da intervenção. Esta premissa levou a que, no seu estudo, Bucholz, et al. (2010) defendessem que os professores são os primeiros responsáveis pela implementação do modelo RTI, perspectiva extensiva a estudos que pretendam adaptar o referido modelo a contextos específicos, como é o caso da presente pesquisa.

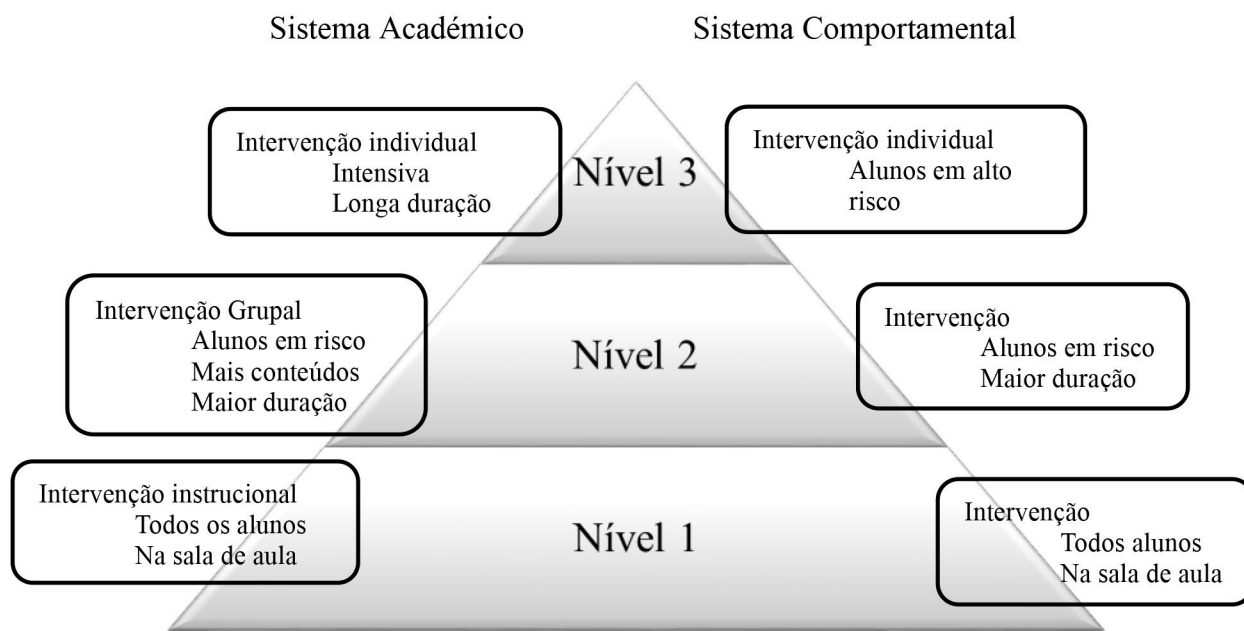
Escola regular refere-se à instituição escolar onde, regra geral, a maioria das crianças em idade escolar é educada. Esta designação surge e consolida-se no contexto da filosofia da educação inclusiva, em oposição à visão dicotómica "Escola Normal" vs "Escola Especial" (CORREIA, 2014; 2017; 2018). Na Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação em Moçambique e na Estratégia de Educação Inclusiva 2020-2029, considera-se alunos com Necessidades Educativas Especiais, na escola regular, à população escolar constituída tanto por crianças com deficiência sensorial, assim como por aquelas sem tais deficiências mas que apresentam dificuldades acentuadas no acompanhamento das actividades curriculares. Essas dificuldades são medidas pelo baixo desempenho académico escolar e comportamental do aluno nas avaliações escolares, comparativamente ao desempenho dos seus companheiros da turma. Subjacente a esta caracterização, a aceção de alunos com NEE no contexto desta pesquisa assenta na premissa de Fuchs (2006) de que não basta que o desempenho do aluno se situe abaixo do dos seus colegas para que seja categorizado como tendo NEE, sem que isso seja comprovado por uma intervenção instrucional, pedagogicamente validada.

O RTI é um modelo já bem consolidado nos EUA, onde foi concebido, havendo também evidências do seu uso em alguns países europeus, nomeadamente

na Espanha, com o estudo de Jimenez, et al., (2010), e no Reino Unido, com a revisão de pesquisas feitas, apresentada por Bistamam, (2016). No entanto, nos países de Língua Portuguesa, somente no Brasil e em Portugal é que tem havido estudos da sua aplicação. (ALMEIDA et al., 2016; BATISTA & PESTUN, 2019; BRITO et al., 2018; CORREIA & TONINI, 2012; MACHADO & ALMEIDA, 2014). No Brasil, segundo Machado (2014), o primeiro estudo consolidado sobre o RTI, data de 2014.

O RTI pode apresentar-se em diversos formatos, sendo o arquétipo de três níveis de intervenção educativa, como mostra a figura 1, o mais usual (FUCHS, 2007).

Figura 1. Modelo RTI Original



Fonte: Adaptado de: <https://sinapsaprender.files.wordpress.com/2014/03/rti-camadas.jpg>

A intervenção no Nível 1 tem o carácter instrucional preventivo, ocorrendo entre duas a três vezes por semana, com uma duração de cerca de quinze a vinte minutos por dia e abrangendo, de forma preventiva, todos os alunos da sala. É uma intervenção caracterizada por assentar no ensino dirigido pelo professor da turma, que põe em prática uma variedade de estratégias de ensino validadas cientificamente, e monitora o desempenho dos alunos por meio de avaliações, que incluem componentes curriculares e comportamentais.

No Nível 2, a intervenção é feita para um pequeno grupo de alunos identificados no nível anterior como estando em risco. Trata-se de alunos que, embora tenham passado pela primeira intervenção, o seu desempenho continua abaixo da média dos seus pares da mesma classe e idade. O número de alunos submetidos nesta intervenção varia de autor para autor. No que concerne à duração, parece haver algum consenso em sessões com a duração de 30 a 40 minutos, três a cinco vezes por semana. Neste nível, a intervenção é conduzida por um profissional de apoio, que pode ser um professor ou não, fora do horário de aula. As respostas do aluno à instrução são monitorizadas e avaliadas com frequência para determinar a eficácia e fidelidade da mesma. Neste nível, os pais são também envolvidos, particularmente no processo de planificação e acompanhamento da intervenção.

O Nível 3 caracteriza-se por intervenções individuais e intensivas, feitas por um especialista de uma equipa multidisciplinar. Vários estudos demonstram que neste nível está-se perante uma educação especial na escola regular. (FUCHS & FUCHS, 2006; FUCHS & YOUNG, 2006; FUCHS & COMPTON, 2012; MACHADO & ALMEIDA, 2014).

Considerando que o RTI é um modelo que pode proporcionar a oportunidade de alunos com NEE serem identificados e apoiados na escola regular; aliado ao facto de se tratar de uma abordagem capaz de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a pertinência do uso de seus componentes na construção de um instrumento para

o contexto de Moçambique é crucial. Daí que o propósito desta pesquisa fosse o de construir um instrumento adaptado a partir do modelo RTI.

## Metodologia

Este estudo é qualitativo e de índole Pesquisa-Ação Participante. Esta modalidade de pesquisa assume a forma de um processo cíclico que, pela via de uma prática reflexiva conjunta entre investigador e participantes, visa o empoderamento destes para um melhor desempenho das suas práticas (BOOG, 2001). Face ao reconhecimento da dificuldade do professor em identificar efectivamente as necessidades dos seus alunos (HANDCAP INTERNATIONAL, 2017), o recurso à pesquisa-acção visa também responder às preocupações apontadas por alguns investigadores nacionais relativamente à falta de preparação dos professores para a identificação e atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos no ensino regular (CHAMBAL, 2012; NHAPUALA, 2014).

## Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

O estudo usou a consultoria colaborativa como técnica principal, que é um modelo de apoio baseado no trabalho colaborativo entre profissionais especializados e educadores da escola regular (CAPELLINI & MENDES, 2008; MACHADO, 2014; KAMPWIRTH, 2003). Argueles et al. (2000) argumentam que a colaboração envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade, e tem-se revelado a principal estratégia contemporânea para alimentar a inovação, para criar e sustentar programas educacionais eficazes. Os benefícios de realce desta abordagem são que, por um lado, ela mantém uma comunicação que contribui para a solidificação de laços entre os membros participantes e, por outro, facilita ligações entre a comunidade escolar e as famílias dos alunos (KAMPWIRTH, 2003). As acções de indução, grupos focais e entrevistas, concordadas conjuntamente com os participantes, conforme recomendado para este tipo de pesquisa (MacDONALD, 2012), foram outras técnicas utilizadas.

Os instrumentos de recolha de dados, designadamente guiões de entrevista, guiões de discussão para

o grupo focal e textos para acções de indução foram elaborados pela pesquisadora principal do estudo, usando o critério de utilidade (DENSCOMBE, 2010).

## Local e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola regular do ensino primário, considerada inclusiva pelas auto-ridades dos Serviços Distrais de Educação, localizada numa zona peri-urbana de Maputo, capital de Moçambique. Participaram o director da escola, o director adjunto pedagógico e 11 professores que lecionavam a 2ª classe.

## Questões Éticas

Este estudo enquadra-se no Campo da Educação, tendo sido devidamente revisto e aprovado pela Comissão Científica do Programa de Doutoramento. Similarmente a outros estudos da mesma área, no país, não teve necessidade de passar pelo Comité de Bioética em Pesquisa por não prever práticas que afectam a saúde dos pesquisados.

Antes de se iniciar a pesquisa, foram consultadas todas as individualidades relevantes ao nível do MINEDH, do Departamento de Educação Especial e das autoridades autárquicas da cidade de Maputo. O Director da Escola assinou um Termo de Consentimento Livre e Informado, bem como cada professor participante. Foram endereçadas cartas aos pais e encarregados de educação solicitando a sua anuência para os seus educando participarem da pesquisa. A preservação da identidade dos participantes foi assegurada por meio de uso de códigos. Os resultados desta pesquisa foram entregues aos participantes e individualidades consultadas.

## O Processo de construção do modelo

A pesquisa-acção caracteriza-se por compreender etapas específicas que devem ser seguidas (BALDISSERA, 2001; COHEN & MANION, 1990; PINTO, 1989; 2012). Esta pesquisa decorreu em quatro etapas, nomeadamente: (I) Etapa preparatória; (II) Etapa de formulação participada da necessidade do Instrumento; (III) Etapa da construção do Instrumento; (IV) Etapa da avaliação do processo de construção do Instrumento. Segue-se a apresentação dos objectivos, procedimentos e resultados de cada uma destas etapas.

### **Etapa I: Preparatória**

Objectivos: Obter consensos sobre a necessidade do Instrumento a ser construído.

Procedimentos: Diligências e formalidades administrativas para a obtenção da autorização para a realização da pesquisa por parte da Direcção de Educação da Cidade. Em todas as démarches, a pesquisadora principal fez questão de apresentar e aclarar o projecto de pesquisa.

Resultados: Aceitação do projecto de pesquisa e designação de uma técnica da Repartição de Educação Especial, no Departamento Pedagógico da Direcção de Educação da Cidade, para acompanhar todo o processo de efectivação da mesma.

### **Etapa II: Formulação participada da necessidade do Instrumento de Identificação**

Objectivos: Apresentar o modelo RTI aos professores; construir consensos sobre a possibilidade da sua adaptação ao contexto da escola moçambicana, e identificar recursos necessários dentro e fora da escola.

Procedimentos: Apresentação dos objectivos e duração da pesquisa ao Director da Escola. Por sua vez, este indicou o Director Adjunto Pedagógico para acompanhar a pesquisa. Ao Director Adjunto Pedagógico foi entregue uma pasta contendo o projecto de pesquisa e com ele foi marcada uma entrevista inicial visando pormenorizar a intenção da pesquisa e conhecer a estrutura organizacional da escola. Ainda inserida nesta etapa, o Director Adjunto Pedagógico procedeu à entrega, aos professores, de uma pasta contendo um resumo e um texto explicativo da pesquisa, e organizou uma sessão de indução entre a pesquisadora e os professores da 2ª classe, para a apresentação geral da pesquisa e do modelo RTI, em particular. A apresentação do modelo aos professores viria a ser feita em sessão de discussão de grupo, usando a abordagem "consultoria colaborativa", com duração de 50 minutos e conduzida pela pesquisadora principal. Para fomentar a discussão, foi colocada a seguinte questão: Como deve ser organizada a escola para se poder implementar um modelo semelhante ao RTI?

Como recurso para facilitar e nortear a discussão, os participantes receberam uma ficha, de tipo

checklist, extraída do Manual do NRCLD (2006) intitulada "Changing structures, roles and responsibilities" [Mudando estruturas, funções e responsabilidades], na qual eles deveriam assinalar o que, em sua opinião, devia ser reorganizado ou modificado na estrutura da organização da escola, e.g. espaço físico, horário, actividades, papéis ou responsabilidades a desempenhar, quem deve fazer o quê e quando, e, quem vai ser responsável em cada fase do projecto, de modo a propiciar a implementação de um instrumento do tipo RTI.

Resultados: Da entrevista com o Director Adjunto Pedagógico, obteve-se informação sobre a dimensão, funcionamento e complexidade da escola. Especificamente, ficou-se a saber que a mesma acolhia uma população estudantil de 4.298 (quatro mil, duzentos e noventa e oito) alunos, assistidos por 76 professores, 18 pessoal administrativo de entre ser-ventes de limpeza e guardas que operam em três turnos lectivos, nomeadamente o 1º turno, que inicia às 7 horas e termina às 10 horas; o 2º turno, que vai das 10 horas às 13 horas, e o 3º turno, que tem início às 13 horas e termina às 17 horas e 30 minutos. Apurou-se, igualmente, que um (1) tempo lectivo dura 45 minutos, com intervalo de 5 minutos, após o que se segue o tempo lectivo seguinte. A mudança de turno é separada por um intervalo de 15 minutos, para permitir a saída e entrada dos alunos.

A 2ª classe, organizada em 11 turmas, assistidas também por 11 professores, grupo-alvo desta pesquisa, tem um total de 556 alunos, funciona no 2º turno, ou seja, das 10h00 às 13h00. Dos onze professores desta classe, cinco leccionam em dois turnos. Isto significa que estes cinco professores, para além da turma da 2ª classe, leccionam também uma turma da 3ª classe, no 1º turno. Concretamente, eles leccionam continuamente das 07h00 as 13h00, com um intervalo de 15 minutos para a mudança de turno.

Os alunos da 2ª classe têm idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos e, muitos deles, percorrem mais de 3 km de casa para a escola.

A escola carece de espaço físico, salas disponíveis para outras actividades não lectivas, bem como de material de ensino e aprendizagem, fora o único livro que o aluno recebe no início do ano lectivo.

Da discussão sobre a reorganização da escola, os resultados recolhidos apresentam-se em três

vertentes, nomeadamente: (i) reorganização interna; (ii) Comunicação com os pais e encarregados de educação; e, (iii) Identificação de recursos externos. Segue-se a apresentação das sugestões apresentadas pelos participantes relativamente a cada uma destas vertentes.

(i) Na vertente da reorganização interna da escola:

- a) usar-se o horário estabelecido pela escola para a classe para realizar a intervenção;
- b) fazer uso do período reservado para as avaliações já programadas pelas autoridades da educação para se proceder à identificação de alunos com NEE;
- c) que a identificação de alunos com NEE fosse feita pelos próprios professores, na sala de aula;
- d) que fosse usada a prova trimestral como instrumento para a Avaliação de Triagem;
- e) que a intervenção ocorresse durante 1(uma) hora, seguida de um intervalo de 30 minutos antes de início das aulas regulares, de modo a permitir que os alunos pudessem tomar um lanche. Assim, para a realização da intervenção, estabeleceu-se o horário das 8 horas e 30 minutos até às 9 horas e 30 minutos;
- f) que a intervenção não fosse necessariamente realizada num lugar fixo, ou seja, que ela pudesse acontecer em uma sala de aula ou fora da mesma, dependendo da disponibilidade do momento. Assim, na segunda, quarta e sexta feiras, ocorreria em uma sala do 1º andar de um dos edifícios existentes, e na terça e quinta feiras, aconteceria em local não convencional, nomeadamente no pátio da escola, ou em salas abandonadas;
- g) que o chefe do turno e da classe fosse responsável pela ligação entre os pesquisadores e os professores, bem como com a entidade que iria velar pela comunicação com o outro pessoal da escola, nomeadamente guardas e trabalhadores de limpeza. De realçar que este aspecto viria a jogar um papel importante para o acesso dos alunos à escola para as sessões de intervenção, uma vez que, regra geral, os alunos só entram na escola no seu horário de aulas e mediante a autorização do guarda.

(ii) Na vertente da criação de ambiente de colaboração com os pais e encarregados de educação:

O tipo de comunicação adequada com os pais e encarregados de educação era uma das preocupações dos

professores. Como estratégia, foi concordado que, depois de os alunos serem testados na triagem, os que fossem identificados como estando "em risco", receberiam uma convocatória assinada pelos seus respectivos professores, solicitando os seus encarregados de educação a comparecerem à escola. Efectivamente, os pesquisadores encarregaram-se de enviar, através dos próprios alunos, cartas de pedido de consentimento dos pais e encarregados de educação, autorizando os seus filhos/educandos a participarem da intervenção para a testagem do instrumento.

(iii) Na vertente da identificação de recursos fora da escola:

Fez-se saber que a escola tem programas apoiados por uma organização não governamental, a Handicap Internacional e pela Geração Biz.

### **Etapa III: Construção do Instrumento**

De acordo com Fuchs (2007), para a implementação do RTI, decisões sobre seis componentes que constituem o processo devem ser previamente tomadas, nomeadamente: (1) Quantos níveis de intervenção a ter em conta; (2) Como seleccionar os alunos para a intervenção; (3) Qual é a natureza da intervenção; (4) Como classificar as respostas dos alunos; (5) Qual é a natureza da avaliação multidisciplinar, antes de se remeter o aluno à Educação Especial, e (6) Que entendimento se tem sobre o desenho e a função da Educação Especial.

O National Center on Response to Intervention (NCRTI, 2010) adverte que todos os componentes a ter em conta no desenho e implementação do RTI devem ser culturalmente sensíveis e baseados em evidências. Por sua vez, Hughes e Dexter (2011), após revisarem estudos que implementaram o RTI, identificaram aquilo a que designaram por 'principais componentes'. Como principais componentes, os mais citados, encontraram os seguintes: (a) core curriculum [Currículo Nuclear], de base científica; (b) Testagem universal; (c) Monitorização do progresso, e (d) Decisões sobre progressos adequados nos níveis subsequentes.

Comparando os componentes propostos por Fuchs (2007) aos identificados por Hughes e Dexter (2011), nota-se que estão implícitos quatro elementos essenciais para a implementação do modelo, nomeadamente: (1) os níveis de intervenção, que se relacionam com as decisões a serem tomadas sobre

progressos adequados para se transitar para níveis subsequentes; (2) a selecção dos alunos, o que equivale à Testagem universal; (3) a natureza da intervenção, que é relacionada com Currículo Nuclear, e (4) a classificação das respostas dos alunos, algo que é decidido pelos resultados de uma monitorização do progresso. Contudo, ressalta que não se faz referência às condições que devem ser criadas para se assegurar o sucesso da implementação. Trata-se de um elemento que, eventualmente, não constitui preocupação nos contextos em que os estudos recenseados decorreram, mas que se afigura basilar no contexto do presente estudo.

Embora não fosse o foco de sua pesquisa, Hughes e Dexter (op. cit.) identificaram, na maioria dos estudos analisados, factores de apoio que pareceram necessários para a expansão do RTI. Estes são: (a) o desenvolvimento profissional extensivo e contínuo; (b) o apoio administrativo; (c) a aceitação (buy-in) do modelo pelos professores, e (e) o tempo adequado para reuniões de coordenação. Concluem recomendando que haja mais pesquisas que examinem factores necessários para o desenvolvimento e sustentação do RTI, para apoiar os educadores que considerarem adoptá-lo como abordagem nas suas escolas. O presente estudo pretende ser uma contribuição nesse sentido.

Objectivos desta etapa: Discutir os primeiros quatro componentes propostos por Fuchs (2007) e os quatro analisados por Hughes e Dexter (2011),

nomeadamente: (i) Níveis de Intervenção; (ii) Selecção dos alunos; (iii) Natureza da Intervenção; (iv) Classificação das respostas.

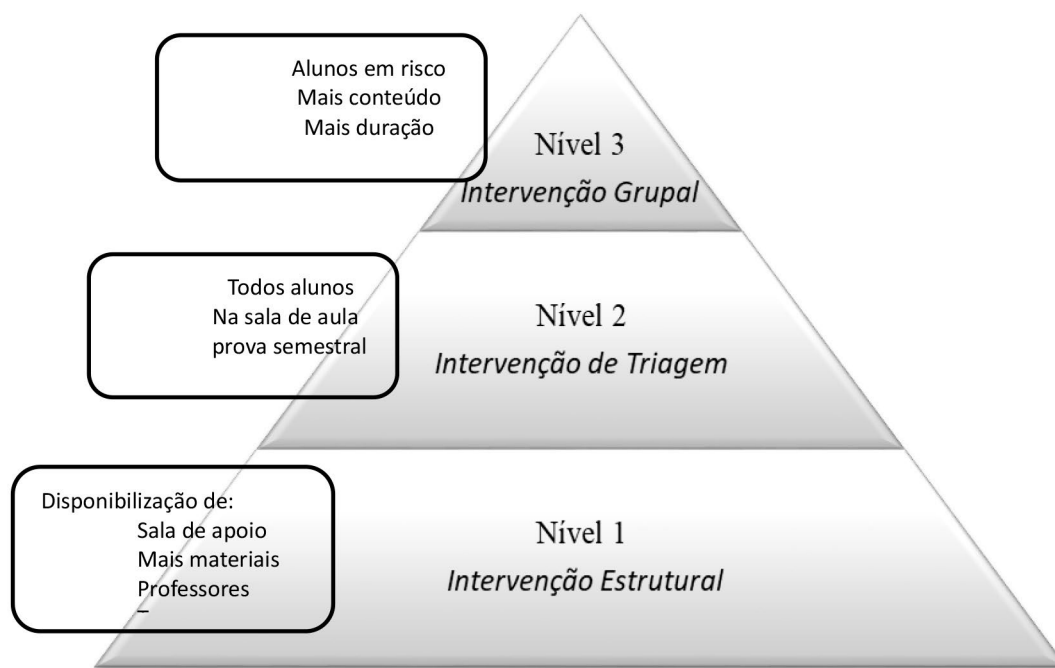
Os componentes "Avaliação multidisciplinar antes de se referenciar à educação especial" e "Desenho e função de educação especial" não foram directamente integrados no processo da construção do instrumento; contudo, estão implícitos no nível da reorganização estrutural da escola.

Procedimentos: Distribuição de um texto explicativo do modelo RTI e discussão das quatro questões dos componentes do modelo, nomeadamente: (1) Quantos níveis de intervenção a considerar? (2) Como seleccionar os alunos para a intervenção? (3) Qual é a natureza da intervenção? e (4) Como classificar as respostas dos alunos?

Resultados: Questão 1: Quantos níveis de Intervenção?

Concordou-se que o instrumento devia conter três níveis, a saber: Nível de Intervenção Estrutural, que seria o Nível 1; Nível de Intervenção de Triagem - Nível 2, que corresponderia ao nível 1 de Fuchs (2007) e de "currículo nuclear" de Hughes e Dexter (2011), e Nível de Intervenção Grupal - Nível 3, que corresponde ao nível 2 de Fuchs (op cit.), e de monitoria e decisões sobre o progresso, propostos por Hughes e Dexter (op cit.). O Instrumento desenhado se pode visualizar na figura 2.

Figura 2. Modelo RTI Adaptado



Fonte: Adaptação dos autores.



Segue-se a descrição do funcionamento do Instrumento que emergiu das discussões com os professores.

O Nível 1- Nível de Intervenção Estrutural, consiste em um conjunto de decisões sobre a reorganização da escola regular para dar respostas adequadas às necessidades especiais dos alunos, como referido na etapa II. Os professores justificaram a introdução deste nível no instrumento em processo de construção devido, por um lado, às condições difíceis em que trabalham e, por outro, ao entendimento de que haverá alunos que necessitarão de outras intervenções que não sejam especificamente de nível académico-instrucional, como o acesso a materiais de compensação e de recursos especializados para a aprendizagem. Portanto, progressos adequados dos alunos nos níveis subsequentes de ensino estão relacionados a decisões de âmbito estrutural, como referido por Hughes e Dexter (2011).

O Nível 2 - Nível de Intervenção de Triagem, consubstancia o processo de selecção e identificação de alunos “em risco”, feita a partir de conteúdos académicos constantes dos Programas de Ensino para cada classe. A selecção acontece na sala de aula, com todos os alunos da classe e é feita pelo professor da turma. Como instrumentos usuais são as avaliações sistemáticas dos cadernos de desempenho do aluno; provas breves; provas trimestrais e/ou semestrais e as designadas Provas Distritais de Educação.

Para este processo de construção do Instrumento, decidiu-se pelo uso das provas distritais, assumidos como medidas-padrão de considerável objectividade para a avaliação das respostas dos alunos, face à inexistência de testes padronizados para o efeito.

Estes testes foram administrados a todos os 556 alunos da 2ª classe, pertencentes às 11 turmas de igual número de professores participantes da pesquisa. As matérias abrangidas na testagem foram conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, constantes dos programas do currículo para essa classe. A correcção dos testes foi feita na própria escola, adoptando-se o modo de permuta entre os professores da 2ª classe. Através dos resultados, foi possível identificar 106 alunos que não

responderam positivamente ao teste de Português, e 89 ao de Matemática. Perante tais resultados, os pesquisadores instruíram os professores a descreverem o perfil de cada aluno. Os perfis foram agrupados em quatro categorias, acordadas durante as sessões de discussão, que são: Abaixo da Pré-primária; Pré-primária; 1ª classe e, 2ª classe. De referir que esta categorização tomou como base as competências preconizadas no currículo do ensino Primário em vigor em Moçambique. Os resultados na disciplina de Língua Portuguesa mostraram os seguintes níveis de respostas dos alunos, conforme categorizados pelos professores: 45 alunos (42.5%) teriam dado respostas do nível abaixo da Pré-primária; 28 alunos (26%) do nível da Pré-primária; 30 alunos (28.5%) do nível da 1ª classe, e 3, correspondentes a 3%, do nível da 2ª classe. Importa ressaltar que mesmo os três alunos identificados como tendo dado respostas que se situam no nível da 2ª classe, não haviam revelado competências apropriadas e desejadas no segundo semestre desta classe. No que se refere a Matemática, 21 alunos (24%) estavam Abaixo do nível da Pré-primária; 27 (30%) no nível da Pré-primária; 38 (43%) no da 1ª classe e 3 (3%) no nível da 2ª classe, altura em que o teste foi aplicado. Observou-se que estes três alunos, cujas respostas foram classificadas como sendo no nível da 2ª classe em Matemática, são os mesmos que foram categorizados nesta classe na disciplina de Português, um dado que, considerando o baixo número da amostra, pode sugerir existir uma correlação entre as classificações nas duas disciplinas.

Seguidamente, os professores, com base no conhecimento que têm de cada um dos seus alunos, e após um breve treino dado pelos pesquisadores, foram convidados a desenhar o perfil académico e comportamental de cada um de seus alunos. Esse exercício consistia na identificação do nível de actuação do aluno, dentro como fora da sala de aulas, em termos de competências adquiridas e não adquiridas; isto é, o que o aluno sabe fazer, competências prévias ou actuais e o que não sabe fazer, competências esperadas. Deve-se notar que, as intervenções foram somente na área académica. No entanto, como era de esperar, na descrição dos perfis, foram também evidenciadas necessidades especiais na área comportamental, ou seja, aquilo a que se referiu como sendo o que o aluno “não quer fazer”.

Os perfis conduziram os professores à identificação de actividades específicas, nos programas de ensino, para a elaboração do plano de intervenção. Os níveis estabelecidos, para além de servirem de Linha de Base para a elaboração do plano de intervenção, serviram também para a monitoria das respostas dos alunos na etapa da implementação do Instrumento, durante a fase de sua testagem.

A Intervenção Grupal - Nível 3, foi feita aos grupos de alunos, de acordo com os seus níveis, todos os dias lectivos, com uma duração de entre 45 minutos a 1 hora. Tendo em conta as condições de superlotação das salas, os professores decidiram que a intervenção acontecesse fora da sala, uma hora antes do início das aulas regulares, para possibilitar que, logo a seguir à intervenção, os alunos se dirigissem às suas salas para frequentarem a aula regular.

Questão 2: Como seleccionar os alunos para a intervenção?

Os professores concordaram e decidiram com a avaliação de todos os alunos da turma para a triagem daqueles considerados em “risco”. Acordaram que o processo decorresse na sala de aula e que fosse conduzido por eles mesmos. Concordou-se que aqueles alunos cujos resultados estivessem abaixo

da classificação definida pelo regulamento escolar seriam considerados em “risco”.

Questão 3: Qual é a natureza da intervenção?

As discussões convergiram na necessidade de fazer incidir a intervenção na área académica tendo como referência o currículo do ensino.

Questão 4: Como classificar as respostas dos alunos?

Os professores referiram-se aos procedimentos que usam em suas aulas para determinar se o aluno está a aprender ou não. Como decisão consensual, concordou-se que a classificação das respostas dos alunos estaria alinhada com os procedimentos em vigor nos regulamentos de avaliação do desempenho do aluno, usando a avaliação sistemática ou monitoria do desempenho como fonte principal de obtenção da informação para se determinar se o aluno respondeu ou não à intervenção.

Em resumo, o quadro seguinte mostra as decisões tomadas sobre os componentes do modelo a construir, comparadas com os do modelo original.

**Quadro 1.** Comparação das decisões sobre os componentes dos modelos

Decisões sobre os componentes do <b>Modelo RTI original</b> , conforme Fuchs (2007)	Decisões sobre os componentes do <b>Modelo Construído</b>
<b>(1) Níveis de intervenção</b>	
Nível 1 – Intervenção de Triagem Nível 2 - Intervenção em grupo Nível 3 – Intervenção Individualizada	Nível 1 – Intervenção Estrutural Nível 2 - Intervenção de Triagem Nível 3 – Intervenção em Grupo
<b>(2) Selecção dos alunos para a intervenção</b>	
a) Triagem universal de todos os alunos; b) Cinco semanas de monitoramento semanal do progresso do aluno na sala de aulas regular.	a) Triagem de todos os alunos da 2ª classe b) Classificação abaixo da média estabelecida pelo regulamento de avaliação, após um semestre de aulas regulares na turma.
<b>(3) A natureza da intervenção</b>	
a) Intervenção Preventiva individualizada. b) Abordagens “resolução de problema e “protocolos padronizados”	a) Intervenção em pequenos grupos b) Abordagens baseadas nas recomendações metodológicas do currículo do ensino geral regular
<b>(4) Classificação das respostas dos alunos</b>	
a) Resultado final da intervenção b) Curva do aproveitamento durante a intervenção.	a) Resultados de avaliações de cadernos de desempenho e de avaliações sistemáticas (minitests e testes) b) Resultados das provas de avaliação final do semestre.

#### Etapa IV: Avaliação do Processo de Construção do Instrumento

Objectivos: Permitir os professores reflectir sobre as suas práticas educativas.

Procedimento: Durante o processo de construção do Instrumento os professores foram solicitados a tomar uma atitude reflexiva relativamente a todas as etapas à possibilidade do Instrumento ser utilizado na sua prática profissional.

Resultados: Parte das reflexões avaliativas estão presentes nos comentários que se seguem:

*"...Assim que fizemos juntos este trabalho e a direcção está a acompanhar tudo, esta vai criar condições para nós usarmos esta forma de identificar as dificuldades dos nossos alunos..." (Professor/a 5Q)*

*"...sabe, eu faço tudo o que está ao meu alcance, mas muitas vezes desanimo porque já não sei o que se passa com estes alunos...Se for aplicada esta maneira para eu poder identificar os alunos com dificuldades na sala de aula, vai ser muito bom para mim". (Professor/a 9V)*

*"...sempre dizem que nós não estamos a apoiar estes alunos, mas não nos indicam muito bem como devemos fazer...e, também o tempo que estamos com os alunos na escola é muito pouco..." (Professor/a 1L)*

*"Temos tido muitas capacitações, mas quando chego na sala de aulas, como são muitos alunos e o tempo é muito pouco, limito-me a correr para cumprir com o programa de ensino." (Professor/a 8T)*

*"Se aplicarmos isto que discutimos aqui, penso que terei um instrumento para me comunicar com os pais e encarregados de educação. Já terei provas para eles acreditarem que o problema não é meu." (Professor/a 7S)*

Estes relatos expressam claramente a necessidade que os professores têm de um instrumento que lhes possa ajudar, por um lado, a identificar as necessidades dos alunos e, por outro, a se comunicarem com os pais e encarregados de educação. O desiderato da construção do instrumento juntamente com os professores era que eles o assumissem como sua propriedade, e que lhes pudesse ser útil, de algum modo, na sua prática docente.

#### Discussão dos Resultados

Da Etapa Preparatória transpareceu a necessidade de reorganizar a estrutura da escola para que esta se prestasse a acolher a intervenção. Este componente não é usual em muitos dos contextos em que o modelo RTI ou outros arquétipos dele derivados são implementados ou apresentados. Presume-se que dispensabilidade desta etapa nesses contextos se deva fundamentalmente a dois factores, nomeadamente: a robustez dos sistemas educativos e da estrutura das escolas, e a existência de sistemas consolidados de identificação de alunos com NEE, mormente com recurso ao critério da discrepância, sendo o RTI um instrumento alternativo e ou complementar. A inclusão desta etapa potencia ainda mais a utilidade e a vantagem do RTI como instrumento preventivo e remediador de NEE no contexto de sala de aula em escolas regulares, mesmo em contextos desfavorecidos do ponto de vista organizativo e material, como foi o caso do presente estudo.

Parte dos estudos que procederam à adaptação do modelo RTI fizeram-no nos níveis de intervenção de triagem e intervenção grupal, como se pode observar em Almeida et al. (2016), e Brito et al. (2018). Noutros casos, fizeram-no apenas no nível de intervenção grupal (ALCANTARA, 2019). Isto atesta que o modelo RTI é flexível, sem no entanto perder a sua essência.

Enquanto Hughes e Dexter (2011) identificaram muitos factores de suporte que se afiguram necessários para a expansão ou implementação mais vasta do modelo RTI, Urso (2011) agrupa-os em vários factores, dos quais três se afiguram importantes para esta pesquisa, nomeadamente: o factor escola; o factor distrito, e o factor pesquisas.

No factor escola, a recomendação de Urso (op cit.) versa a reorganização da escola em termos de horários e salas, aspectos muito particulares que, juntamente com outros, foram amplamente discutidos no processo de construção do Instrumento que ora se apresenta.

Na presente pesquisa, o factor 'escola' se afigurou deveras importante, porquanto adequou o envolvimento dos professores, que revelaram a sua predisposição e capacidade de serem agentes activos do processo de construção do instrumento. Com efeito, os professores foram capazes de reflectir e contribuir na identificação de necessidades em recursos e ou

serviços; na redistribuição de responsabilidades; na análise mais criteriosa das avaliações dos alunos que a escola tem levado acabo, bem como no uso dos resultados das avaliações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Aponta-se também a liderança institucional e científica como um factor importante, pois os professores precisam de alguém que lhes reafirme que o Instrumento conjuntamente construído é uma resposta às suas necessidades para atender alunos com NEE nas suas turmas. Oferecer esta oportunidade aos professores permite construir e consolidar o senso de propriedade e comprometimento (GREENFIELD et al., 2010). A construção deste Instrumento reafirmou o sentimento de que é um processo contínuo, de longa duração, que se deve realizar passo a passo, com o envolvimento de todos: pais e encarregados de educação; técnicos distritais; comunidade, e outros parceiros.

No caso do presente estudo, o factor distrito apontado por Urso (op cit.) manifestou-se através do envolvimento e apoio providenciado pelos Serviços Distritais de Educação à escola envolvida na pesquisa, o que se revelou crucial. Como forma de assegurar este aspecto, no decorrer desta pesquisa, os técnicos destes serviços foram permanentemente informados e convidados a acompanhar todo o processo. O seu envolvimento tinha também o propósito de conferir legitimidade, sustentabilidade e continuidade do intento da pesquisa, através da provisão de recursos para o efeito e, muito particularmente, através de um trabalho de advocacia a favor da integração de conteúdos atinentes ao desenho e uso de instrumento de tipo RTI nos programas de formação ou aperfeiçoamento de professores. O Distrito é a instância administrativa do poder municipal à qual a escola reporta, por conseguinte, também instrumental para o estabelecimento de um sistema de recolha de dados que possa ser usado, tanto para as estatísticas escolares, bem como para a comunicação com os pais e encarregados de educação. Em suma, a tomada em consideração dos factores escolar e distrital, na linha sugerida por Urso (op. cit.) coincide com os procedimentos e resultados da presente pesquisa observados no Nível de Intervenção Estrutural do processo de construção do modelo ora apresentado.

A discussão que Lopes e Almeida (2015) fizeram sobre vantagens e limitações dos diferentes modelos alternativos ao da discrepância na identificação de alunos em risco mostrou que, por via do modelo RTI, os

alunos em risco de fracasso escolar podem ser identificados nas escolas através de procedimentos desburocratizados, pouco onerosos, contudo fiáveis, como foram demonstrados nas pesquisas de Andrade e Capellini (2013; 2014a) que testaram a sensibilidade, isto é, os verdadeiros positivos, e a especificidade que testa os verdadeiros negativos, usando tarefas específicas para caracterização do perfil dos alunos. O entendimento é o de que a intervenção é mais eficaz e menos dispendiosa quando feita de forma precoce, isto é, no início da escolaridade em turma regular, fora do sistema de educação especial. Em suma, uma intervenção desse cariz, feita em sala de aula regular e com um complemento de instrução suplementar pode ser suficiente para ajudar muitas crianças com potenciais problemas de aprendizagem, contribuindo para melhorar os seus resultados.

## Conclusão

O Instrumento construído pode promover uma forma organizada, eficiente e efectiva de as escolas lidarem com muitas das necessidades dos alunos. Os diferentes níveis de intervenção, acompanhados de monitorias constantes, tanto das respostas da escola às necessidades dos alunos, bem como do progresso dos próprios alunos, culminam com uma avaliação com grande potencial de conduzir à detecção de uma Necessidade Educativa Especial desses alunos.

Como oportunamente referenciado, devido à dificuldade de fazer a devida destrição, em Moçambique, o MINEDH chegou ao ponto de eliminar da grelha do levantamento estatístico escolar categorias ligadas a certa tipologia ou natureza de NEE. Tal decisão terá, eventualmente, facilitado o preenchimento da grelha mas, certamente, não respondeu à questão de fundo, que é: Como é que escolas e professores podem “separar ou identificar” se a necessidade educativa do aluno é devido a uma instrução deficiente ou a uma NE do aluno? Pode-se afirmar que o Instrumento ora construído pode responder a essa questão. A sua aplicação generalizada tem o potencial de capacitar os professores para a prevenção ou mitigação do insucesso escolar dos alunos, quer pela via da detecção e consequente correcção de inadequações pedagógicas, quer pela via da identificação precoce e acompanhamento preventivo de alunos com NEE. O instrumento ora proposto tem a particularidade de ser dos primeiros, senão mesmo o primeiro, que integra

um nível abaixo do nível 1 do modelo RTI original, por considerar que o nível ora proposto, o de Intervenção Estrutural, é crucial no sucesso dos níveis de intervenção subsequentes, particularmente em contexto de ausência total de sistemas de identificação, como é o caso de Moçambique. A não abrangência do nível 3 do modelo original, o de Intervenção Individual Intensiva de Longa Duração, foi por se considerar que, em Moçambique, não existem outros serviços onde os alunos com NEE possam ser referidos ou encaminhados para uma intervenção nos moldes preconizados nesse nível. Aliás, neste país, a perspectiva de educação inclusiva prevalecente é daquela em que as necessidades especiais dos alunos sejam atendidas no contexto da escola regular. Isto abre uma linha de pesquisa para mais estudos específicos, mormente sobre as modalidades que a educação especial prevista no nível 3 do RTI original, não contemplado no modelo ora proposto, pode e deve assumir, de modo a ser providenciada para alunos que dela necessitam, dentro da escola regular.

### Contribuições dos autores

Tomo CDM participou da concepção, delineamento, condução da pesquisa de campo, interpretação dos resultados, e redação do artigo científico. Sitee AA participou da concepção, delineamento, interpretação dos resultados, redação do resumo e correção do artigo científico.

### Conflitos de interesses

Nenhum conflito financeiro, legal ou político envolvendo terceiros (governo, empresas e fundações privadas, etc.) foi declarado para nenhum aspecto do trabalho submetido (incluindo, mas não se limitando a subvenções e financiamentos, participação em conselho consultivo, desenho de estudo, preparação de manuscrito, análise estatística, etc.).

## Referências

- Alcantara, G. K. (2019). *Programa de Resposta à Intervenção (RTI) em segunda camada para desenvolvimento das funções executivas no 1º ano do ensino fundamental 1* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181208>
- Almeida, R. P., Piza, C. J. M. T., Cardoso, T. S. G., & Miranda, M. C. (2016). Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta a intervenção em uma amostra brasileira. *Rev Bras Educ*, 21(66), 611-629. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216632>
- Andrade, O. V., Andrade, P. E., & Capellini, S. A. (2013). Identificação precoce do risco para transtorno da atenção e da leitura em sala de aula. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 29(2), 167-176. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200006>
- Andrade, O. V. C. A., Andrade, P. E., & Capellini, S. A. (2014a). *Modelo de Resposta à Intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem*. Pulso Editorial.
- Argueles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching: A Different Approach to Inclusion. *Principal (Reston, Va)*, 79(4) 48, 50-51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ601238>
- Baldissera, A. (2001). Pesquisa-Ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo. *Sociedade em Debate*, 7(2), 5-25. <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570>
- Batista, M., & Pestun, M. S. V. (2019). O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23(66), e205929. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015929>
- Bistamam, I. (2016). *Case Study 1: An Evidence-Based Practice Review Report. Theme: School Based Interventions for Learning. How effective is Response to Intervention framework in improving literacy ability of pre-school children?* Doctorate in Educational and Child Psychology. <https://www.ucl.ac.uk/educational-psychology/resources/CS1Bistamam15-18.pdf>
- Boog, B. (2001). Action Research: Empowerment and Reflection: an Introduction. In B. Boog, H. Coenen, & L. Keune (Eds.). *Action Research: Empowerment and Reflection* (pp. 1-11). Dutch University Press.
- Brito, G. R., Seabra, A. G., & Macedo, E. C. (2018). Implementação do modelo de resposta a intervenção em uma classe de 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino: relato de experiência. *Revista Psicopedagogia*. 35(106), 82-93. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862018000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100010)
- Hazelkorn, M., Bucholz, J. L., Goodman, J. I., Duffy, M. L., & Brady M. P. (2010). Response to Intervention: General or Special Education? Who Is Responsible? *The Education Forum Journal*, 75, 17-25. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.528552>

- Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf,?sequence=1>
- Chambal, L. A. (2012). *A formação inicial de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10342>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Research Methods in Education* (3rd ed.): Routledge. Chapman and Hall.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2a ed.). Porto Editora.
- Correia, L. M., & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), 367-382. <https://doi.org/10.5902/1984686X6534>
- Correia, L. M. (2014). *Que haverá de especial na educação especial?* <https://www.publico.pt/2014/09/08/sociedade/opiniaio/-1668990>
- Correia, L. M. (2017). *Um olhar para a inclusão nas escolas: a outra face da moeda*. <https://www.publico.pt/2017/08/18/sociedade/opiniaio/1781937>
- Correia, L. M. (2018). *Para acabar de vez com a educação especial ou o paradigma da anticiência e do fundamentalismo*. <https://www.publico.pt/2018/04/15/sociedade/opiniaio/-1810260>
- Costa, M. P. R., & Silva, É. R. M. (2018). Revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 31(62), 551-568. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X31890>
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide For small-scale social research projects* (5th ed). Open University Press.
- Denton, C. A. (2012). Response to Intervention for Reading Difficulties in the Primary Grades: Some Answers and Lingering Questions. *Journal of Learning Disability*, 45(3), 232-243. <https://doi.org/10.1177/0022219412442155>
- Ferreira, W., & Manhiça, C. (1998). *Relatório: Consultoria ao Projecto "Escolas Inclusivas" em Moçambique*. Repartição de Educação Especial. Ministério da Educação.
- Fuchs, D., Fuchs, L., & Vaughn, S. (2014). What is Intensive Instruction and why is it important? *Teaching Exceptional Children*. 46(4), 13-18. <https://doi.org/10.1177/0040059914522966>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440291207800301>
- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bryant, J., & Davis, G. N. (2008). Making "secondary intervention" work in a three tiers responsiveness-to-intervention model: Findings from the first grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities. *Reading and Writing Quarterly: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 413-436. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-007-9083-9>
- Fuchs, D., Deshler, D. D., & Reschly, D. J.(2004). National Research Center on Learning Disabilities: Multimethod studies of identification and classification issues. *Learning Disabilities Quarterly*, 27(4), 189-195. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/1593672>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fuchs, D., & Young, C. L. (2006). On the irrelevance of intelligence predicting responsiveness to reading instruction. *Exceptional Children*, 73(1), 8-30. <https://doi.org/10.1177/001440290607300101>
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20. <https://doi.org/10.1177/004005990703900503>
- Greenfield, R., Rinaldi, C., Proctor, C. P., & Cardarelli, A. (2010). Teachers' Perceptions of a Response to Intervention (RTI) Reform Effort in an Urban Elementary School: A Consensual Qualitative Analysis. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(1), 47-63. <https://doi.org/10.1177/1044207310365499>
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3),254-269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Handicap International (2017). *Estudo de linha de base da avaliação da qualidade, inclusão e acessibilidade do ambiente de aprendizagem para crianças com Deficiências e Necessidades Educativas Especiais nas zonas periurbanas de Maputo Cidade e Província: Relatório*. Maputo.
- Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2011). Response to Intervention: A Research-Based Summary. *Theory Into Practice*, 50(1),4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534909>

- Individuals With Disabilities Education Act (IDEA). (2004). Pub. L. 101-476. USA Department of Education. <https://sites.ed.gov/idea/>
- Individuals With Disabilities Education Act (IDEA). (2006). Part B Regulations. Pub. L. 101-476. USA. Federal Register, Volume 71, Number 156. Department of Education. <https://sites.ed.gov/idea/>
- Jiménez, J. E., Rodríguez C, Crespo P, González D, Artildes C, & Alfonso M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RTI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22(4), 935-942. <http://www.psicothema.com/PDF/3823.pdf>
- Kampwirth, T. J., & Powers K. M. (2003). *Overview of School-Based Consultation In Collaborative consultation in the schools: effective practices for students whit learning and behavior problems*. Merrill Prentice Hall. p.01-39.
- Lei nº 18/2018 Sistema Nacional de Educação. Boletim da Republica I Serie, número 254. Maputo. Imprensa Nacional E.P. [http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20n%C2%BA%2018-2018%2028%20Dezembro\\_%20Estabelece%20o%20regime%20Juridico%20do%20SNE.pdf](http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20n%C2%BA%2018-2018%2028%20Dezembro_%20Estabelece%20o%20regime%20Juridico%20do%20SNE.pdf)
- Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: o caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32(1),75-85. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000100007>
- MacDonald, C. (2012). Understanding Participatory Action Research: A Qualitative Research Methodology Option. Dalhousie University. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50. <https://doi.org/10.33524/cjar.v13i2.37>
- Machado, A. C. (2014). *Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2929?show=full>
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2014). O modelo RTI - Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*, 31(95), 130-143. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862014000200006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006&lng=pt&tlng=pt)
- Mcmaster, K. L., & Wagner, D. (2007). Monitoring Response to General Education Instruction. *Handbook of Response to Intervention*, 223-233. [http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-49053-3\\_16](http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-49053-3_16)
- Ministerio de Educacao e Desenvolvimento Humano (2020). *Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência 2020-2025*. Maputo.
- Moats, L., Kucic, S., & Pasternak, R. (2010). Response to Reynolds and Shaywitz: Let's Not Go Back to the Good Old Days before RTI. *RTI Action Network*. <http://www.rtinetwork.org/learn/ld/response-to-reynolds-and-shaywitz>
- LD Online. National Research Center On Learning Disabilities (NRCLD) (2006). *RTI Manual*. [http://www.ldonline.org/resources\\_new/9749](http://www.ldonline.org/resources_new/9749)
- National Center On Response To Intervention (NCRTI) (2010). *Essential components of RTI –A closer look at response to intervention*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526859.pdf>
- Nhapuala, G. A. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique* (Tese de Doutorado). Universidade do Minho. Instituto de Educação. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35821>
- Pinto, J. B. G. (2012). *Pesquisa-Ação Teoria Método e Prática*. <https://pt.scribd.com/document/131499138/Pesquisa-acao>.
- Pinto, J. B. G. (1989). *Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica*. Mimeo. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/131499138/Pesquisa-acao>
- Sousa, C. S. G. (2013). *O Modelo de Resposta à Intervenção no âmbito da promoção da expressão escrita* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. [https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25826?locale=pt\\_PT](https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25826?locale=pt_PT)
- Urso, N. (2011). *An Investigation of Response to Intervention Implementation in 24 Middle Schools Located Throughout Westchester, Putnam, and Rockland Counties in New York State*. <https://www.semanticscholar.org/paper/An-Investigation-of-Response-to-Intervention-in-24-Urso/4dee8340c4520128968bdccf956beae420b67bb7>
- Vaz, P. M. F. (2015). Triagem universal de alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: Um estudo quantitativo no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho. Instituto de Educação. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38696>
- Vaz, P. M. F., Martins, A. P. L., & Correia, L. M. (2016). O Modelo de Resposta a Intervenção na Prevenção e no Apoio aos Problemas na Leitura. *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: Livro de Atas* (p.2990-2996). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13250>
- SITES
- <https://sinapsaprender.files.wordpress.com/2014/03/rti-respostas.jpg>