

Jaqueline Silva Santos

**O ATENDIMENTO DE PAIS DE CRIANÇAS COM  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: a proposição de um  
modelo de projeto em políticas públicas**

Curso de Psicologia  
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
São Paulo  
2011

Jaqueline Silva Santos

**O ATENDIMENTO DE PAIS DE CRIANÇAS COM  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: a proposição de um  
modelo de projeto em políticas públicas**

Trabalho de Conclusão de curso como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia, sob orientação do Prof. Dr. Plínio de A. Maciel Junior.

Curso de Psicologia  
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
São Paulo  
2011

## Agradecimentos:

Agradeço aos meus pais que me ajudaram a me tornar a pessoa que hoje sou e que me incentivaram a todo o momento para eu conseguir chegar até aqui.

Agradeço ao meu querido professor Claudinei Affonso que me acompanhou no estágio no NANI-UNIFESP, pelos conselhos, por todo o aprendizado e pela sua dedicação. Pois foi com as suas aulas e através da experiência nesse estágio que cheguei aos objetivos desse trabalho.

Agradeço a Elaine Girão Sinnes, Psicóloga especialista em Saúde Mental e Neuropsicologia que me recebeu de braços abertos no NANI-UNIFESP e proporcionou-me uma experiência muito rica para a minha formação. Agradeço a Elaine pela oportunidade de ver como um profissional faz tão bem o seu trabalho, desenvolvendo assim uma paixão pelo atendimento de crianças. Aprendi com ela a ver além do que as crianças podiam me falar.

Agradeço ao meu Orientador Plínio por sua dedicação e companheirismo, por seu constante incentivo às minhas idéias e por ser tão paciente, passando tranqüilidade e ao mesmo tempo segurança em suas orientações.

Também agradeço a todo os funcionários do Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar – NANI/UNIFESP, por me proporcionarem momentos de pura aprendizagem e mesmo sendo especialistas no assunto ouvirem de igual para igual as minhas colocações e as minhas idéias.

Por fim agradeço a todas as crianças e seus respectivos pais, pois eles com certeza me ensinaram muitas coisas, que vão além dos livros de faculdade.

Não sei... Se a vida é curta  
Ou longa demais pra nós,  
Mas sei que nada do que vivemos  
Tem sentido, se não tocamos  
O coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:  
Colo que acolhe,  
Braço que envolve,  
Palavra que conforta,  
Silêncio que respeita,  
Alegria que contagia,  
Lágrima que corre,  
Olhar que acaricia,  
Desejo que sacia,  
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,  
É o que dá sentido à vida.  
É o que faz com que ela  
Não seja nem curta,  
Nem longa demais,  
Mas que seja intensa,  
Verdadeira, pura... Enquanto durar.

(Saber Viver – Cora Coralina)

## Resumo

Devido à importância de intervir no atual cenário educacional brasileiro, no qual um grande número de crianças e adolescentes encontra-se com baixo rendimento escolar e, por diversos motivos, não consegue aprender, tem-se estudado formas e estratégias para superar essa problemática. Alguns estudos visam identificar as causas das dificuldades de aprendizagem sugerindo as bases biológicas que as explicariam com seus respectivos tratamentos. Outros estudos apontam a importância do ambiente familiar, ressaltando que as práticas parentais auxiliam na melhora do rendimento escolar. Há ainda estudos que procuram uma análise mais ampla da questão, apontando as fragilidades do ensino brasileiro e especulando sobre as melhores práticas educativas. Este estudo teve por objetivo a proposição de um modelo de projeto em políticas públicas no qual os pais de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem possam ser atendidos, orientados e acolhidos na busca que fazem para a superação das dificuldades de seus filhos. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema, visando a obtenção de suporte teórico e empírico que embasasse o projeto. Em linhas gerais, o projeto proposto envolve uma intervenção psicoeducativa na modalidade de atendimento grupal sob a perspectiva da análise do comportamento, visando orientar práticas parentais mais saudáveis; promover a troca de experiências entre os pais; atuar de forma didática e oferecer informações relevantes e técnicas que poderão ser utilizadas por eles no trato com os filhos; e fornecer suporte emocional para os pais de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, uma vez que eles acabam se sentindo tão marginalizados quanto os filhos.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; queixa escolar, orientação grupal de pais; análise do comportamento; políticas públicas.

## SUMÁRIO

Introdução	1
Método	6
1 - Dificuldades na Aprendizagem: Distúrbios de Aprendizagem, Transtornos de Aprendizagem e Problemas de Aprendizagem	7
2 – Tipos de Dificuldades de Aprendizagem	12
3 – A Neuropsicologia e a Avaliação Neuropsicológica	17
4 – Um pouco da Educação Brasileira e da Educação Inclusiva	20
5 – Como a Análise do Comportamento contribui para lidar com os problemas de Aprendizagem: O uso de Técnicas e o Papel do Professor	31
5.1 – Programas que podem ser desenvolvidos com crianças e jovens	42
5.2 – Práticas Parentais	47
5.3 – Atendimento em Grupos de Pais	50
6 – Políticas Públicas: Um Projeto que atenda pais de crianças com dificuldades de aprendizagem	58
6.1 - A criação de um informativo, uma cartilha, um guia de pais	63

Conclusão\_\_\_\_\_64

Referências\_\_\_\_\_66

*"Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu.  
O educador diz: Veja! - e ao falar, aponta.  
O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu.  
Seu mundo se expande."  
Rubem Alves*

As dificuldades de aprendizagem podem ter diversas origens e se manifestar das mais diversas formas. É preciso inicialmente entender o que está por trás de tais dificuldades: se um impedimento maior para escrita ou para a leitura, uma limitação na capacidade de compreensão, na estruturação e no armazenamento da informação, enfim, entender em que área da aprendizagem está o problema ou quais os pontos onde a criança ou jovem têm maior dificuldade. É importante esclarecer aqui que não devemos somente pontuar os pontos falhos, mas também exaltar os pontos fortes. Por exemplo, uma criança às vezes pode ter dificuldades para a escrita e leitura, mas uma enorme facilidade para fazer desenhos considerados de ótima qualidade.

Em indivíduos que apresentam limitações acentuadas em seu processo de aprendizagem tais dificuldades refletem imediatamente em sua vida acadêmica, seja no fracasso escolar, seja na repetência (que hoje em dia pode não mais ocorrer devido à progressão continuada), e também em sua vida pessoal, onde acabam sendo envolvidos outros atores como pais, familiares, amigos, etc.

Muitas vezes ressalta-se a falha ou problema de aprendizagem do aluno, mas também é possível falar numa falha do ensino, de como acontece o processo de aprendizagem nas escolas, ou seja, sobre os problemas que a educação brasileira enfrenta hoje.

Constata-se que a rede pública de educação no Brasil ainda não é capaz de criar e programar estratégias para integrar de forma adequada uma criança que apresente dificuldades para a aprendizagem. Alguns passos foram dados com a chamada "educação especial", que se destina a pessoas com necessidades especiais e que ainda é oferecida em pequena escala, não conseguindo nos dias de hoje atender a demanda dessa população. Em contraponto à educação especial temos a "chamada" inclusão, cujo propósito é incluir crianças com necessidades educativas especiais nas salas de aula e

proporcionar o convívio destas com os demais alunos da classe. Porém, para que a inclusão realmente ocorra, é necessário um planejamento e um preparo para receber adequadamente esses alunos. Caso contrário, a inclusão se torna exclusão e traz ainda mais problemas para essa criança no seu ambiente escolar, pois esta por vezes acaba ficando isolada em um canto da sala de aula.

Tanto os alunos de inclusão quanto aqueles que têm algum tipo de dificuldade na aprendizagem sofrem com a discriminação na escola e, por isso, geralmente se encontram com a auto-estima rebaixada, por não conseguirem aprender e ter sucesso no ambiente escolar e ainda serem discriminados por suas condições. Assim, cada vez mais vão se isolando do convívio social e se esquivando das tarefas educacionais. Esse comportamento se reflete nas demais áreas da vida da criança, trazendo sérios prejuízos para a sua socialização e o sucesso em suas atividades diárias.

Os profissionais de educação e da saúde têm uma missão muito importante, pois essas crianças e jovens precisam de medidas especiais de apoio, medidas diferenciadas e planejadas para que tenham sucesso escolar e para que recuperem a vontade de fazer parte do processo ensino-aprendizagem em suas escolas.

Em um de meus estágios curriculares, pude ter maior contato com situações envolvendo as dificuldades de aprendizagem, principalmente com o atendimento de crianças, jovens e seus respectivos pais. Esses pais buscavam ajuda em um serviço de saúde, o NANI/UNIFESP<sup>1</sup> (Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar), a fim de encontrar respostas para as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus filhos. Nesse estágio encontrei vários pais que buscavam principalmente um diagnóstico, isto é, eles desejavam especialmente saber por qual motivo seus filhos iam mal na escola e por que tinham tantas dificuldades para aprender normalmente como as outras crianças o faziam. Sem dúvida, os pais queriam ajudar seus filhos e entendiam que somente com uma avaliação e seu conseqüente diagnóstico é

---

1 Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar, especializado em pesquisas e no diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento. No NANI são feitas várias pesquisas envolvendo os profissionais da UNIFESP (Escola Paulista de Medicina / Universidade Federal de São Paulo), e estes recebem apoio financeiro da AFIP (Associação Fundo de Incentivo à Psicofarmacologia).

que teriam condição de fazê-lo, pois assim poderiam buscar uma ajuda especializada e mais propícia para tal problema (que agora poderia ser nomeado). Para eles, a ajuda só teria início efetivo quando soubessem nomear “o problema”. Assim, na perspectiva deles, com a identificação do “problema”, as soluções surgiriam de modo mais fácil.

Nesses encontros sistemáticos com os pais, em que meu trabalho era fazer uma pré-triagem para os atendimentos, senti-me muitas vezes impotente frente à grande demanda e às necessidades dessas famílias. Nesse momento, entendi que se tratava de um tema que precisava ser mais estudado e acompanhado de perto pelas políticas públicas. Estas deveriam oferecer todo o respaldo que esses pais buscavam e não encontravam, pois todos os pais que acompanhei nesse estágio tinham a mesma queixa: o não atendimento de suas necessidades e das necessidades de seus filhos pela esfera pública, tanto na área da educação quanto na da saúde.

Os pais passavam em média três anos na fila de espera do NANI para receberem atendimento. Tinham nesse tipo de serviço a única esperança para entenderem e encontrarem um atendimento adequado às dificuldades de seus filhos, bem como para as dificuldades encontradas por eles visando garantir uma melhor qualidade de vida para os filhos. Esses pais chegavam para o atendimento no NANI abalados e cansados de tantas idas e vindas aos hospitais, de tantas consultas médicas com especialistas, mas, ainda assim, sem nenhuma resposta clara e objetiva do que realmente seus filhos tinham e de qual o tratamento adequado, caso este fosse necessário. Também comentavam sobre outro fator que os atormentava: a pressão por parte da escola e dos professores era mais um elemento que os deixava apreensivos, pois estes lhes cobravam laudos médicos atestando as dificuldades da criança ou do jovem como “exigência” para os filhos freqüentarem as aulas.

Logo percebi que se tratava de um tema muito interessante e que poderia ser melhor estudado. Além disso, essas denúncias reais trazidas pelos pais e familiares atestavam a falta de programas de políticas públicas para atender esses problemas enfrentados por uma parte significativa da população brasileira.

## Descrição do trabalho feito no NANI

Sem dúvida, o trabalho que fiz no NANI, bem como os resultados que obtive com ele, influenciaram bastante na escolha do tema desse Trabalho de Conclusão de Curso. A busca por respostas e por um maior entendimento das questões trazidas pelos pais nesse ambulatório me fez pensar cada vez mais nesse tema e, conseqüentemente, buscar alternativas viáveis para ajudar esses pais perdidos em suas próprias dificuldades, bem como essas crianças e jovens que acabavam sendo desconsideradas pelas instituições de ensino. Sob o aspecto do desenvolvimento, o tempo de uma criança é diferente do tempo de um adulto, isto é, é muito rápido. Para elas, um ano representa muita coisa: é uma série escolar e um conteúdo enorme de aprendizado. Enfim, são muitas as mudanças e os acontecimentos pelos quais uma criança passa em apenas um ano. Portanto, as ações para lidar com eventuais dificuldades de aprendizagem devem ser tomadas rapidamente a fim de minimizar os prejuízos.

No NANI, retomei por um semestre um projeto que já havia sido feito anteriormente, mas que naquele momento estava inativo. Ele tinha por objetivo diminuir a fila de espera que se estendia por três anos, e consistia em um atendimento de pré-triagem, em que as queixas e os motivos da procura dos pais pelo atendimento na instituição eram detalhados. Com isso, podíamos encaminhá-los diretamente para o atendimento adequado, retirando-os da fila de espera e favorecendo o procedimento de triagem da instituição. Na triagem, realizava-se um atendimento interdisciplinar e também eram aplicados alguns testes que posteriormente eram analisados por toda a equipe. Finalmente, como resultado desta análise, definia-se um pré-diagnóstico para o paciente atendido. Com esse pré-diagnóstico, o paciente era encaminhado para um ambulatório onde receberia o tratamento adequado. Por sua vez, seus pais também recebiam o apoio necessário para o enfrentamento da problemática diagnosticada.

Durante o tempo em que realizei esse trabalho no NANI, atendi trinta e oito famílias que traziam crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. Dessas, vinte e uma permaneceram nos ambulatórios do NANI

e foram atendidas pela equipe médica da UNIFESP, três foram encaminhadas para o serviço de neuroplasticidade, sete foram encaminhadas para atendimentos externos, tais como fonoaudiologia e psicologia, seis pessoas faltaram e uma desistiu.

Pude entrar em contato com essas vinte e uma pessoas, acompanhando de perto o processo de atendimento das mesmas e de suas famílias. As histórias trazidas e contadas principalmente pelas mães davam conta de um cenário assustador: entrevistei crianças com idades avançadas e em séries avançadas, como 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, que simplesmente não sabiam ler nem escrever, e que continuavam freqüentando a sala de aula normalmente sem que nenhuma atitude para ajudá-las fosse tomada. Segundo as informações trazidas pela família, a criança ou o jovem ficava sempre num canto da sala (exclusão), à parte das aulas, dos exercícios e das atividades educacionais propostas. Segundo relato das mães, como se tratava de garotos quietos e calados, que não traziam problemas para os professores, eram vistos como bons alunos. Mas, nesse exemplo, cabe perguntar como estaria a auto-estima desses jovens? Como deveria ser passar parte do seu dia numa aula que não estava nem um pouco ajustada às suas necessidades? Que conseqüências a experiência de exclusão trouxe para a vida dessas crianças e adolescentes?

O objetivo do presente trabalho emerge desse contexto: propor um projeto de intervenção para pais de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, visando atender as carências relatadas pelos mesmos quanto ao suporte adequado que podem proporcionar para os filhos, carências essas que explicitam as falhas do nosso sistema educacional e de saúde.

## **Método**

Como o objetivo deste trabalho é elaborar um projeto de intervenção que possibilite a criação de um dispositivo em políticas públicas que possa atender grupos de pais, auxiliando-os a respeito das dificuldades de aprendizagem dos seus filhos, torna-se necessária a elaboração de uma revisão de literatura com três propósitos:

a) levantamento e discussão de trabalhos empíricos que apontam as dificuldades e possibilidades no que diz respeito ao trabalho de apoio aos pais de jovens com dificuldades de aprendizagem;

b) levantamento e discussão de trabalhos teóricos que contribuem para o entendimento destas dificuldades;

c) levantamento e discussão de trabalhos que propuseram a formação e o trabalho com grupos de pais.

Como a formulação da proposta de intervenção seguirá o referencial da Análise do Comportamento, será organizada uma compilação e reflexão dos constructos teóricos desta abordagem que contribuem para a organização de tal proposta. Para essa parte de discussão teórica do trabalho serão utilizados autores da análise do comportamento que discutem o tema da aprendizagem, bem como estudiosos que trabalham com programas e atendimento a grupo de pais referentes à questão da dificuldade de aprendizagem. Serão levantadas pesquisas sobre o que já foi feito na área, pesquisas relacionadas ao tema de problemas de aprendizagem e o trabalho realizado com os pais de crianças com esses problemas (programas que já foram implantados com este propósito).

Cabe esclarecer que a proposta a ser formulada resultará em um modelo de intervenção que possa, através da reflexão teórica existente sobre o assunto e da discussão das experiências similares relatadas pela literatura, promover o acolhimento das famílias cujos filhos apresentam problemas de aprendizagem e queixas escolares, informando-as e esclarecendo suas dúvidas sobre como encaminhar a situação dos filhos de modo a garantir um efetivo processo de aprendizagem para os mesmos.

## **1 - Dificuldades na Aprendizagem: Distúrbios de Aprendizagem, Transtornos de Aprendizagem e Problemas de aprendizagem.**

A definição do que se considera como distúrbio, transtorno, dificuldade e/ou problema de aprendizagem é uma das mais inquietantes problemáticas para aqueles que se atuam no diagnóstico, prevenção e reabilitação do processo de aprendizagem, pois envolve uma vasta literatura fundamentada em concepções nem sempre coincidentes ou convergentes. O grande número de obras relacionadas à temática impede que se contemplem todas as definições e abordagens sobre os conceitos mencionados.

Segundo Moojen (1999), os termos distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes.

O distúrbio, transtorno, dificuldade e/ou problema de aprendizagem é cada vez mais uma problemática que envolve crianças e adolescentes no seu processo de alfabetização, pois estes apresentam dificuldades em aprender efetivamente.

Collares e Moysés (1993) analisaram o conceito de *distúrbios de aprendizagem* do ponto de vista etimológico e a partir do conceito proposto pelo *National Joint Committee for Learning Disabilities* (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem), Estados Unidos da América.

Etimologicamente, a palavra *distúrbio* compõem-se do radical *turbare* e do prefixo *dis*. O radical *turbare* significa “alteração violenta na ordem natural” e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar e conturbar. O prefixo *dis* tem como significado “alteração com sentido anormal, patológico” e possui valor negativo. O prefixo *dis* é muito utilizado na terminologia médica (por exemplo: distensão, distrofia). Em síntese, do ponto de vista etimológico, a palavra *distúrbio* pode ser traduzida como “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural.”

De acordo com a definição estabelecida em 1981 pelo *National Joint Committee for Learning Disabilities*, nos Estados Unidos da América,

*Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências. (Collares e Moysés, 1993, p.32)*

Outra terminologia recorrente na literatura especializada é a palavra “*transtorno*”. Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças - 10, elaborado pela Organização Mundial de Saúde, o CID - 10, todos os transtornos incluídos na categoria *Transtornos do desenvolvimento psicológico* (F80 - 89), inclusive os *Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares* (F81), possuem os seguintes aspectos em comum:

- um início que ocorre invariavelmente no decorrer da infância;
- um comprometimento ou atraso no desenvolvimento de funções que são fortemente relacionadas à maturação biológica do sistema nervoso central;
- um curso estável que não envolve remissões (desaparecimentos) e recaídas que tendem a ser características de muitos transtornos mentais.

Segundo o CID - 10:

*Na maioria dos casos, as funções afetadas incluem linguagem, habilidades visoespaciais e/ou coordenação motora. É característico que os comprometimentos diminuam progressivamente à medida que a criança cresce (embora déficits mais leves freqüentemente perdurem na vida adulta). Em geral, a história é de um atraso ou comprometimento que está presente desde tão cedo quando possa ser confiavelmente detectado, sem nenhum período anterior de desenvolvimento normal. A maioria dessas condições é mais comum em meninos que em meninas. (Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças - 10, 1992, p.228)*

Além da definição proposta pelo CID - 10, há uma análise realizada por Moojen (1999) sobre o conceito de *Transtornos de Aprendizagem*, a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV), em que o termo Transtorno de Aprendizagem situa-se na categoria dos *Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou adolescência*, sendo classificado como Transtorno de Leitura, Transtorno de Matemática e Transtorno da Expressão Escrita. Os Transtornos de Aprendizagem são diagnosticados quando o desempenho de indivíduos submetidos a testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita está significativamente abaixo do esperado para a idade, escolarização e nível de inteligência. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV) estima que a prevalência dos Transtornos de Aprendizagem seja na faixa de 2 a 10% da população, dependendo da natureza da averiguação e das definições explicadas.

Segundo o *National Joint Committee of Learning Disabilities*, problema de aprendizagem é um termo geral que se refere a:

*Um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do*

*raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do SNC, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as Dificuldades de Aprendizagem. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (deficiência sensorial, DM, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (diferenças culturais, inapropriada instrução, etc) elas não são o resultado dessas condições. (Fonseca, 1995, p. 71)*

Efetivamente, as *dificuldades de aprendizagem* se referem a condições sócio-biológicas que afetam as capacidades de aprendizado de indivíduos em termos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas, e abrange transtornos tão diferentes como incapacidade de percepção, dano cerebral, disfunção cerebral mínima, autismo, dislexia e afasia desenvolvimental.

As dificuldades de aprendizagem se constituem como uma das áreas mais complexas de se conceituar em decorrência da variedade de teorias, modelos e definições que visam esclarecer esse problema. Logo, a heterogeneidade referida confere, por si só, grande complexidade ao estudo de tais dificuldades que, somada à realidade educacional brasileira, torna-se um grande desafio não só àqueles que fazem parte do sistema educacional, mas à sociedade como um todo (Curi, 2002; Ide, 2002).

O estudo desse problema que afeta cerca de 15% a 30% das crianças em idade escolar teve seu início em 1800, porém a expressão *dificuldades de aprendizagem* passou a ser utilizada com maior freqüência em 1960 para descrever uma série de incapacidades ligadas ao insucesso escolar (Almeida, 2002; Schiavoni, 2004; Zucoloto, 2001). Dockrell e McShane (1997) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser relativas a aspectos específicos, ou seja, a criança apresenta problemas em alguma área particular como a escrita, por exemplo, ou em aspectos gerais, como ocorre quando a aprendizagem é mais lenta que o normal em uma série de atividades. Nesse sentido, autores como Almeida (2002) e Santos e Marturano (1999) destacam

que tanto a descoberta quanto a tomada de consciência sobre as dificuldades específicas na leitura e escrita, habilidades importantes para o desenvolvimento integral do homem e exigências para a formação de qualquer cidadão, ocorrem no início da escolarização e, portanto, no momento de ingresso no ensino formal.

Muitos especialistas afirmam que crianças vão mal na escola quando possuem dificuldades de aprendizagem não identificadas e que diariamente são rotuladas pelos adultos como tendo baixa inteligência. O problema de aprendizagem não é um termo para referência de um único distúrbio, mas se refere a uma ampla gama de problemas que afetam o rendimento e a vida escolar do aluno.

Para me referir a essas questões ligadas à queixa escolar e de problemas de aprendizagem, usarei daqui em diante o termo “*dificuldades de aprendizagem*”, que de maneira geral se refere a qualquer alteração nas funções neuropsicológicas ou transtornos do neurodesenvolvimento, ou ainda qualquer elemento que possa atrapalhar a possibilidade do aluno participar do processo de aprendizagem plenamente, devido a algum fator que o possa estar impedindo ou atrapalhando no processo de aprendizagem, como todos os explicitados anteriormente.

## 2 – Tipos de Dificuldades de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem afetam crianças e jovens nas escolas de todo o território brasileiro. Como as queixas referentes ao processo de aprendizagem têm sido concebidas na escola? Qual a realidade educacional brasileira? Essas são questões que envolvem a temática e nos fazem pensar em estratégias para melhorar o atendimento de crianças com estes tipos de queixas.

Apesar de as informações a respeito da prevalência de distúrbios do tipo psicopedagógico (de conduta e de aprendizagem) serem ainda pouco estudadas e pouco divulgadas, sendo para nós dados quase desconhecidos, não somente no Brasil como em toda a América-Latina alguns estudos realizados permitem estimar que as taxas de prevalência oscilariam entre 10 a 20% (Organização Pan-Americana da Saúde, 1997). Isso quer dizer que existiriam aproximadamente 17 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 16 anos com algum grau de distúrbio psicopedagógico, tornando-o muito prevalente em nossa população e necessitando de uma intervenção multiprofissional. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (1997), os estudos que mais se destacam são os seguintes:

- a) Estudo de prevalência de distúrbios psicopedagógicos infantis na população escolar de 6 a 11 anos em Santiago do Chile encontrou 14,4% de prevalência entre os meninos e 16,5% entre as meninas;
- b) Estudos efetuados pela OMS indicam que de 15 a 25% das crianças que passam em consulta pelos centros de saúde não-especializados têm problemas psicossociais, muitos deles refletidos na escolarização;
- c) A prevalência de distúrbios psicopedagógicos infanto-juvenis flutua entre 10 a 20% numa amostra norte-americana. Essa taxa se desdobra em 2% de distúrbios psiquiátricos, de 7 a 8% de distúrbios psicológicos moderados e a porcentagem restante de dificuldades psicossociais refletidas na aprendizagem.

Segundo Fonseca (1995), que apresenta pesquisas epidemiológicas das dificuldades de aprendizagem, em uma classe de 30 alunos, existirão sempre 3

crianças que precisam de apoio profissional. Assim, em uma escola com 300 alunos, 15 a 30 terão dificuldades de aprendizagem, com uma incidência no sistema educacional por volta de 15%. Ainda de acordo com Muniz (2001), as dificuldades de aprendizagem e adaptação à escola em crianças e jovens de 6 a 14 anos representam 35% das consultas pediátricas e 45% das realizadas nos ambulatórios de saúde mental no mundo. Esses estudos nos confirmam a urgência na criação de programas de intervenção.

Diante dessa constatação, devemos destacar a significativa importância de mais pesquisas nessas áreas, que possam fornecer dados precisos sobre a incidência de crianças e jovens com algum problema de aprendizagem, possibilitando assim avanços nos estudos que são realizados sobre o tema, com um olhar mais focado para as demandas atuais da nossa sociedade. Cabe aos órgãos competentes das áreas de educação e da saúde estimularem e produzirem mais e melhores dados sobre a questão da dificuldade de aprendizagem no ensino das escolas brasileiras.

Os professores e profissionais que atuam no sistema educacional não possuem parâmetros concretos que permitam fazer a identificação da criança com dificuldades de aprendizagem. Esse desconhecimento acaba acarretando o reconhecimento e o diagnóstico tardio que, conseqüentemente, agravará ainda mais o problema. A criança com dificuldade de aprendizagem é encaminhada primeiramente ao médico, cujo diagnóstico isolado não é suficiente para detectar as dificuldades de aprendizagem. A escola e a família esperam ansiosamente o diagnóstico para confirmar ou não suas dificuldades. Em um passado ainda próximo, as crianças eram encaminhadas para as classes ou escolas especiais que ofereciam um ensino diferenciado, tornando o indivíduo socialmente marginalizado, onde as oportunidades de ampliação de suas potencialidades eram reduzidíssimas. Hoje, com a inclusão das crianças em salas regulares, não só as com necessidades especiais, mas com dificuldades de aprendizagem, as escolas se mostram despreparadas para trabalharem de forma diversificada e assim sanarem ou diminuïrem os problemas escolares. Com isso, estão buscando convênios e a colaboração das instituições de ensino superiores que oferecem cursos como Terapia

Ocupacional, Psicologia, Pedagogia, entre outros, visando superar este despreparo.

As principais causas das dificuldades de aprendizagem podem ser subdivididas em físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais, educacionais e sócio-econômicas.

Causas físicas – São aquelas representadas pelas perturbações somáticas transitórias ou permanentes. São provenientes de qualquer perturbação do estado físico geral da criança/ como, por exemplo: febre, dor de cabeça, dor de ouvido, cólicas intestinais, anemia, asma, verminoses e todos os males que atingem o físico de uma pessoa, levando-a a um estado anormal de saúde;

Causas sensoriais – são todos os distúrbios que atingem os órgãos dos sentidos e que são responsáveis pela percepção que o indivíduo tem do meio exterior. Qualquer problema que afete os órgãos responsáveis pela visão, audição, gustação, olfato, tato, equilíbrio, reflexo postural, ou os respectivos sistemas de condução entre esses órgãos e o sistema nervoso, causará problemas no modo de a pessoa captar as mensagens do mundo exterior e, portanto, dificuldade para ela compreender o que se passa ao seu redor;

Causas neurológicas – são as perturbações do sistema nervoso, tanto do cérebro, como do cerebelo, da medula e dos nervos. O sistema nervoso comanda todas as ações físicas e mentais do ser humano. Qualquer distúrbio em uma dessas partes se constituirá em um problema de maior ou menor grau, de acordo com a área lesada;

Causas emocionais – são distúrbios psicológicos, ligados às emoções e sentimentos dos indivíduos e à sua personalidade. Esses problemas geralmente não aparecem sozinhos, eles estão associados aos de outras áreas, como, por exemplo, a área motora, sensorial etc.;

Causas intelectuais ou cognitivas – são aquelas que dizem respeito à inteligência do indivíduo, isto é, à sua capacidade de conhecer e compreender o mundo em que vive, de raciocinar sobre os seres animados ou inanimados que o cercam e de estabelecer relações entre eles;

Causas educacionais – o tipo de educação que a pessoa recebe na infância poderá fomentar dificuldades educacionais que a prejudicarão na

adolescência e na vida adulta, tanto no estudo quanto no trabalho. Portanto, as falhas de seu processo educativo terão repercussões futuras;

Causas sócio-econômicas – não são distúrbios que se revelam no aluno. São problemas que se originam no meio social e econômico do indivíduo. O meio físico e social exerce influência sobre o indivíduo, podendo ser favorável ou desfavorável à sua subsistência e também às suas aprendizagens.

Todas essas causas originam distúrbios que irão se constituir nas diferentes dificuldades de aprendizagem.

Os tipos de deficiências que mais tendem a causar problemas são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção.

Podemos destacar alguns tipos de desordens comumente associadas aos problemas de aprendizagem, como a *dislexia*, a *disortografia*, a *discalculia*, a *disgrafia*, *disartria*, o *TDAH*, o *autismo*, etc.

Precisamos entender melhor quais são as bases biológicas da aprendizagem humana e de suas dificuldades, ou seja, qual a inter-relação existente entre os mecanismos cerebrais e a aprendizagem, sem desconsiderar os fatores psicossociais. Isso porque as etiologias biológicas e em especial as neuropsicológicas exercem papel importante na compreensão dos problemas de aprendizagem. Portanto, é importante que esse tipo de conhecimento seja dividido com os profissionais que atuam diretamente no ensino das crianças e jovens, sejam eles professores, coordenadores ou outros funcionários das escolas.

A maturação neurológica é um fator importante durante a infância. É nesta fase da vida que ela atua com maior velocidade, sendo que os efeitos de uma maturação deficiente podem refletir no sistema nervoso, no comportamento e conseqüentemente nos processos de aprendizagem. Tratando das relações entre maturação neurológica e aprendizagem, Coelho (1999) relata um estudo feito no Hospital das Clínicas da Universidade Federal do Paraná, onde constatou que crianças com problemas na maturação neurológica apresentavam também atrasos de ordem cognitiva, emocional e psicomotora. Das 124 crianças avaliadas, 36 pacientes (30%) apresentaram problemas na maturação neurológica. Essas mesmas crianças apresentaram

concomitantemente aprendizagem lenta, sendo que, destas, 46% apresentavam atraso global no desenvolvimento.

### **3 – A Neuropsicologia e a Avaliação Neuropsicológica**

De acordo com a minha experiência no ambulatório do NANI, um passo importante para os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem e principalmente para as suas famílias é o da existência do diagnóstico.

Por isso o meu objetivo nesse momento é mostrar de que forma esses pais podem entender melhor o que se passa com seus filhos para chegarem até um possível diagnóstico.

Neuropsicologia é o campo do conhecimento que trata da relação entre cognição, comportamento e atividade do sistema nervoso em condições normais ou patológicas. Sua natureza é multidisciplinar, apoiando-se na anatomia, fisiologia, neurologia, psicologia, psiquiatria e etologia, entre outras ciências. Luria (1984) define a neuropsicologia como um ramo novo da ciência cujo objetivo específico e peculiar é a investigação do papel de sistemas cerebrais em formas de complexas atividades mentais.

A neuropsicologia pode ser um caminho para entender o que pode não estar funcionando muito bem, ou melhor, se existe uma possível defasagem que acaba fazendo com que o aluno tenha certas funções alteradas, prejudicando assim a sua aprendizagem. Durante a avaliação neuropsicológica, hipóteses serão levantadas e testadas a fim de entender o que se passa, se um problema no processamento da informação, se um problema na visão ou na audição, se um problema na percepção de algum estímulo, ou ainda se uma lesão ou uma seqüela podem ser causas do mau desempenho educacional.

O estudo das neurociências faz-se importante na formação básica do psicólogo clínico, bem como de outros profissionais da área da saúde. Isso ocorre porque o funcionamento cerebral está relacionado ao comportamento geral do indivíduo, seja sua atitude, sua linguagem, sua maneira de resolver problemas, sua capacidade de autocontrole, sua percepção das coisas (Lambert & Kinsley, 2006; Mäder-Joaquim, 2010). A ciência neuropsicológica permite a observação das relações cérebro – comportamento.

Temos na ciência neuropsicológica um tipo de avaliação que pode auxiliar no diagnóstico e tratamento de diversas neuropatias, problemas de

desenvolvimento infantil e aprendizagem, diagnóstico diferencial, comprometimentos psiquiátricos, alterações de conduta etc... Trata-se, portanto, de uma ferramenta muito importante para lidar com as questões de dificuldades de aprendizagem. A avaliação neuropsicológica tem sido usada para estudar a organização da atividade cerebral e a relação com o comportamento, bem como investigar desordens específicas cerebrais e comportamentais (Lezak 1983).

Ao explicar a neuropsicologia, Lúria (1984) diz ser esta uma ciência que subentende a participação do cérebro como um todo no qual as áreas são interdependentes e inter-relacionadas, funcionando comparativamente a uma orquestra, que depende da integração de seus componentes para realizar um concerto. Isso se denomina sistema funcional. E é esse sistema funcional que é investigado na avaliação neuropsicológica.

Mäder-Joaquim (2010) e Gil (2007) explicam a avaliação neuropsicológica como um método de investigação das funções cognitivas (como a atenção, percepção, memória, linguagem e raciocínio) e do comportamento, no qual são utilizadas de técnicas de entrevista, exames quantitativos e qualitativos.

Costa e colaboradores (2004) recomendam a avaliação neuropsicológica infantil em qualquer caso onde exista suspeita de dificuldade cognitiva ou comportamental de origem neurológica. A avaliação pode auxiliar no diagnóstico e tratamento de diversas enfermidades neurológicas, problemas de desenvolvimento infantil, comprometimentos psiquiátricos, alterações de conduta, entre outros. A contribuição deste exame para a criança é extensiva ao processo de ensino-aprendizagem, pois nos permite estabelecer algumas relações entre as funções corticais superiores, como a linguagem, a atenção e a memória, e a aprendizagem simbólica (conceitos, escrita, leitura, etc.).

O modelo neuropsicológico das dificuldades da aprendizagem busca reunir uma amostra de funções mentais superiores envolvidas na aprendizagem simbólica, as quais estão obviamente correlacionadas com a organização funcional do cérebro. Sem essa condição, a aprendizagem não se processa normalmente, e, neste caso, podemos nos deparar com uma disfunção ou lesão cerebral (Costa e colaboradores, 2004).

A prática da avaliação neuropsicológica é complexa e sofre interferências de diversos fatores: sociais, culturais, linguísticos, étnicos, faixa etária e características próprias da cada patologia (Kolb e Whishaw, 1986.; Antunha, 1987).

Ainda hoje é bastante comum encontrarmos crianças que chegam à adolescência sem um diagnóstico, sem um tratamento adequado e que, em muitos casos, mesmo estando em séries avançadas, ainda não sabem ler e escrever. Também há profissionais que trabalham especificamente em suas áreas e que não se articulam para um diagnóstico integrado desse paciente que indique a melhor forma de tratamento e ajuda para ele. Encontramos pais desesperados pela busca de um diagnóstico a fim de que possam procurar o melhor tratamento e para que possam entender o que se passa com os seus filhos e como podem agir frente a isso. Portanto, não é só importante, mas humano e um direito dos pais terem um esclarecimento de suas dúvidas e serem informados sobre o que acontece com os seus filhos e como eles, enquanto pais e principais cuidadores dessas crianças, podem promover um ambiente mais saudável e adequado para a superação destas dificuldades. Estamos falando de um direito desses pacientes e dessas famílias de terem o mais precocemente possível um diagnóstico e, assim, algum tipo de aconselhamento, por exemplo, sobre como se relacionar com os filhos e sobre um possível tratamento. Assim, profissionais de saúde, paciente e família juntos poderão encontrar um caminho para tratar as disfunções neuropsicológicas que interferem no aprendizado.

#### **4 – Um pouco da Educação Brasileira e da Educação Inclusiva**

Como este trabalho não tem como foco falar do sistema educacional brasileiro, apontarei aqui apenas algumas questões sobre o ensino que, de certa forma, terão uma relação mais direta com os assuntos abordados nesse trabalho.

Segundo Fonseca (1995), dificuldades de aprendizagem aumentam na presença das nossas escolas superlotadas e também mal-equipadas, além de muitos professores ‘desmotivados’. Entretanto para o autor a escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucesso. Ainda segundo o autor, podemos concluir que os professores e as escolas devem trabalhar com competência e dedicação (isto é, revendo seus métodos de ensino e adaptando-os quando necessário), para atraírem os alunos para a escola. Só assim eles terão oportunidade de aprender efetivamente, melhorando as estatísticas quanto ao fracasso escolar.

Com o apoio dos profissionais da educação e intervenções adequadas também dos profissionais de saúde é possível diagnosticar e propor trabalhos que auxiliem essas crianças e adolescentes a percorrerem sua trajetória de alfabetização e ensino da melhor forma possível.

Precisamos não somente compreender melhor os que aprendem, mas, de forma geral, compreender também os que ensinam, os que se empenham na pesquisa educacional, os que administram os espaços físicos de ensino, os que estabelecem a política educacional e os que mantêm a educação financeiramente. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que, se preciso, devem ser alteradas a fim de melhorar a educação enquanto uma instituição.

A falta de dados sobre a questão dos problemas de aprendizagem na educação brasileira foi uma grande obstáculo encontrado neste estudo, pois a disponibilidade de dados sobre esta situação no nosso país é precária. Assim, não podemos ter uma idéia de quantos alunos apresentam queixas de dificuldade de aprendizagem, ou ainda que tipo de trabalho é feito com essas crianças e jovens que apresentam essa condição. Foi possível levantar estudos em outros países que nos dão alguns números sobre a realidade

brasileira, mas estes não estão baseados em dados do Ministério da Educação (MEC) e nem do Ministério da Saúde do Brasil. No site do MEC, onde se esperava encontrar dados estatísticos sobre esse tema, a busca foi infrutífera.

A defesa de uma escola inclusiva, ou de uma aproximação mais estreita entre educação regular e especial, não elimina a existência de alunos com necessidades educativas especiais, nem a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos, nem sequer a necessidade de formar profissionais que atuarão nessa área.

Segundo o MEC (2007), o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro

atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de “..integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001)

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o “Programa Brasil Acessível”, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação –NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados - Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o “Plano de Desenvolvimento da Educação” – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (MEC – SEESP 2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. A seguir, nas figuras 1 e 2, são apresentados os dados do Censo Escolar/2006, em que foi registrada uma significativa evolução das matrículas: de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, num crescimento de 107%. Em relação à inclusão dos alunos com necessidades especiais em salas regulares de ensino, o crescimento foi de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 alunos em 2006:

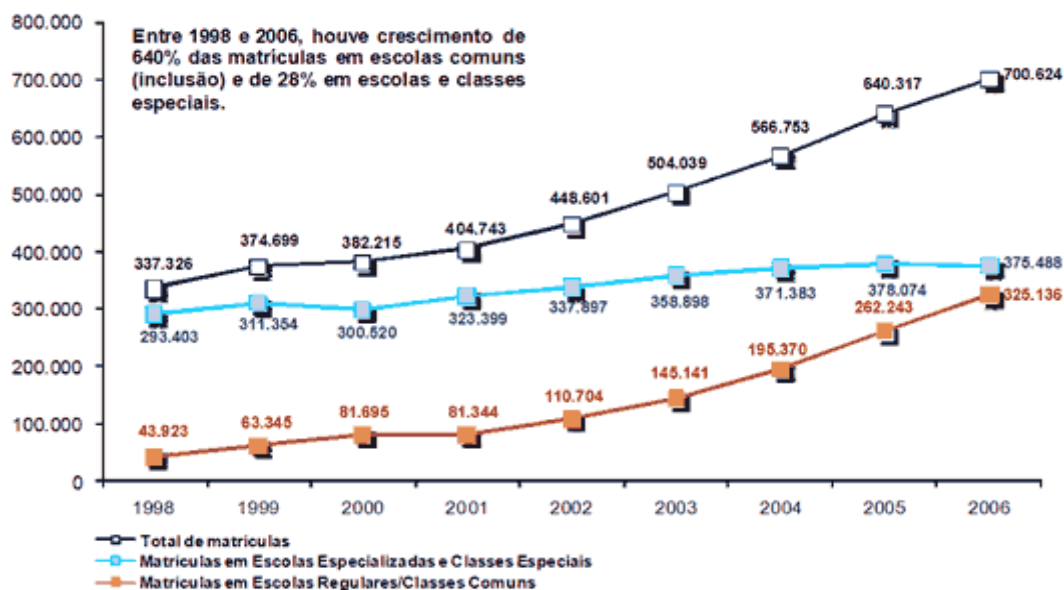


Figura 1: Evolução das matrículas na Educação Especial  
Fonte: Censo Escolar/2006 – Inep

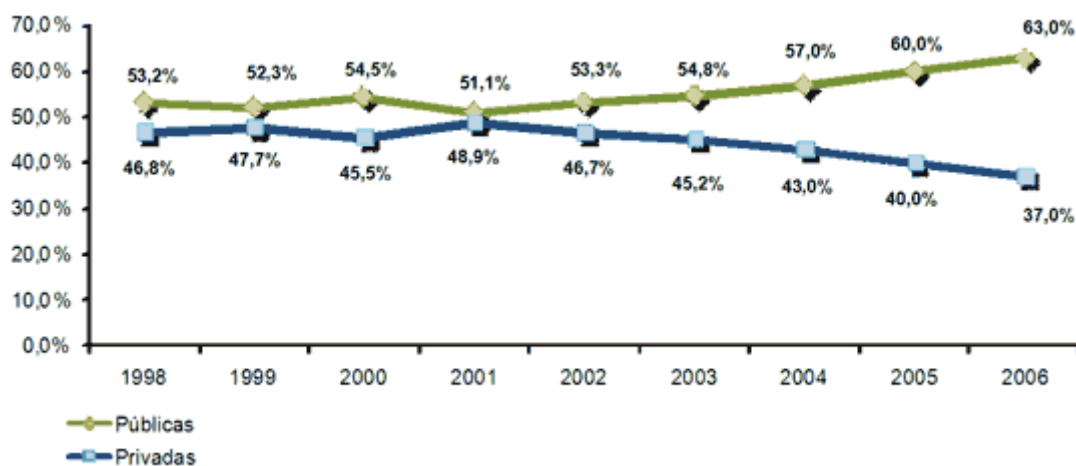


Figura 2: Matrículas nas esferas pública e privada  
Fonte: Censo Escolar/2006 - Inep

Em 1998, registram-se 157.962 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas (46,8%), geralmente em instituições especializadas filantrópicas. Nas escolas públicas houve

crescimento de 146% das matrículas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “...as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

Ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cabe aos sistemas de ensino disponibilizarem as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos

transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

## **5 – Como a Análise do Comportamento contribui para lidar com os problemas de Aprendizagem: O uso de Técnicas e o papel do professor.**

O “ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem”.  
(Skinner, 1975)

Como não está no escopo deste trabalho aprofundar as análises a respeito dos conceitos comportamentais sobre a aprendizagem, e sim traçar um projeto que possa atender os pais de crianças com dificuldades nessa área, irei abordar aqui nesse capítulo apenas alguns aspectos básicos e importantes sobre a educação na visão da teoria behaviorista radical e que, de maneira geral, servem como informação para os pais e professores desses alunos, a fim de que esses educadores possam de fato promover ou melhorar a aprendizagem desses indivíduos.

Dentro da Psicologia, a análise do comportamento é uma perspectiva teórica fundamentada no Behaviorismo Radical. De acordo com essa teoria, o objeto de estudo de uma psicologia deve ser o comportamento humano, é para ele que devemos olhar se quisermos saber porque uma pessoa age de determinada forma. Para tanto é necessário olhar o comportamento, dividindo-o em suas menores partes; deve se olhar para os estímulos antecedentes, para as respostas e para os estímulos que se seguem depois da emissão delas; a tudo isso dá-se o nome de contingência.

Um autor muito importante do Behaviorismo é Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), que se tornou conhecido por suas descobertas sobre as leis do comportamento, demonstrando-as empiricamente. Também tornaram-se muito conhecidas suas explicações sobre os fatores fundamentais do comportamento humano.

Skinner escreveu várias obras sobre a educação, nas quais nos mostra como usar os princípios da Análise do Comportamento no processo de ensino e aprendizagem. Um deles é o uso de técnicas para arranjar contingências de

reforçamento em programação de ensino, de forma a acelerar o processo de aprendizagem; este foi um de seus grandes avanços.

Em uma de suas obras, “Sobre o Behaviorismo”, Skinner (2006) afirma que as conseqüências são a verdadeira causa do comportamento e que elas podem ser conseqüências que podem aumentar a probabilidade da ocorrência futura do comportamento, ou podem diminuir a probabilidade de sua ocorrência novamente no futuro. À primeira chamamos de estímulo reforçador e à segunda de estímulo aversivo. O estímulo reforçador pode tanto ser positivo, como negativo. Se há um aumento da freqüência do comportamento que antecede a apresentação de um estímulo, este é um reforçador positivo. Caso haja um aumento das respostas que antecedem este estímulo devido a retirada deste, ou seja aumenta-se a freqüência do comportamento que o interrompe, então se trata de um estímulo aversivo para aquela pessoa.

Cada pessoa acaba criando um histórico de reforçamento que está ligado com o histórico de sua vida, ou seja, como ela experimentou as situações de sua vida e o que acontecia quando se comportava de determinada maneira em situações específicas. Desse modo, o sujeito passa a ter a capacidade de inferir o que acontecerá ao se comportar de uma maneira em determinado contexto, pois nesse caso há um pareamento de estímulos antecedentes com a conseqüência de uma determinada resposta.

Podemos dizer então que o estímulo antecedente exerce algum tipo de controle sobre a resposta, o que chamamos de discriminação. Os eventos que favorecem o surgimento de uma resposta são estímulos discriminativos, logo, os que favorecem a não-ocorrência de uma resposta, são estímulos delta. Quando outros estímulos também podem ser utilizados como antecedentes e mantêm a função do estímulo discriminativo original, a resposta provavelmente estará sob o controle de mais de um aspecto do estímulo antecedente, havendo então uma generalização.

Esses conceitos básicos são úteis quando queremos, por exemplo, mudar padrões de respostas de um sujeito, seja para modificar, seja para instalar um comportamento ou ainda para extingui-lo. Caso esses sejam os propósitos, devemos conseguir analisar as relações funcionais que mantêm

aquele comportamento ativo, pois certamente haverá um motivo para ele existir e se apresentar desta forma.

Com o uso de técnicas e principalmente com a possibilidade de entender porque determinada técnica funciona, torna-se possível produzir ou modificar comportamentos, e isso pode auxiliar bastante na educação de crianças e no ensino de novas habilidades. Por intermédio do uso de técnicas operantes é possível identificar algumas falhas que podem prejudicar a aprendizagem, o controle aversivo do comportamento, o atraso na liberação de reforço, a ausência de algum tipo de programação de ensino que avance adequadamente em complexidade, ou ainda informações que podem eficazmente promover um ambiente de aprendizagem mais assertivo e próprio para as necessidades únicas de cada criança.

Nesse sentido, Segundo Skinner (1975), algumas maneiras tradicionais de conceber a aprendizagem estão erradas e incompletas, caracterizando o ensino sem descrever adequadamente as contingências de reforço sob as quais o comportamento humano muda. O aluno, por exemplo, não aprende somente ao fazer algo uma primeira vez. Somente isso não é capaz de aumentar a probabilidade de ele fazer novamente. A execução é um fator importante, mas não garante que a aprendizagem ocorreu. Também não podemos ter a certeza que um aluno aprende somente com a experiência, que perceberá o ambiente porque simplesmente foi colocado em contato com ele.

Quando combinamos o fazer e a experiência, Skinner (*op.cit.*) diz que temos uma formulação apenas com duas variáveis, onde “experiência” representa estímulos ou “*inputs*” e “fazer” representa “respostas” ou “*outputs*”. Pode-se dizer que a aprendizagem é uma conexão entre as duas. Como essa formulação só tem duas variáveis, para completar essa explicação apela-se para atividades interiores hipotéticas, como uma ação mental, mas essa explicação deixa à parte variáveis importantes do ambiente que poderiam explicar esse resultado.

Skinner (*op. cit.*) afirma ainda que devemos considerar certos estímulos que estão numa relação temporal diferente com o comportamento. Esses estímulos configuram outro tipo de experiência, que se expressa quando dizemos que houve aprendizado por ensaio e erro, onde apontamos para as

conseqüências desse comportamento, uma recompensa ou uma punição. Aprendemos com os nossos erros, mas o que sobra da eliminação dos erros não é somente o comportamento correto. É falso o pressuposto de que só ocorre aprendizagem quando se cometem erros.

Segundo Skinner (1975), essas teorias clássicas mostradas representam as três partes constitutivas de qualquer conjunto de contingências de reforço: aprender fazendo acentua a resposta; aprender da experiência é a ocasião onde a resposta ocorre; e, finalmente, aprender por ensaio e erro dá destaque para as possíveis conseqüências. Devemos, no entanto, nos voltarmos para uma melhor análise das mudanças que ocorrem quando um estudante aprende.

Uma variável muito importante para a aprendizagem está relacionada às condições das nossas escolas hoje. Na verdade essa é atualmente uma preocupação que repercute nacionalmente. Atualmente, muitas crianças e jovens apresentam certas dificuldades de aprendizagem, muitas ainda não conseguiram ser alfabetizadas e prosseguem evoluindo de séries, mas sem evoluir no conhecimento. O resultado dessas dificuldades é o fracasso escolar, que acaba de certa forma culpabilizando o aluno por essa dificuldade. Eventualmente parte-se para o discurso de que o aluno não tem “cabeça” para aprender, de que não dá importância para o estudo, entre tantas outras explicações simplistas. Os professores e os pais prontamente acabam se apropriando dessas explicações. Essas dificuldades do aluno podem se tornar estímulos tipicamente emocionais que desencadeiam reações de ansiedade, de culpa ou de medo por parte do aluno com dificuldades.

Por sua vez, a professora pode se encontrar também muito descontente com essa situação e contar apenas com poucas técnicas ao seu dispor. A fraqueza das técnicas traz consigo uma reformulação dos objetivos da educação: ao invés de escrever certo ou calcular rápido, por exemplo, passa-se a valorizar objetivos vagos como educar a criança como um todo, educar para a vida, etc, (Veiga 1995).

Visando um tratamento personalizado de alunos com certas dificuldades de aprendizagem e uma análise caso a caso desses diferentes problemas, tem-se enfatizado o uso de técnicas no ensino para que o processo de

aprendizagem possa ser mais eficiente e adequado para esses alunos, alcançando o sucesso dos objetivos propostos.

Segundo Veiga (1975), as técnicas de ensino nos dão condições para o acesso ao mesmo. Nesse sentido, elas são artifícios que estão presentes na relação entre o professor e o aluno para produzir uma melhor eficácia no processo de aprendizagem. Embora para muitas pessoas o uso de técnicas possa ser entendido como algo mecânico que se sobrepõe a relação humana, essas vêm apresentando resultados muito significativos em atuais pesquisas e, assim, muitas pessoas acabam passando a ter uma visão otimista sobre as técnicas de ensino e essas vão sendo incorporadas à teorização educacional moderna. As técnicas estão à serviço do processo de ensino, e não o contrário. Elas se mostram destinadas ao professor e ao aluno e devem ser usadas de forma a melhorar essa relação e alcançar melhores resultados.

Atualmente, o lugar que as técnicas de ensino ocupam como um elemento componente do processo pedagógico escolar faz parte de um quadro histórico e ideológico, pois é definido por uma parcela da sociedade. Tem em sua constituição uma dimensão política, ou seja, qual é o plano político de educação defendido pela sociedade, ou pela parcela dela, que o determina.

De forma geral, o behaviorismo radical de Skinner trouxe um instrumental que pode tornar a educação mais eficiente. Portanto, seria um desperdício desconhecer ou recusar o uso de tais ferramentas, ainda mais se nos encontramos diante de uma grande demanda, como acontece nos dias de hoje devido aos problemas presentes nos sistemas educacionais brasileiros.

A análise do comportamento permite a aquisição de ferramentas que auxiliam na aprendizagem de alunos, principalmente os que apresentem formas diferenciadas para aprender, pois consegue avaliar os comportamentos desses, identificando contingências importantes para o processo de aprendizagem de cada criança e adolescente de forma singular. São ferramentas valiosas para a modificação do comportamento e o auxílio nos processos de aprendizagem.

Um avanço muito importante no campo da aprendizagem foi a forma encontrada para arranjar contingências de reforço, com o uso de técnicas especiais. Também bastante útil foi a idéia de que um organismo aprende ao

produzir modificações no seu ambiente. Assim, essas modificações passaram a ser cuidadosamente manipuladas para entender melhor os processos de aprendizagem, logo, o comportamento no campo da aprendizagem.

Skinner (1975) aponta dois tipos principais de condições que controlam o comportamento no campo da aprendizagem. A Lei do Efeito, em que, se arranjada uma consequência reforçadora, podemos através dessa técnica modelar comportamentos de um organismo quase à vontade. Para seguir na direção do comportamento desejado, podemos, através de estágios sucessivos do processo de modelagem<sup>2</sup>, alterar progressivamente as contingências de reforço, nessa direção. Um segundo e importante progresso da técnica nos permite manter o comportamento com certo estado de força por um longo período de tempo. Reforços continuarão a ser importantes mesmo muito tempo depois que o organismo já aprendeu como fazer algo, assim como em um comportamento já adquirido esse procedimento se torna necessário para manter este fortalecido. Esses métodos de modelar comportamentos e mantê-los fortalecidos são uma melhoria em relação às práticas tradicionais em ambientes acadêmicos.

Outra contribuição muito importante da análise do comportamento é quando lança luz sobre um fator recorrente dentro da prática educacional. Ao apontar um grande erro que ocorre no processo de ensino nas escolas, esta teoria nos mostra os sérios prejuízos que a punição pode trazer aos alunos.

Dar a mão à palmatória e a vara de marmelo são lembranças que ainda estão entre nós. Quem nunca ouviu os pais ou os avós comentarem sobre seus professores e sobre as formas que eram tratados em suas escolas?

É verdade que nos dias de hoje, depois das reformas, esse tipo de punição corporal não é mais permitida. Entretanto, o que se percebe é uma mudança para medidas não corporais. Hoje podemos identificar recursos

---

2 Processo de modelagem: a modelagem consiste em reforçar as aproximações sucessivas tendo por fim um comportamento desejado. Por isso a modelagem também é denominada de “método das aproximações sucessivas”; trata-se do método pelo qual, através do reforçamento positivo, se instalam novas respostas por meio de um processo gradativo de aprendizagem, tendo como objetivo um comportamento terminal.

menos condenáveis, porém o padrão permanece. O professor pode usar de controle aversivo que inicialmente pode trazer bons resultados, mas que necessariamente trará uma lista de subprodutos desastrosos.

Por muito tempo o controle educacional foi quase que unicamente aversivo: a criança fazia as tarefas solicitadas tão somente para escapar à ameaça da palmatória ou da vara de marmelo. Para os propósitos da educação nesse caso, a criança agia para evitar ou escapar do castigo. Com o tempo, houve mudanças não para uma forma mais positiva, como Skinner (1975) bem nos aponta, mas de uma forma de estimulação aversiva para outra. Enquanto a criança vai se comportando da maneira considerada adequada, sentada na sua carteira e fazendo os exercícios e lições passadas pela professora, ela na verdade está escapando de eventos aversivos, como, por exemplo, a professora ficar brava, a gozação dos colegas, a nota baixa, ter de ir conversar com a diretora ou ainda levar um bilhetinho para a casa.

Diante de todos esses acontecimentos, chegar à resposta certa acaba sendo o menos importante para o aluno, pois essa resposta se perde entre os inevitáveis subprodutos do controle aversivo. Skinner (*op. cit.*) afirma que quando o reforço que advém de uma atividade considerada certa pode ser conferido pelo próprio aluno, este pode obter uma espécie de reforço automático, mas, quando este reforço vier apenas da professora, o lapso de poucos segundos entre a resposta e o reforço destrói quase todo o efeito da ação desse aluno. Na sala de aula típica costuma-se passar muito tempo entre a resposta da criança e o reforço da professora, e não é de surpreender que esse sistema não apresente o sucesso que se espera.

Ainda segundo Skinner (*op. cit.*), o estudante que busca escapar da estimulação aversiva geralmente chega atrasado, de má vontade, prefere se envolver em outras atividades do que ficar na sala de aula, atividades essas que muitas vezes estão envolvidas com a indisciplina, que é uma característica cada vez mais comum nas salas de aula atualmente. Este estudante vai buscar maneiras de escapar desse estímulo aversivo, fazendo uso de formas mais descaradas até as formas mais sutis. Por exemplo, ele pode estar fisicamente presente na sala de aula e olhando para o professor, mas sem conseguir prestar atenção (fica “no mundo da lua”); ou ainda uma criança que passa

horas assistindo TV ou desenhando pode não conseguir ficar sentada quieta mais do que poucos minutos na sala de aula; e ainda, como uma forma fácil de fugir, a criança simplesmente esquece tudo o que aprendeu.

Todas essas reações obviamente deixam seqüelas emocionais. O medo e a ansiedade são características da fuga e da esquiva<sup>3</sup>, a raiva do contra-ataque e o ressentimento da inação teimosa, podendo fazer com que o aluno prefira ser castigado a ter que simplesmente realizar a tarefa proposta.

Os métodos aversivos podem também ter efeitos sobre os próprios professores. No subtítulo “Por que os professores fracassam”, Skinner (1975) fala sobre um padrão aversivo nas faculdades e cursos de pós graduação, onde geralmente o professor não somente ensina, mas na verdade atribui ao estudante a responsabilidade do aprender, ao ponto que, se não conseguir relatar adequadamente o que viu ou o que leu, sofrerá conseqüências aversivas. Como exigência de uma resposta que satisfaça certas especificações, uma pergunta é ligeiramente aversiva, e, conseqüentemente, um exame com várias dessas perguntas pode gerar a ansiedade e o pânico apropriados para a fuga e a esquiva. Assim, para Skinner (*op. cit.*), muitas vezes as provas são feitas a fim de mostrar principalmente o que o aluno não sabe.

Outro fator relacionado é que o professor muitas vezes tem o seu valor julgado pela severidade que impõe: um bom professor será aquele que faz seus alunos trabalharem duro, pouco importando como o faz, ou ainda o que e o quanto esse está efetivamente ensinando para esse aluno. Se o professor tentar mudar para métodos não-aversivos, pode perceber certa resistência a tornar as coisas mais fáceis, como se estivesse ensinando menos. Porém, deve-se considerar acima de tudo que mesmo usando moderadamente as práticas aversivas, estas podem interferir no tipo de relação com os alunos e assim interferir no sucesso da aplicação de técnicas mais produtivas.

---

3 Fuga e esquiva são termos que se referem a comportamentos reforçados negativamente. No caso da fuga, é fortalecido o comportamento que ocorre na presença do estímulo aversivo, eliminando-o ou atenuando-o; no caso da esquiva, é fortalecido o comportamento que ocorre antes da aplicação do estímulo aversivo, adiando-o ou evitando-o.

Outro fator que podemos destacar é a falta de uma programação bem feita que possa ter aproximações sucessivas na direção do comportamento complexo final desejado. Mas a crítica mais séria ao modelo de sala de aula é a baixa freqüência do reforço. Como muitos alunos dependem da mesma professora, esse recurso acaba sendo inevitavelmente muito baixo. Não é nenhuma novidade que a situação prática das escolas brasileiras precisa ser mudada e modernizada para acompanhar os novos alunos.

Segundo Skinner (1975), o aluno se desenvolve e amadurece com o tempo. O seu dote genético e seu comportamento vai se tornando mais e mais complexo à medida que ele vai entrando em contato com o mundo. Na verdade, se trata de uma construção, uma instrução na qual o professor tem o papel de informar o aluno, dando forma ao seu comportamento. Ao ensinar, na verdade o professor está construindo algo com aquele aluno: o próprio comportamento do aluno vai sendo construído.

Na sua vida diária o aluno vê coisas, ouve coisas e volta a lembrar dessas devido às conseqüências que se seguem. Aprende aos poucos a olhar e a escutar, de forma a se lembrar depois porque é reforçado a recordar tudo isso. Ou seja, o seu comportamento passa a ter conseqüências que estão ausentes quando o professor simplesmente mostra algo ao estudante ou lhe diz algo. O que falta aqui é o reforço positivo.

É importante também que o que deve ser visto ou ouvido pelo aluno seja igualmente atraente para esse aluno ou chame a sua atenção, o que irá induzir o estudante a prestar atenção naquilo que vê e ouve. O grande fator está em tornar a própria escola atraente, uma arquitetura atraente, ambientes coloridos, bem planejados e confortáveis, materiais que interessem mais.

Concluindo, não adianta querermos que crianças que convivem com a tecnologia do século XXI estejam adequadas às escolas que seguem os mesmo padrões de séculos atrás. Um ambiente alegre, uma sala colorida e confortável reforça o comportamento de entrar nela. De maneira geral, coisas desse tipo fortalecem uma atitude positiva em relação à escola. Outro ponto importante de se lembrar é a questão de não só fazer o material mais atraente, mas também de mais fácil memorização.

O professor deverá conhecer efetivamente seu aluno, o que ele já sabe, qual seu repertório inicial, para que consiga planejar os passos que o aluno precisa seguir para aprender o conteúdo desejado. Assim, a mudança do aluno deve estar controlando a prática do professor, tanto ao planejar como na execução do programa de ensino para aquele aluno.

Geralmente um professor iniciante não recebe preparação profissional e começa ensinando simplesmente como foi ensinado na formação que acabou de concluir. Esse profissional não é acompanhado pelo sistema educacional a fim de melhorar e aperfeiçoar as suas técnicas, nem tampouco recebe treinamento sobre como lidar com as dificuldades encontradas em sala de aula, como nos casos de dificuldade de aprendizagem ou de inclusão.

É claro que um sistema educacional eficiente não pode ser estabelecido até que se compreendam os processos de aprendizagem e ensino, mas percebe-se que ainda hoje há um distanciamento muito grande entre o sistema educacional e os educadores. O sistema pensa e define qual a melhor forma das coisas acontecerem, mas nas salas de aula esse distanciamento prova que o que foi pensado na teoria não é o que acontece dentro das salas de aula.

Sem dúvida, o comportamento humano é muito complexo. Os professores precisam de auxílio e necessitam de um suporte fornecido por uma análise científica do comportamento para que possam ter uma direção sobre as melhores formas de compreender o comportamento e de agir para conseguir os avanços desejados no processo de ensino. É nesse ponto que entra o papel do psicólogo, fornecendo propostas de ferramentas e um olhar diferenciado (preparado) para produzir as conseqüências desejadas. Entre elas, a real melhora do ensino e a possibilidade de aprendizagem de crianças e jovens que necessitam de um acompanhamento mais próximo e planejado para obterem sucesso no seu processo de aprendizagem.

Somente conhecer as técnicas disponíveis para melhorar o processo de ensino não garante o seu sucesso. É preciso que os professores saibam de fato utilizá-las. Por isso faz-se necessário o acompanhamento de um profissional especialista em comportamento humano, o analista do comportamento. Com uma dimensão teórica e também prática da técnica de ensino, é fundamental que os professores recebam treinamentos e instrução

adequados para a aplicação das técnicas, garantindo assim o seu sucesso. Este pode ser o diferencial para a superação do fracasso escolar. Conhecendo e se utilizando de todos os recursos disponíveis para maximizar a aprendizagem desses alunos, o professor pode garantir o sucesso da aprendizagem desses e do processo de ensino, mostrando que está de fato buscando a sua excelência e o seu aperfeiçoamento.

Na execução do trabalho didático o professor depara-se com a necessidade de definir as técnicas que irá utilizar para desenvolver o conteúdo do seu programa de ensino. No caso específico que trata esse trabalho, sobre alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, esses professores têm que pensar em técnicas de ensino capazes de produzir uma aprendizagem por parte desses alunos. Ou seja, para desenvolver o seu processo de ensino, os professores devem procurar criar situações que favoreçam a aprendizagem de seus alunos, principalmente os que apresentem maiores dificuldades. Por isso torna-se importante a formação e o aperfeiçoamento dos professores.

Segundo Zanotto (2000), para que o professor melhor exerça a sua função de ensinar, o mesmo deve ter clareza do que deve ser ensinado, de para que ensina e principalmente como ensinar, ou seja a metodologia a ser adotada. Por isso, segundo a autora, programas de formação de professores fundamentados na análise do comportamento seria uma possível solução para os problemas da educação que enfrentamos atualmente.

Zanotto (*op. cit.*) afirma ainda que o professor precisa definir os objetivos a serem alcançados, ou seja, quais mudanças comportamentais vão ser estabelecidas no repertório do aluno. Quando os objetivos estiverem definidos, o professor poderá planejar as melhores formas para alcançá-los. De acordo com a visão analítico-comportamental, esses objetivos devem ser traduzidos em comportamentos a serem produzidos no aluno. Por isso é preciso definir a resposta a ser emitida pelo aluno e também em que condições (ambiente) essa resposta deve ocorrer, bem como quais as conseqüências que essa resposta vai gerar no seu ambiente.

## 5.1 Programas que podem ser desenvolvidos com crianças e jovens

O que reforça o aluno quando ele estuda? Em última análise podemos destacar muitas coisas que poderiam reforçar o porquê de estudar de uma criança ou jovem. As conseqüências do estudo podem ser geralmente as vantagens finais da instrução, como a sua utilidade, por exemplo. Outra conseqüência pode ser o dinheiro, o quanto uma pessoa instruída pode ganhar a mais se comparado com os rendimentos de pessoas sem instrução. Na mesma linha de pensamento, o prestígio pode ser uma vantagem, pois o estudante fará parte do grupo dos instruídos e terá os mesmos privilégios.

Esses são alguns dos benefícios da educação. Mas eles não ajudam muito, pois são reforços atrasados, só vêm no fim da educação e não podem, portanto, ser utilizados durante a instrução como reforçadores. Skinner (1975) dá bons exemplos sobre isso quando fala sobre a motivação do estudante. Afirma que um vestibulando de medicina que deseja ser doutor não tira nenhuma ajuda deste fato quando senta em seu quarto numa dada noite para estudar uma página de bioquímica. Diz ainda que os salários mais altos do operário especializado não tornam o aprendiz mais diligente, ou ainda que um pianista não é encorajado pelos aplausos da sala de concerto quando mal começa a praticar as escalas.

Claro que há a possibilidade de tornar esses tipos de vantagens finais mais eficientes quando falamos delas ou fazemos com que o estudante observe isso através dos outros que já os usufruem, mas estes reforçadores condicionados são relativamente fracos para tal propósito.

Para termos boas contingências educacionais precisamos ter boas conseqüências às mãos, não reforçadores negativos que foram primeiramente utilizados e são ainda os mais comuns. Não ensinamos os alunos punindo-os, mas sim com alternativas positivas.

Novamente em seu livro “Tecnologia do Ensino”, Skinner (op.cit.) nos dá um bom exemplo disso: Erasmo conta de um cavaleiro inglês que tentou ensinar latim e grego ao filho sem usar punição. Ensinou o menino a usar arco e flexa e colocou alvos com a forma das letras gregas e latinas, recompensando cada acerto com uma cereja. Alimentava também o menino

com letras recortadas em deliciosos biscoitos. Esse é um ótimo exemplo, porém há um problema e ele está nas contingências: muitas das atividades que o aluno tem que fazer na escola não tem a forma de um jogo, nem podem ser feitas de forma a ser uma brincadeira, isto é, de forma a ter conseqüências naturalmente reforçadoras. Então, essas contingências precisam, na verdade, serem arrumadas e planejadas pelo próprio professor. Podemos destacar aqui comportamentos inerentes ao professor que são reforçadores positivos ou negativos: quando falamos de atenção, aprovação, amizade, afeição que são comportamentos do professor quando ele olha para o aluno e se preocupa com ele, ou quando o chama e fala com ele; quando sorri e diz “certo” ou “muito bem”; ou ainda quando falamos do comportamento do lado negativo, em que o professor ignora o aluno, não olha para ele, não fala com ele, deixa-o quieto em um canto, diz “errado” ou “muito mal”, de certa forma dificultando as coisas e punindo este aluno.

Esses comportamentos descritos anteriormente são da mais alta importância e por isso os professores se beneficiariam de uma orientação da análise do comportamento. Geralmente, um maior contato com os professores é uma sugestão que os próprios alunos fazem para a melhoria do ensino. Estes precisam estar preparados para entender as leis do comportamento humano e para agir da forma mais adequada a fim de atingir os objetivos educacionais com cada aluno.

Sem dúvida, trata-se de uma relação importante e que precisa ser cuidada e pensada, de forma a atingir os melhores resultados no processo de ensino.

Como elemento componente do processo de ensino e de aprendizagem escolar, as várias técnicas possibilitam intermediações entre o professor e o aluno e podem, por exemplo, estar centradas na individualização, como acontece no ensino programado.

Segundo Carmo (2006), uma experiência bem-sucedida na transposição entre analistas do comportamento e educadores é o aproveitamento dos pressupostos behavioristas e da tecnologia comportamental no emprego do PSI como técnica de ensino.

Segundo Teixeira (2002), sobre o PSI, pode-se dizer que as idéias iniciais que permitiram o surgimento da referida metodologia ocorreram na década de 20 do século passado, quando Sidney L. Pressey criou aparatos mecânicos para a aplicação de testes, sendo considerado como precursor do ensino programado e dos instrumentos para automatizar o ensino. Mais tarde, já na década de 50, depois de realizar descobertas sobre as relações estabelecidas entre o organismo e o ambiente, que se tornaram conhecidas como Análise Experimental do Comportamento, Skinner vislumbrou a possibilidade de estabelecer relações entre a educação e a ciência, propondo programar o ensino, conforme os princípios da AEC, daí surgindo a proposta do emprego da Instrução Programada (ensino programado) e das Máquinas de Ensinar. Ainda segundo Teixeira (*op.cit.*), o ensino elaborado por Skinner era concebido como um arranjo de contingências, sob as quais o aluno aprende. O princípio-chave dessa concepção era o de contingência de reforçamento ou de contingência tríplice, através da qual relações são estabelecidas entre condições antecedentes, comportamentos e condições conseqüentes: "...esses três termos são inseparáveis e constituem a unidade mínima de análise na análise do Comportamento" (Teixeira, 2002, p.8).

A Instrução Programada não se firmou como técnica de ensino, embora nem os críticos mais ferrenhos tenham colocado em dúvida sua efetividade. Já por volta de 1960, no seu início, ainda segundo Teixeira (*op. cit.*), um grupo de professores constituído por dois americanos, Fred Simmons Keller e John Gilmour Sherman, e dois brasileiros, Rodolpho Azzi e Carolina Martuscelli Bori, desenvolveram uma variante de ensino programado sob um formato que ficou conhecido inicialmente como Sistema Personalizado de Instrução (PSI). Essa proposta baseava-se também nos princípios da Análise Experimental do Comportamento. A maneira de planejar cursos, no entanto, não seguia o modelo da Instrução Programada, nem enfatizava o uso de máquinas para a apresentação dos programas de ensino correspondentes.

Conforme Keller (1968) e Keller e Sherman (1974), citados por Teixeira (2002), esta técnica de ensino que durante um certo período de tempo foi amplamente divulgada e mais aceita do que nos dias atuais, apresenta as seguintes características, a saber:

– o programa de ensino deve ser organizado numa seqüência ordenada de unidades, avançando dos conteúdos mais simples para os mais complexos;

– o ritmo próprio de aprendizagem dos alunos deve ser respeitado;

Portanto, a individualização do ensino estava presente no PSI. Exigia-se um padrão de excelência de desempenho para avançar no programa. Isso correspondia à exigência do domínio pleno do aprendido ou à perfeição na unidade para avançar no programa. Os requisitos de individualização e de padrão de excelência de desempenho combinados, garantiam, como foi dito, a efetividade do ensino para todos. Palestras e demonstrações eram usadas apenas como veículos de motivação e eram freqüentadas somente por alunos que tivessem um número especificado de unidades no curso. Funcionavam, portanto, como reforço positivo para esses alunos. As comunicações entre professor e alunos eram feitas sempre por escrito. Isso impunha clareza nas relações professor/aluno e impedia dúvidas e ambigüidades a respeito do curso. Propunha-se ainda, o uso de monitores (geralmente alunos mais avançados) na administração do curso. Com isso, preservava-se o aspecto sócio-pessoal do processo educacional, personalizando-o (Teixeira, 2002, p.10).

Quando publicou o livro “Tecnologia de Ensino”, Skinner falou sobre o poder de mudar o comportamento por meio de programação de contingência de reforço, noção muito importante para o uso de professores e educadores no ensino das crianças e jovens, principalmente os que apresentam uma maior dificuldade para a aprendizagem e precisam de um programa individualizado de ensino.

Características dos procedimentos para ensinar são descritas de forma detalhada por Skinner (1975), ao enfatizar que o conteúdo a ser ensinado deve ser programado em pequenos passos e que por aproximações sucessivas o aluno pode emitir o comportamento final:

*Ao adquirir um comportamento complexo, o estudante deve percorrer uma seqüência cuidadosamente planejada de passos, algumas vezes de extensão considerável. Cada passo deve ser tão pequeno que possa sempre ser dado*

*sem esforço e, no entanto, ao dá-lo o estudante se aproxima um pouco mais do comportamento inteiramente competente (Skinner 1975).*

O ensino programado pode ser uma saída para as crianças que atualmente não aprendem e vão sendo passadas para as próximas séries, chegando perto da finalização do ensino médio sem ainda ter aprendido a ler e escrever, por exemplo. Há dois formatos de ensino programado (um modelo de disposição de contingências): a Instrução Programada e o Sistema de Ensino Personalizado (PSI). Ambos têm origem na Análise do Comportamento e concebem o ensino como um arranjo de contingências, preconizando o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem, a individualização do ensino, o avanço gradativo da programação e a demonstração de domínio pleno do aprendido para avançar no programa.

Para planejar o ensino, o professor deve conhecer o aluno e os objetivos que deseja alcançar com ele. Basicamente o professor precisa saber o que esse aluno já sabe fazer, onde tem mais dificuldade e quais suas maiores habilidades, quais as preferências desse aluno e do que ele não gosta. O professor precisa ter uma inclinação constante pela observação do comportamento desse aluno, e da observação do próprio planejamento a fim de constatar se o mesmo está adequado ou se precisa de ajustes. A individualidade de cada aluno precisa ser respeitada nesse momento, por mais difícil que possa parecer essa tarefa.

De maneira geral, o importante não está somente naquilo que o aluno faz, mas a relação entre sua ação o que aconteceu antes e o que aconteceu logo depois, ou seja, os antecedentes e as conseqüências planejadas pelo professor. O planejamento das atividades feitas pelo professor devem sempre procurar garantir as condições favoráveis para que o aluno apresente o comportamento esperado, tendo assim boas chances de receber reforçamento positivo, evitando assim o seu fracasso e conseqüentemente sua desistência frente a atividade.

Assim sendo, para os behavioristas, ensinar é de fato o planejamento de contingências de reforçamento, fazendo com que a aprendizagem ocorra de maneira mais eficiente.

## 5.2 Práticas Parentais

Estudos apontam que as intervenções realizadas em conjunto entre profissionais da área da saúde, educação e os pais/familiares possibilitam resultados positivos para os profissionais envolvidos no tratamento e, conseqüentemente, para os familiares que desenvolvem novas atitudes frente ao cuidado com o indivíduo que apresenta dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, é de extrema importância melhorar a competência social dos pais a partir de uma intervenção. Dentre as variáveis que podem influenciar o aparecimento e/ou a manutenção de problemas de comportamento encontram-se as práticas educativas parentais. Práticas parentais positivas podem evitar o surgimento e/ou a manutenção de problemas de comportamento. Por outro lado, as negativas podem aumentar a probabilidade de sua ocorrência (Patterson, Reid e Dushion 2002).

Poucos são os estudos que se preocupam em promover a competência social dos pais e da criança, além de ensiná-los como manejar problemas de comportamento.

A aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que ocorre na interação do indivíduo com seu meio, ou seja, a família, a escola e a sociedade (Weiss, 1992). Neste processo, as dificuldades que levam ao fracasso escolar podem ser decorrentes de uma combinação possível de fatores de ordem pessoal, familiar, pedagógica e social, envolvendo a interação do indivíduo com seu meio, inclusive com seus pais (Marturano & Loureiro, 2003; Romero, 1995).

As dificuldades de aprendizagem afetam todos os familiares e o convívio pode ser árduo para o cuidador/familiares. O que geralmente acontece é que muitos familiares mostram comportamentos de elevada emoção expressa. Por isso é que nessas situações o cuidado e a atenção de um psicólogo preparado mostra-se muito importante.

O trabalho psicoeducativo para familiares pode atuar em 2 níveis: didático (oferecer informações) e terapêutico (suporte para conflitos no convívio).

Os estudos de Parreira e Marturano (1999) e Martins (2001) trazem contribuições importantes ao sistematizar e apontar respectivamente uma estratégia efetiva de intervenção que visa desenvolver atitudes familiares de envolvimento com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou baixo rendimento escolar. Desde 1997, Parreira e Marturano desenvolveram e passaram a ministrar um curso de orientação a pais, denominado “Como facilitar o aprendizado da criança na escola” no Serviço de Psicopedagogia do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, oferecido a pais de crianças com problemas de aprendizagem, com objetivo de identificar condutas adequadas que promovessem comportamentos mais adaptativos e progressos escolares em seus filhos. Segundo as autoras, os resultados são bastante satisfatórios, inclusive, independentes do nível de escolaridade dos pais. De acordo com Marturano e Ferreira (2004), o programa foi desenvolvido com o intuito de informar pais a respeito de como podem facilitar o aprendizado e a adaptação escolar de seus filhos, a partir de temas discutidos com os pais, por meio de estratégias que promovem o empenho desses em atividades propostas e no compartilhamento de experiências na família.

Os temas focalizados no programa abordam a organização, rotina e comunicação na família em relação às experiências do dia-a-dia e o relacionamento entre a família e a escola (Marturano e Ferreira, 2004). O programa foi avaliado por Martins (2001) em situação clínica e mostrou-se efetivo na melhoria do nível de informação dos pais, além de influenciá-los positivamente em relação ao desenvolvimento de atitudes e condutas que facilitam o aprendizado da criança na escola.

Ferreira (2005) aponta a escassez de estudos brasileiros que exploram os aspectos envolvidos na transição para o ensino fundamental e enfatiza a importância da “ utilização de programas de suporte às famílias que forneçam apoio e informação quanto ao suporte acadêmico e desenvolvimental à criança, a partir do arranjo e da otimização de recursos já presentes no ambiente familiar” (p. 21).

Por fim, muitas pesquisas mostram que as práticas parentais como expressão dos sentimentos positivos, o acompanhamento e monitoramento das atividades de lazer e escolares dos filhos e o estabelecimento de certos limites

estão positivamente relacionadas com as habilidades sociais e com a competência acadêmica dos filhos. Ao contrário disso, as práticas parentais consideradas como negativas, por exemplo, o uso de agressão verbal e/ou física, ameaças e falta de consistência no estabelecimento de limites aos filhos, estão muitas vezes intimamente correlacionadas às dificuldades comportamentais e sócio-emocionais em crianças e adolescentes. Nesse sentido, a investigação das relações pais-filhos por meio das práticas parentais pode contribuir para o planejamento de programas de Treinamento em Habilidades Sociais, tanto dos pais quanto dos filhos

A literatura tem nos mostrado a importância da família como fonte socializadora e formadora da personalidade de uma criança. Ela é na maioria das vezes a responsável por representar o ambiente básico no qual são aprendidos valores, padrões comportamentais, estilos relacionais e habilidades sociais que posteriormente se generalizarão para outros contextos. Os pais estão entre os fatores mais importantes para o desenvolvimento adequado de uma criança. Pesquisas revelam que as práticas educativas parentais, ou seja, as estratégias utilizadas pelos pais para orientar os comportamentos dos filhos, estão relacionadas com o ajustamento comportamental e psicossocial da criança.

Na atualidade, uma das funções familiares mais pesquisadas é a parental (Weber, 2008). Diversas pesquisas têm sido realizadas a fim de se contribuir com as questões sobre educação infantil e estilos parentais (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Oliveira & cols., 2002; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001; Salvador & Weber, 2008; Tucunduva & Weber, 2008; Weber & Moura, 2008; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004; Weber, Viezzer & Brandenburg, 2004). Esses estudos mostram que há influência significativa dos estilos e práticas parentais no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes.

Darling e Steinberg (1993) ressaltam a diferença existente na literatura entre estilos parentais e práticas educativas. O estilo parental é o conjunto de atitudes dos pais em relação à criança, o qual define o clima emocional em que as práticas parentais se expressam. Ou seja, é uma classe mais ampla de respostas dos pais, e é comum em várias ações e momentos. Por outro lado,

as práticas parentais (comportamentos socializadores, como disciplina, apoio e comportamentos interativos pais-criança) variam entre as situações (Oliveira & cols., 2002). Dentre os vários tipos de comportamentos dos pais que podem estar funcionalmente relacionados ao comportamento dos filhos, as práticas educativas têm se destacado por constituírem comportamentos parentais reforçados por modificações produzidas no comportamento dos filhos (Alvarenga, 2001).

A literatura mostra que é possível identificar dois grandes grupos de práticas educativas: as práticas coercitivas e as práticas não-coercitivas (Alvarenga, 2001). As práticas não-coercitivas pretendem modificar o comportamento da criança por meio da descrição de regras ou das consequências físicas e emocionais do comportamento para as outras pessoas (Reppold & cols., 2002). As práticas coercitivas caracterizam-se predominantemente pela utilização de estímulos aversivos no controle do comportamento infantil (Alvarenga, 2001).

Reppold e cols. (2002) ressaltam que um aspecto importante relacionado às práticas educativas parentais é a inconsistência de tais práticas e a presença de afetividade. Para Baumrind (1997), a afetividade é definida como a expressão emocional de amor por parte dos pais.

Não há dúvida de que a interação familiar e a forma como os pais educam seus filhos podem construir e manter comportamentos socialmente adequados, e também podem estimular condutas problemáticas ou inadequadas dos filhos (Alvarenga & Piccinini, 2001; 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Portanto, a relação entre práticas educativas parentais, ambiente escolar (dificuldade de aprendizagem, desempenho escolar, relacionamento com professores,) e as características psicológicas do indivíduo (autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento) deve ser considerada no presente trabalho.

### 5.3 Atendimentos em Grupos de Pais

Até agora, foram abordados temas importantes sobre a questão das dificuldades de aprendizagem. Entretanto, como o objetivo principal deste

trabalho é propor um projeto de intervenção que possa orientar pais de crianças e jovens com tais dificuldades, será apresentado e discutido a seguir o embasamento teórico da terapia analítico-comportamental em grupo que fundamentará a proposta de intervenção com os grupos de pais. É importante ressaltar que, embora a proposta a ser formulada no presente trabalho não tenha caráter psicoterapêutico, alguns princípios que fundamentam a terapia analítico-comportamental de grupo são úteis para o planejamento de um grupo de orientação de pais.

A psicoterapia de grupo é uma das formas de interação eficiente que surgiu a partir da necessidade de aumentar a quantidade de atendimentos psicoterápicos aos indivíduos. Segundo Yalon (2006, p. 23): "...é pelo menos igual à psicoterapia individual em sua capacidade de proporcionar benefícios significativos". Baseado em Vinogradov & Cox & Yalom, 1992, o autor propôs onze fatores terapêuticos na terapia de grupo, que são na realidade uma diversidade de mecanismos que são responsáveis pelas mudanças que sucedem durante o processo psicoterápico no grupo, enfatizando os mais importantes:

a) universalidade do problema; significa compreender, perceber, confiar e aceitar outras pessoas com problema semelhante ou igual e diminuir o isolamento social;

b) instalação da esperança; é perceber a melhora de outros indivíduos cujos problemas são semelhantes e /ou iguais; isto ajuda os clientes a acreditarem que também são capazes de vencer suas dificuldades;

c) compartilhamento de informações; significa dividir, compartilhar as novidades entre o terapeuta e os próprios participantes;

d) altruísmo; o estímulo que possibilita à pessoa ajudar a outra;

e) socialização; o desenvolvimento de habilidades sociais resultantes da própria convivência social entre terapeuta e clientes;

f) comportamento imitativo; surge e/ou resulta por intermédio da observação do comportamento saudável do outro;

g) catarse; possibilidade de adquirir alívio através da ventilação das emoções;

h) recapitulação corretiva; possibilidade de o indivíduo reviver e recapitular no grupo padrões de comportamento semelhantes aos que apresenta nos outros grupos sociais, por exemplo, a família, e, durante a interação com os membros do grupo, ter a oportunidade de corrigi-los;

i) fatores existenciais; consiste na abordagem dos grandes temas ou problemas existenciais os quais ajudam os indivíduos a lidar com tais questões;

j) coesão do grupal; o sentimento de pertencer a um grupo e possuir afinidade com seus membros, aceitar e ser aceito pelos demais indivíduos;

l) aprendizagem interpessoal; nos grupos de longa duração, o ambiente grupal permite o surgimento da psicopatologia individual, que, na interação com os demais, pode ser identificada e corrigida. Para os autores, a auto-revelação é fundamental para o êxito psicoterapêutico do grupo, assim como o papel do terapeuta que se constitui um instrumento de mudança grupal.

Os elementos fundamentais na psicoterapia de grupo ocorrem no contexto de uma relação de confiança entre o terapeuta e o cliente; ocorrem no contexto terapêutico, no qual o cliente acredita que o terapeuta o ajudará na solução dos seus problemas; e no aumento da capacidade de auto-reflexão do cliente.

A terapia analítico-comportamental compreende que o processo terapêutico deve evitar qualquer tipo de controle aversivo, com o intuito de ser um contraponto àquilo que o cliente experimenta em sua vida cotidiana.

O olhar clínico analítico-comportamental procura compreender a ampla gama de relações que o indivíduo tem com o ambiente, e para isso lança mão da avaliação funcional, isto é, da identificação das relações de dependência entre as ações do organismo e os eventos ambientais antecedentes e conseqüentes.

Segundo Zimerman (2000), para que um agrupamento de pessoas seja considerado um grupo, seja ele terapêutico ou não, é necessário que preencha algumas características básicas, tais como: um grupo não é um mero somatório de indivíduos, pelo contrário, se constitui como uma nova identidade, com leis e mecanismos próprios e específicos; todos os integrantes de um grupo estão reunidos em torno de uma tarefa ou objetivo comum; o tamanho do grupo não pode exceder o limite que ponha em risco a indispensável

preservação da comunicação, seja visual, auditiva ou conceitual; deve haver a instituição de um enquadre e o cumprimento das combinações nele feitas, ou seja, deve haver objetivos definidos, estabilidade de espaço, de tempo, além de regras e outras variáveis equivalentes para delimitar e normatizar a atividade em grupo; e um grupo é uma unidade que se manifesta como uma totalidade.

A terapia em formato grupal tem algumas vantagens sobre a terapia individual, as quais são citadas por Delitti (2008): as regras decorrentes da história de vida dos diferentes indivíduos podem ser evidenciadas, questionadas e utilizadas como modelos para novos repertórios; condições de aprendizagem são possíveis tanto através de uma participação ativa quanto através da simples observação; o reforçamento é diversificado, ou seja, o terapeuta e o co-terapeuta não são as únicas fontes de reforçamento; todos os participantes são fontes adicionais de reforçamento; os membros do grupo podem experimentar novas formas de comunicação com outras pessoas em situações que simulem mais aproximadamente o mundo real.

Um aspecto importante do grupo é a coesão que, de acordo com Yalom e Moly (2006), é o sentimento de pertencer a um grupo e possuir afinidade com seus membros facilitando a aceitação dos demais indivíduos, bem como dos aspectos inaceitáveis de si próprios, e também possibilitar o estabelecimento de amizades e/ou relacionamentos mais profundos com os outros. Para Zimerman (2000), a coesão é uma força presente no grupo, em cada um e na totalidade dos sentimentos de pertinência e pertencimento. Para este autor, a coesão grupal depende também da capacidade do grupo de perder e absorver indivíduos. Uma interpretação analítico-comportamental desse conceito é que coesão é a "razão entre a taxa de reforçamento e a de punição liberada no grupo, isto é, grupos mais coesos são aqueles nos quais existem mais comportamentos mantidos por reforçamento positivo" (Delitti, 2008, p.41). A coesão, assim, garante a manutenção do indivíduo no grupo.

Com relação ao terapeuta, este é o técnico que direciona as intervenções. Utiliza-se dos princípios e das técnicas comportamentais: reforçamento, extinção, modelação, ensaio comportamental, entre outros. Deve considerar que o que cada um fala é relevante, estando sempre atento para

reforçar pequenos ganhos de cada cliente, fornecendo *feedbacks* precisos, com sugestões para a melhora e para a mudança. Os participantes também podem reforçar, fornecer *feedbacks* e fazer intervenções tão efetivas quanto as do terapeuta.

Uma das estratégias mais importantes no trabalho com grupos é a modelação (aprendizagem social ou aprendizagem vicariante) que consiste em "... um processo de aprendizagem pelo qual os indivíduos aprendem comportamentos novos ou modificam antigos por meio da observação de um modelo" (Derdyck & Groberman, 2004, p. 103). No caso de trabalho com grupos, o modelo não é apenas o terapeuta, mas principalmente os outros participantes. A habilidade do cliente em observar e discriminar determinados aspectos do comportamento do modelo; as características do modelo, suas similaridades em relação idade, raça, grupo social etc., e as contingências nas quais o modelo se encontra ao ser apresentado ao observador são fatores que facilitam a aprendizagem por modelação, conforme afirma Delitti (*op. cit.*).

Para que os participantes do grupo mantenham e generalizem os comportamentos aprendidos na situação grupal para a situação natural, o terapeuta deve criar condições para tal. Para Delitti (2008), este é o objetivo do terapeuta e o critério para avaliar a eficácia da intervenção. Para tanto, é importante que o terapeuta ensine aos participantes os princípios básicos da Análise do Comportamento, e, além disso, a própria situação de grupo facilita o planejamento da generalização pela diversidade de modelos e de contingências de reforçamento. O ambiente grupal é, então, um ambiente terapêutico eficaz em função de sua similaridade com o ambiente natural, possibilitando a generalização de comportamentos.

De acordo com Delitti (*op. cit.*), é necessário que antes do início da formação de um grupo os terapeutas planejem algumas questões em relação ao mesmo, tais como: objetivos do grupo, número de participantes e terapeutas, bem como se o grupo será aberto ou fechado, homogêneo ou heterogêneo.

Com relação ao número de participantes, grupo com seis a oito clientes traz vantagens em termos de interação, modelação e aprendizagem interpessoal e, ao mesmo tempo, permite a atenção adequada para análise e

intervenção com cada um dos clientes (Delitti, 2008). Com relação ao número de terapeutas é recomendável a presença de um terapeuta e de um co-terapeuta, dado o nível de exigência da terapia em grupo: falar, pensar, ouvir, escrever, observar e discriminar os comportamentos verbais e não-verbais de todos os clientes ao mesmo tempo. Enquanto o terapeuta interage com os participantes do grupo, o co-terapeuta observa os participantes, intervindo e mudando o foco da análise, caso considere necessário. A autora aponta alguns objetivos do co-terapeuta: observar e registrar os comportamentos verbais e não-verbais dos integrantes do grupo em sua interação com os terapeutas para aumentar a fidedignidade dos dados coletados; além disso, o co-terapeuta funciona como um controle do comportamento do terapeuta e vice-versa, e ambos aumentam as fontes de reforçamento para os participantes do grupo.

Na primeira sessão, os terapeutas devem iniciar o entrosamento entre os integrantes do grupo, retomar e discutir com os participantes as questões de objetivo e expectativas para o trabalho em grupo, e também estabelecer o contrato e as regras que vão nortear o trabalho, sendo estas sempre estabelecidas consensualmente.

De acordo com a proposta deste trabalho de formar um grupo de pais, os princípios da psicoterapia de grupo no contexto analítico-comportamental possibilitam aos mesmos a oportunidade de aprender técnicas comportamentais e trocas de experiências, a fim de melhor lidarem com as dificuldades encontradas por seus filhos para aprender. Para Delitti (2008, p.34), "a terapia é um tipo de interação social que envolve o controle recíproco do comportamento dos indivíduos envolvidos".

As vantagens oferecidas pela psicoterapia de grupo em análise comportamental resultam de variáveis como organização, objetivos das primeiras sessões, duração, planejamento, limites, foco, coesão, intervenções; tudo isso difere dos demais grupos terapêuticos e/ou de auto-ajuda.

É importante ressaltar uma vantagem do trabalho de grupo de pais como o que está sendo proposto aqui baseado nos princípios anteriormente apresentados, que é a maior abrangência nos atendimentos, isto é, a possibilidade de atender simultaneamente um número maior de indivíduos. Além disso, há uma redução considerável dos custos do trabalho em relação à

psicoterapia individual; há vantagens de potenciação terapêutica e amplificação que resultam da multiplicação pelos elementos do grupo de fenômenos de espelhamento, reconhecimentos, gratificações, enriquecimento de conteúdos e diferentes perspectivas. Constitui-se uma rede de relacionamentos pela qual a comunicação fluirá. Na situação do grupo como o que é proposto aqui, o interessante é o compartilhamento das experiências e informações pelos pais das crianças e jovens com essas dificuldades específicas no campo da aprendizagem.

Por todos os elementos aqui apresentados, um trabalho de grupo nestes moldes se torna uma forma de ação recomendável para os resultados que se busca alcançar com o projeto de intervenção aqui formulado. Os pais também podem receber orientação sobre dúvidas para com os seus filhos, participar de palestras sobre o desenvolvimento infantil, oficinas e *workshops*, bem como de atividades preparadas para orientar os mesmos sobre as questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem.

Além do programa de atendimento à crianças com problemas de aprendizagem e seus pais e familiares que é feito no NANI, uma outra experiência que podemos destacar é a do Programa QUALIA de Reabilitação Neuropsicológica e Promoção da Qualidade de Vida, implantado a partir de 1997 no Departamento de Psicologia da FAFICH-UFMG. O programa QUALIA de reabilitação neuropsicológica e Promoção da Qualidade de Vida, que a partir de 1999 começou a atuar, também, no Ambulatório Bias Fortes do Hospital das Clínicas da UFMG, tem como objetivo a realização de estudos, pesquisas e formação de recursos humanos e execução de atividades assistenciais e de prevenção na área interdisciplinar de neuropsicologia clínica. Esse programa visa a melhoria no desempenho e/ou a reinserção acadêmica e profissional e/ou restauração do bem-estar psicossocial e da qualidade de vida de crianças e adultos portadores de distúrbios do desenvolvimento, lesões cerebrais adquiridas, doenças neuropsiquiátricas, bem como comprometimentos cognitivos decorrentes do envelhecimento normal e patológico. O programa QUALIA tem como público alvo:

1. crianças com distúrbios do desenvolvimento (autismo, deficiência mental, hiperatividade etc.);
2. crianças com dificuldades de aprendizagem escolar (dislexia, distúrbio não-verbal de aprendizagem, distúrbio psicossocial de aprendizagem etc.);
3. crianças e adultos com lesões cerebrais decorrentes de traumatismo craniano, acidente vascular cerebral etc.;
4. crianças e adultos com epilepsia;
5. acompanhamento dos efeitos cognitivos secundários ao uso de medicamentos anti-epilépticos e psicofármacos;
6. portadores de doenças neuropsiquiátricas (depressão maior, esquizofrenia, distúrbio obsessivo-compulsivo etc.);
7. educadores e outros profissionais de saúde mental interessados em aprofundar seus conhecimentos de neuropsicologia.

O Programa Qualia desenvolve alguns programas de intervenções. Dentre eles, o que apresenta maior importância para esse trabalho é uma oficina de pais. Um dos principais fatores de sucesso na reabilitação neuropsicológica é o suporte e envolvimento da família no programa de intervenção. O trabalho com a família visa informar sobre a natureza dos problemas apresentados pelo paciente, suas causas, os mecanismos comportamentais e cognitivos envolvidos, prognóstico e possibilidades de tratamento, bem como resolver dúvidas específicas e dar apoio psicoterápico para as pessoas que convivem com o cliente. Através destes programas, alguns familiares podem ser treinados para atuarem como co-terapeutas, não apenas reduzindo os custos com o atendimento, mas também contribuindo para a generalização e manutenção dos efeitos obtidos (Barkley 1997).

## **6 - Políticas Públicas: um projeto que atenda pais de crianças com dificuldades de aprendizagem**

*Não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, as formas variadas de exclusão e as violações reiteradas aos direitos humanos que ocorrem em nosso país.  
(Fernando Henrique Cardoso)*

As Políticas Públicas são definidas como "... um conjunto de tomadas de decisão face a face com temas socialmente problematizados". Essa conceitualização acurada ajuda a reconhecer que as políticas públicas apresentam a intenção de solucionar problemas identificados, que essas soluções devem contar com um mínimo de apoio da sociedade e que a definição do problema evolui através de sucessivas ondas de tomadas de decisão. O conceito engloba também o sentido de um programa projetado que consiste de duas partes: os objetivos a atingir e os meios necessários para atingi-los. Esses meios seriam a formulação da política.

Em princípio, ele se refere a declarações oficiais de intenção de agir sobre determinados problemas. Entretanto, na prática, as políticas públicas podem assumir múltiplas formas: legislação, recomendações oficiais em relatórios de organismos e departamentos governamentais, e resultados apurados por comissões apontadas pelos governos. Cada vez mais essas políticas públicas estão sendo estabelecidas por organismos internacionais, por meio de conferências também internacionais, e criam para os países um compromisso moral de seguirem recomendações específicas, embora não sejam convenções e, portanto, não imponham nenhuma obrigação legal. Nos países em desenvolvimento, há outra forma de criação de políticas públicas, derivadas de projetos realizados em países que contam com apoio externo.

Quanto à questão das políticas públicas existentes no Brasil para a demanda aqui discutida, podemos destacar duas perguntas: a educação especial está realmente e na prática garantida a quem ela precisa? ; o que é feito hoje nas escolas ou nos centros de saúde a respeito dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou queixas escolares?

Não há dúvida de que todas as dificuldades enfrentadas hoje, tanto pelos que têm necessidades educacionais especiais quanto para os que apresentam dificuldades de aprendizagem e seus respectivos familiares, são da competência das políticas públicas e da produção científica, e sua solução dependerá da articulação entre esses dois pontos.

Quanto mais estudos forem dirigidos para o tema e quanto mais avanço teórico nessa área, maiores as chances de que as políticas públicas atendam efetivamente essas demandas. Ou seja, o papel da produção científica dessa área está em ter respostas que possam subsidiar amplamente os processos de tomada de decisão no estabelecimento das diretrizes políticas.

A despeito da dificuldade encontrada nesse estudo para localizar levantamentos estatísticos sobre os problemas de aprendizagem no sistema brasileiro de educação, a análise dos indicadores disponíveis nos permite conhecer apenas parte da realidade. Acabamos por fazer uma estimativa dos principais problemas da área que são pouco pesquisados e, assim, a área científica acaba tendo dados imprecisos e insuficientes para avançar em seus estudos.

A nossa Constituição estabelece nos seus artigos 205 e 206 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, afirma que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, ou seja, a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, a possibilidade do emprego de novas idéias e concepções pedagógicas no sentido de aperfeiçoar o ensino, e, também, a garantia de padrão de qualidade, além de outros princípios.

O papel do poder público deve ser de validar e incentivar a criação de uma política pública nesse sentido, oferecendo seu apoio nas esferas federal, estadual e municipal, a fim de atender essas crianças, jovens e seus familiares, bem como atender a demanda das escolas onde estas crianças estudam.

Alves (1993) desenvolve uma reflexão sobre a efetividade das políticas públicas quanto à produção do conhecimento científico, questionando a postura

de políticos e pesquisadores na garantia de uma educação de qualidade para crianças com necessidades educativas especiais:

*... parece ter chegado o momento em que se necessita fazer uma revisão que identifique dados que estão sendo produzidos, em qual direção eles vão, que idéias norteiam as discussões, qual seu aporte com a realidade, quanto se tem encaminhado de fato, na procura e implantação de soluções para os problemas... Talvez seja o momento em que se problematiza muito na direção errada... Talvez existam muitos vieses na maneira como as perguntas... estão sendo feitas... Talvez se esteja precisando de boas perguntas... e de desenvolver boas estratégias para encontrar boas respostas (Alves, 1993 p. 246).*

Partindo do princípio de que é necessário olhar para esse cenário da educação atual e propor ações efetivas que atendam de fato as reais necessidades desses cidadãos (crianças, adolescentes e famílias), é necessário pensar em políticas públicas de educação e saúde que possam verdadeiramente ir ao encontro dessas necessidades numa perspectiva contra-hegemônica, transformadora e integral que considere o educando como pessoa humana e de direitos. Para tanto, pensando na tarefa de promover educação e saúde, é necessário que cada vez mais gestores públicos, profissionais de educação e de saúde e pesquisadores possam encontrar uma forma de articular educação e saúde; além disso, é preciso ter confiança de que as políticas públicas comprometidas com a classe popular possam ser realidade na nossa sociedade.

Pode-se dizer que a saúde é uma das condições fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do educando, ou seja, é uma das bases para a realização do processo educativo. Conjuntamente, a educação e a escolarização são meios para a promoção da saúde e para a prevenção das doenças e distúrbios. Exatamente por isso é que se torna fundamental pensar nas várias articulações possíveis e necessárias entre políticas públicas de educação e saúde.

Vale destacar o surgimento de programas que buscam tratar a educação e a saúde de maneira articulada e com uma perspectiva social mais de acordo com as demandas populares.

Pela articulação com a Psicologia, principalmente depois da década de 1930, muitas instituições foram geradas, tendo como alvo a atuação em aspectos que relacionam educação e saúde. Dentre elas podem se destacar: Clínica de Orientação Infantil, na Seção de Higiene Mental da Diretoria de Saúde Escolar da Secretaria de Educação de São Paulo; Clínica de Orientação Infantil do Rio de Janeiro, ambas em 1938. Essas clínicas tinham como objetivo prestar atendimento psicológico de enquadramento clínico-terapêutico, com a finalidade de intervir em problemas no processo de escolarização de alunos das escolas públicas.

Em 1944, foi criado o Departamento Nacional da Criança e fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, esta última para atuar com crianças com deficiência intelectual (mental). Também nesse período teve início a Clínica Psicológica do Instituto Sedes Sapientiae, cuja origem estava na preocupação com o atendimento de crianças que apresentavam problemas escolares, integrando mais tarde profissionais das áreas médica, pedagógica e psicológica.

Ao longo do tempo, outras iniciativas ocorreram, porém, no geral, de forma pontual ou com metas muito específicas, sem que houvesse um esforço de integração.

Também nessa esfera se situa o programa da Organização Pan-Americano de Saúde – OPAS, “Escolas Promotoras de Saúde”, incorporado no Brasil pelo governo Federal, por meio do Ministério da Saúde. O objetivo desse programa é fortalecer a capacidade do setor de Saúde e de Educação para promover a saúde, o bem estar e a qualidade de vida de crianças, jovens, pais e professores.

Esse é um exemplo de programas que têm buscado parceria entre os Ministérios da Educação e da Saúde, com base no princípio de que a promoção de saúde e o desenvolvimento educacional são elementos inseparáveis.

Com base nesses princípios e exemplos, torna-se possível olhar para a demanda da qual trata o presente trabalho e formular programas nas políticas públicas, viabilizando um espaço para atendimento de pais e de famílias que têm filhos com dificuldades na aprendizagem, onde se promova uma intervenção que tenha como objetivos informar, orientar e fornecer uma ajuda específica; e dar suporte para que se possa garantir aos educandos uma efetiva aprendizagem.

É preciso ressaltar ainda que de forma alguma nos alinhamos àqueles que colocam a responsabilidade nos alunos que têm dificuldades para aprender. Devemos entender também a forma como o nosso ensino se caracteriza nos dias de hoje e suas reais limitações, embora não devamos desconsiderar que muitas de nossas crianças realmente apresentam dificuldades mais graves de cunho neurológico, psicológico, entre outros, que precisam ser investigadas e acompanhadas por profissionais. É preciso um espaço onde possa ocorrer o compartilhamento de experiências pessoais e a criação de estratégias para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Acima de tudo, esse espaço deve oferecer as ferramentas de acolhimento e entendimento dessa demanda, com estratégias e ações que favoreçam a superação dessa problemática, garantindo a qualidade e excelência de ensino e o total aproveitamento dessas crianças e jovens.

Na busca por entendimento das possíveis dificuldades de aprendizagem, que podem ser devidas a diversos fatores e, por isso, precisam ser melhor investigados também pela área da saúde, essas crianças precisam de uma ajuda no seu processo de aprendizagem e nas suas questões com possíveis desdobramentos na saúde, para que assim esteja garantida as condições básicas para que essas crianças e jovens possam se apropriar do seu direito ao ensino de qualidade.

De forma geral conclui-se que educação e saúde não só podem, mas devem buscar identificar, compreender e intervir coletivamente sobre a população escolar, tendo em vista a elaboração e a implementação de políticas públicas que se comprometam a dar suporte aos alunos que venham a apresentar qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, bem como o suporte aos seus familiares.

## 6.1 - A criação de um informativo, uma cartilha, um guia de pais

Muitas das dificuldades enfrentadas pelos pais dessas crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem refere-se à falta de informações adequadas sobre os seus direitos, garantidos a essa população, e sobre onde podem efetivamente buscar ajuda especializada no assunto.

A criação de um informativo, uma cartilha ou guia para pais que agrupasse todas essas informações básicas seria de grande auxílio para essas pessoas. Para tanto, a criação desse material deveria ser pensado de forma a fornecer as primeiras contribuições tanto em relação aos aspectos legais, quanto no que diz respeito às informações sobre os aspectos práticos, como onde e de que forma procurar ajuda especializada, etc.

A Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, garantem direito à educação para todos, independentemente de suas diferenças particulares.

A Educação Especial é um recurso que assegura aos educandos com necessidades educacionais específicas o acesso à educação.

Os pais precisam ter consciência de que não estão implorando por uma assistência qualquer. O que existem são direitos que dão garantia de acesso à educação de qualidade, e esses direitos devem ser garantidos pelo Estado.

Existe uma cartilha nesse sentido chamada “Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial”, que aborda o tema da educação inclusiva, bem como a presença, em sala de aula, de alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem. No entanto, trata-se de uma cartilha direcionada para os professores. Algo similar deveria ser proposto para as famílias de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem.

## **Conclusão**

Para que a escola atual possa atender as necessidades de crianças que nasceram nesse mundo tecnológico e moderno, é necessário que ela se modernize também e reformule suas estratégias de ensino.

É preciso buscar sintonia com o aluno e proporcionar a ele o aprendizado das técnicas que possam efetivamente ajudá-lo a construir conhecimento.

Quanto ao professor, é ele quem está em contato direto com o aluno e também quem planeja as contingências de reforço sob as quais esse aluno aprende. Logo, sem um preparo adequado, ele falha em seu objetivo e todo o sistema de ensino fracassa.

Ao fornecer subsídios para a compreensão do funcionamento intelectual e afetivo da criança, o psicólogo pode contribuir para uma atuação integrada que propicie uma aprendizagem eficiente e, ao mesmo tempo, para o entendimento das situações de não-aprendizagem da criança ou do adolescente, identificando as possíveis causas dessas desordens.

Entretanto, conforme destaca Carmo (2006), a falta de diálogo entre educadores e analistas do comportamento, principalmente com relação à linguagem hermética e extremamente técnica utilizada pelos profissionais da Análise do Comportamento, dificulta a aceitação das propostas behavioristas com relação ao ensino. Para a autora, enquanto ganham terreno linguagens pedagógicas e psicológicas extremamente sedutoras e de fácil assimilação pelos educadores, a linguagem da AEC é de difícil compreensão. Porém, o conhecimento de alguns conceitos básicos decorrentes do estudo da análise experimental do comportamento podem ajudar bastante no que diz respeito a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Com o uso do arcabouço teórico da análise do comportamento, o grupo de pais pode ser devidamente informado de forma a agir de maneira a melhorar o rendimento escolar dos filhos.

De acordo com o que já foi explicitado anteriormente neste trabalho, é fundamental que se pense em uma atendimento para esse público-alvo aqui discutido, e nossa proposta apresenta uma forma de fazê-lo.

Diante das falhas encontradas no nosso sistema de saúde e de educação, um projeto desse porte atenderia as carências relatadas no presente trabalho.

De forma resumida, o trabalho psicoeducativo na modalidade de atendimento grupal proposto aqui visa poder orientar práticas parentais mais saudáveis; promover a troca de experiências entre os pais; atuar de forma didática e oferecer informações relevantes e técnicas que poderão ser utilizadas pelos pais no trato com os filhos; e fornecer suporte emocional para os pais de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, uma vez que eles acabam se sentindo tão marginalizados quanto os filhos.

Com o auxílio das políticas públicas, na articulação entre a educação e a saúde, é possível implementar projetos como o que foi proposto aqui, o que pode contribuir eficazmente e trazer bons resultados para essa problemática.

## REFERÊNCIAS

Almeida, R. M. (2002). *As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

Alvarenga, P. Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 8, pp. 54-60). Santo André: ESETec, 2001.

Alvarenga, P. & Piccinini, C. Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização. *Aletheia*, 17(18), 7-20, 2003.

Alves, Z. M. M. B. (1993). Escolarização de Crianças com atraso no desenvolvimento. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, n. 1, p. 235-248, 1993.

ANTUNHA, E.L.G. (1987). Investigação Neuropsicológica na infância. *Boletim de Psicologia*, [S.L.], v.37, n.8, p. 29-45, 1987.

Barkley RA. (1997). *Defiant Children: A Clinician's manual for assessment and parent training*. 2nd. ed. New York: Guilford Press.

Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 321-335.

Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia* (Natal), 7(2).

BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

Carmo, J. S. (2006). Da distância ou da falta de diálogo entre analistas do comportamento e educadores: alguns apontamentos. In: Hélio José Guilhardi; Noreen Campbell de Aguirre (Org.). Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade, 1ª ed. Santo André: ESETec Editores Associados, v17(27), p. 289-296.

CID 10 (1993). Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Organização Mundial de Saúde (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas.

COELHO, M. S. (1999). Avaliação neurológica infantil nas ações primárias de saúde. Atheneu, Rio de Janeiro.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. A. (1993). História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos CEDES nº 28, Campinas: Papyrus, 1993, pp.31-48.

Costa, F. T., Teixeira, M. P. & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13 (3).

Costa, D.I. e col. (2004). Avaliação neuropsicológica da criança. J. Pediatr. v.80 n.2 supl.0 Porto Alegre.

Curi, N. M. (2002). Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. Psychological Bulletin, 113, 487-496.

Delitti, M. & Derdcky, P. (Orgs) (2008).Terapia analítico-comportamental em grupo. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.

Derdyk, P. R.; Groberman, S. (2004). Imitação. In C.N. de AREU; H. J. Guilhardi. *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas*(pp. 102-110). São Paulo: Roca.

Dockrell, J. & McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

DSM.IV. (2005) Classificação de Doenças Mentais. [www.psiqweb.com.br/dsm/dsm.htm](http://www.psiqweb.com.br/dsm/dsm.htm), 2005.

Ferreira, M. C. T. (2005). As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

FONSECA, Vitor. (1995) *Introdução às dificuldades de aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed, 1995.

Gil, R. (2007) *Neuropsicologia*. São Paulo: Editora Santos. 2007.

Ide, S. M. (2002). Dificuldades de aprendizagem: uma indefinição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 11(17), 57-64.

KOLB, B & WHISHAW, I.Q. (1986) *Fundamentos de Neuropsicologia Humana*. Barcelona: Labn, 1986.

Lambert, K & Kinsley, C.H. *Neurociência clínica: as bases neurobiológicas da saúde*. Porto Alegre: Artmed. 2006.

Lezak M. (1983). *Neuropsychological assessment*. 2. ed. New York : Oxford Universities Press, 1983.

Luria A. R. (1984). Fundamentos de Neuropsicologia. Trad: Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos: Editora AS. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo.

Mäder-Joaquim, M.J. (2010). O Neuropsicólogo e Seu Paciente: Introdução aos Princípios da Avaliação Neuropsicológica. Org. L.F. Malloy-Diniz e col., Avaliação Neuropsicológica. Porto alegre: Artmed, p. 46 a 57.

Martins, N. A. R. (2001). Análise de um trabalho de orientação a famílias de crianças com queixa de dificuldade escolar. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Marturano. E. M., & Ferreira, M. C. T. (2004). A criança com queixas escolares e sua família. In E. M. Marturano, M. B. M.

Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento sócio-emocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem (pp. 259-291). Campinas, SP: Alínea.

MEC/SEESP – (2007) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MOOJEN, S. (1999). Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: Rubinstein, E. (Org.). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MUÑIZ, Ana M. R. (2001). Pediatria e psicopedagogia – parceria na avaliação do desenvolvimento da criança. Revista Psicopedagogia, Vol. 19, Nº 58, SP.

Oliveira, E. O., Marin, O. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B, Ravanello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. Psicologia: Reflexão e Crítica, 1(1), 1-11.

ONU (2006). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Ações de saúde materno-infantil a nível local: Segundo as metas da Cúpula Mundial em Favor da Infância. Washington, D.C.: OPAS, 1997.

Parreira, V. L. C., & Marturano, E. M. (1999). Como ajudar seu filho na escola. São Paulo: Ed. Ave Maria.

Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). Antisocial boys. Comportamento anti-social. Santo André: ESETec Editores Associados.

Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Criss, M. M. (2001). Antecedents and Behavior-problem Outcomes of Parental Monitoring and Psychological Control in Early Adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.

Política Nacional de Educação Especial. (1994). BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. Brasília.

Reppold, C.T., Pacheco, J, Bardagi, M., & Hutz, C.S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. S. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 9-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Romero, J. F. (1995). Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Salamanca (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994.

Salvador, A. P. V. & Weber, L. N. D. (2008). A relação entre práticas educativas e estilos parentais com o desenvolvimento de crianças e de adolescentes. Em L. N. D. Weber (Org), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. (pp. 59-79). Curitiba: Juruá.

Santos, L. C. & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394.

Schiavoni, A. (2004). *Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas.

Skinner, B. F. (1975) *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: Edusp (publicação original em inglês, de 1968)

SKINNER, B. F (2006). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 10 ed.

Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(4), 323-332.

Weber, L. N. D. (2008). Interações entre família e desenvolvimento. Em L. N. D. Weber (Org), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. (pp. 9-20). Curitiba: Juruá.

Weber, L. N. D. & Moura, V. F. (2008). Interações familiares e comportamento anti-social. Em L. N. D. Weber (Org), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. (p. 59 – 79), Curitiba: Juruá.

Weiss, M. L. L. (1992). *Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Teixeira, A. M. S. (2002). Análise de Contingências em Programação de Ensino: Legado de Carolina Martuscelli Bori. In: Hélio José Guilhardi; Noreen Campbell de Aguirre (Org.). Sobre Comportamento e Cognição, expondo a variabilidade, 1ª ed. Santo André: ESETec Editores Associados, v 15 (1), p.7-17.

Tucunduva, C. & Weber, L. N. D. (2008). Práticas educativas parentais: fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos filhos. In: L. N. D. Weber (Org), Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares. (pp. 80-101). Curitiba: Juruá.

Vinogromv, S. & Yalon. I. D. (1992).Manual psicoterápico de grupo. Porto Alegre:Artes médicas.

VEIGA, I. P. A. (1995.) Técnicas de Ensino: por que não? 3. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1995.

Yalon, Irvin D.; Modyn, Leszez (2006).Psicoterapia de grupo: teoria e prática. Porto Alegre: Editora Artmed.

Zimerman, D.E. (2000).Fundamentos Básicos das Grupoterapias.Porto Alegre: Artmed.

Zucoloto, K. A. (2001). *A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas.

Zanotto, M.L.B. Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo. EDUC (2000).