

Dificuldades de Aprendizagem de **A a Z**

UM GUIA COMPLETO PARA PAIS E EDUCADORES



**Corinne Smith
Lisa Strick**



S644d

Smith, Corinne

Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais e educadores [recurso eletrônico] / Corinne Smith, Lisa Strick ; tradução Dayse Batista. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

Editado também como livro impresso 2001.

ISBN 978-85-363-1252-1

1. Psicologia Educacional. I. Strick, Lisa. II. Título.

CDU 37.015.3

Catálogo na publicação: Juliana Lagôas Coelho – CRB 10/1798

**Corinne Smith
Lisa Strick**

Dificuldades de Aprendizagem de A a Z

UM GUIA COMPLETO PARA PAIS E EDUCADORES

Tradução:

Dayse Batista

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Beatriz Vargas Dorneles

Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS.

Reimpressão 2007



2001

Obra originalmente publicada sob o título
*Learning Disabilities: A to Z - A Parent's Complete Guide
to Learning Disabilities from Preschool to Adulthood*

© Corinne Smith e Lisa Strick

ISBN: 0-684-82738-7

Capa: *Angela B. Fayet e Janice Alves Programação Visual*

Preparação do original: *Elisângela Rosa dos Santos, Magda Schartzhampt Chaves*

Supervisão editorial: *Mônica Ballejo Canto*

Editoração eletrônica: *Laser House - m.q.o.f.*

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à
ARTMED® EDITORA S.A.

Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana

90040-340 Porto Alegre RS

Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO

Av. Angélica, 1091 - Higienópolis

01227-100 São Paulo SP

Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL

PRINTED IN BRAZIL

Para nossos filhos

Benjamin e Eli

Juli e Rachael

Agradecimentos

Gostaríamos de expressar nossa gratidão à Learning Disabilities Association, de Nova York, e a algumas das muitas pessoas que compartilharam conosco seus conhecimentos: Leslie Bogad, Aggie e Sarah DeWan, Sue Loveland, Rebecca Moldover, Paul DeJong, Margie Boudreau, Mary Aitcheson, Teri Hubler, Jennifer Shulman, Tom Haley e Sandy Smith.

Sumário

Agradecimentos	VII
PARTE I: ENTENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	
1. O que são dificuldades de aprendizagem?	13
2. O que causa as dificuldades de aprendizagem?	20
3. Tipos básicos de dificuldades de aprendizagem	36
PARTE II: COMO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SÃO IDENTIFICADAS?	
4. Sinais de alerta em casa e na escola	63
5. A avaliação das dificuldades de aprendizagem	78
6. Como tornar-se um especialista sobre seu filho	98
PARTE III: UMA EDUCAÇÃO APROPRIADA	
7. Como tornar-se um ativista educacional	117
8. Desenvolvimento de um programa educacional efetivo	133
9. O ABC do sucesso na escola	154
PARTE IV: UMA VIDA COM QUALIDADE	
10. Crescimento social e emocional	191
11. Estratégias para a promoção do sucesso pessoal	214
12. Ansiedade em relação ao futuro	265
Apêndices	
A. Marcos do desenvolvimento normal	297
B. Instrumentos comuns de avaliação	305
C. O desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de matemática ..	315
D. Lista de referências para a obtenção de recursos	321
Índice	325

PARTE I

*ENTENDENDO AS
DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM*

O QUE SÃO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

♦ A professora de primeira série de Brian descreve-o como “uma máquina de fliperama humana”. Ele jamais caminha; parte feito um raio. Ele sai de sua cadeira a cada instante para apontar o lápis, pegar mais papel, olhar os porquinhos-da-índia da classe. Tem-se a impressão de que ele não resiste à tentação de comentar sobre tudo o que vê. Os colegas dele sentem-se perturbados por sua inquietação e interrupções, mas nem punições nem recompensas produziram qualquer mudança duradoura em seu comportamento. Em sua avaliação semestral, a professora de Brian escreve: “Brian é inteligente e entusiástico, mas precisa acalmar-se. Suas notas estão caindo, porque não presta atenção”.

♦ Aisha, de 11 anos, é quieta e tímida. Ela se esforça muito, mas seu progresso na escola sempre foi lento. Agora na quinta série, está mais de um ano atrás de seus colegas, tanto em matemática quanto em leitura. Os professores não acreditam que Aisha seja suficientemente inteligente para acompanhar a turma, e suas expectativas em relação à menina foram reduzidas. Os pais de Aisha dizem que ela apreende idéias bastante bem em casa e sen-

tem-se intrigados sobre seu lento progresso na escola. Eles também se mostram preocupados pelo fato de Aisha estar tornando-se mais tímida a cada dia: ela não tem amigos e passa a maior parte de seu tempo livre sozinha, assistindo à televisão.

♦ Frank foi avisado de que provavelmente repetirá a oitava série, se não começar a entregar suas tarefas e parar de faltar às aulas. Neste ano letivo, ele enfrentou também outros problemas, como brigas físicas, vandalismo e (mais recentemente) comparecimento ao baile da escola em estado de embriaguez. Frank diz que não se importa se for reprovado – ele planeja abandonar os estudos aos 16 anos, de modo que está apenas “matando o tempo” até lá. Todos, exceto um de seus professores, consideram-no hostil e não-cooperativo. O professor encarregado do laboratório de informática diz que Frank é atento e capaz; ele chega até mesmo a ajudar outros colegas que não sabem o que fazer.

♦ Joel, um aluno popular da décima série*, gosta de esportes desde os primeiros anos de escola. Ele conquistou medalhas no ensino

* N. de T. Ver quadro comparativo entre os sistemas educacionais brasileiro e americano na p. 19.

médio em luta livre, corridas de pista e equipes de beisebol. Também é ativo no diretório estudantil e vende publicidade para o livro do ano da escola. Suas notas, contudo, consistem principalmente de “C” e “D”. Os professores de Joel queixam-se de que seus deveres de casa são descuidados, incompletos e sujos; sua caligrafia é ilegível. “Se ele não estivesse tão envolvido nas atividades extracurriculares talvez conseguisse manter a atenção no trabalho”, comenta sua professora de história. “Ele jamais chegará à universidade, se não começar a se esforçar!”.

Pode ser fácil fazer suposições sobre estudantes como esses. Brian é imaturo e não possui autocontrole. Aisha é uma criança intelectualmente lenta. Frank apresenta uma “má atitude” e problemas emocionais. Joel precisa superar sua falta de motivação acadêmica.

Entretanto, se você observar atentamente, poderá perceber um quadro bastante diferente:

- ♦ A mente dispersiva de Brian e seu impulso para permanecer em movimento frustram a ele e à sua família mais ainda que a seu professor, mas tal comportamento está além do controle do garoto. Ele não possui a capacidade para planejar com antecedência e deixar de lado as distrações, de modo que consiga concentrar-se, não importando o quanto tente. Brian também não consegue regular seus impulsos para investigar e comentar sobre qualquer coisa nova que perceba. Ao final de cada dia, ele está exausto por responder a todos os sinais e sons que o cercam, mas ainda assim não consegue “desligar” até adormecer (o que para ele é muito difícil).

- ♦ Uma psicóloga descobriu que a inteligência de Aisha está na faixa superior. Ela precisa esforçar-se para acompanhar o ritmo de seus colegas menos capazes, porque tem dificuldades para entender os símbolos escritos. A psicóloga disse aos pais de Aisha que a menina tornou-se deprimida por causa de seus problemas na escola. “Ela vê a si mesma como um fracasso total”, disse a psicóloga.

- ♦ Frank começou a evitar as aulas e os deveres de casa para esconder o problema que tem

para entender quaisquer instruções verbais ou grande parte do que lê. Mais inteligente que a média, ele tem sucesso em situações de aprendizagem que não exigem o uso extenso da linguagem. O ingresso no ensino médio, entretanto, não lhe dá muitas oportunidades desse tipo. Frank sente que “não se encaixa” e anseia por escapar do interminável fracasso e das críticas que enfrenta na escola.

- ♦ O sucesso de Joel no atletismo disfarça sua fraca coordenação motora fina. A dificuldade para controlar as mãos faz com que lhe seja extremamente difícil para manipular uma caneta ou um lápis (ele também é “mão frouxa” em atividades como lavar os pratos ou pôr a mesa). Joel é um estudante consciente e compreende o conteúdo das aulas, mas considera praticamente impossível expressar o que sabe, quando precisa colocar isso por escrito.

Todos esses alunos têm *dificuldades de aprendizagem*, problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações. Consideradas raras no passado, as dificuldades de aprendizagem supostamente afetam, hoje em dia, pelo menos 5% da população, ou mais de 12 milhões de americanos. Muitas autoridades pensam que o número de indivíduos afetados é, na verdade, muito maior, e os especialistas concordam que muitas crianças não estão indo tão bem quanto poderiam na escola em virtude de deficiências que não foram identificadas. Ano após ano, muitos desses jovens são erroneamente classificados como tendo baixa inteligência, insolência ou preguiça. Eles são constantemente instados, por adultos ansiosos e preocupados com seu desempenho acadêmico, a corrigirem-se ou a esforçarem-se. Quando as táticas comuns de recompensa e de punição fracassam, pais e professores tornam-se frustrados, mas ninguém sente maior frustração que os próprios estudantes. “As palavras mais deprimentes na língua inglesa são “Apenas esforce-se mais”, diz um aluno cujas deficiências foram finalmente identificadas no ensino médio. “Eu *estava* tentando, mas ninguém acreditava em mim, porque não estava tendo *sucesso*”.

Embora as dificuldades de aprendizagem tenham-se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral. As informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação. Não é difícil entender a confusão. Para começo de conversa, o termo *dificuldades de aprendizagem* refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças freqüentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar. As dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em tipos gerais, mas uma vez que, com freqüência, ocorrem em combinações – e também variam imensamente em gravidade –, pode ser muito difícil perceber o que os estudantes agrupados sob esse rótulo têm em comum.

Na realidade, as dificuldades de aprendizagem são normalmente tão sutis que essas crianças não parecem ter problema algum. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem têm inteligência na faixa de média a superior, e o que em geral é mais óbvio nelas é que são capazes (mesmo que excepcionalmente) em algumas áreas. Como uma criança pode saber tudo o que é possível saber sobre dinossauros aos quatro anos, mas ainda ser incapaz de aprender o alfabeto? Como um aluno que lê três anos à frente do nível de sua série entrega um trabalho por escrito completamente incompreensível? Como uma criança pode ler um parágrafo em voz alta impecavelmente e não recordar seu conteúdo cinco minutos depois? Não nos admira que os estudantes sejam acusados com tanta freqüência de serem desatentos, não-cooperativos ou desmotivados!

Tal discrepância entre o que parece que a criança deveria ser capaz de fazer e o que ela realmente faz, contudo, é a marca desse tipo

de deficiência. O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o *baixo desempenho inesperado*. Na maior parte do tempo, elas funcionam de um modo consistente com o que seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê-lhes certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem “congelar”. Como resultado, seu desempenho na escola é inconsistente: emparelhadas ou mesmo à frente de suas classes em algumas áreas, mas atrás em outras. Embora os prejuízos neurológicos possam afetar qualquer área do funcionamento cerebral, as deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos são aquelas que afetam a *percepção visual*, o *processamento da linguagem*, as *habilidades motoras finas* e a *capacidade para focalizar a atenção*. Até mesmo deficiências menores nessas áreas (que podem passar completamente despercebidas em casa) podem ter um impacto devastador tão logo a criança entre na escola.

Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem também lutam com comportamentos que complicam suas dificuldades na escola. A mais saliente dessas é a *hiperatividade*, uma inquietação extrema que afeta 15 a 20% das crianças com dificuldades de aprendizagem. Alguns outros comportamentos problemáticos em geral observados em pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem, são os seguintes:

Fraco alcance da atenção: A criança distrai-se com facilidade, perde rapidamente o interesse por novas atividades, pode saltar de uma atividade para outra e, freqüentemente, deixa projetos ou trabalhos inacabados.

Dificuldade para seguir instruções: A criança pode pedir ajuda repetidamente, mesmo durante tarefas simples (“Onde é mesmo que eu devia colocar isto?” “Como é mesmo que se faz isto?”). Os enganos são cometidos, porque as instruções não são completamente entendidas.

Imaturidade social: A criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica e pode preferir brincar com crianças menores.

Dificuldade com a conversação: A criança tem dificuldade em encontrar as palavras certas, ou perambula sem cessar tentando encontrá-las.

Inflexibilidade: A criança teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona; ela resiste a sugestões e a ofertas de ajuda.

Fraco planejamento e habilidades organizacionais: A criança não parece ter qualquer sensação de tempo e, com frequência, chega atrasada ou despreparada. Se várias tarefas são dadas (ou uma tarefa complexa com várias partes), ela não tem qualquer idéia por onde começar, ou de como dividir o trabalho em segmentos manejáveis.

Distração: A criança frequentemente perde a lição, as roupas e outros objetos seus; esquece-se de fazer as tarefas e trabalhos e/ou tem dificuldade em lembrar de compromissos ou ocasiões sociais.

Falta de destreza: A criança parece desajeitada e sem coordenação; em geral, deixa cair as coisas ou as derrama, ou apalpa e derruba os objetos; pode ter uma caligrafia péssima; é vista como completamente inepta em esportes e jogos.

Falta de controle dos impulsos: A criança toca tudo (ou todos) que prende seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade para esperar ou revezar-se com outras.

Esses comportamentos surgem a partir das mesmas condições neurológicas que causam problemas de aprendizagem. Infelizmente, quando eles não são compreendidos como tais, só ajudam a convencer os pais e os professores de que a criança não está fazendo um esforço para cooperar ou não está prestando a devida atenção. Até mesmo os estudantes vêem comportamentos como esses como defeitos de personalidade. “Eu fiquei muito contente quando descobri que tinha uma dificuldade de aprendizagem”, lembra uma adolescente. “Até então eu achava que era apenas uma cabeça de vento imbecil”.

Embora muitas crianças com dificuldade de aprendizagem sintam-se felizes e bem-ajustadas, algumas (até metade delas, de acordo com estudos atuais) desenvolvem problemas emocionais relacionados. Esses estudantes tornam-se tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados. Muitos se sentem furiosos e põem para fora, fisicamente, tal sensação; outros se tornam ansiosos e deprimidos. De qualquer modo, essas crianças tendem a isolar-se socialmente e, com frequência, sofrem de solidão, bem como de baixa auto-estima. Eventualmente, os problemas secundários associados a uma dificuldade de aprendizagem podem tornar-se bem mais óbvios – e mais sérios – que a própria deficiência. Estudos mostram que adolescentes com dificuldades de aprendizagem não apenas estão mais propensos a abandonar os estudos, mas também apresentam maior risco para abuso de substâncias, atividade criminosas e até mesmo suicídio. Embora a maior parte dos estudantes com dificuldade de aprendizagem não tenha um futuro tão trágico, a história de Casandra (p. 18) descreve de um modo emocionante a frustração e a insegurança que podem acompanhar esses alunos até a idade adulta.

Os pais de alunos com dificuldades de aprendizagem, em geral, tentam lidar com uma gama imensa de problemas. Seus filhos parecem suficientemente inteligentes, mas enfrentam todo o tipo de obstáculos na escola. Eles podem ser curiosos e ansiar por aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil explicar qualquer coisa a eles. Essas crianças têm boas intenções, no que se refere a deveres e tarefas de casa, mas no meio do trabalho esquecem as instruções – ou o objetivo. Muitas têm problemas para fazer amizades. Seus altos e baixos emocionais podem levar toda a família a um tumulto. Pior ainda, essas crianças geralmente se sentem miseráveis em relação à sua incapacidade para atender às expectativas dos

pais e conquistar seus próprios objetivos pessoais. Frequentemente, culpam a si mesmas por todas essas dificuldades: “Sou estúpido”, “Sou um caso sem cura”, ou “As pessoas não gostam de mim” podem tornar-se reprimidos e autoderrotistas. Como disse uma mãe: “O que realmente arrasa a gente é a erosão da autoconfiança. Pouca coisa pode ser pior que observar seu filho desistir de si mesmo e de seus sonhos”.

Este livro é para ajudar os jovens com dificuldades de aprendizagem a agarrarem-se aos seus sonhos. É também para ajudar as mães e os pais a enfrentarem o labirinto de desafios que tão frequentemente deixam os pais e os estudantes sentindo-se perplexos e impotentes. O primeiro ponto importante é que os pais não são impotentes – bem ao contrário. Está comprovado que os estudantes mais propensos a ter sucesso são aqueles que têm pais informados e incentivadores ao seu lado. Esse fator supera a qualidade do programa escolar ou a gravidade da própria deficiência em importância. Muitos estudos têm demonstrado que “cuidados parentais de qualidade” permitem às crianças crescerem e tornarem-se cidadãos felizes e independentes, mesmo quando a saúde ao nascer e as oportunidades educacionais são notavelmente fracas.

Os pais não precisam de um título de Ph.D. em psicologia ou em educação para orientar corretamente seus filhos. Entre os aspectos dos cuidados parentais citados pelos psicólogos como mais preciosos estão ensinar as crianças a fazerem o máximo com as capacidades que têm, encorajando-as a acreditar que podem superar os obstáculos, ajudando-as a estabelecer objetivos realistas e encorajando o orgulho, envolvendo-as em responsabilidades em casa e na comunidade.

Os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem realmente precisam aprender como trabalhar de modo efetivo com os professores e os administradores escolares para o desenvolvimento de um programa educacional apropriado – um prospecto que muitos consideram assustador. Contudo, tornar-se um ativista na escola é o melhor modo de

garantir que as necessidades educacionais de seu filho sejam plenamente satisfeitas. Uma vez que programas de licenciatura nos Estados Unidos até recentemente não incluíam quase nada sobre dificuldades de aprendizagem, você não pode presumir que os professores de seu filho estarão bem-informados sobre elas ou serão solidários quanto às necessidades especiais de crianças com problemas neurológicos. Além disso, muitos dos métodos didáticos de sucesso comprovado e dos materiais que funcionam para estudantes típicos são inúteis para crianças com dificuldades de aprendizagem. Os pais de estudantes bem-sucedidos com dificuldades de aprendizagem afirmam que o atento monitoramento e a defesa de direitos é o único modo de garantir que essas crianças sejam consistentemente ensinadas de um modo que torne a aprendizagem possível para elas. Os pais acrescentam que comumente se descobrem na posição de “educar os educadores” sobre dificuldades de aprendizagem e sobre os muitos modos como as crianças podem ser afetadas por elas.

Nosso objetivo é oferecer-lhe tanto as informações quanto o encorajamento necessários para que você se torne um defensor efetivo para seu próprio filho ou filha. Examinaremos as causas e os tipos de dificuldades de aprendizagem e discutiremos os modos como elas afetam tanto a educação quanto o crescimento social e educacional. Nós o levaremos, passo a passo, pelo processo de identificação de dificuldades de aprendizagem e mostraremos como trabalhar com os profissionais no desenvolvimento de um programa educacional individualizado. Falaremos também sobre os modos de abordar alguns dos problemas persistentes que podem tornar problemática a vida em casa. Começaremos, entretanto, com o lembrete de que nenhum “especialista” que você encontrar jamais saberá tanto quanto você sobre seu próprio filho. Mais importante, você é a única autoridade da qual o profissional pode depender para observar a criança como um todo. Os profissionais são pagos para envolverem-se primeiramente com os problemas e as fraquezas de um aluno; os pais é que estão mais conscientes de

Quadro 1.1

CASANDRA

Lembro que minha mãe me fazia usar uma letra do alfabeto em volta do pescoço, quando eu ia à escola. Acho que era a letra J. Eu sabia que letra era ao sair de casa e tentava com todas as forças não esquecê-la durante o dia inteiro. Imagine uma criança, com cinco anos de idade, saindo de casa e sabendo que é melhor lembrar a letra quando cruzar aquela mesma porta ao voltar.

Eu caminhava para a escola repetindo o tempo todo o nome da letra. Mas sabe de uma coisa? Ao longo do dia eu esquecia que letra era aquela. Depois da escola, eu tentava desesperadamente – quer dizer, eu olhava para a letra, rezando para que uma voz ou algo assim me desse a resposta antes de eu chegar em casa. Eu amo minha mãe e sei que ela me ama, e tudo que ela queria era que eu conhecesse o alfabeto. Ainda assim, eu tinha medo e odiava o fato de não poder lembrar, quando ela se esforçava tanto para me ensinar. Lembro que eu chorava e ficava furiosa comigo mesma, porque simplesmente não conseguia aprender. Minha vontade era gritar para ela: “Estou tentando, droga, estou tentando! Será que você não vê que estou tentando? Me ajude, por favor!”.

Enquanto eu crescia, ler e soletrar tornaram-se ainda mais difíceis para mim. Os professores, a minha família e os meus amigos provocavam-me o tempo todo. Os professores me culpavam por atrapalhar a turma. Assim, já que todos queriam rir de mim ou me culpar pelas coisas, parei de tentar ler até mesmo sozinha ou em voz alta e me tornei a palhaça da escola; em casa, ficava isolada.

Quando cheguei à décima primeira série, percebi o dano que já ocorrera. Ir para a faculdade jamais me passara pela cabeça, ou o que eu queria da vida, ou que tipo de emprego poderia obter... Então me senti desapontada, não porque as pessoas das quais gostava ou os professores que supostamente deveriam me ensinar haviam me abandonado, mas porque eu própria desistira de lutar. Finalmente, percebi que eu sempre encontraria pessoas que me considerariam estúpida, mas eu sabia, e realmente acreditava, que não era estúpida. Eu iria concluir o ensino médio sem a ajuda de ninguém, então eu sabia que não era estúpida.

Assim, por que é que hoje, com 28 anos de idade, ainda tenho medo de ler e falar com as pessoas que conheço? Descubro que sou capaz de conversar apenas com as pessoas que não vão me provocar. Vou lhe dizer por que – é porque minha família e meus professores me fizeram pensar que todos com quem eu falo irão me provocar até o fim. Em outras palavras, cada ser humano na face da Terra é mais esperto que eu. E isto está errado.

Nenhuma criança deveria jamais se sentir assim. Como é que alguém faz isso com uma criança que está dando tudo de si? Cada criança merece o direito de aprender e de falar com sinceridade sem que alguém a interrompa, fazendo-a sentir-se incapaz.

Adaptado de Smith, C. R. (1994). *Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting* (3rd. ed.). Boston: Allyn & Bacon.

todos os modos como uma pessoa jovem é forte e maravilhosa. Sua tarefa mais vital é lembrar a seu filho que ele é esplêndido e capaz na maior parte do tempo. As crianças que sabem de sua capacidade na maior parte das coisas – e que são completamente amadas – não deixam que essas deficiências as perturbem por muito tempo.

Os sistemas brasileiro e norte-americano de educação: equivalência de níveis

Fonte: Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano (adaptado).

Sistema educacional brasileiro			Sistema educacional norte-americano		
	Doutorado		Doctorate	Professional schools: Law Medicine	
	Mestrado		Master's		
	Bacharelado			4 year college course Bachelor's	Senior
	Licenciatura Graduação 4 até 6 anos		Junior		
			Junior and Community Colleges Associates's		Sophmore
					Freshman
		Exames Vestibulares			
4 ^a *	Ensino Médio	18	High School	Senior High School	12 th
3 ^a		17			11 th
2 ^a		16			10 th
1 ^a		15		Junior High School	9 th
8 ^a	Ensino Fundamental	14	Intermediate School		8 th
7 ^a		13		7 th	
6 ^a		12	Elementary or Grade School		6 th
5 ^a		11			5 th
4 ^a		10			4 th
3 ^a		09			3 rd
2 ^a		08			2 nd
1 ^a		07	Kindergarten		1 st
Educação Infantil	06				
	05				
	04				
	03	Nursery School			
	02				
	01				
	0				
Série	Nível	Idade/Age	Level	Grade	

* Refere-se aos cursos técnicos de nível médio.

2

O QUE CAUSA AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

Embora os estudantes com dificuldades de aprendizagem sejam, de longe, o grupo com necessidades especiais maior e de mais rápido crescimento na população escolar norte-americana, os pais nem sempre podem obter respostas claras para suas questões mais urgentes, quando um problema de aprendizagem é identificado: “Como isso aconteceu?”, “O que deu errado?”, “Será que as crianças podem superar as dificuldades de aprendizagem?”, “Existe uma cura?”.

Essas questões podem ter uma resposta difícil, porque múltiplos fatores contribuem para as dificuldades de aprendizagem. Nos últimos anos, a importância relativa de tais causas tornou-se uma questão de crescentes pesquisas e debates. Em alguns dos estudos mais recentes, os investigadores têm usado técnicas sofisticadas de imagens, como tomografia por emissão de pósitrons (PET)* e imagem por ressonância magnética (MRI)** , para observarem cérebros vivos em funcionamento, e têm comparado estruturas e níveis de atividade nos cérebros de sujeitos normais e de sujeitos com problemas de aprendizagem.

Em outras áreas das pesquisas, os cientistas realizam autópsias de cérebros de pacientes falecidos com dificuldades de aprendizagem, buscando diferenças anatômicas, e os geneticistas têm buscado (e encontrado) evidências de que algumas espécies de dificuldade de aprendizagem são herdadas.

Contudo, embora essas pesquisas estejam produzindo informações cada vez mais úteis sobre as intrincadas estruturas e o funcionamento complexo do cérebro humano, nem sempre é simples aplicar tais informações a um indivíduo. Além disso, irregularidades no funcionamento cerebral contam apenas parte da história. O desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado por sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade. Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade. A ciência ainda não oferece muito em termos de tratamento médico, mas a longa experiência tem mostrado que a modificação no ambiente pode

* N. de T. *Positron Emission Tomography*, no original.

** N. de T. *Magnetic Resonance Imaging*, no original.

fazer uma diferença impressionante no progresso educacional de uma criança. Isso significa que, embora as dificuldades de aprendizagem sejam consideradas condições permanentes, elas podem ser drasticamente melhoradas, fazendo-se mudanças em casa e no programa educacional da criança.

Os fatores biológicos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem podem ser divididos em quatro categorias gerais: *lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade*. Neste capítulo, revisaremos cada um deles separadamente e discutiremos como uma variedade de fatores ambientais também influencia a aprendizagem e o desenvolvimento. Uma vez que não existem testes neurológicos definitivos para dificuldades de aprendizagem, a determinação da causa de problemas desse tipo em determinado aluno ainda é, amplamente, uma questão de trabalho de “adivinhação” informada. Quando o lar de uma criança e as situações na escola são examinados e uma história detalhada é apresentada, um ou mais fatores discutidos neste capítulo normalmente se destacam. Devemos admitir, contudo, que às vezes a única resposta honesta à questão “Por que meu filho tem uma dificuldade de aprendizagem?” é “Nós não sabemos ao certo”. Acreditamos que as pesquisas em andamento, nesta área de rápido desenvolvimento, finalmente nos oferecerão novas maneiras de avaliar essas deficiências e de localizar a fonte dos problemas individuais de aprendizagem.

LESÃO CEREBRAL

Por muitos anos, supôs-se que todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem haviam experienciado alguma espécie de dano cerebral. Hoje sabemos que a maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem *não* tem uma história de lesão cerebral. Mesmo quando tem, nem sempre é certo que esta é a fonte de suas dificuldades escolares. As pesquisas têm mostrado, por exemplo, que lesões cranianas são quase tão comuns entre alunos típicos quanto entre crianças que têm

problemas na escola. Um investigador estima que até 20% de todas as crianças sofrem um sério dano ao cérebro até os seis anos de idade, mas, ainda assim, a maioria delas não desenvolve problemas de aprendizagem.

Os esforços para relacionar as dificuldades de aprendizagem de uma criança a um dano cerebral causado por complicações no parto também não encontraram uma conexão conclusiva. Esses fatores estão associados a alguns casos de dificuldades de aprendizagem, mas também podem ser encontrados na história de alunos típicos e naqueles com notas mais altas. Um estudo de jovens de 7 a 15 anos, por exemplo, descobriu que 23% dos estudantes que apresentavam um nível de leitura um ou dois anos inferior ao de sua série tinham uma história de dificuldades no parto. Uma história similar, contudo, foi descoberta para 19% dos alunos que apresentavam um nível de leitura um ou mais anos *superior* à sua série – uma correlação dificilmente convincente!

Não existem dúvidas, entretanto, de que as dificuldades de aprendizagem de algumas crianças realmente surgem a partir de lesões ao cérebro. Entre os tipos de lesões associados a dificuldades de aprendizagem estão acidentes, hemorragias cerebrais e tumores, doenças como encefalite e meningite, transtornos glandulares não-tratados na primeira infância e hipoglicemia na primeira infância. A desnutrição e a exposição a substâncias químicas tóxicas (como chumbo e pesticidas) também causam danos cerebrais, levando a problemas de aprendizagem. As crianças que recebem tratamentos com radiação e quimioterapia para o câncer ocasionalmente desenvolvem dificuldades de aprendizagem, em especial se a radiação foi aplicada ao crânio. Eventos que causam privação de oxigênio no cérebro podem resultar em dano cerebral irreversível em um período de tempo relativamente curto; incidentes envolvendo sufocação, afogamento, inalação de fumaça, envenenamento por monóxido de carbono e algumas complicações do parto também se enquadram nessa categoria.

Também podem ocorrer lesões cerebrais antes do parto. Sabemos bem que, quando certas doenças ocorrem durante a gravidez –

diabete, doença renal e sarampo, entre outras –, o dano cerebral ao feto é, às vezes, o infeliz resultado. A exposição pré-natal a drogas (álcool, nicotina e alguns medicamentos prescritos, bem como drogas de “rua”) está claramente associada a uma variedade de dificuldades de aprendizagem, incluindo atrasos cognitivos, déficits da atenção, hiperatividade e problemas de memória. Como discutiremos na próxima seção, o sistema nervoso em desenvolvimento de um feto é tão frágil que até mesmo danos menores podem ter efeitos duradouros significativos. O sistema nervoso de bebês prematuros também é vulnerável a lesões, e uma incidência significativamente maior de prematuridade é encontrada entre crianças que têm problemas escolares e comportamentais.

Como demonstra a história de Teddy, os efeitos da lesão cerebral podem ser súbitos e dramáticos, mas com a mesma frequência são sutis e atrasados. Ocasionalmente, as crianças recuperam-se de uma lesão bem o suficiente para lidarem com desafios em seus níveis desenvolvimentais ou educacionais atuais, mas os déficits tornam-se aparentes quando a vida torna-se mais complexa e exigente. Por esse motivo, problemas significativos na es-

cola, em qualquer ponto após uma lesão cerebral, precisam ser avaliados. Em geral, quanto antes uma criança recebe apoio após uma lesão cerebral, melhores as chances de recuperar – ou aprender estratégias para compensar – as habilidades que foram perdidas.

As lesões do cérebro, obviamente, podem causar múltiplos problemas, e crianças que desenvolvem transtornos convulsivos, paralisia cerebral ou outras deficiências físicas, como um resultado do dano cerebral, com frequência, também apresentam dificuldades de aprendizagem. É importante ter isso em mente, na busca por serviços para uma criança após lesão cerebral, já que problemas sutis (como dificuldades de aprendizagem) podem ser ignorados quando existem desafios físicos mais óbvios e urgentes. Um programa educacional apropriado para uma criança com lesões cerebrais, em geral, envolve a coordenação de vários tipos de apoio, por exemplo, uma criança pode precisar de terapia física e fonológica, bem como de um programa de educação especial. O monitoramento frequente pode ser necessário, para garantir que todos os elementos necessários estão sendo providenciados e mantidos em um equilíbrio razoável.

Quadro 2.1

TEDDY

Teddy era adorado por seus pais e por suas quatro irmãs mais velhas, e não era difícil ver o porquê. Aos dois anos de idade, era uma criança bonita, carinhosa, que respondia a toda atenção que lhe era dada com abraços, sorrisos e risadas. Era alto para a idade e obviamente inteligente: aprendera a falar cedo, falava claramente sentenças de três ou quatro palavras e já reconhecia algumas letras do alfabeto. Teddy adorava assistir à *Vila Sésamo* e olhar livros de figuras e também adorava ir à pracinha. Era tão gracioso no escorregador e nos aparelhos de ginástica que seu pai dizia, orgulhoso, que o filho certamente fora talhado para o estrelato no atletismo.

Contudo, a vida de Teddy mudou em função de uma vacina tríplice rotineira. Na noite em que recebeu a injeção, Teddy teve febre alta, convulsões e foi levado às pressas à sala de emergência do hospital local. Ele foi hospitalizado, mas a febre e as convulsões perduraram ainda por vários dias. Ao final da semana, estava claro que a reação grave de Teddy à vacina tríplice causara dano cerebral: o menino podia andar apenas com auxílio e não conseguia falar.

Continua

Continuação

Nos seis meses seguintes, a sua capacidade para caminhar e falar retornou, mas ele não era mais a mesma criança. Ao invés de sentar-se tranqüilamente, absorto com *crayons* ou um livro de figuras, ele se tornou um furacão humano. Sua coordenação era fraca, e ele tentava pisotear as coisas, ao invés de contorná-las ao andar. Era impulsivo e frustrava-se facilmente. Não podia ser levado ao supermercado sem escalar e agarrar as coisas das prateleiras. Quando seus pais tentavam contê-lo, ele chutava, mordida e jogava-se espatifando no chão. Pior ainda, Teddy continuava tendo convulsões, que exigiam freqüentes tentativas com diferentes doses de medicamentos.

O comportamento “descontrolado” de Teddy fez com que fosse expulso de várias escolas maternas. Os professores queixavam-se de que ele derrubava as torres de blocos de outras crianças, falava durante a hora de ouvir histórias e jogava tinta pela sala toda. Agarrava os brinquedos de outras crianças e servia-se à vontade do lanche dos colegas sem permissão. As professoras concordavam que Teddy era suficientemente inteligente, mas alertavam de que ele teria problemas no jardim de infância, se não pudesse controlar-se e não aprendesse a terminar suas tarefas. Infelizmente, as previsões das professoras estavam certas. Os primeiros anos de Teddy na escola foram um desastre; ele não conseguia prestar atenção às lições por muito tempo e era o último da classe a dominar as habilidades básicas. Ao final da segunda série, era óbvio que a leitura e a escrita seriam muito difíceis para ele. As habilidades de Teddy continuavam desenvolvendo-se, mas seu progresso era tão lento que a diferença entre ele e os estudantes típicos em sua classe tornava-se maior a cada ano. Ao terminar a sexta série, Teddy lia e escrevia como um aluno da quarta série. Suas convulsões estavam amplamente sob controle e ele deixara de ter ataques de raiva, mas continuava sendo um menino ativo e irritado, impopular tanto com os colegas quanto com os professores. Durante o primeiro ano do ensino médio, a contínua dificuldade para aprender e o isolamento social corroeram o senso de autovalor de Teddy. Ele se tornou tão zangado e deprimido ao ponto de realmente alarmar seus pais. Após extensas discussões, eles decidiram tentar a colocação do garoto em um internato particular para alunos com dificuldades de aprendizagem. Teddy saiu de casa no começo da nona série.

Os pais de Teddy dizem que em sua primeira visita ao filho no Dia dos Pais podiam perceber uma mudança. Ele parecia aliviado pela descoberta de que não era o único estudante com o seu tipo de problema. Fizera alguns amigos e jogara no time de futebol americano da escola. Os professores ajudavam-no com seu trabalho em curtas sessões espalhadas ao longo do dia. A escola salientava a importância de aprender fazendo sempre que possível, e Teddy achou interessantes e divertidos muitos dos projetos sob sua responsabilidade. Ele descobrira que podia ser um bom aluno, se pudesse fazer as coisas à sua própria maneira. Pela primeira vez desde os dois anos de idade, Teddy estava pensando em si mesmo como alguém bem-sucedido.

Na décima segunda série, Teddy foi aprovado em todos os testes legais para comprovar a competência e declarou que desejava cursar uma universidade. Inicialmente, seus pais entraram em pânico, temendo que as demandas no nível universitário ressuscitassem antigos padrões de frustração e fracasso. Porém, diversas sessões com o conselheiro da escola produziram uma solução ideal: após terminar seus estudos, Teddy matriculou-se em um instituto de artes culinárias por dois anos. Ele demonstrou excelência em seu treinamento, conquistou um grau de associado e rapidamente encontrou um emprego como *chef* de massas em um *resort* exclusivo. Recentemente, ele noivou com uma jovem muito vivaz, empregada na administração do *resort*. Sua noiva é quem sempre dirige, em razão do transtorno convulsivo de Teddy; ele é quem cozinha, e a noiva diz que este é um arranjo mais que aceitável. Teddy também está criando o bolo para seu casamento, planejado para junho.

ALTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO CEREBRAL

O desenvolvimento do cérebro humano inicia na concepção e continua durante toda a idade adulta. Nos nove meses que antecedem o parto, todas as estruturas básicas do cérebro são formadas. O sistema nervoso de um feto cresce em estágios, com diferentes regiões cerebrais, formando-se em diferentes momentos durante a gravidez. Um período desenvolvimental particularmente crítico é do quinto ao sétimo mês de gestação, quando as células movem-se para suas posições apropriadas no córtex cerebral. O córtex, uma estrutura de múltiplas camadas que forma a carapaça externa do cérebro, está envolvido em praticamente todos os aspectos da atividade consciente. O funcionamento apropriado do córtex cerebral é essencial para o pensamento e a aprendizagem de nível superior.

Durante a primeira e a segunda infâncias, as regiões do cérebro tornam-se cada vez mais especializadas. Novas conexões entre partes do cérebro também são formadas, de modo que essas áreas especializadas podem “cooperar” durante níveis superiores de pensamento. O processo contínuo de amadurecimento cerebral explica por que as crianças tornam-se gradualmente capazes de fazer coisas que não podiam fazer antes. Os bebês aprendem a falar e a andar, por exemplo, não apenas porque pais zelosos encorajam-nos a fazerem isso, mas porque as conexões neurais necessárias são formadas entre um e dois anos de idade. Em alguns anos, o cérebro desenvolve-se a ponto de a criança poder assumir desafios notavelmente sofisticados. A tarefa de ler em voz alta, por exemplo, envolve a atividade coordenada de 14 áreas do córtex cerebral, incluindo aquelas envolvidas na visão, no processamento da linguagem, na audição e na fala.

Se esse processo contínuo de “ativação” neural for perturbado em qualquer ponto, partes do cérebro poderão não desenvolver-se normalmente. Os especialistas acreditam que alterações desenvolvimentais dessa espé-

cie são responsáveis por muitas dificuldades de aprendizagem. O apoio a tal crença vem de estudos anatômicos que descobriram uma variedade de anormalidades estruturais no cérebro de indivíduos com dificuldades de aprendizagem e de pesquisas que demonstram que a atividade elétrica e metabólica do cérebro de estudantes com problemas de aprendizagem é, com frequência, diferente daquela de estudantes normais.

O tipo de problemas produzido por alterações no desenvolvimento cerebral depende, em parte, das regiões do cérebro afetadas. É importante entender, contudo, que uma vez que a aprendizagem e outros comportamentos complexos dependem da ativação de “circuitos” envolvendo diversas áreas do cérebro, o prejuízo em uma região cerebral pode afetar o crescimento e o desenvolvimento em outro ponto do sistema. Por essa razão, é difícil um aluno com dificuldades de aprendizagem ter um problema de aprendizagem único e isolado; padrões de problemas relacionados são bem mais comuns. Com o uso de tecnologia de imagens para o estudo da atividade no córtex cerebral, os cientistas identificaram três padrões que ocorrem com particular frequência em indivíduos com dificuldades acadêmicas:

1. *O hemisfério esquerdo é hipoativo/o hemisfério direito é hiperativo.* O hemisfério cerebral esquerdo geralmente se especializa nas funções da linguagem, e os jovens que exibem esse padrão têm problemas com vários aspectos do processamento da linguagem (leitura, escrita e, ocasionalmente, fala). Dificuldades com a linguagem também estão associadas à fraca compreensão e memória para materiais verbais. Além disso, normalmente esses alunos têm dificuldade com tarefas que envolvem lógica e análise: eles assumem uma abordagem “global” para o problema e não entendem facilmente que seqüências específicas de atividades ou eventos são necessárias para chegar-se a uma solução ou a um produto final. A hiperatividade no hemisfério cerebral

direito pode produzir atrasos na aprendizagem da leitura, já que o lado direito do cérebro está fracamente adaptado à tarefa de decodificação de palavras por sua decomposição em sons e sílabas individuais.

2. *O hemisfério direito é hipoativo/o hemisfério esquerdo é hiperativo.* O lado direito do cérebro geralmente organiza e processa informações não-verbais. Os indivíduos com deficiências no córtex cerebral direito podem ter problemas com o senso de tempo, consciência corporal, orientação espacial, percepção e memória visuais. Um hemisfério esquerdo hiperativo geralmente acarreta uma abordagem excessivamente analítica à solução de problemas. Os estudantes que exibem esse padrão lidam bem com detalhes, mas “não conseguem ver a floresta por trás das árvores”; eles podem tornar-se tão presos a detalhes triviais que perdem o ponto mais importante da lição. Esses alunos apresentam risco para problemas com muitas tarefas acadêmicas de nível superior, incluindo organização de projetos de pesquisas, redação de textos coerentes e raciocínio matemático avançado.
3. *Hipoatividade nos lobos frontais.* Os lobos frontais do córtex cerebral governam o comportamento motor e também incluem regiões envolvidas no planejamento e no julgamento, no foco da atenção, na organização e na avaliação de informações e na moderação das emoções. Quando as regiões frontais do cérebro não estão funcionando de maneira eficiente, as crianças têm problemas de coordenação muscular, articulação, controle dos impulsos, planejamento, organização e manutenção da atenção. Problemas desse tipo afetam a prontidão das crianças para a instrução em sala de aula e criam a impressão geral de imaturidade, mesmo quando as crianças são capazes de funcionar em um alto nível intelectualmente.

Os indivíduos com erros em sua “ativação” cortical devem desenvolver trajetos neurais alternativos para o processamento de informações. Uma vez que esses trajetos nem sempre são tão eficientes quanto os circuitos cerebrais normais o seriam, os alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a processar as informações mais lentamente que seus companheiros típicos. Como resultado, precisam de mais tempo tanto para entender as tarefas quanto para completá-las. Embora o tempo adicional necessário seja, em geral, de apenas alguns segundos, tal deficiência possui um impacto significativo sobre a capacidade dos alunos para competirem na sala de aula. Os atrasos no processamento de informações podem ser devastadores, quando os alunos enfrentam situações de “pressão”, como testes com tempo fixo, exercícios de matemática ou testes de soletrar. Em alguns casos, a simples remoção das limitações no tempo é suficiente para ajudar um aluno com dificuldades de aprendizagem a sair-se melhor na escola. Porém, com frequência, a necessidade de tempo extra é apenas uma parcela de um padrão maior de problemas de aprendizagem.

Nem todos os problemas de desenvolvimento implicam uma anatomia irregular. Os especialistas acreditam que alguns indivíduos desenvolvem dificuldades de aprendizagem porque partes de seus cérebros simplesmente amadurecem de forma mais lenta que o normal. Essas crianças nem sempre estão prontas para assumir tarefas e responsabilidades apropriadas para sua idade cronológica: elas agem como seus colegas em alguns aspectos, mas em outras áreas seu comportamento e suas necessidades assemelham-se àqueles de crianças mais jovens. Nesses casos de *atraso maturacional*, as regiões atrasadas do cérebro podem, eventualmente, alcançar níveis de desenvolvimento normais ou próximos do normal, mas esses alunos tendem a ter passado muitos anos frustrantes em salas de aula nas quais o que aprendiam estava fora de sincronia com o que estavam aptas a aprender. Mesmo depois que seus cérebros amadurecem, esses alunos podem continuar deficientes.

tes, porque não aprenderam habilidades e conceitos que são os blocos básicos da construção de uma educação maior. Com demasiada frequência, eles descobrem que suas habilidades jamais estão à altura das exigências cada vez mais complexas do currículo. Se seus programas não são modificados, eles ficam cada vez mais atrasados na escola, e seus problemas aumentam à medida que a sensação de inadequação prejudica sua energia emocional e seu entusiasmo para aprender.

A razão pela qual os erros desenvolvimentais e os atrasos ocorrem nem sempre está clara. Eventos que perturbam o desenvolvimento cerebral pré-natal são, indubitavelmente, responsáveis por muitas anormalidades: durante períodos críticos de formação do cérebro, os erros podem ser causados por apenas algumas células. Como explicaremos mais tarde, neste capítulo, padrões irregulares de desenvolvimento cerebral também podem ser geneticamente determinados. A boa notícia é que a maior parte dos alunos com esses tipos de deficiências responde positivamente a um ambiente educacional estimulante e faz um progresso constante, dada uma instrução individualizada e apropriada. Também é importante lembrar que crianças cujos cérebros desenvolvem-se desigualmente, às vezes, desenvolvem qualidades e talentos incomuns. Thomas Edison e Albert Einstein estão entre os gênios que tiveram problemas de aprendizagem; a lista de celebridades nos esportes, nos negócios, na política e nas artes que teve sérias dificuldades com a leitura, a escrita ou a matemática na escola é longa. Os pais e os educadores especiais observam que as crianças com problemas de aprendizagem são, com frequência, excepcionalmente criativas. Já que as soluções tradicionais nem sempre funcionam para elas, tornam-se inventivas na elaboração de suas próprias soluções. Já que os professores que se deparam com um aluno que não consegue ler ou escrever bem não se sentem necessariamente excitados com as qualidades de liderança dessa criança, sua capacidade empresarial ou seu talento musical, os pais precisam estar especialmente aler-

tas para notarem e encorajarem qualidades em áreas não-acadêmicas.

DESEQUILÍBRIOS QUÍMICOS

As células cerebrais comunicam-se umas com as outras por meio de “mensageiros” químicos chamados de neurotransmissores. Qualquer mudança no clima químico delicadamente equilibrado do cérebro pode interferir nesses neurotransmissores e prejudicar a capacidade do cérebro para funcionar adequadamente. Pessoas intoxicadas com álcool, por exemplo, experienciam uma alteração temporária da química cerebral. Como qualquer policial pode afirmar, as perturbações na fala, na coordenação motora e na capacidade de solução de problemas são os resultados comuns.

Um grupo crescente de evidências sugere que os desequilíbrios neuroquímicos contribuem para alguns transtornos de aprendizagem, particularmente aqueles que envolvem dificuldade com a atenção, a distração e a impulsividade. Isso inclui a síndrome conhecida como *transtorno de déficit de atenção/hiperatividade* (TDAH). As crianças com esse transtorno são, frequentemente, acusadas de “não prestar atenção”, mas na verdade elas prestam atenção a *tudo*. O que não possuem é a capacidade para planejar com antecedência, focalizar a atenção seletivamente e organizar respostas rápidas. Além disso, muitas crianças com TDAH são inquietas, impulsivas, desorganizadas, excessivamente tagarelas e pouco coordenadas. Embora seu comportamento possa não parecer seriamente diferente em casa ou no *playground*, elas são facilmente identificadas na sala de aula por sua incapacidade para sentarem-se quietas e manterem a concentração.

Os investigadores descobriram uma variedade de irregularidades nos cérebros de pessoas com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Uma é que muitos indivíduos com o transtorno são deficientes em relação a uma classe de neurotransmissores chamados

catecolaminas. As catecolaminas controlam diversos sistemas neurais no cérebro, incluindo aqueles que governam a atenção, o comportamento motor e a motivação. Uma visão da base neurológica para o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é que baixos níveis de catecolaminas resultam em uma hipotivação desses sistemas. Portanto os indivíduos afetados não podem moderar sua atenção, seus níveis de atividade, seus impulsos emocionais ou suas respostas a estímulos no ambiente tão efetivamente quanto as pessoas com sistemas nervosos normais.

Já nos anos 30, estudiosos observavam que drogas estimulantes – as quais aumentam o nível de catecolaminas no cérebro – normalizavam temporariamente o comportamento de crianças hiperativas e com fraco controle dos impulsos. Estudos controlados recentes indicam que 70 a 80% das crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade recebem algum benefício de estimulantes como metilfenidato (Ritalin) e pemolina (Cylert), mostrando maior alcance da atenção e capacidade de concentração, nível reduzido de atividade e maior disponibilidade para a aprendizagem (ver Quadro 2.2). O uso desses medicamentos tornou-se comum; em um milhão de alunos, cerca de 75% atualmente tomam estimulantes para focalizarem melhor sua atenção na escola. Algumas drogas antidepressivas (notavelmente a imipramina) também aumentam o nível de catecolaminas no cérebro, e os pesquisadores estão começando a explorar seu valor no tratamento também do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.

Os medicamentos também têm sido usados para regular a função cerebral com sucesso em alguns casos de crianças *hipoativas*. Essas pessoas são letárgicas e demasiadamente centradas em detalhes; elas ponderam demais sobre os problemas e têm dificuldades para tomar decisões. Na escola, parecem estúpidas e não-motivadas, porque completam seu trabalho lentamente e fazem poucas perguntas. É interessante notar que esses estudantes, às vezes, “acordam” quando recebem sedativos. Os especialistas supõem que os medicamentos sedativos regulam o sistema neurotrans-

missor hiperativo que está inibindo anormalmente a atividade cerebral.

Os estimulantes e outros medicamentos podem produzir efeitos colaterais desagradáveis, de modo que o uso de drogas para o tratamento de problemas de atenção ainda é controverso. Discutiremos os prós e os contras dos medicamentos estimulantes mais detalhadamente no Capítulo 8. Enquanto isso, é importante recordar que o medicamento raramente é uma solução total para os problemas de uma criança. Cerca de um terço das crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade tem problemas adicionais de aprendizagem que devem ser abordados, praticamente todas elas precisarão de apoio contínuo em casa e na escola para que desenvolvam estratégias de aprendizagem efetivas e um comportamento apropriado. Os estudos têm mostrado repetidamente que medicamentos combinados com um programa de modificação comportamental funcionam melhor que os medicamentos sozinhos. Em situações nas quais o medicamento é ineficaz ou indesejável, a intervenção comportamental e educacional por si mesma pode ainda reduzir de modo significativo o comportamento-problema e melhorar a aprendizagem. Uma vez que os estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, em geral, têm problemas com relacionamentos interpessoais, o ensino de habilidades sociais também é muito importante. Esse tipo de auxílio tem como recompensa a melhor aceitação por colegas e a capacidade para fazer amigos – que são tão importantes quanto o desempenho escolar para a sobrevivência escolar e a auto-estima saudável.

HEREDITARIEDADE

As pesquisas conduzidas desde meados da década de 80 indicam que a hereditariedade exerce um papel bem maior na determinação do desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem do que se supunha anteriormente. Estudos de famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem descobrem, consistentemente, uma incidência mais alta que a média de

Quadro 2.2

Efeitos do Ritalin sobre a caligrafia		
Spelling test Jan. 20	Spelling test Feb 7	
1. rubbing	1. sweeping	20. math
2. biting	2. dreaming	25. gulf
3. stepping	3. brushing	26. mine
4. crossing - using	4. boughful	27. desert
5. letting	5. spoonful	28. caravan
6. coming	6. cupful	29. canal
7. dipping	7. glassful	30. island
8. raising	8. during	32. herd
9. writing	9. nothing	
10. forgetting	10. shocking	
11. saving	11. hours showing	
12. tiring	12. interesting	
13. smiling	13. really	
14. waking	14. lovely	
15. scrubbing	15. lovely truly	
16. wiring	16. carefully	
17. flopping	17. finally	
18. stepping	18. beautiful	
19. diving	19. beautiful	
20. waking	20. beautiful	
21. parking	21. shepherd	
	22. palm	
	23. boat cases	

Ao realizar o ditado em 20 de janeiro, esta menina da quarta série estava recebendo Ritalin. Enquanto tomava um placebo em 7 de fevereiro, suas habilidades de escrita deterioraram-se rapidamente após a terceira palavra.

Fonte: Gadow, K. D. (1986). *Children on medication: Vol. 1. Hyperactivity, learning disabilities, and mental retardation*. San Diego: College-Hill Press.

problemas similares de aprendizagem entre pais, irmãos e outros indivíduos aparentados. As crianças com transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade estão entre aquelas mais propensas a compartilhar o problema com um ou mais parentes, sugerindo que os desequilíbrios neuroquímicos que contribuem para esse transtorno podem ter uma origem genética. Existem também evidências substanciais de que algumas deficiências de processamento da linguagem (que afetam a capacidade de leitura e são, normalmente, agrupadas sob o termo *dislexia*) ocorrem dentro das famílias, embora nem todos os casos sejam tão dramáticos quanto o de Jimmy (ver Quadro 2.3).

Um estudo recente descobriu que 60% das crianças com dificuldades de aprendizagem tinham pais e/ou irmãos com problemas similares de aprendizagem, enquanto 25% podiam identificar avós, tios e tias com dificuldades de aprendizagem. Um estudo de crianças com deficiências de leitura descobriu que 88% tinham parentes que haviam apresentado problemas com o processamento da linguagem! Alguns dos dados mais convincentes em apoio à herança de dificuldades de aprendizagem provêm das pesquisas que envolvem gêmeos. Enquanto que os gêmeos frateros têm problemas similares de aprendizagem em cerca de metade das vezes, gêmeos

Quadro 2.3

JIMMY

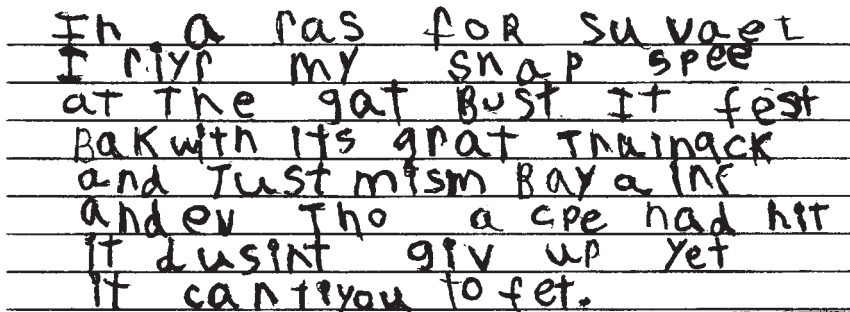
Quando a mãe de Jimmy ligou para a clínica marcando uma consulta de avaliação para o filho, a primeira sugestão de que as dificuldades de aprendizagem do garoto poderiam ser hereditárias vieram pelo telefone. A mãe de Jimmy expressou sua profunda “frustração” para a obtenção de serviços adequados para a “dilequia” do filho. Este erro de pronúncia era inesperado para uma mulher com Ph.D., diretora de um centro de aconselhamento. O pior temor da mãe era que Jimmy tivesse herdado a “dilequia” de ambos os lados da família.

Ela tinha dois irmãos, e nenhum deles aprendera a ler até a adolescência. Um é escritor atualmente, mas ainda soletra terrivelmente. Uma dificuldade de aprendizagem foi identificada em um dos filhos do irmão mais velho, e a filha mais jovem, uma pré-escolar, está recebendo terapia para a fala e a linguagem.

O pai de Jimmy possui grau de mestrado em assistência social, Ph.D em filosofia e atualmente passa todo o seu tempo na universidade de direito. Ele jamais está satisfeito com suas conquistas e continua tentando melhorar sua competência em coisas novas. Aprendeu a ler muito tarde e, em suas palavras, ainda lê no ritmo de “uma palavra por hora”. Porém, ele consegue recordar o que lê e é um aluno excelente. Seus professores sempre lhe permitiram usar um dicionário, para que pudesse verificar a ortografia nos exames.

O pai de Jimmy vem de uma família de cinco filhos, e cada um deles apresenta uma deficiência de leitura. Todos, exceto um irmão, que sofre de depressão grave, têm tido sucesso profissional. Um dos irmãos apresenta gagueira, e uma irmã “tropeça” em palavras muito simples quando fala. Suas conversas são pontuadas por referências aos objetos como “essa coisa” e elaboração, ao recontar um evento, acrescentando “ou algo assim”. Um outro irmão é descrito como extremamente desorganizado; ele se perde em supermercados e *shoppings* e entra em pânico diante da idéia de andar por uma cidade estranha.

A mãe de Jimmy tinha razões para crer que seu filho de 10 anos poderia não ter sorte suficiente para escapar dessa história genética. Observe sua ortografia e julgue por você mesmo o resultado da avaliação do menino.



In a ras for su vaet
I riy my snap spee
at the gat bust it fest
bak with its grat trainack
and Just mism Bay a inf
and ev tho a spe had hit
it dusint giv up yet
it can tyou to fet.

Transcrição: In a race for survival I raised my sharp spear the the great beast. It fought back with its great trunk and just missed him by an inch and even though a spear had hit it doesn't give up yet it can tire you to fight.

Adaptado de Smith, C. R., *op. cit.*

idênticos – que compartilham o mesmo “mapa” genético – têm deficiências similares em 70% ou mais das vezes. Como ambos os tipos de gêmeos compartilham o mesmo ambiente, a maior incidência de similaridade entre gêmeos idênticos tende a ser causada por fatores genéticos.

Um novo foco das pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem, chamado de *análise da ligação*, tenta localizar um gene específico para dificuldades de aprendizagem, determinando se esses problemas ocorrem regularmente com alguns outros traços cuja origem genética já é conhecida. Uma vez que os genes que se localizam no mesmo cromossomo tendem a ser herdados como uma unidade, os indivíduos com dificuldades de aprendizagem que compartilham um “marcador” genético conhecido (como a cor dos olhos ou o tipo sanguíneo) podem ter o gene para uma dificuldade de aprendizagem no mesmo cromossomo que esse marcador. Embora algumas evidências envolvendo genes específicos tenham sido coletadas, essa pesquisa também sugere que existem provavelmente muitos modos pelos quais as dificuldades de aprendizagem podem ser herdadas – por exemplo, anatomia cerebral incomum, padrões desiguais de maturação cerebral e suscetibilidade a doenças que afetam a função cerebral poderiam ser todos transmitidos geneticamente. Os investigadores também notam que a genética provavelmente jamais é a *única* causa de uma dificuldade de aprendizagem. O autor de alguns dos estudos de gêmeos mais conhecidos estima que, quando gêmeos idênticos compartilham deficiências de leitura, 40% do déficit de cada criança devem-se a problemas genéticos, 35%, a influências ambientais compartilhadas, e 25%, a fatores ambientais únicos em relação ao indivíduo ou a fatores aleatórios ainda não-compreendidos.

Os médicos que testam dificuldades de aprendizagem observam que, quando os resultados são apresentados aos pais, estes frequentemente comentam: “Mas eu também não consigo fazer isso!”. Pais como esses, em geral, tiveram dificuldades na escola, mas já que as

dificuldades de aprendizagem raramente eram identificadas na geração passada, elas podem jamais ter sido suspeitadas como um problema neurológico. Embora alguns pais pareçam gratos pela existência de uma outra explicação que a “estupidez” para sua própria história de problemas de aprendizagem, outros consideram a sugestão de que há algo errado com eles e com seu filho insuportável. Os pais que sentem que suas próprias vidas foram mais difíceis como um resultado de fracassos educacionais podem sentir-se particularmente perturbados com a perspectiva de seus filhos enfrentarem obstáculos similares. A educação sobre dificuldades de aprendizagem – entender que elas são algo muito diferente de retardo mental, por exemplo, e que o auxílio que não existia anos atrás atualmente está disponível – normalmente é necessária para ajudar esses pais a aceitarem os fatos e a avançarem para uma ação apropriada. O incentivo também é importante; ajudar uma criança com tarefas que fizeram os pais sentirem-se derrotados na escola exige uma espécie especial de coragem e motivação. Quando existe uma história familiar de dificuldades de aprendizagem, os pais também precisam do apoio que é oferecido às crianças, tanto dos profissionais quanto por parte de outros membros da família.

INFLUÊNCIAS AMBIENTAIS

Embora as dificuldades de aprendizagem sejam causadas por problemas fisiológicos, a extensão em que as crianças são afetadas por elas frequentemente é decidida pelo ambiente no qual vivem. As condições em casa e na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante. Portanto, a fim de entendermos as dificuldades de aprendizagem plenamente, é necessário compreendermos como os ambientes doméstico e escolar da criança afetam seu desenvolvimento intelectual e seu potencial para a aprendizagem.

O ambiente doméstico

O ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. Um imenso conjunto de pesquisas tem demonstrado que um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira. Um estudo a longo prazo de órgãos mentalmente retardados, por exemplo, descobriu que o Q.I. de crianças adotadas por famílias de inteligência normal subia mensuravelmente, enquanto a inteligência daquelas que permaneciam nas instituições, na verdade, declinava com o passar dos anos. Embora o grupo institucionalizado permanecesse com uma educação insatisfatória e com subempregos, a maior parte das crianças adotadas terminava o ensino médio (e um terço delas avançava até a universidade). Estudos com animais têm demonstrado que um ambiente enriquecido não apenas tem impacto sobre a aprendizagem, mas também estimula o crescimento e o desenvolvimento cerebrais. Os neuropsicólogos estão começando a acumular evidências fisiológicas de que o cérebro humano também responde ao “exercício mental”.

Além disso, as crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Seu espírito de “Eu posso fazer isso” as ajuda a enfrentarem os desafios e superarem os obstáculos. Essas crianças buscam ou encontram modos de contornar as deficiências, mesmo quando são bastante graves. “É fácil reconhecer as crianças que realmente têm famílias envolvidas e incentivadoras”, diz uma professora de educação especial. Embora tenham dificuldades de aprendizagem, elas vêm a si mesmas como basicamente competentes e bem-sucedidas”.

Ao contrário, as crianças que foram privadas de um ambiente estimulante nos primeiros anos enfrentam muitos obstáculos desanimadores, mesmo quando não apresen-

tam tais deficiências. Esses jovens, em geral, adquirem mais lentamente as habilidades cognitivas básicas. Eles têm fracas habilidades sociais e tendem a comunicar-se mal. Não usam suas capacidades intelectuais em seu benefício e podem mostrar pouca curiosidade ou interesse por aprender, não possuem autoconfiança. Deficiências como essas colocam as crianças em risco educacional durante todos os anos de escola. Os estudos têm demonstrado reiteradas vezes que os alunos emocional e academicamente “prontos”, ao começarem o jardim de infância, permanecem próximos ao topo em suas classes até o término da escolarização, enquanto as crianças que entram na escola com atrasos sociais e cognitivos significativos raramente conseguem igualar-se às outras, mesmo com auxílio especial.

Não nos surpreende que as crianças em desvantagem social e educacional também considerem mais difícil juntar recursos necessários para superarem deficiências neurocognitivas. Os alunos com dificuldades de aprendizagem normalmente usam as áreas em que são mais fortes para compensarem áreas de fraqueza, mas aqueles que não tiveram níveis adequados de estímulo e apoio em casa têm bem menos áreas de recursos às quais recorrer. Além disso, esses estudantes são menos persistentes que outras crianças, quando encontram problemas. Os professores observam que eles antecipam o fracasso, parecendo “desistir antes de começar”.

Existem muitos aspectos do ambiente doméstico que podem prejudicar a capacidade de uma criança para aprender. As crianças que não obtêm nutrição alimentar ou sono suficientes obviamente sofrerão em sua capacidade para concentrar-se e absorver informações. O mesmo ocorre com crianças que estão freqüentemente enfermas devido à fraca higiene ou a cuidados médicos abaixo do aceitável. As crianças criadas por pais ou responsáveis que falam mal o idioma e aquelas que vêem muita televisão tendem a ter atraso no desenvolvimento da língua; isso afeta sua capacidade para expressar-se e compreender seus professores e também as coloca em situação de risco para problemas de leitura e de

Quadro 2.4**O que as crianças precisam aprender e desenvolver?**

O eminente psicólogo Erik Erikson acreditava que as atitudes das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo à sua volta dependiam amplamente de como são tratadas pelos adultos enquanto crescem. Abaixo, apresentamos um resumo do que Erikson considerava mais necessário para as crianças, em suas famílias, em cada estágio do desenvolvimento.

Confiança Básica (do nascimento até 1 ano): Os bebês obtêm um senso de confiança básica quando as interações com os adultos são agradáveis e prazerosas. Os bebês precisam de pais calorosos, receptivos, previsíveis e sensíveis às suas necessidades. Se eles precisam esperar regularmente um longo tempo para receberem conforto ou se são manuseados apressada e insensivelmente, é promovida a desconfiança em relação aos outros.

Autonomia (de 1 a 3 anos): A confiança na capacidade para fazer escolhas e decisões são desenvolvidas enquanto as crianças exercitam as habilidades exploratórias de caminhar, de correr, de escalar e de manusear objetos. Os bebês que estão começando a andar e os jovens pré-escolares precisam de pais que lhes permitam escolhas, dentre uma variedade de atividades seguras. Se as crianças são excessivamente restritas, sempre forçadas a fazer as coisas como seus pais desejam, ou se são submetidas a embaraço pelos erros enquanto fazem explorações, a autodúvida crescerá, ao invés da autoconfiança.

Iniciativa (de 3 a 6 anos): Os pré-escolares aprendem sobre si mesmos e suas culturas por meio de jogos de faz-de-conta; à medida que encenam diferentes papéis, começam a pensar sobre o tipo de pessoa que desejam tornar-se. Os pais que apóiam o senso emergente de finalidade e direção das crianças nesse estágio ajudam os filhos a desenvolverem iniciativa, ambição e responsabilidade social. Se os pais são demasiadamente controladores ou exigentes, as crianças podem tornar-se culpadas e reprimidas.

Produtividade (dos 6 anos até a puberdade): Durante os anos escolares, as crianças desenvolvem suas capacidades para o trabalho produtivo, aprendem a trabalhar cooperativamente com os outros e descobrem um senso de orgulho por fazer bem as coisas. As crianças em idade escolar precisam de pais que encorajem seu senso de competência e domínio, dando-lhes responsabilidades e oportunidades para usarem suas habilidades e conhecimento. As pessoas jovens que não possuem tal encorajamento podem desenvolver um senso de inferioridade e crer que jamais serão boas em coisa alguma.

Identidade (adolescência): Os adolescentes integram o que ganharam nos estágios anteriores em um senso duradouro de identidade; desenvolvem um entendimento de seu lugar na sociedade e formam expectativas para o futuro. Eles necessitam de respeito por sua independência emergente. As crianças que não tiveram suas necessidades satisfeitas neste e em estágios anteriores tendem a sentir-se confusas sobre quem são e onde desejam chegar.

escrita. Os alunos cujas famílias não conseguem oferecer-lhes os materiais escolares, um horário previsível para a realização das tarefas em casa e um local relativamente tranquilo para o estudo precisam estar excepcionalmente motivados para aprender; o mesmo ocorre com crianças que vivem com pouco encorajamento e baixas expectativas. Qualquer um desses fatores pode reduzir de modo significativo as chances de uma criança superar certa dificuldade de aprendizagem.

O estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola. É trágico percebermos que números crescentes de crianças não estão realmente disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo: perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar a maior parte de sua energia mental à questão urgente da proteção pessoal. Se a própria escola não for segura, as perspectivas acadêmicas de todo um grupo estudantil poderão ser prejudicadas.

Embora esses problemas possam afligir qualquer criança, aquelas criadas na pobreza encontram mais do que sua parcela de perigos ambientais. Certas crianças – que também estão mais vulneráveis a algumas espécies de lesões cerebrais e a problemas desenvolvimentais devido à nutrição e a cuidados de saúde inadequados – são super-representadas em nossa população de educação especial. Uma vez que até mesmo a intervenção na educação infantil é muito tardia para remediar todos os efeitos da privação física ou intelectual a longo prazo, a maior esperança para muitas crianças pode estar em tornar a educação acessível e de qualidade disponível aos *país*, em áreas fundamentais, como nutrição, estimulação do bebê e da criança pequena e cuidados de saúde para a família. Os programas sociais visando número chocante de cri-

anças que vivem na pobreza (atualmente uma em cada quatro nos Estados Unidos) também são críticos para a melhora no potencial de problema das crianças. O custo desses programas precisa ser avaliado à luz de prospectos sombrios enfrentados pelos estudantes que iniciam a escolarização com déficits cognitivos: eles estão menos propensos a formar-se, menos propensos a encontrar um emprego satisfatório e mais propensos a terminar na prisão ou a necessitar de assistência pública que jovens com maiores vantagens. Quando essas conseqüências sociais de longo prazo são levadas em consideração, o fracasso para evitar problemas de aprendizagem torna-se realmente muito oneroso.

O ambiente na escola

A fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estarem prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente “deficientes”, embora não haja nada de fisicamente errado com eles. Infelizmente, muitos alunos devem dar o melhor de si sob condições menos que ótimas nas escolas de nosso país.

É óbvio que salas de aulas abarrotadas, professores sobrecarregados ou pouco treinados e suprimentos inadequados de bons materiais didáticos comprometem a capacidade dos alunos para aprender. Porém, muitas práticas amplamente aceitas não oferecem variações normais no estilo de aprendizagem. Um aluno cuja orientação é principalmente visual e exploratória, por exemplo, precisa ver e tocar as coisas a fim de entendê-las. Esse estudante não se sairá bem com professores que “palestram” o tempo todo, não importando o quanto possam ser inteligentes e interessados por suas matérias. Da mesma forma, uma criança cuja abordagem à aprendizagem é basicamente reflexiva – isto é, que precisa de tempo para considerar to-

dos os aspectos de um problema, antes de tentar uma solução – irá sair-se muito mal em uma sala de aula onde os alunos são levados apressadamente de uma tarefa para outra de acordo com os ditames de um currículo rígido. E quanto ao imigrante asiático que não participa das discussões, porque não possui confiança em seu vocabulário de inglês, ou porque suas noções de respeito o proíbem de dar qualquer informação sem ser solicitado? Quando estudantes como esses vão mal na escola, é correto dizer que o problema é exclusivamente deles?

A verdade é que muitos alunos fracos são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se às diferenças individuais e culturais. Apesar do fato de que a população nas escolas americanas está tornando-se cada vez mais diversificada, ainda é prática comum em muitas classes “ensinar aos medianos”, usando métodos e materiais planejados para alcançar o estudante mediano, branco e de classe média de uma geração atrás. Quando crianças que não se ajustam ao molde não avançam, as autoridades da escola ocasionalmente consideram mais fácil culpar os alunos, ao invés de examinarem suas próprias deficiências. É incrível, mas existem escolas nas quais a taxa de reprovação aproxima-se de 50%, e os professores e administradores ainda estão falando sobre *crianças* com problemas!

Para crianças com dificuldades de aprendizagem, a rigidez na sala de aula é fatal. Para progredirem, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar ao seu próprio modo. Se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados. Se forem regularmente envergonhados ou penalizados por seus fracassos (“Já que você não terminou seu trabalho, terá que permanecer na sala durante o intervalo novamente, Jimmy; você deve realmente esforçar-se mais”), os estudantes provavelmente não permanecerão motivados por muito tempo. Infelizmente, a perda do interesse pela educação e a falta de autoconfiança podem continuar afligindo essas crianças mesmo quando mudam para arranjos mais

favoráveis. Dessa forma, o ambiente escolar inapropriado pode levar até mesmo as mais leves deficiências a tornarem-se grandes problemas.

Os pais de estudantes com dificuldades de aprendizagem freqüentemente observam que seus filhos parecem ser mais “deficientes” em algumas classes do que em outras. Embora isso possa ser um reflexo do tipo de problema de aprendizagem de determinado estudante, também é verdade que as deficiências tendem a apresentar uma melhora, ou mesmo desaparecer, em salas de aulas nas quais professores criativos e flexíveis fazem um esforço para combinar as tarefas com os níveis de prontidão e os estilos de aprendizagem de seus alunos. Uma vez que as crianças típicas também desabrocham nessas salas de aulas, parece justo dizermos que pelo menos parte da solução para a crescente demanda por serviços de educação especial seja uma melhora no planejamento do currículo e no treinamento dos professores. Nesse ínterim, é importante que os pais percebam que a intervenção para crianças com dificuldades de aprendizagem, freqüentemente, exige menos uma “correção” da criança que a melhora no ambiente no qual ela está sendo educada. A classe certa, o currículo certo e o professor certo são críticos para essas crianças, e sua escolha, em geral, faz a diferença entre o fracasso frustrado e o sucesso sólido. Como a triste história de Mancele indica, as escolas nem sempre oferecem uma programação apropriada para os estudantes. Os pais que compreendem plenamente os recursos e as fraquezas do filho em termos de aprendizagem estão em melhor posição para avaliar as opções educacionais disponíveis de ano para ano e para decidir quais são as *reais* classes com “oportunidades”.

Com demasiada freqüência, a questão “Por que meu filho tem uma dificuldade de aprendizagem?” traduz-se em “A quem devo culpar?” Como recorda uma mãe: “Meu maior temor era que *eu* fosse responsável de algum modo. Eu questionava tudo, da pizza de anchovas que comi no segundo mês de gravidez à minha decisão de voltar a trabalhar quando

Quadro 2.5

MANCELE

Minha deficiência de leitura, de escrita e de ortografia me afetaram de duas maneiras. Em primeiro lugar, eu não tinha confiança em mim mesma, e em segundo, eu tinha medo dentro de mim.

Meu medo era, e ainda é, tão gande [grande] que se alguém me pedisse para ler, soletrar ou escrever instruções, eu irrompia em suor. O medo era devastador [devastador]. Na escola, eu não recordo meus primeiros anos, porque não acho que me ensinaram grande coisa para lembrar sobre a escola. Ainda assim, da sexta à sétima série, eu sabia que tinha um problema. Eu fui testado e colocado no que era chamado de uma classe de oportunidade, é como chamam isso.

Eles me disseram que esta era uma classe especial para me ajudar. A maior parte da “classe de oportunidade” era formada por homens jovens negros. Tínhamos a “oportunidade” de passar filmes o dia inteiro para outras classes na nossa escola. Esta era nossa oportunidade para aprender. As aulas eram dadas por um professor. Era para ele nos ensinar todas as matérias, matemática [matemática] e inglês, história [história], etc. Era legal mostrar filmes, mas a única coisa que eu aprendi foi mostrar filmes. Então, minha Educação na sétima e oitava séries foi uma perda também. A maioria de nossos testes na aula eram múltiplos [múltipla escolha]. Eu tinha boas notas, uns B, também. Eu fiquei com pática [prática] em fazer testes. Mesmo nos ditados, eu tinha 75% ou 80% de acertos. Eu podia memorar [memorizar] qualquer coisa por um curto tempo, mas em duas semanas esquecia tudo. Porque eu menorizo isso. Não importava a ordem das palavras. Eu aprendia o som de cada palavra, depois as letras. Mas eu não sabia as próprias palavras. Eu terminei o segundo grau sabendo que não sabia ler ou escrever mais que a terceira séri [série]. Quando eu precisava escrever sobre algum livro que lia, a cabeça doía e eu sentia pânico. Eu pegava as palavras importantes e uma frase principal, depois juntava tudo para o meu trabalho. Agora eles dizem que tenho uma dificuldade de aprendizagem. Eu acho é que eles não me ensinaram.

Fonte: Smith, C. R., ibid.

meu filho entrou na escola. Enquanto isso, meu marido culpava a todos, do obstetra que fez o parto de nosso filho ao psicólogo que fez os testes”. Reações como essa são normais, mas não são particularmente produtivas. Ao final, entender como uma criança veio a ter uma dificuldade de aprendizagem é bem menos importante do que saber como esta afeta a visão de mundo da criança e como encontrar os tipos certos de ajuda. Raiva, ansiedade ou

culpa sobre “o que deu errado” nada fazem no sentido de ajudar a criança; ao invés disso, essas reações geralmente servem apenas para exaurir a energia emocional dos pais e elevar seu nível de estresse. Embora os pais sempre queiram saber por que o filho tem uma dificuldade de aprendizagem, eles não devem deixar que a preocupação os desvie de encontrar o apoio de que esses estudantes necessitam urgentemente.

3

TIPOS BÁSICOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Todos temos pontos fortes e fracos na aprendizagem. Como adultos, a maioria de nós confessa suas fraquezas sem relutância: somos idiotas em matemática, por exemplo, ou um vexame em línguas estrangeiras. Não podíamos desenhar uma linha reta em história da arte. Tínhamos problemas para lembrar datas em história, jamais entendemos bem como deveríamos fazer uma resenha literária, tínhamos um “ouvido ruim” para música ou tropeçávamos em nossos próprios pés, nas aulas de ginástica. Podemos permitir-nos ter bom-humor sobre nossas deficiências, porque conseguimos ter sucesso apesar delas. Nossas fraquezas eram nas áreas que não interferiam seriamente em nosso progresso na escola, ou não eram suficientemente graves para evitar que atingíssemos nossos objetivos mais importantes. Ao longo do caminho, desenvolvemos alguns talentos sobre os quais nos sentimos bem e usamos esses pontos fortes para uma definição de nós mesmos.

As crianças com dificuldades de aprendizagem, entretanto, sofrem de uma combinação infeliz: não apenas suas fraquezas são mais pronunciadas que o normal, mas elas também estão naquelas áreas que mais tendem a interferir na aquisição de habilidades

básicas em leitura, matemática ou escrita. Como resultado, seu progresso na escola é repetidamente bloqueado. Essas crianças são, com frequência, brilhantes, criativas e até mesmo talentosas em outras esferas, mas já que estão tendo um mau desempenho nas áreas mais valorizadas em nossa sociedade, seus talentos podem não ser considerados importantes ou ser vistos como irrelevantes. Alguns desses estudantes vêm a sentir-se definidos por seus fracassos. Eles não entendem *por que* não podem fazer o que outras crianças parecem fazer tão facilmente; acabam vendo a si mesmos como pessoas estúpidas ou geralmente defectivas.

Na verdade, as crianças com dificuldades de aprendizagem comumente estão lutando em uma ou mais de quatro áreas básicas que evitam o processamento adequado de informações: *atenção, percepção visual, processamento da linguagem* ou *coordenação muscular*. Até mesmo leves fraquezas nessas áreas podem criar grandes obstáculos à aprendizagem e à comunicação em salas de aula tradicionais.

Para superarem as dificuldades de aprendizagem, é muito importante que tanto os pais quanto os estudantes compreendam

exatamente em quais dessas áreas estão os déficits. Essa informação é essencial para a avaliação do programa educacional da criança e para a determinação dos tipos de mudança necessárias. É preciso estabelecer objetivos razoáveis na escola e em casa. Mais importante, esse conhecimento tornará possível para a criança tornar-se um aluno confiante e independente. Em geral, quanto mais os jovens com problemas de aprendizagem sabem sobre seus próprios padrões de recursos e fraquezas, mais propensos estão para aceitarem a si mesmos, a defenderem o que é melhor para seu caso e a planejarem estratégias que minimizem suas deficiências e maximizem suas habilidades e talentos.

A identificação precisa dos problemas de aprendizagem de uma criança envolve uma avaliação abrangente, que discutiremos na Parte II. Nosso objetivo aqui é introduzir os quatro tipos básicos de deficiência e descrever como cada um afeta o desempenho e o desenvolvimento escolar de uma criança. Contudo, antes de fazermos isso, qualquer adulto envolvido com crianças que têm dificuldades de aprendizagem deve entender os três pontos a seguir.

1. *As crianças com dificuldades de aprendizagem freqüentemente têm problemas em mais de uma área.* Por exemplo, a deficiência primária de uma criança (aquela que está causando mais problemas na escola) pode envolver problemas com a compreensão da linguagem, mas ela também pode ter problemas com a concentração e estar um pouco atrasada no desenvolvimento de sua coordenação motora fina. Em casos como esse, é necessário compreender não apenas cada uma das deficiências, mas também como podem complicar umas as outras. Para maximizarem-se as chances de melhora, todas as deficiências precisam ser abordadas.
2. *As dificuldades de aprendizagem não desaparecem, quando uma criança volta para casa após a escola.* Essas condições afetam

o modo como uma criança percebe o mundo, de forma que influenciam a conduta em casa e os relacionamentos sociais e familiares, bem como o desempenho escolar. Grande parte do comportamento que parece descuidado ou mesmo propositadamente perturbador (como uma dificuldade para ser pontual, perder as coisas ou o fracasso crônico para completar tarefas) pode estar relacionado, em parte, com os problemas de aprendizagem da criança. Os pais que entendem a natureza da deficiência do filho estão na melhor posição para desenvolverem expectativas realísticas – e eles também pouparão a si mesmos muitos incômodos e agravamentos inúteis.

3. *As dificuldades de aprendizagem podem produzir conseqüências emocionais.* As razões não são nenhum mistério. Como você poderia sentir-se se enfrentasse uma exigência diária para fazer algo que não consegue fazer (ler um livro em sânscrito, por exemplo)? Dia após dia você se esforça, sem sucesso. Você ficaria frustrado? Ansioso? Irritado? Agora, suponhamos que você seja o único em um grupo de 25 pessoas que não consegue executar essa tarefa. Todos os seus companheiros já estão no sânscrito intermediário, e você não consegue sair da primeira página. Seus professores e aqueles que você ama estão ficando impacientes. É claro que você pode fazer isso, eles insistem – tudo o que tem a fazer é tentar!

Praticamente qualquer criança com uma dificuldade de aprendizagem passou por essa situação, e algumas delas as vivenciou por anos. Sem a maneira certa de incentivo e de apoio, essas crianças deixam rapidamente de crer em si mesmas e em suas possibilidades de sucesso. Convencidas de que fracassarão, não importando o que façam, elas simplesmente deixam de tentar. Eventualmente, a resistência à aprendizagem pode tornar-se a maior parte dos problemas da criança na escola – uma deficiência bem pior que a dificuldade de

aprendizagem original e mais difícil de ser superada.

Portanto, comecemos nossa exploração dos diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem com um lembrete de que, não importando os muitos problemas que um aluno possa encontrar na escola, a preocupação principal dos pais deve ser sempre o bem-estar emocional da criança. Se você mantém seu foco sobre proteger a auto-estima de seu filho, você pode evitar o aspecto mais “debilitante” das dificuldades de aprendizagem: o desejo de desistir. Como um educador especial afirma: “É preciso muita coragem para que essas crianças enfrentem todos os problemas que têm na escola. As crianças cujos pais entendem e acreditam nelas são aquelas que têm sucesso. Mesmo quando tudo dá errado, elas continuam estabelecendo objetivos e encontrando maneiras de chegar aonde querem ir”.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

As crianças que sofrem de Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) formam, aproximadamente, 3 a 5% da população escolar, mas geram uma preocupação desproporcional. Difíceis de cuidar em casa e de ensinar na escola, elas estão entre as crianças mais propensas a serem encaminhadas para auxílio pedagógico, ação disciplinar e serviços de saúde mental. Anteriormente, pensava-se que bem mais meninos do que meninas eram afetados por TDAH, mas muitos especialistas acreditam, atualmente, que ambos os gêneros apresentam o mesmo risco. Entretanto, como os meninos com o transtorno tendem mais a exibir comportamento agressivo ou disruptivo, eles são notados e encaminhados para avaliação e auxílio especial com maior frequência do que as meninas. Uma autoridade chama as meninas com TDAH de “a minoria silenciosa”: elas compartilham o risco para o desenvolvimento de problemas escolares e sociais, mas, já que não chamam a atenção para si mesmas, estão em risco adicional por não obterem o auxílio necessário. Quando os meninos têm déficits de atenção sem hiperatividade,

eles também estão menos propensos a serem encaminhados para avaliação e serviços.

Embora muitos sintomas de TDAH sejam observáveis desde muito cedo na infância, estes são mais óbvios em situações que exigem a atividade mental prolongada (ver Quadro 3.1). Por esse motivo, muitos casos de TDAH não são percebidos até o início da escola – em cujo ponto os problemas parecem multiplicar-se em uma base diária. Os professores queixam-se de que a criança interrompe, não se sente quieta, não presta atenção, não termina seus trabalhos ou não escuta. Incapaz de planejar ou de aderir a um curso de ação, a criança logo começa a decair em seu desempenho escolar. Talvez ainda mais doloroso, a criança é deixada para trás também socialmente. As crianças com o transtorno têm dificuldade para aprender regras de jogos e são impacientes quanto ao revezamento. Com frequência, elas verbalizam impulsivamente qualquer coisa que lhes venha à mente, sem considerar o efeito de suas palavras. Os companheiros tendem a considerá-las rudes, intrometidas e insensíveis. Quando convites de aniversário são distribuídos e cartões de festas trocados, a criança com TDAH logo percebe o que os companheiros sentem a seu respeito. A rejeição social, juntamente com o baixo desempenho escolar, é uma boa receita para a perda da auto-estima. Muitas dessas crianças começam a ver a si mesmas como perdedoras em uma idade precoce.

Infelizmente, as crianças com TDAH também têm o dom de afastar de si os adultos. Muitas eram irritáveis e difíceis mesmo quando bebês; choravam muito e não se acalmavam, quando acarinhadas ou levadas ao colo. O período dos “terríveis dois anos” foi mais terrível que para a maioria das crianças. Seu treinamento para o uso do sanitário foi difícil. Como as crianças com TDAH têm dificuldades para considerarem alternativas, elas parecem teimosas e não respondem a meios comuns de disciplina. Fazem cenas e embaraçam os pais em público. Em resumo, elas não só esgotam os pais, como também fazem com que estes se sintam rejeitados e inadequados. Estudos mostram que mães de

Quadro 3.1

Lista de verificação de sintomas de transtorno de déficit de atenção hiperatividade

Os déficits da atenção ocorrem com ou sem hiperatividade. Existem também crianças que são primariamente hiperativas e impulsivas e têm menos problemas de atenção. De acordo com o manual mais usado pelos profissionais para a identificação do TDAH, seis ou mais sintomas de qualquer das listas a seguir sugerem a presença do transtorno:

Desatenção:

- com frequência deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras;
- com frequência, tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- com frequência parece não escutar, quando lhe dirigem a palavra;
- com frequência, não segue instruções e não termina seus deveres escolares e tarefas domésticas;
- com frequência, tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
- com frequência, reluta em envolver-se em tarefas ou atividades ou evita-as (por exemplo, tarefas escolares ou deveres de casa);
- com frequência, perde coisas (como brinquedos, tarefas de casa, livros e lápis);
- distrai-se facilmente com visões e sons irrelevantes;
- com frequência, apresenta esquecimento em tarefas diárias;

Hiperatividade e Impulsividade:

- com frequência, retorce as mãos e os pés, remexendo-se na cadeira;
- com frequência, deixa a cadeira na sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentado (como à mesa de jantar);
- corre e sobe demasiadamente nos objetos em situações nas quais isso é impróprio;
- tem grande dificuldade para brincar em silêncio;
- com frequência, está “a mil” ou age como se “impulsionada por um motor”;
- fala excessivamente;
- com frequência, dá respostas precipitadas antes de as questões terem sido completadas;
- com frequência, tem dificuldade em esperar sua vez;
- com frequência, interrompe ou intromete-se nos assuntos de outros (intromete-se em conversas ou brincadeiras).

Adaptado de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Quarta Edição (1994). Washington, DC. American Psychiatric Association.

filhos com TDAH sentem um estresse incomum e sentem-se menos ligadas a esses meninos e meninas que a seus outros filhos. Se os pais culpam a si mesmos ou um ao outro pelos problemas da criança (“Você deveria parar de mimá-lo e ser mais rígido na disciplina!”, “Bem, talvez ele se acalmasse, se você passasse mais tempo com ele!”), os fatores de estresse multiplicam-se. Pelo fato de

que os irmãos também têm sentimentos negativos sobre crianças com TDAH, aquelas com esse transtorno ocasionalmente encontram em casa um clima não muito mais receptivo do que aquele deixado na escola.

Provavelmente, não causa surpresa dizermos que, se seus problemas não são reconhecidos e apropriadamente abordados, essas crianças, em geral, transformam-se em

adolescentes revoltados. Estudos descobriram números bastante altos de homens jovens com TDAH entre delinquentes juvenis, e as pesquisas indicam que os adolescentes com TDAH também podem estar mais propensos a lançarem-se em comportamentos de busca de emoções e a abusar de drogas e álcool que seus companheiros típicos. Os estudantes com TDAH também apresentam risco para complicações da saúde mental, como ansiedade e depressão. Problemas de conduta, baixa auto-estima e fraco desempenho escolar reduzem as chances de tais alunos terminarem a escolarização, buscarem a educação superior e encontrarem um emprego satisfatório.

Como discutimos no último capítulo, os problemas com a atenção, o controle dos impulsos e a hiperatividade podem surgir a partir de níveis anormalmente baixos de atividade nas regiões frontais do cérebro. Indicadores neurológicos mostram que essas crianças devem fazer um imenso esforço para o processamento de informações: suas ondas cerebrais que representam a atenção são mais baixas que o normal, e essas crianças reconhecem e reagem mais lentamente a estímulos que as crianças típicas, bem como sua capacidade para concentrar-se declina com uma rapidez incomum durante tarefas mentais. Déficits desse tipo não prejudicam a capacidade intelectual (o TDAH pode ser encontrado tanto entre crianças talentosas como entre crianças de inteligência média e abaixo da média), mas tornam difícil a manutenção da atenção por tempo suficiente para o término das tarefas escolares. Como resultado, as crianças com TDAH freqüentemente vão mal na escola e, se a intervenção demora a ocorrer, elas podem não construir a fundação acadêmica sólida de que precisam para ter sucesso nas séries posteriores.

Os pais desses alunos irrequietos com baixa realização escolar devem ser muito cautelosos quanto a concluir, talvez apressadamente, que o TDAH é o culpado. Existem muitas outras causas de desatenção na sala de aula. Por exemplo, as crianças que sofrem de doenças ou alergias freqüentes, ocasionalmente, têm problemas para focalizar a atenção, em

virtude de seus problemas de saúde ou por efeitos colaterais de seus medicamentos. A desatenção também pode ser um sinal de problemas não-detectados de visão ou de audição: se as crianças não podem ver ou ouvir bem, elas podem não estar conscientes de forma plena de que existe algo a que supostamente deveriam prestar atenção. Os estudantes que não comem o suficiente, normal, mostram-se inquietos e desatentos; isso se aplica a adolescentes em dietas de impacto, bem como a crianças que simplesmente não têm o que comer em casa. As pessoas jovens que convivem com altos níveis de estresse – devido a abuso de substâncias pelos pais ou pela doença séria de um irmão – também consideram difícil concentrar-se: as situações vivenciadas por elas geram fatos mais urgentes em que pensar do que fatos de matemática ou ortografia das palavras.

A colocação educacional inapropriada também pode produzir o comportamento desatento. Um estudante intelectualmente brilhante, “empacado” com um currículo que privilegia seus companheiros medianos, pode deixar de prestar atenção e começar a fazer bagunça por puro tédio. Similarmente, alunos imaturos ou de outro modo atrasados em seu desenvolvimento intelectual podem tornar-se entediados e desatentos, porque não compreendem completamente o que está acontecendo. Às vezes, os estudantes têm problemas para manter a atenção, porque seus estilos de aprendizagem não combinam com o modo como as informações lhes são apresentadas. Uma criança que se distrai facilmente, por exemplo, considerará quase impossível concentrar-se em uma sala onde o professor decorou cada centímetro quadrado da parede com mapas, gráficos, pôsteres e outros auxílios visuais “úteis”. Em comparação, alunos cujo estilo preferido de aprendizagem é interativo tendem a descobrir que sua atenção vagueia durante palestras ou longos períodos de leitura. As crianças que aprendem melhor usando a audição também podem achar difícil manter seu foco enquanto lêem, a menos que leiam em voz alta – o que, é claro, não é permitido na maioria das salas de aula. Essas são apenas

algumas das muitas “incompatibilidades” cognitivas que podem produzir problemas de concentração.

Todas as crianças mencionadas nos dois parágrafos anteriores precisam de ajuda para poderem dar o melhor de si na escola, mas elas provavelmente não têm TDAH. Os pais jamais devem aceitar um diagnóstico de TDAH ou considerar o uso de medicamentos, a menos que tenham certeza de que seus filhos estão recebendo o trabalho apropriado na escola e de que as outras causas de perturbações da atenção foram exploradas e descartadas. Para haver certeza de um diagnóstico de TDAH, é necessária uma avaliação completa. A *American Psychiatric Association* recomenda que todas as condições a seguir sejam reunidas, antes de um diagnóstico de TDAH poder ser confirmado:

- muitos sintomas do transtorno estão presentes;
- os sintomas são suficientemente graves para prejudicar o funcionamento escolar e/ou social;
- os sintomas são inconsistentes com o nível de desenvolvimento de uma criança;
- os sintomas persistiram seis meses ou mais;
- os sintomas estavam presentes antes dos sete anos de idade;
- os sintomas são observados tanto na escola quanto em casa;
- não existem evidências de uma condição de saúde ou doença mental que pudesse causar problemas similares.

A maior parte das crianças com o transtorno não precisa de educação especial. A menos que seus problemas sejam bastante sérios, esses estudantes podem funcionar bem em salas de aula normais com o auxílio de professores atenciosos, boas técnicas de manejo em sala de aula e, ocasionalmente, medicamentos. Contudo, cerca de um terço dessas crianças apresenta dificuldades de aprendizagem adicionais. Como o TDAH torna mais difícil a remediação das deficiências, as crianças em

geral necessitam realmente de uma intervenção de educação especial.

As pesquisas indicam que as crianças com TDAH geralmente precisam é de um tempo e de orientação extras para *dominarem* as informações: uma vez que tenham aprendido algo, os estudantes com TDAH recordam e usam a informação tão bem quanto qualquer outra pessoa. Serviços especiais para crianças com TDAH, portanto, normalmente envolvem lições de reforço ensinadas na sala de aula e prática de novas habilidades. Esses estudantes também podem aprender a monitorar sua própria atenção e a voltar por si mesmos à tarefa quando suas mentes começam a vagar. É muito importante ensinar-lhes bons hábitos de estudo e estratégias de memorização, tais como rimas, truques mnemônicos e visualização. Diferente de outros estudantes, as crianças com problemas de aprendizagem quase nunca pensam em táticas como essas sozinhas.

O apoio e informação aos pais é um outro ingrediente crucial para ajudar uma criança com TDAH. Muitas mães afirmam que tanto sua sanidade quanto sua própria auto-estima foram salvas por grupos de apoio e boletins especializados, planejados para pais de crianças com TDAH. O aconselhamento familiar também é freqüentemente útil: a teoria pode ter importância crítica, se uma criança parece deprimida ou zangada, ou se muita negatividade foi acumulada dentro da família. Aulas para os pais e publicações podem ajudá-los a aprender como usar o reforço positivo para recompensarem o comportamento desejável, como ignorar estrategicamente o mau comportamento e como desenvolver métodos apropriados e efetivos de disciplina. Repouso e recreação para os pais também são importantes! Cuidar de crianças com TDAH é uma tarefa difícil e, em geral, exaustiva; a maior parte dos pais acha que pode realizá-la melhor se cuidar bem de si mesma e se, de vez em quando, fizer um “recreio”.

As crianças com TDAH, com freqüência, mostram uma melhora significativa quando chegam à adolescência. Elas tendem a continuar sendo pessoas cheias de energia, mas

não são mais “descontroladas”. Se aprendem estratégias apropriadas de aprendizagem e habilidades sociais, podem sair-se bem na escola e no trabalho. Alguns indivíduos que usaram medicamento são capazes de descontinuí-lo. Porém, cerca de 50% daqueles que obtêm benefícios dos medicamentos quando crianças continuam precisando desses, a fim de darem o melhor de si quando adultos. “Ei, eu acho que não sou pior do que o cara que precisa usar óculos”, diz um veterano na universidade que toma Ritalin todos os dias. “Ninguém gosta de tomar remédios, mas sem eles eu não teria passado da quarta série, muito menos teria feito o ensino médio e quatro anos de universidade”.

A identificação e intervenção precoces são críticas para crianças com TDAH. Quanto antes o problema é reconhecido, menos provavelmente o comportamento anti-social ou os problemas emocionais irão desenvolver-se. Também será menos provável que os pais culpem a si mesmos pelo comportamento difícil da criança. Como recorda uma mãe:

Durante sete anos pareceu que todos achavam que eu deveria controlar este menino. Meu marido, minha mãe, meus amigos, todos pareciam pensar que eu deveria ser capaz de controlá-lo, porque eu era a mãe. As pessoas davam sugestões “úteis”, mais ou menos indicando onde achavam que eu errava: “Você não dá a ele alimentos processados em excesso? Ele dorme adequadamente? Talvez se você não trabalhasse e pudesse passar mais tempo com ele...”. Sentia-me como se carregasse um cartaz: “Sou uma boa mãe! Amamenteei-o no peito! Leio para ele todos os dias.” Mas o principal era que eu me sentia responsável. Scott estava repetindo a primeira série, quando eu soube que ele tinha TDAH. A primeira coisa que pensei, quando me contaram, foi: “Graças a Deus, Não é tudo culpa minha!”. O TDAH não é a coisa mais fácil com a qual precisamos conviver, mas acho que posso lidar com isso muito mais eficientemente, desde que soube sobre o transtorno e deixei de culpar-me por tudo.

DEFICIÊNCIA DA PERCEPÇÃO VISUAL

Os estudantes com deficiências da percepção visual têm problemas em entender o que vêem. O problema não é de visão, mas do modo como seus cérebros processam as informações visuais. Essas crianças têm dificuldade para reconhecer, organizar, interpretar e/ou recordar imagens visuais. Como resultado, elas têm problemas para entender todo o espectro de símbolos escritos e pictóricos – não apenas letras e palavras, mas também números, diagramas, mapas, gráficos e tabelas.

Pelo fato de que, com frequência, são muito sutis, as deficiências da percepção visual raramente são suspeitadas até que uma criança começa a ter problemas na escola. Mesmo assim, a fonte do problema pode ser um mistério. Como recorda um mãe:

Durante toda a Educação Infantil, as professoras de Seth diziam-me que ele era extraordinariamente inteligente. Isso também era óbvio para mim. Ele aprendera a falar cedo e, aos cinco anos, possuía um vocabulário próximo ao de um adulto. E era muito curioso e adorava que lessem para ele. Seth tornou-se uma enciclopédia ambulante sobre tudo o que o entusiasmava: pássaros, dinossauros, mitologia grega. Ele mal podia esperar para entrar na escola e estava excitadíssimo para aprender a ler por conta própria.

Seth adorava a pré-escola, mas sua atitude quanto à escola mudou completamente na primeira série do Ensino Fundamental. Ele começou a queixar-se do trabalho, da professora e das outras crianças. Ao final de outubro, dizia que detestava a escola e não queria mais ir à aula. Alarmada, marquei uma consulta com sua professora para ver o que estava acontecendo. Ela disse que Seth dava-se bem com as outras crianças, mas estava sendo reprovado em todas as matérias. Ele não conseguia manter o ritmo sequer com o grupo *mais lento* de leitura. Eu

Quadro 3.2

Lista de verificação de sintomas para deficiência da percepção visual

É normal que as crianças exibam alguns dos sintomas desta lista. Uma dificuldade de aprendizagem pode ser possível, se muitos desses comportamentos estiverem presentes e se persistirem além da idade na qual esses erros são típicos.

Escrita

- antipatiza com a escrita e evita aprendê-la;
- atrasos na aprendizagem da escrita;
- os trabalhos escolares são sujos e incompletos; muitas rasuras e apagamentos;
- dificuldade para recordar as formas das letras e dos números;
- freqüentes inversões de letras e números;
- espaçamento desigual entre letras e palavras;
- omissão de letras das palavras e de palavras das sentenças;
- cópia imprecisa;
- fraca ortografia (escreve foneticamente);
- não consegue localizar erros no próprio trabalho;
- dificuldade em preparar esboços gerais e organizar o trabalho escrito.

Leitura:

- confunde letras de aparência similar (*b e d, p e a*);
- dificuldade para reconhecer e recordar palavras que vê (mas pode pronunciá-las foneticamente);
- com freqüência, perde-se durante a leitura;
- confunde palavras de aparência similar (*preto e perto*);
- inverte as palavras (*lê mala por lama*);
- tem problemas para encontrar letras em palavras ou palavras em sentenças;
- fraca memória para a palavra impressa (também para seqüências de números, diagramas, ilustrações, etc.);
- fraca compreensão das idéias principais e dos temas;
- dificuldade com conceitos matemáticos de nível superior.

Matemática:

- fraco alinhamento de problemas resulta em erros de cálculo;
- dificuldade para memorização de fatos da matemática, tabelas de multiplicação, fórmulas e equações;
- problemas para interpretar gráficos, diagramas e tabelas.

Problemas relacionados:

- confunde esquerda e direita;
- tem dificuldade para estimar a hora, para ser pontual;
- fraco senso de direção; demora para aprender o caminho correto em local novo;
- dificuldade para julgar velocidade e distância (interfere em muitos jogos; pode ser um problema ao dirigir um veículo);
- tem dificuldade para “chegar ao ponto”; perde-se em detalhes;
- não capta o humor e os sentimentos de outras pessoas (freqüentemente, acaba dizendo as coisas erradas no momento errado);
- fraco planejamento e habilidades de organização;
- freqüentemente perde as coisas; não consegue localizar objetos “bem à sua frente”;
- antipatia por quebra-cabeças, labirintos ou outras atividades com um forte elemento visual;
- dificuldade para perceber estratégias que garantam a sucesso em jogos (pode não compreender o objetivo).

estava perplexa! Será que estávamos falando sobre o mesmo garoto? Durante toda essa conversa, tinha a sensação de que havia algum engano, e que a professora pensava que eu era a mãe de uma outra criança. Quando ela sugeriu que eu trabalhasse com Seth em casa para ajudá-lo a recuperar suas notas, concordei ansiosamente. Imaginei que o problema devia ser culpa da professora. Eu podia ajudar Seth; tudo o que ele precisava era de um pouco de incentivo e atenção extra.

A professora deu-me cartões com 30 palavras que desejava que Seth aprendesse, para que ele pudesse iniciar a cartilha de leitura da primeira série. Escolhi três cartões para começar – acho que as palavras eram *boy*, *the* e *cat*. Trabalhamos com essas palavras por uma semana. Havia uma atmosfera tranqüila, muitos elogios, muito incentivo. Ao final da semana, Seth não conseguia reconhecer uma única palavra. Também não reconhecia qualquer palavra ao final da segunda semana; e, na terceira semana, recusou-se a continuar praticando esses exercícios. Além disso, começou a dizer que não queria mais que eu lesse para ele. Parecia que ele não queria ter qualquer coisa a ver com livros ou com a palavra impressa.

Em novembro, Seth praticamente não fizera nenhum progresso em leitura ou aritmética e começou a queixar-se de dores estomacais: quase todas as manhãs ele chorava e pedia para não ir à escola e ficar em casa. Fizemos várias consultas ao pediatra, mas os testes não revelaram nenhum problema. O estado emocional deteriorado de Seth preocupava-me ainda mais do que sua falta de progresso escolar – três meses na primeira série haviam transformado meu menininho de seis anos feliz extrovertido em um trapo! Finalmente, já que eu não sabia mais o que fazer, pedi à escola para que testassem Seth, para ver se podiam encontrar qualquer coisa que pudesse estar contribuindo para todos esses problemas. Ao final do semestre, tínhamos uma explicação: Seth possui um QI acima da média e uma dificuldade de aprendizagem. Seu problema principal era memória visual; ele compreendia as coisas muito bem, quando olhava para elas, mas não conseguia fixar qualquer espécie de imagem mental. Pobre

Seth! Praticamente todo o currículo da primeira série envolvia a memorização de imagens visuais – letras, palavras e números. Não era de admirar que ele não estivesse fazendo progresso!

Embora seja raro uma dificuldade de aprendizagem ser identificada tão cedo, os problemas com a percepção visual realmente começam a causar problemas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando interferem no progresso em quase todas as matérias. Para entendermos o porquê, observemos os tipos de processamento de informações que essa categoria inclui. As habilidades de percepção visual incluem a capacidade para reconhecer imagens que já vimos antes e vincular-lhes significados (como um pré-escolar reconhecer um sinal do McDonald's e dizer que está faminto), discriminar entre imagens similares (como as letras *b* e *d*, ou as palavras *ataca* e *acata*), separar figuras significativas de detalhes de segundo plano (identificar as vogais em uma palavra, por exemplo) e reconhecer o mesmo símbolo em diferentes formas (reconhecer que um *A* é um *A*, mesmo quando aparece em diferentes tamanhos, cores ou fontes). Reconhecer seqüências é uma outra importante habilidade de percepção visual; as pessoas com problemas de seqüência visual podem não ver diferença entre as palavras *via* e *vai* e ter problemas para copiar até mesmo uma série curta de letras ou números corretamente. Não é de surpreender que os estudantes com esse tipo de problema, em geral, aprendam apenas lentamente suas letras e números. Seus livros de exercícios e trabalhos escolares são cheios de inversões, omissões e outros erros freqüentemente atribuídos a "relaxamento" (ver Quadro 3.3).

Além disso, os estudantes com problemas de percepção visual normalmente têm dificuldades com a memória visual e a visualização. Eles são aprendizes de leitura dolorosamente lentos, porque não reconhecem facilmente as palavras à sua frente e devem "pronunciá-las" enquanto prosseguem. Apresentam dificuldades para recordar regras de ortografia e palavras irregulares e, geralmente, escrevem-nas foneticamente (ver Quadro 3.3).

Quadro 3.3

Cópia cursiva e cálculo matemático de um menino de oito anos com inteligência mediana e deficiências da percepção visual

pencils
pencils

crayons
crayons

the cup is 8 inches

$$\begin{array}{r} 26 \\ + 50 \\ \hline 76 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 98 \\ - 30 \\ \hline 68 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 15 \\ 285 \\ - 187 \\ \hline 98 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 99 \\ 285 \\ - 292 \\ \hline 5 \end{array}$$

Fonte: Smith, C. R., *op. cit.*

Tarefas de rotina, como cópia do quadro-negro, podem ser um pesadelo: durante o tempo que levam entre olhar para o quadro-negro e novamente para suas folhas, essas crianças perdem partes importantes da imagem, ou perdem-na completamente. Os estudantes com deficiências da memória visual também consideram quase impossível corrigir ou verificar seu próprio trabalho, porque simplesmente não conseguem recordar qual seria a forma correta, quando buscam erros. As crianças que não possuem a capacidade para visualizar consideram difícil criar coisas em suas mentes ou imaginar soluções para os

problemas. Elas se perdem no meio de projetos, porque não conseguem visualizar qual, provavelmente, deveria ser o resultado final. Esses alunos tendem a ser pensadores concretos e, com frequência têm problemas para raciocinar além da informação bem à sua frente. Uma criança pode insistir, por exemplo, em que uma moeda de 50 centavos vale menos que duas de 25, porque há somente uma moeda e, além disso, é menor!

Alguns alunos com deficiências da percepção visual também têm problemas com as relações espaciais. É difícil para eles lidarem com conceitos de tamanho, forma e distância,

ou entenderem como as partes ajustam-se para formar um todo. Em geral, os estudantes com esse tipo de déficit têm dificuldades para entender mapas, gráficos e diagramas; tendem a ter problemas particulares com níveis superiores de matemática, como a geometria. Comumente, têm muita dificuldade para alinhar colunas de tabelas e espaçar palavras e letras de um modo uniforme, quando escrevem. As deficiências espaciais também se mostram no comportamento social. Os professores observam que os estudantes com esse tipo de deficiência estão sempre “na sua cara”, falando a uma distância de apenas alguns centímetros. Essas crianças também podem ser deixadas fora de jogos no pátio da escola, porque sua incapacidade para estimar a velocidade e a distância com precisão torna-as ineptas em quase qualquer atividade que envolva uma bola.

As deficiências da percepção visual geralmente são causadas por áreas com hipofuncionamento no lado direito do córtex cerebral, e os estudantes com essa espécie de deficiência podem exibir outros déficits do “cérebro direito”. Eles podem ter problemas, por exemplo, para distinguir questões importantes de detalhes triviais. Escutar uma dessas crianças contar um filme, com frequência, envolve ter de suportar um monólogo dispersivo, no qual cada cena é recontada, mas o ponto principal da trama jamais é deixado claro. Pergunte a essas crianças o que aconteceu na escola hoje, e, provavelmente, elas lhe contarão sobre anúncios feitos pela manhã, sobre o concurso de soletração e sobre o que comeram durante o almoço, antes de mencionarem o incêndio que destruiu metade da ala oeste. Também se perdem em detalhes na sala de aula e, em geral, precisam de um auxílio adicional para aprenderem a isolar os temas principais de suas lições ou a preparar esboços que as ajudarão a chegarem ao ponto principal em apresentações escritas e orais.

As crianças com déficits no córtex cerebral direito têm uma capacidade notavelmente fraca para estimar a passagem do tempo com precisão; os pais queixam-se de que elas nunca estão prontas para ir a lugar al-

gum, mesmo quando foram alertadas de que “estamos saindo em cinco minutos”. Elas podem, além disso, ter um fraco senso de direção e problemas para distinguir entre direita e esquerda – dificuldades que, com frequência, persistem até a idade adulta. Essas crianças não parecem ter consciência quanto à sua aparência e ao que as cerca no mundo físico (se lhes dizem para “arrumar essa bagunça”, elas podem responder “Que bagunça?”). Algumas também têm problemas para “ler” as expressões faciais e a linguagem corporal; como resultado disso, parecem não ter consciência do que outros estão pensando ou sentindo. “Em geral, essas crianças parecem ao observador bastante auto-absortas e desligadas”, diz uma professora de educação especial. “Elas geralmente são as últimas a aderir a uma moda ou tendência na escola; quando compreendem que listras estão na moda, todos já estão usando bolinhas. Isso não prejudica suas notas, mas pode, de fato, custar muito socialmente. O que temos de fazer é *ensinar* a consciência social a essas crianças – como prestar atenção ao que outras crianças vestem, ao que elas gostam de fazer. Não presuma que elas poderão aprender esse tipo de coisas por si mesmas. Isso não acontecerá”.

O tipo de apoio escolar necessário para estudantes com deficiências da percepção visual varia, dependendo da gravidade de seus problemas. A maior parte desses alunos aprende a ler melhor com os ouvidos – eles precisam de instrução de leitura solidamente baseada na audição e, se esta não estiver disponível na sala de aula, programas de educação especial devem oferecê-la. As crianças com déficits de memória visual precisam ter pronto acesso a materiais que possam memorizar, como tabelas de multiplicação, fórmulas de matemática ou mapas. Além disso, muitos desses estudantes parecem necessitar mais é de um tempo extra. Embora o cérebro dessas crianças processe as informações visuais de um modo imensamente lento, muitas podem lidar com tarefas visuais de forma competente, se lhes for permitido trabalhar em seu próprio ritmo. Algumas crianças, contudo, não conseguem

Quadro 3.4

Escrita fonética de um menino de treze anos com deficiências de percepção visual

Palavras conhecidas	Palavras desconhecidas
abstract	destuted
misconduct	rumedeul (remedial)
optimistic	insinuate
sublime	cunedic (kinetic)
verify	orthodacs
gushur (geyser)	caor caos
garitex (guarantee)	Oncore
horishing	ismis (isthmus)
pursowt (pursuit)	busum
cutasturkey (catastrophe)	shampane

Fonte: Smith, C. R., *ibid.*

executar tarefas que envolvam a percepção visual, não importando o quanto tentem; é simplesmente muito difícil para elas montar os elementos visuais em um todo significativo. A intervenção é importante, de qualquer modo: os programas de educação especial podem oferecer tanto o tempo extra quanto os métodos alternativos para o ensino e a avaliação, quando necessários.

Esses alunos também podem beneficiar-se de uma tecnologia de apoio. “Eu mal posso crer na diferença que um computador

fez em minha vida”, diz um aluno da nona série. “Ele aponta todas as minhas letras na direção certa, endireita minhas margens – até mesmo corrige minha ortografia. Eu ainda cometo erros, mas, quando os corrijo, não preciso copiar a tarefa inteira. Eu detestava escrever; era tão difícil fazer com que tudo ficasse certo no papel, que apenas queria abreviar tudo e acabar logo com aquilo. Agora estou tendo as notas mais altas em inglês e redação de histórias e poemas, desde que comecei a estudar”.

Estudantes com deficiências da percepção visual geralmente precisam de maior apoio no Ensino Fundamental, quando a demanda por dominar sistemas de símbolos visuais é maior. Normalmente, precisam de menos auxílio à medida que envelhecem e começam a usar diferentes áreas de recursos para compensar suas deficiências de processamento visual. Com bastante frequência, essas pessoas “desabrocham” no ensino, quando seu desempenho é ocasionalmente espetacular. Os estudos têm descoberto que as habilidades do cérebro esquerdo envolvendo linguagem, lógica e análise são aquelas mais estreitamente associadas com a aprendizagem efetiva no Ensino Médio. Os estudantes com deficiências do processamento visual mas que são fortes nessas áreas, geralmente, se tornam alunos bem-sucedidos na maior parte das matérias (embora a matemática de nível superior possa continuar sendo um problema).

DEFICIÊNCIAS DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

De longe, o maior número de estudantes identificados com problemas de aprendizagem são aqueles com problemas de processamento da linguagem. Essas crianças podem ter problemas com qualquer aspecto da linguagem: ouvir as palavras corretamente, entender seu significado, recordar materiais verbais e comunicar-se claramente. As dificuldades dessas crianças começam com a palavra falada e tipicamente interferem na leitura e/ou na escrita quando a criança ingressa na escola. A gravidade de tais deficiências vai de leve a tão profunda que os indivíduos afetados consideram o uso da língua inglesa quase tão difícil quanto o restante de nós poderia considerar em relação a línguas como russo ou japonês.

Os pais, frequentemente, têm consciência de que seus filhos apresentam alguns problemas com a linguagem antes de começarem a escolarização (ver Quadro 3.5). As crianças com deficiências de processamento da linguagem podem ser lentas na aprendizagem da fala

e podem usar sentenças mais curtas, vocabulários menores e uma gramática mais pobre do que seus irmãos e irmãs faziam em uma idade similar. Pode haver sinais de que elas nem sempre compreendem o que lhes é dito. Suas respostas às questões podem ser inapropriadas, ou elas podem não ser capazes de seguir instruções de uma forma confiável. Sua memória para instruções também pode ser fraca, e isso acaba sendo uma fonte de constante irritação (“Eu já não lhe pedi duas vezes para guardar essa roupa? Por que eu preciso insistir sempre?”). Os problemas com a compreensão tendem a piorar, quando a linguagem em uso é complexa: uma criança que consegue lidar com “Traga-me a mistura de bolo” sem dificuldade pode sentir-se completamente confusa ao ser-lhe solicitado: “Por favor, tire as compras da sacola e traga-me a mistura de bolo depois de guardar o leite no refrigerador”. Os problemas também podem ser especialmente óbvios, quando as instruções são gritadas para uma criança que está em outro aposento. Muitas crianças que têm problemas para entender as palavras usam sugestões visuais para compensarem suas dificuldades; elas buscam o significado na linguagem corporal e na expressão facial e, ocasionalmente, tornam-se bons leitores de lábios.

Muitos jovens com deficiências de processamento da linguagem também falam de um modo confuso. Às vezes, seus cérebros têm problemas para organizar seqüências nos sons que ouvem, de modo que pronunciam mal as palavras – dizendo “pisqueti” para *espaguetti*, ou “efelante” para *elefante* muito depois da idade na qual esses erros seriam normais. Essas crianças também são fracas na consciência gramatical e têm problemas com a seqüência das palavras: por exemplo, elas podem não entender que existe uma diferença entre as sentenças *bloquear um golpe* e *golpear um bloco*. É comum confundirem palavras com som similar: elas podem dizer que uma resposta é “oblíqua”, quando *óbvia* é o que pretendem dizer, ou afirmar alguém é “vegetariano”, quando pretendem *sagitariano*. Erros como esses – que tendem a piorar sob a pressão de falar perante grupos ou figuras representati-

Quadro 3.5

Lista de verificação de sintomas para deficiência de processamento da linguagem

É normal as crianças exibirem alguns comportamentos desta lista. Contudo, um padrão persistente de muitos desses sintomas pode indicar uma dificuldade de aprendizagem.

Compreensão da fala e da linguagem:

- atraso para aprender a falar;
- não modula o tom de voz apropriadamente; fala em tom monótono ou muito alto;
- tem problemas para citar nomes de objetos ou de pessoas;
- utiliza uma linguagem vaga e imprecisa; possui um vocabulário pequeno;
- a fala é lenta ou sofre interrupções; usa mecanismos de “adiamento” verbal (“ãh”, “hmm”, “você sabe”, “né”);
- usa uma gramática pobre;
- com frequência, pronuncia mal as palavras;
- confunde palavras com sons similares (como “frustrar” e “flutuar”; pode produzir híbridos, como “flustrar”);
- com frequência, usa gestos com as mãos ou a linguagem corporal para ajudar a transmitir a mensagem;
- evita falar (especialmente na frente de estranhos, figuras representativas de autoridade ou grupos);
- é insensível a rimas;
- demonstra pouco interesse por livros ou histórias;
- não responde apropriadamente a questões (responde “segunda-feira”, quando lhe perguntam “Onde você estudou?”);
- com frequência, não compreende ou não recorda instruções.

Leitura:

- atrasos significativos para aprender a ler;
- dificuldade na citação de nomes de letras;
- problemas para associar letras a sons, discriminar os sons nas palavras, mesclar sons para formar palavras;
- dificuldade para analisar seqüências de sons; erros frequentes de seqüência (como ler “sabe” como “base”);
- tenta “adivinhar” palavras estranhas, ao invés de usar habilidades de análise da palavra;
- lê muito lentamente. A leitura oral deteriora-se após algumas sentenças (devido ao declínio na capacidade para recuperar rapidamente sons da memória);
- a compreensão para o que está sendo lido é consistentemente fraca ou deteriora-se, quando as sentenças se tornam mais longas e mais complexas;
- fraca retenção de novas palavras no vocabulário;
- antipatiza com a leitura, evitando-a.

Continua

vas de autoridade – deixam esses estudantes dolorosamente expostos ao ridículo, e algumas pessoas jovens e sensíveis farão o impossível para evitar falar na frente dos outros.

Existem também crianças que entendem e usam as palavras corretamente, mas têm grande dificuldade na produção das palavras que desejam usar em sua memória. Peça-lhes

*Continuação***Escrita:**

- as tarefas escritas são curtas ou incompletas, freqüentemente, caracterizadas por sentenças breves, vocabulário limitado;
- persistem problemas com a gramática;
- erros bizarros de ortografia (não-fonéticos); o estudante pode ser incapaz de decifrar a própria escrita;
- idéias nas tarefas escritas são mal-organizadas, não logicamente apresentadas;
- pouco desenvolvimento do tema; os estudantes estão mais propensos a escrever listas rápidas de pontos ou eventos do que a oferecer detalhes ou desenvolver idéias, personagens ou trama;
- em testes, é mais bem-sucedido em questões de múltipla escolha do que em ensaios ou preenchimento de espaços em branco.

Matemática:

- resposta lenta durante exercícios de matemática devido a problemas com recuperação de números da memória;
- dificuldade com problemas por extenso devido à fraca compreensão da linguagem;
- problemas com matemática de nível superior, devido a dificuldades com análise e raciocínio lógico.

Problemas relacionados:

- “faz uma salada” de mensagens telefônicas; entende mal o que é ouvido no rádio ou na TV;
- dificuldade com o raciocínio verbal; pode entender todas as palavras no provérbio “Pedra que rola não cria limo”, mas ser incapaz de explicar o que isso significa; pode considerar difícil extrair conclusões lógicas;
- problemas para entender trocadilhos e piadas; pode não detectar gozações;
- dificuldade para fazer comparações e classificar objetos ou idéias;
- dificuldade para recordar informações ou produzir fatos ou idéias, quando solicitado;
- dificuldade para apresentar uma história ou instruções em uma ordem lógica;
- tipos de problemas encontrados na aprendizagem da língua materna tendem a ser repetidos ao estudar uma língua estrangeira;
- dificuldade para iniciar ou manter uma conversa.

para separar a fotografia de um cavalo, e elas farão isso sem hesitar; mas mostre-lhes a fotografia e peça-lhes que digam o nome do animal, e as mentes dessas crianças sofrerão uma “pane”. Problemas para encontrar palavras apropriadas levam alguns alunos frustrados ao silêncio, mas outros fazem uma ginástica com as palavras da língua em um esforço para encontrarem a palavra que estão procurando. Essas são as crianças que tagarelam: “Ei, sabe quem eu vi na escola, foi o, você sabe, o cara com o boné, ele usa aquela camisa com seu

nome escrito, é alto e tem aquela coisa, é longa e ele coloca no motor...”, Finalmente você tem indicadores suficientes para dar um palpite: “Você quer dizer o Joe, do posto de gasolina?”, e a criança responde com alívio: “É, ele mesmo”. As crianças com dificuldades para encontrar palavras também usam mecanismos de adiamento verbal para darem a si mesmas um tempo adicional para encontrarem as palavras. Suas sentenças, com freqüência, são pontuadas com pausas irritantes. “Sally perdeu... hmm, você sabe... aquela coi-

sa.." é uma comunicação típica de uma criança com deficiência desse tipo.

Na escola, muitas crianças com deficiências de processamento da linguagem continuam tendo problemas para entender e seguir instruções, uma dificuldade que frequentemente é atribuída à desatenção, à preguiça ou à desobediência ("Quantas vezes eu já não lhe disse para entrar na fila alfabeticamente pelo último nome, Johnny? O que é preciso para você entender? Talvez, se você permanecer na sala durante o intervalo hoje consiga lembrar"). Esforços para o uso de habilidades visuais para melhorar a compreensão também são, via de regra, incompreendidos ("Mantenha os olhos em sua folha, Johnny! Se você olhar a folha da Susy, vou tirar-lhe a prova!"). Padrões problemáticos de fala podem não ser considerados uma deficiência na sala de aula, onde geralmente se espera que os alunos permaneçam em silêncio, mas as dificuldades que essas crianças têm para aprender a ler e a escrever eventualmente chamam a atenção. Os problemas que os estudantes experienciam com essas habilidades refletem os problemas que têm para o processamento da linguagem falada. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

- Os alunos com deficiências no processamento de sons têm problemas para aprender a associar as letras com os sons e consideram difícil dividir as palavras em seqüências de unidades sonoras. Mesmo se com o tempo aprendem a dizer como é o som da letra *t*, eles ainda podem ser incapazes de dizer se este som ocorre no começo ou no final da palavra *abacate*, ou mesmo se chega a ocorrer na palavra. Têm dificuldade para dominar o processo da "pronúncia" das palavras e cometem erros bizarros de ortografia, os quais refletem o modo confuso como seus cérebros interpretam o que escutam (ver Quadro 3.6).
- Estudantes com problemas de compreensão podem aprender a decodificar satisfatoriamente as palavras, mas as palavras que lêem não fazem mais sentido para eles que as palavras que escutam. Podem

ter dificuldade para associar palavras individuais a seus significados corretos, ou ter tais problemas com as regras ou a estrutura da linguagem, de modo que as combinações de palavras os confundem. Com maior freqüência, esses estudantes podem ligar a linguagem em pequenos segmentos, mas sentem-se perplexos quando o material que se espera que trabalhem torna-se mais longo e mais complexo. Esses jovens tipicamente têm um vocabulário pequeno, problemas para dominar o básico da gramática e usam palavras inapropriadas ao escrever. A memória para o que foi lido (mas não realmente entendido) também tende a ser fraca.

- Os estudantes que têm problemas para encontrar palavras para expressarem-se na fala não se saem melhor com lápis e papel. A produção de palavras de que precisam para descrever o que sabem pode ser um problema, mesmo quando o vocabulário é vasto e o conhecimento do tema em questão é abrangente. Mesmo se esses estudantes lêem bem, eles podem descobrir que sua dificuldade para falar é uma deficiência grave em aulas nas quais os esforços dos alunos são julgados primeiramente por discussões e textos (não nos surpreende que essas pessoas prefiram, acima de tudo, as questões de múltipla escolha).

Como todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem, as crianças com déficits de linguagem tendem a processar as informações mais lentamente que o normal. Seus problemas tendem a ser ampliados na sala de aula, onde geralmente respostas rápidas são exigidas. Muitas vezes, esses alunos sabem a resposta de uma questão, mas hesitam quando chamados, porque precisam de tempo para encontrar e arranjar as palavras necessárias para uma resposta coerente. No entanto, não ouvindo uma resposta imediata, o professor tende a presumir que nosso estudante não fez seu trabalho e chama outro aluno. Essas crianças estão entre aquelas mais propensas a se-

rem acusadas de baixa motivação. Com demasiada frequência, tal acusação torna-se realidade à medida que crescentes problemas na escola corroem a auto-estima desses estudantes e seu entusiasmo natural para a aprendizagem.

Além de criar problemas de leitura e de escrita, as deficiências de processamento da linguagem também podem ter um impacto sobre como os estudantes pensam. Grande parte de nossa capacidade para recordar e organizar informações depende de nossa habilidade de dar nomes e descrever as coisas, e precisamos da linguagem para fazer isso. Por exemplo, nosso novo vizinho pode começar como nada mais do que uma vaga impressão visual, mas com o tempo usamos palavras para construir um “arquivo” sobre ele em nossas mentes. Seu nome é Bob, ele tem uma esposa atraente e dois filhos pequenos, dirige um caminhão vermelho, trabalha na companhia telefônica, gosta de assar churrasco em seu quintal, etc. Podemos fazer associações com outros “arquivos” que criamos no passado – talvez nosso vizinho tenha um sotaque que nos recorda o ator de televisão Andy Griffith, e seu entusiasmo pelo beisebol faz com que pensemos que ele talvez gostasse de conhecer outro vizinho que também é um fã. Quanto maior se torna nosso arquivo, mais podemos dizer que “conhecemos” nosso vizinho e mais certos estaremos de reconhecê-lo, se o virmos em um local inesperado. Assim é com tudo o que aprendemos. Usamos as palavras para formar as informações e as guardamos de uma forma que torna fácil seu uso posterior.

As pesquisas mostram que, quanto maior o comando que os estudantes têm da linguagem, melhor eles são na recordação de informações, na organização de suas idéias, na formação de associações entre fatos e conceitos e no manejo de abstrações. Os estudantes com deficiências de linguagem, com frequência, descobrem-se lutando em todas essas áreas. Um professor observa: “A mente dessas crianças é como uma gaveta estufada de pastas de arquivos sem um rótulo. Pode haver muita informação lá, mas está tudo tão desor-

ganizado que não lhes serve para muita coisa”. Quando as deficiências de processamento da linguagem são leves, a fraca memória e a falta de organização podem, na verdade, ser os aspectos mais óbvios da deficiência.

O desenvolvimento social também é influenciado pelas deficiências da linguagem. As crianças que têm problemas para entender palavras ou que cometem erros quando falam, às vezes, sentem tanto medo de expor suas fraquezas que se tornam silenciosas, reservadas e tímidas. Existem também aquelas que vão ao extremo oposto, lidando com sua incapacidade para compreender o *input* dos outros por meio de provocações e insistência para que todos façam as coisas ao seu modo! Nenhuma delas tende a achar fácil fazer amizades. As crianças com deficiências de processamento da linguagem, comumente, podem ser encontradas à margem dos grupos, ou seja, “indo com a multidão”. Algumas preferem passar seu tempo com crianças mais jovens, cuja linguagem mais simples é também mais fácil de compreender. Os pais observam que essas crianças, com frequência, sentem-se mais confortáveis compartilhando atividades com um ou dois amigos: sua capacidade para entender o que está sendo dito rapidamente se dissolve à medida que o grupo cresce. Elas também podem sentir-se mais felizes em situações estruturadas, nas quais as regras são claramente compreendidas de antemão, de modo que não sentirão embaraço por instruções que podem ser difíceis para elas entenderem.

Muitas áreas do cérebro devem funcionar juntas para o processamento eficiente da linguagem, e as deficiências podem resultar de colapsos em diversos pontos diferentes do sistema. A dificuldade com o uso e a compreensão geralmente está ligada a áreas com hipofuncionamento no córtex cerebral esquerdo. Os estudantes com graves problemas de compreensão mostram, ocasionalmente, evidências de outras fraquezas no “cérebro esquerdo”, como dificuldade para arranjar fatos ou idéias em seqüências lógicas. As pesquisas que exploram a base de problemas de processamento de sons (os

quais produzem as deficiências de leitura mais sérias) têm-se focalizado, recentemente, em algumas outras estruturas cerebrais, em especial no tálamo e no córtex pré-frontal. O tálamo distribui informações dos ouvidos, dos olhos e dos outros órgãos sensoriais para diferentes áreas do córtex cerebral, como uma central telefônica. O córtex pré-frontal apenas recentemente foi associado a deficiências de leitura, e o papel que exerce no processamento da fala/dos sons ainda está sob investigação.

Em outras áreas de pesquisas, os geneticistas têm tentado determinar por que os distúrbios de processamento da linguagem ocorrem com tanta frequência dentro das famílias. Um dia talvez seja possível testar um “gene da dislexia” e identificar algumas das crianças que precisarão de auxílio extra muito antes de ingressarem na escola. Atualmente, entretanto, a maior esperança para as crianças com deficiências de processamento da linguagem são o reconhecimento e as intervenções precoces.

O apoio com educação especial é essencial. Muitas crianças com deficiências de processamento da linguagem não conseguem aprender a ler e a escrever pelos métodos convencionais; para dominarem tais habilidades, elas precisam de materiais especiais e de professores experientes no trabalho com problemas da linguagem. O progresso na leitura pode ser lento, e meios alternativos de obtenção de informações (como livros gravados em fita) também devem ser oferecidos, para que possam acompanhar o currículo. Uma vez que os estudantes, com frequência, necessitam de auxílio para segmentar os materiais didáticos em pequenas partes da linguagem que possam manejar, às vezes, é preciso reescrever os textos básicos em uma linguagem mais simples e fornecer um tempo extra para terminarem testes e outros trabalhos. Se os estudantes lêem e escrevem muito mal, podem precisar que outros leiam as questões de testes para eles, além de respondê-las oralmente. Muitos estudantes com transtornos da linguagem também precisam aprender estratégias específi-

cas para a organização e a recordação de materiais escritos e verbais.

Além disso, os professores precisam estar informados sobre a importância de falar lenta e claramente com esses alunos e estar conscientes do quanto é difícil para essas crianças processarem palavras, se existir outra “confusão de sons”. Dizer aos estudantes que haverá um teste de matemática na terça-feira, exatamente no momento em que a campainha soa entre um ruído geral de papéis e cadeiras arrastadas, por exemplo, coloca a criança com uma deficiência de linguagem em desvantagem. O mesmo ocorre com o ato de “soterrar” essa informação em uma longa lista de outros anúncios. Os pais consideram que a linguagem simples é, em geral, a chave para uma melhora na memória das crianças também em casa. “Por favor, leve o lixo para fora à noite”, claramente articulado, frente a frente, está bem mais propenso a gerar resultados do que “Querido, não esqueça que quero que você leve o lixo para fora depois que passear com o cachorro e fizer seu dever de casa”, dito às pressas, enquanto você sai da sala.

Com um apoio apropriado, os estudantes com deficiências de processamento da linguagem podem ter sucesso escolar. Contudo, pessoas jovens cujas deficiências são muito graves, talvez nunca progridam muito além do “nível de sobrevivência” na leitura e na escrita. É muito importante que esses estudantes encontrem modos alternativos de aprender e comunicar-se, de modo a poderem desenvolver seus outros recursos e talentos. Se permanecem motivados, a dificuldade com a leitura e a escrita não os impedirá de conquistar seus objetivos. Muitos não-leitores virtuais não apenas chegaram à universidade, mas também realizaram coisas notáveis lá (o apoio da educação especial está disponível em muitas boas faculdades e universidades). Essas pessoas tiveram sucesso em praticamente todos os tipos de negócios e profissões. Como mostra a história de Jason, não-leitores inteligentes e vivazes também podem ter sucesso na operação de seus próprios negócios – um método de garantir a você mesmo a flexibilidade para fazer as coisas à sua própria

Quadro 3.6

Padrões de ortografia de um menino inteligente da sétima série com deficiências de processamento da linguagem

Palavras conhecidas		Palavras desconhecidas	
	friendship		badge
	remember		democrat
	important		quotation
	comb		source
	unless		justice
	flower		honorable
	whole		hasten

Ele recorda as palavras “conhecidas” pela aparência dessas, mas tem dificuldade para compreender foneticamente a ortografia de palavras “desconhecidas” que ainda não aprendeu a ler.

Fonte: Smith, C. R., *ibid.*

maneira! Esses estudantes, ocasionalmente, têm um desempenho excepcional em áreas profissionais nas quais as habilidades da linguagem são relativamente pouco importantes: tecnologia médica, arquitetura, fotografia, carpintaria, engenharia, mecânica, produção de televisão, belas artes e programação de computadores, apenas para mencionarmos algumas. Assim, o maior temor da maioria dos pais – de que a falta de capacidade para a leitura torne impossível seus filhos completarem sua educação e tornarem-se independentes e auto-suficientes financeiramente – não tem uma base real. Essas crianças, contudo,

realmente precisam de compreensão e incentivos extras, para manterem sua autoconfiança e algum entusiasmo pela educação. É muito importante para elas a obtenção de muitas oportunidades para fazerem as coisas que fazem bem, para equilibrarem a batalha “contra a correnteza” que enfrentam com trabalhos por escrito na escola.

Um forte apoio tecnológico tornou-se disponível para indivíduos com deficiências de linguagem nos últimos anos. Por exemplo, alguns computadores podem examinar materiais impressos e “lê-los” em voz alta. Os estudantes também podem “escrever”, ditan-

do em processadores de texto ativados pela voz. Os criadores de *software* estão desenvolvendo novos aplicativos em uma velocidade tal que quase qualquer discussão sobre o que há disponível estaria desatualizada em poucos meses. Os pais podem desejar consultar redes locais de pais, lojistas e educadores especiais sobre as opções em termos de informática. Se for determinado que um computador é essencial para o progresso de uma criança na escola, a máquina e os programas serão oferecidos pelo distrito escolar. Os pais devem entender, porém, que até mesmo a tecnologia mais sofisticada não eliminará a necessidade de instrução competente. As crianças podem passar sem os computadores, mas não podem ter sucesso sem professores experientes e qualificados; a localização desses professores deve ser a preocupação primordial dos pais.

Embora as deficiências de processamento da linguagem sejam problemas permanentes, às vezes, as crianças chegam a ter saltos desenvolvimentais que trazem uma melhora acentuada. O cérebro continua formando novas conexões até o início da idade adulta, e existem casos em que os “circuitos” necessários para a leitura finalmente se completaram na adolescência ou mesmo depois. O lema para o ensino de habilidades de leitura, portanto, é “Jamais desista”. É necessário deixar as portas da educação abertas por tanto tempo quanto possível, para que aqueles que amadurecem tarde tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

DEFICIÊNCIAS MOTORAS FINAS

Para ter idéia de como é possuir uma deficiência motora fina, tente posicionar um espelho em um pedaço simples de papel sobre uma mesa de tal modo que você possa ver o papel no espelho. Agora, tente escrever seu nome no papel enquanto olha apenas o reflexo no espelho. Você acha que isso é difícil? Confuso pela imagem do espelho, seu cérebro “esqueceu” como guiar sua mão. Se você achou difícil escrever seu nome, tente imaginar que o pro-

fessor acabou de entregar-lhe 25 novas palavras do vocabulário para copiar!

Os indivíduos com deficiências motoras finas não conseguem controlar plenamente grupos de pequenos músculos em suas mãos. Essa deficiência não tem impacto sobre a capacidade intelectual, mas interfere no desempenho escolar, porque prejudica a capacidade para comunicar-se pela escrita. As crianças com esse tipo de deficiência não conseguem escrever bem, não importando o quanto tentem. Suas letras são malformadas e suas frases escapam das linhas. Sua caligrafia pode ser tão ilegível que é impossível até mesmo adivinhar se as palavras estão corretamente grafadas. É necessária uma intensa concentração para que esses estudantes produzam um trabalho escrito aceitável até mesmo em relação às margens; quando estão lutando para escrever de forma legível, eles trabalham lentamente e resta-lhes pouca energia para considerações sobre conteúdo ou estilo. Não nos surpreende que muitos desses alunos detestem escrever e, portanto, evitem isso tanto quanto possível. Já que textos curtos e desleixados dificilmente impressionam os professores, essas crianças não alcançam muitas notas altas. Nas classes em que os esforços dos alunos são julgados primeiro pelo trabalho escrito, freqüentemente se presume que esses estudantes têm baixa inteligência, são preguiçosos ou ambos.

Os estudantes com deficiências motoras finas sentem dificuldade com uma surpreendente variedade de tarefas na escola. Qualquer atividade que envolva desenho ou escrita é um sacrifício, da cópia de diagramas no quadro até anotações em uma palestra. Os erros são cometidos em cálculos, porque os números são ilegíveis ou não estão alinhados apropriadamente. No laboratório de ciências, esses estudantes estragam as dissecações e derramam ácido em suas roupas. Esforços nas artes – como sua caligrafia – parecem embarçosamente imaturos. Também se sentem constrangidos por sua falta de destreza em contextos não-escolares: derramam o leite durante o lanche, jogam a bola para fora da quadra no ginásio de esportes e derrubam os livros e as

mochilas dos colegas no chão. Enquanto outras crianças conseguem encobrir suas fraquezas, os problemas motores finos estão sempre à mostra, com conseqüências previsíveis para a aceitação social e a auto-estima. A raiva que essas crianças sentem por sua incapacidade de “fazer certo as coisas” pode ser intensa e, com frequência, é dirigida para si mesmas. A raiva é evidente no trabalho de colorir de Nathan, e as observações comoventes de sua mãe registram como pode ser cansativo tentar controlar suas próprias mãos.

As áreas cerebrais que controlam os movimentos das mãos e a boca estão relativamente próximas do córtex cerebral, e as crianças que têm problemas com a coordenação das mãos também, às vezes, têm problemas de articulação. Elas são duplamente frustradas em seus esforços para comunicarem-se e apresentam duplo risco para serem subestimadas intelectualmente. Os estudantes com deficiências motoras finas, entretanto, frequentemente descobrem que seu sistema motor amplo não foi afetado. Atividades como dança, corridas, lançamentos e saltos, em geral, não são um problema, e essas crianças podem ser até mesmo atletas talentosos em eventos que não exijam habilidades manuais.

Ocasionalmente, os estudantes chegam a mostrar melhora nas habilidades motoras com o tempo, embora possam estar bem-avancados em sua escolarização antes de um progresso significativo ser observado. O apoio para crianças com deficiências motoras finas geralmente é dirigido para a melhora na caligrafia (orientação e prática fazem uma diferença). Contudo, existem alguns estudantes que têm tamanha dificuldade com a expressão escrita que devem receber um meio alternativo para o registro de informações e expressão de si mesmos. Pode-se permitir que eles ditem as redações ou expressem-nas oralmente; podem gravar os deveres de casa em áudio e receber cópias de anotações dos professores ou de outros alunos. A digitação ou a datilografia é uma habilidade real de sobrevivência para essas pessoas jovens, e os processadores de textos podem ser uma bênção – especialmente para estudantes que tentam

lidar com as crescentes demandas por comunicação no Ensino Médio.

A superação de sentimentos negativos que se tornaram vinculados à escrita é uma outra questão. Em algumas situações, isso pode ser ainda mais difícil do que dominar o processo físico de levar as palavras para o papel. Infelizmente, os estudantes que decidiram que “odeiam escrever” limitam suas próprias oportunidades. Eles podem evitar áreas completas de estudo que, de outro modo, seriam gratificantes, porque a escrita será esperada. Às vezes, eles sentem que não estão qualificados para certas opções profissionais ou para o sucesso universitário. Dessa forma, uma antipatia pela escrita – que é epidêmica entre jovens com problemas de atenção, percepção visual e linguagem, bem como entre estudantes com deficiências motoras finas – facilmente se torna uma deficiência em si mesma. Como as outras deficiências secundárias que evoluem das dificuldades de aprendizagem, esta pode sobreviver muito tempo depois que a deficiência original foi abordada.

Os pais podem fazer muito para ajudar os estudantes com dificuldades de aprendizagem a evitarem a armadilha do “odeio escrever”. Uma das melhores estratégias é encorajar as crianças a falarem: os jovens que estão acostumados a expressarem-se oralmente desenvolvem muitas habilidades essenciais para a boa escrita. Eles aprendem a organizar seus pensamentos e a apresentá-los de uma forma clara e coerente; com o tempo, desenvolvem um “ouvido” para as palavras e aprendem a usar a linguagem com confiança e estilo. À medida que suas habilidades manuais ou datilográficas progridem, os estudantes transferem essas qualidades para o papel quase que automaticamente. Ler para as crianças incentiva uma apreciação pela linguagem e também as ajuda a desenvolverem seu vocabulário e a expandirem sua imaginação. Além disso, o tempo gasto compartilhando uma história ou falando sobre os eventos do dia com a mãe ou pai pode reforçar os vínculos emocionais entre pais e filhos, fortalecendo as defesas da criança contra o estresse no mundo exterior. É válido lembrar-se disso sempre

que as crianças com dificuldades de aprendizagem sentem-se pressionadas pelas exigências escolares. Meia hora no sofá com o livro favorito, ou um passeio para tomar sorvete e conversas após o jantar ajudarão bem mais os jovens com qualquer espécie de dificuldade de aprendizagem que a mesma quantidade de tempo passado na prática de escrita cursiva, tabelas de multiplicação ou ortografia.

É importante ter em mente que todos os tipos de dificuldades de aprendizagem podem variar imensamente em termos de gravidade. Enquanto algumas têm um impacto razoavelmente global sobre a aquisição escolar, muitas deficiências são tão sutis e específicas que interferem apenas em uma faixa muito estreita de atividades. Também é importante recordar que as dificuldades de aprendizagem frequentemente se sobrepõem e ocorrem em combinações quase intermináveis: um aluno com deficiência de processamento da linguagem (compreensão) complicada por TDAH pode parecer ter pouco em comum com um estudante que tem deficiência de processamento da linguagem (recuperação de palavras) complicada por déficits motores finos. Na verdade, cada estudante com dificuldades de aprendizagem é praticamente único – uma realidade que pode tornar a identificação e a intervenção um desafio.

Ainda assim, é possível fazermos alguns comentários gerais sobre os efeitos a longo prazo de diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem. Em primeiro lugar, todas estas são problemas permanentes; embora possam mostrar uma melhora considerável com o tempo, não podem ser completamente superadas ou “curadas”. Elas têm um modo desanimador de apresentarem-se de diferentes formas à medida que um estudante progride em sua escolarização. Por exemplo, podemos dar um suspiro de alívio porque Susie finalmente aprendeu a ler, apenas para percebermos que sua ortografia é terrível. Quando a ortografia melhora, a professora de inglês da oitava série pode expressar desgosto por suas críticas literárias incoerentes. E, tão logo Susie aprende a escrever uma resenha decente, es-

pera-se que ela o faça em espanhol – e memorize a tabela periódica, além de uma longa lista de datas da história americana. Dessa forma, os estudantes com dificuldades de aprendizagem geralmente necessitam de alguma espécie de auxílio durante todos os seus anos na escola, embora o tipo de auxílio necessário possa mudar.

Durante o Ensino Fundamental, o apoio normalmente se focaliza sobre a oferta de tempo e as instruções extras necessárias para o domínio das habilidades básicas de leitura, de escrita e de matemática. Os estudantes com leves problemas de linguagem ou percepção visual não-complicada ou deficiências motoras finas geralmente podem atingir níveis passáveis de habilidades básicas durante esse período. As pesquisas mostram, contudo, que as habilidades de percepção visual de uma criança de 10 anos são suficientemente boas para o manejo da maior parte dos desafios da vida. Se as crianças com deficiências da percepção visual podem chegar a tal nível de habilidades, suas deficiências tendem a não ser mais que um incômodo moderado no Ensino Médio e após sua conclusão. Se elas são capazes de manter sua motivação e autoconfiança, aprendem rapidamente a compensar o que restou de suas deficiências, e o auxílio de que precisam no ensino médio é, com frequência, mínimo.

Os estudantes com deficiências mais extensas de processamento da linguagem, TDAH grave ou múltiplas deficiências estão menos propensos a alcançar níveis satisfatórios de habilidades básicas no Ensino Fundamental. Embora os esforços para o ensino de habilidades básicas possam continuar, as estratégias de apoio no Ensino Médio geralmente mudam para o ensino de habilidades compensatórias e a oferta de meios alternativos de comunicação e acompanhamento ao currículo dos estudantes. É muito importante que os estudantes que tenham dificuldades para aprender a ler e/ou a escrever sejam auxiliadas a desenvolver outros recursos e talentos o máximo possível e que sejam encorajados a deixar que essas áreas de capacidade orientem seu planejamento

escolar pós-secundário. A busca persistente por oportunidades e direitos pode ser necessária, para garantirmos que esses alunos não se tornem uma “oportunidade perdida” em função de seus déficits nas habilidades básicas.

Problemas graves de linguagem e atenção também tendem a ter um impacto maior sobre as vidas de adultos do que outras defi-

ciências. Os indivíduos com deficiências da percepção visual ou deficiências motoras finas enfrentarão durante toda a vida lembretes sobre seus problemas (por exemplo, eles podem continuar deixando cair as coisas, esquecer onde colocaram seus pertences, virar à direita quando lhes dizem para virar à esquerda e ter uma caligrafia atroz), mas esses problemas não os isolarão socialmente ou interfe-

Quadro 3.7

JASON

Jason, que se formou em engenharia e possui seu próprio negócio de consertos de calefação, explica como suas dificuldades para encontrar as palavras apropriadas afetaram sua vida. Ele nunca teve problemas para recordar conceitos, mas jamais conseguia lembrar-se de nomes, de locais, de datas, de médias de pontos no beisebol, etc. Conseqüentemente, passou a acreditar que pouco podia contribuir para as conversas. Ele diz que hoje entra nas conversas “pelas beiradas”, aguardando que as pessoas avancem da troca de fatos para o nível das idéias.

Com 1,80m de altura, musculoso e atraente, a reticência de Jason começou no Ensino Fundamental, quando os colegas o superavam nas discussões durante a hora do lanche com fatos mais precisos, não importando qual fosse o tópico da conversa. Ele logo aprendeu a permanecer na periferia do ponto de vista social. Jason, um excepcional tenista, jamais fala na quadra, por medo de cometer erros verbais. Quando compareceu na reunião com os colegas da escola de Ensino Médio, 10 anos depois, ninguém se lembrava dele.

As suas dificuldades de leitura e de ortografia continuaram até a idade adulta. Durante a vida inteira, ele leu apenas um livro e jamais lê jornais. A TV é sua fonte de informações. Quando escreve, Jason consegue detectar seus erros de ortografia apenas depois que termina cada palavra e a inspeciona para ver se “parece certa”. Inversões de números ocorrem continuamente em seus pedidos comerciais, mas ele consegue detectá-los quando as somas não fazem sentido e os números do pedido não combinam com aqueles do catálogo. Jason aprendeu a verificar e a reexaminar cada trabalho escrito.

É um rapaz sensível e agradável, para o qual encontrar parceiros de negócios é algo fácil. Ele sempre buscou parceiros que pudessem fazer o trabalho na linha de frente nas vendas, “bons de conversa”. Por outro lado, é o gênio da mecânica em cujas habilidades todos confiam e sem o qual não haveria negócios. Ele descreve a si mesmo como uma pessoa apaziguadora, honesta e confiável, sempre pontual e solícito para com os outros. “Já que não posso ensinar qualquer coisa nova às pessoas, exceto engenharia, tornei-me um cara bonzinho. Quando eu tinha 16 anos, fui a primeira pessoa a obter a carteira de motorista e, então, levava todo mundo de carona. O que mais eu posso fazer? Eu quero que gostem de mim.”

Adaptado de Smith, C. R., *ibid.*

Quadro 3.8**Lista de verificação de sintomas para
deficiência motora fina**

Não raro, as crianças pequenas exibem muitos comportamentos desta lista. Porém, se os sintomas persistem ao longo das séries escolares, uma deficiência pode ser a responsável.

Em casa:

- parece desajeitado e atrapalhado; com frequência, deixa cair ou derramar as coisas, derruba os objetos;
- tem dificuldade para pegar e usar pequenos objetos, como peças de quebra-cabeças ou blocos de construção;
- tem problemas com botões, presilhas e zíperes ao vestir-se; considera muito difícil atar os sapatos;
- não tem sucesso em jogos e atividades que envolvem habilidades das mãos (“cama de gato”, lições de piano, basquete);
- apresenta fraca capacidade para colorir; não consegue manter-se dentro dos contornos do desenho;
- trabalhos de arte parecem imaturos para a idade (desenhos criados a partir da imaginação geralmente são melhores que esforços para copiar desenhos);
- dificuldade com o uso de tesouras;
- desajeitado ao segurar o lápis (pode segurá-lo de modo muito apertado ou muito frouxo);
- atrasos para aprender a escrever; a escrita é grande e imatura, as letras e os números são malformados;
- pode estar atrasado na aprendizagem da fala ou ter problemas de articulação.

Na escola:

- fraca caligrafia (desleixada, ilegível, pouco espaçamento, tamanho irregular das letras, nenhum estilo consistente, escapamento das linhas no papel);
- os papéis são descuidados (rasgados e amassados, com muitas rasuras, manchas e apagamentos incompletos);
- lentidão acentuada, esforço excepcional e frustração notados durante as tarefas escritas;
- antipatiza com as atividades de escrever ou desenhar, evitando-as;
- os esforços de escrita são curtos e, com frequência, incompletos;
- o conteúdo/estilo das tarefas escritas é fraco (seu foco primário está sobre a obtenção de legibilidade);
- os erros de cálculos são comuns, devido a numerais ilegíveis, amontoados e pouco alinhados;
- em casos graves, dificuldade para aprender habilidades com o teclado.

rirão de forma substancial em sua capacidade produtiva no trabalho. Em contraste, dificuldades de compreensão, fala e manutenção da concentração podem representar obstáculos persistentes ao crescimento social e ocupacional, mesmo quando a vida de um indivíduo foi arranjada de modo que a leitura e a escrita não sejam os temas principais.

Porém, mesmo aqueles afetados mais profundamente pelas dificuldades de aprendizagem podem esperar ter uma vida produtiva e satisfatória, se se sentirem amados e aceitos, apesar de seus problemas, e se forem encorajados a fazer o máximo com suas qualidades positivas e a investir tempo em ativi-

Quadro 3.9

O trabalho de colorir de Nathan

Quando Nathan colore

Quando Nathan colore, seu lápis de cor torna-se uma arma contra o papel branco. Sua missão é colorir cada pedacinho de fundo disponível. Seu cérebro, para colorir, vem de seus dedos dos pés e agarra seu corpo todo, levando sua energia até seus dedos de He-man. Ele culpa sua própria baba à medida que sua concentração aumenta.

Quando Nathan colore, seus lápis de cor fazem um som estralado, enquanto arma após arma é quebrada pelo papel inimigo. Em 26 de dezembro, a latinha de colorir de Nathan está cheia de soldados novinhos, impecáveis e macios. Em janeiro, seu exército está partido como anões guerreiros. Sua mãe observa, enquanto ele empurra toquinhos contra o papel com seus dedos de He-man.

Quando Nathan colore, seu mundo é perdido na missão de eliminar o branco. Esse não é um momento relaxante e passivo, como poderia ser para outras crianças. Colorir é exaustivo e, às vezes, deve ser seguido por um intervalo para o lanche ou, em dias chuvosos, um cochilo no sofá.

Fonte: Debra Morse-Little



dades que lhes dão prazer. Isso pode exigir que os pais ajustem suas expectativas. Como recorda uma mãe que fez isso com sucesso:

Inicialmente, fiquei amargamente desapontada porque meu filho não iria para a universidade, apesar de que, após todos os anos de frustração por que ele passou sem rumo na escola, eu não tinha qualquer dificuldade para entender sua opção. Até mesmo podia ver que sua compreensão para o material verbal era tão fraca que a universidade não seria uma opção realista. Andy adora carros e encontrou um emprego fixo no qual está aprendendo sua função na

prática. Ele joga regularmente em uma liga de *softball*, e com essa atividade conquistou muitos amigos. Também tem tido uma imensa satisfação em seu trabalho voluntário como “irmão mais velho” para um menino de 11 anos com síndrome de Down; eles fazem todo o tipo de coisas juntos – acampamentos, jogos de futebol, passeios ao zoológico. Será que esta é a vida que eu teria escolhido para Andy? Não. Porém, meus planos teriam causado-lhe sofrimento, e hoje ele está tão feliz que não posso evitar de sentir-me grata pelo modo como as coisas aconteceram.

PARTE II

*COMO AS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM SÃO
IDENTIFICADAS?*

SINAIS DE ALERTA EM CASA E NA ESCOLA

Uma vez que as dificuldades de aprendizagem são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, elas só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola. A criança não apenas deve estar passando por problemas dessa ordem, mas a lei federal* declara que deve haver “uma séria discrepância” entre a capacidade intelectual de um estudante e suas conquistas escolares, antes que a presença de uma dificuldade de aprendizagem possa ser confirmada. Embora a lei não especifique o grau de gravidade da lacuna entre a inteligência e o desempenho, a maioria das escolas não sugere uma avaliação a menos que uma criança esteja um ano atrasada na leitura, na escrita ou na matemática em relação ao nível de sua série.

Essa espécie de política faz sentido sob a perspectiva da escola. A identificação de dificuldades de aprendizagem envolve horas de observação, de entrevistas e de avaliação individualizada; ela consome tempo, é intensiva e, portanto, é um processo oneroso. Os distritos de educação com recursos limitados – em outras palavras, a maior parte dos distritos

escolares atualmente – não desejam desperdiçar tempo e dinheiro avaliando alunos que tendem a não se qualificar para serviços de educação especial. Portanto, quando um aluno começa a ficar para trás, as escolas com frequência recomendam uma abordagem de “esperar para ver”, tentando meios tradicionais de “auxílio extra” por um ano ou dois, antes de decidirem-se por uma ação adicional.

Entretanto, o que tal prática significa, na realidade, é que as crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente precisam enfrentar suas dificuldades por anos antes de ser feito um esforço intensivo para descobrir-se o melhor meio de ajudá-las. Infelizmente, quanto mais tempo uma dificuldade de aprendizagem permanece sem reconhecimento, mais provável é que os problemas de um aluno comecem a aumentar. A frustração e o embaraço por causa do fraco desempenho começam a destruir a motivação e a autoconfiança da criança. As expectativas são reduzidas, e o entusiasmo pela educação é perdido.

Por isso, é extremamente importante que os pais que se preocupam com o progresso dos filhos na escola ajam de forma imediata

* N. de R.T. As autoras referem-se à legislação norte-americana.

para uma investigação. Felizmente, os pais não precisam esperar que o pessoal da escola recomende avaliações para dificuldades de aprendizagem; os distritos escolares americanos devem, por força de lei, oferecer avaliações também quando os *pais* as solicitam (como pagantes de impostos, os pais de crianças matriculadas em escolas públicas ou particulares também têm o direito a avaliações sem custo de seus distritos escolares). Você também pode providenciar para que os problemas de aprendizagem de seu filho sejam avaliados por um profissional particular. No próximo capítulo, discutiremos como obter essa avaliação e o que ela deve incluir.

Nossa finalidade aqui é discutir os mais precoces sinais de alerta de dificuldades de aprendizagem, de modo que você saiba quando uma avaliação é necessária. Alguns problemas nas seis áreas descritas a seguir serão observáveis bem antes do início da escolarização, enquanto outros se tornarão mais óbvios depois que a criança começa a estudar. Ocasionalmente, esses comportamentos podem indicar outro problema que não uma dificuldade de aprendizagem. Todos, contudo, devem ser considerados como um sinal de que algo está errado – e, se existirem problemas em diversas das áreas discutidas aqui, uma avaliação para dificuldades de aprendizagem não deverá ser adiada.

ATRASOS DESENVOLVIMENTAIS

Conforme discutimos no Capítulo 2, as dificuldades de aprendizagem podem ser causadas por um desenvolvimento cerebral desigual. Quando esse é o caso, a criança quase sempre terá atraso em alguns aspectos do desenvolvimento. Os pais podem notar que o bebê compreende as palavras ou fala significativamente depois que outras crianças da mesma idade, por exemplo, ou demora muito para rolar, ficar de pé e caminhar. Uma criança pré-escolar pode apresentar dificuldade incomum para entender ordens, pronunciar palavras, montar quebra-cabeças, lidar com talheres, reco-

nhecer formas e letras ou contar. Durante exames físicos, o pediatra da criança também pode perceber sinais sutis de atraso no desenvolvimento neurológico, como uma fraca coordenação. As crianças com dificuldades de aprendizagem tipicamente demonstram atrasos apenas em algumas áreas; em outras, seu desenvolvimento será normal ou até mesmo avançado (o atraso em todas as áreas do desenvolvimento, geralmente, é sinal de uma deficiência mais séria).

É importante lembrar que um atraso nem sempre indica uma deficiência. As crianças não se desenvolvem de acordo com calendários rígidos, e, na maioria das áreas do desenvolvimento, existe uma ampla gama de comportamentos considerados normais. A maior parte das crianças começa a falar em algum ponto entre um e dois anos, por exemplo, e uma pequena porcentagem das crianças normais começa a falar ainda mais tarde. O desenvolvimento também pode ser afetado por fatores externos. As crianças que são colocadas na frente dos aparelhos de televisão durante horas todos os dias, que são colocadas em situações de cuidados abaixo dos padrões, ou criadas por pessoas que não falam seu idioma tendem a ter um atraso no desenvolvimento da linguagem, mas não têm uma deficiência. Do mesmo modo, as crianças que não têm acesso a materiais lúdicos, como brinquedos didáticos, lápis de cor, quebra-cabeças e tesouras, podem ter o desenvolvimento das habilidades motoras finas e da coordenação olho-mão atrasado, mas, se tiverem uma oportunidade, alcançarão os demais nessas habilidades. Contudo, se não existem preocupações ambientais desta espécie, atrasos significativos podem sinalizar irregularidades no cérebro. No final deste livro, existe um Apêndice incluindo gráficos que descrevem aspectos característicos no desenvolvimento da linguagem e das habilidades perceptuais motoras. Em geral, quanto mais tempo uma criança está atrasada na conquista desses estágios do desenvolvimento, mais os pais precisam preocupar-se.

Eles devem estar especialmente alertas para atrasos desenvolvimentais à medida que

a criança se aproxima da idade escolar. As pesquisas demonstram que crianças que iniciam a escola com atrasos desenvolvimentais freqüentemente progridem em um ritmo mais lento que o habitual; como resultado, a lacuna entre elas e seus companheiros dentro da média cresce a cada ano. Os estudos acompanharam essas crianças de baixo progresso ao longo de seus anos na escola, e elas apresentam uma taxa muito maior que a comum de retenção e fracasso para completarem a escolarização. Portanto, é importante abordar atrasos desenvolvimentais antes que as crianças comecem o jardim de infância por meio de um programa pré-escolar enriquecido. A lei federal norte-americana exige que os distritos de escolas públicas ofereçam esses programas sem custos para as crianças identificadas com atraso desenvolvimental após os três anos de idade (em alguns Estados, também estão disponíveis serviços para bebês e crianças menores). O departamento de educação especial de seu distrito escolar local também oferecerá um programa de triagem para ajudar a identificar as crianças que precisam de tais serviços.

Que habilidades são mais importantes para um início bem-sucedido na escola? O Quadro 4.1 relaciona alguns indicadores básicos de preparação escolar. As crianças que não estão confortáveis com a maior parte dessas habilidades aos quatro anos e meio quase certamente se beneficiarão de um ano de programa pré-escolar antes do início do jardim de infância. Mesmo quando as crianças possuem tais habilidades, pode não ser o melhor colocá-las na escola antes dos cinco anos (para meninas) ou cinco anos e meio (para meninos, que amadurecem mais tarde que as meninas). Muitas das aulas atuais de jardim de infância apresentam informações em um ritmo muito rápido, e as crianças que iniciam a escola em idades menores, com freqüência, têm problemas para acompanhar esse ritmo, mesmo quando não apresentam atrasos ou deficiências. As pesquisas sugerem que iniciar uma criança na escola aos quatro anos é aconselhável apenas quando ela domina a maioria das

habilidades da lista e quando um programa flexível e individualizado de pré-escola e primeira série está disponível.

Se os atrasos persistirem além do ingresso na escola, os pais não deverão hesitar em solicitar uma intervenção precoce. O primeiro passo é ajudar o professor da criança a identificar as habilidades que apresentam atraso. Marque uma conversa com o professor na primeira oportunidade – antes do início da escola, se possível. Descreva suas preocupações e pergunte o que pode ser feito para ajudar seu filho a sanar as áreas com problemas. Basicamente, o professor tem três opções:

1. *Intensificar a instrução para a preparação.* O professor pode providenciar auxílio adicional em áreas nas quais a criança está apresentando atraso. A instrução adicional pode ser oferecida por um professor, um auxiliar na sala de aula, um pai, uma mãe ou voluntários, ou um professor assistente.
2. *Tentar diferentes métodos e materiais de instrução.* O professor pode ver se o aluno responde às atividades ou aos materiais diferentes daqueles que estão sendo usados pelo restante da classe. Um aluno que não se saiu bem na aprendizagem de letras e números em um caderno, por exemplo, poderá ter sucesso se lhe pedirem para recortar esses números ou letras e colá-los em folhas de papel.
3. *Reduzir a carga escolar.* Se a criança parece sobrecarregada por demandas para absorver coisas demais muito cedo, o professor pode tornar mais lento o ritmo da instrução e manter seu foco sobre as habilidades mais importantes para o sucesso na primeira série do Ensino Fundamental (geralmente, habilidades de pré-leitura, de contagem e de escrita). Essa forma de intervenção dá aos alunos um espaço para a construção de uma sólida base escolar em seu próprio ritmo.

Quadro 4.1

Seu filho está pronto para a escola?

Se seu filho pode executar muitas dessas tarefas na lista a seguir *antes* de iniciar a pré-escola, ele está preparado para o sucesso na escola. As habilidades restantes precisarão ser desenvolvidas durante a pré-escola, para que o sucesso na primeira série seja promovido.

- Canta musiquinhas do alfabeto.
- Reconhece e dá nomes às letras do alfabeto.
- Identifica palavras que rimam. Acrescenta uma palavra que rima no lugar apropriado em uma história.
- Identifica se as palavras ditadas começam com o mesmo som ou com um som diferente.
- Bate palmas de acordo com o número de sílabas ouvido em uma palavra.
- Reconhece e dá nomes a cores, objetos e partes comuns do corpo.
- Diz seu nome completo, idade, endereço, número de telefone e data de aniversário.
- Compreende o vocabulário e histórias apropriadas à idade.
- Recita rimas infantis familiares.
- Reconhece seqüências completas (p. ex., café da manhã, almoço, _____; ontem, hoje, _____).
- Faz analogias completas (p. ex., durante o dia é claro, à noite é _____; pássaros voam, peixes _____).
- Pode responder a várias formas de questões, tais como “quanto” (“Quantos olhos você tem?”); “qual” (“Qual é mais lento [mais longo, mais]?); “onde” (“Onde as pessoas compram gasolina?”); “a quem” (“A quem você procura quando está doente?”); “o quê” (“O que você faz quando está com fome?”); “por que” (“Por que precisamos do fogão?”); “o que...se” (“O que acontece se esquentamos seu sorvete?”).
- Expressa relacionamentos opostos (“De que modo uma colher e um copos são diferentes?”).
- Conta histórias simples que contêm diversos personagens interagindo.
- Obedece a instruções simples de duas ou três etapas, como “Calce suas botas, pegue sua jaqueta e entre no carro”.
- Tem sucesso em jogos simples, que exigem concentração e combinação de figuras por meio da memória.
- Reconhece o nome por escrito.
- Escreve o próprio nome.
- Reconhece alguns sinais comuns ou rótulos por suas formas (McDonald’s, Coca-Cola).
- Seleciona e cita nomes de objetos por categoria: alimentos, vestuário, animais.
- Recita e reconhece números até 10.
- Conta grupos de objetos, até 10 ou mais.
- Combina conjuntos iguais de objetos, como três triângulos e a mesma quantidade de círculos.
- Aponta para posições em uma série: começo, meio, fim; primeiro, segundo, último.
- Reconhece e cita nomes de formas comuns, como círculos, quadrados e triângulos.
- Copia desenhos: círculo, cruz, quadrado, X, triângulo.
- Copia letras e palavras simples.
- Desenha casa, pessoa, árvore reconhecíveis como tais.
- Recorta uma figura razoavelmente perto da borda.
- Veste-se com razoável independência.
- Ata os sapatos.
- Usa o garfo e a colher adequadamente; corta os alimentos macios com a faca.
- Geralmente, conclui atividades próprias à idade (tais como montar um quebra-cabeças, escutar uma história curta, fazer um objeto com argila), ao invés de abandonar a atividades pela metade.
- Desenvolve amizades e brinca cooperativamente com outras crianças.

Se for necessário, essas estratégias podem ser continuadas na primeira série. Porém, se o estudante não respondeu a esses métodos no meio da primeira série, uma avaliação para dificuldades de aprendizagem é apropriada. Qualquer discussão sobre a retenção deve ocorrer com os resultados de uma avaliação sobre a mesa. Uma criança que tem problemas de processamento de informações geralmente não se beneficiará da repetição de lições que não funcionaram antes. Programas individualizados que abordam as deficiências específicas são necessários à medida que a criança avança com os colegas para a série seguinte.

DESEMPENHO INCONSISTENTE

Um dos aspectos mais difíceis (e, às vezes, enlouquecedores) da vida com crianças que têm dificuldades de aprendizagem é que seu comportamento é errático. Em alguns momentos, elas são competentes – até mesmo excepcionalmente capazes –, mas em outros parecem totalmente perdidas. A memória é uma área na qual a inconsistência, normalmente, é mais óbvia; as crianças com dificuldades de aprendizagem recordam alguns tipos de informações muito melhor que outros (as pesquisas indicam que o problema está no *ingresso* de informações na memória; uma vez que estas tenham ingressado, a maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem pode recordá-las – e recordá-las tão bem quanto as outras. Isso é bastante fácil de compreender, se você souber que seu filho tem uma dificuldade de aprendizagem, mas antes disso os pais enlouquecem tentando imaginar como uma criança pode recordar toda a letra de cada canção popular que já ouviu, mas não onde deixou sua jaqueta nova; ou como um estudante que se lembrou de fazer os deveres de casa (e passou três horas nisso) pode, depois, esquecer de levá-lo para a aula!

A inconsistência pode mostrar-se em qualquer aspecto das atividades de uma

criança. Uma criança com dificuldades de aprendizagem pode ser capaz de desenhar bem, mas não de escrever claramente, por exemplo, ou pode ser muito boa em corridas, saltos e escaladas, mas ser incapaz de quicar uma bola. Uma criança que aprende a ler sozinha antes da escola pode ter problemas para contar quatro garfos ou colheres, ou pode falar de forma brilhante, mas considerar impossível colocar as palavras no papel. Discrepâncias como essas confundem os pais e, às vezes, convencem-nos de que as crianças estão sendo desatentas ou que não estão cooperando. Esse tipo de comportamento, contudo, é típico do desenvolvimento cerebral desigual.

Quando uma criança com dificuldades de aprendizagem começa a estudar, o padrão intrigante de desempenho errático prossegue. Embora muitas crianças típicas sejam melhores em matemática que nas habilidades de linguagem (ou vice-versa), a criança com dificuldades de aprendizagem pode ser boa em matemática na terça-feira e ser incapaz de compreender a matemática na quinta-feira (isso é bastante provável, se a criança tiver uma deficiência de processamento da linguagem, e o professor recém tiver introduzido novos problemas). Essas crianças podem adorar história em uma determinada semana e odiá-la na semana seguinte, porque precisam entregar um trabalho escrito; ou achar que sua melhor matéria na terceira série torna-se seu pior pesadelo na quarta, porque existe mais material a ser memorizado. O desempenho pode ser inconsistente até mesmo dentro de determinada tarefa ou atribuição. Um estudante pode ler uma palavra corretamente no título de um capítulo, mas não reconhecê-la no primeiro parágrafo; ou pode escrever perfeitamente em duas linhas e, então, sua escrita deteriorar-se até a ilegibilidade. Às vezes, os pais culpam os professores por esses problemas, enquanto os professores (que podem sentir-se igualmente confusos com o comportamento errático) começam a usar expressões como “falta de motivação” e “necessidade de esforçar-se mais”. Todos os tipos de motiva-

Quadro 4.2

Crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente têm problemas de memória



NANCY Reimpresso com a permissão de United Feature Syndicate Inc.

ção, punições e recompensas podem ser empregados para tornar o desempenho mais consistente. No entanto, como não abordam a causa subjacente do problema, tais estratégias raramente têm sucesso por muito tempo.

Alguns pais percebem que as crianças com dificuldades de aprendizagem funcionam melhor em casa que na escola. Este é, provavelmente, o caso de crianças que precisam de um tempo adicional para processar as informações (a mãe e o pai não tocam uma campainha nem forçam uma criança a uma nova atividade), ou que se beneficiam da instrução individualizada. Se as crianças estão tendo problemas constantes para completar testes ou trabalhos escolares no tempo alocado, se necessitam com frequência de que as instruções sejam reformuladas ou repetidas ou se têm dificuldades para explicar o que sabem, esses também são indicadores de que pode haver uma dificuldade de aprendizagem e de que é hora de buscar uma avaliação.

PERDA DO INTERESSE PELA APRENDIZAGEM

A maioria das crianças pequenas, incluindo aquelas com dificuldades de aprendizagem, adora aprender (é claro que elas pensam nisso como explorar, ao invés de aprender). É maravilhoso observar o otimismo determinado de bebês que estão aprendendo a subir degraus ou a caminhar: o fracasso repetido dificilmente os desencoraja. Alguns de nós não conseguem resistir a mimar nossos pequenos com brinquedos em demasia, porque adoramos o brilho em seus olhos quando têm a chance de descobrir algo novo. Quantos de nós já caíram na cama exaustos de tentar responder a perguntas para uma criança com um sério caso de “por quês?” (Um pai que conhecemos recorda que, certa vez, seu filho de cinco anos – um garotinho muito inteligente que, posteriormente, recebeu o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem – estava na cama e semi-

adormecido, quando indagou a centésima questão do dia: Por que a América entrou na Segunda Guerra Mundial?) Embora possa ser difícil enfrentar a curiosidade infantil incessante, a maior parte dos pais considera esse prazer franco por aprender um dos aspectos mais atraentes da infância.

Do mesmo modo, não há nada mais triste que assistir à erosão do entusiasmo por aprender, o qual pode ocorrer depois que uma criança com dificuldades de aprendizagem ingressa na escola. Alguns pais recordam que esse processo ocorreu quase da noite para o dia – que seus filhos passaram de pré-escolares felizes, ansiosos por aprender qualquer coisa, a crianças que declaravam “Eu detesto a escola e qualquer coisa ligada a ela” em uma questão de semanas. Outros estudantes tornaram-se gradativamente desencantados com matérias que antes os interessavam. Por exemplo, um estudante que tinha dificuldades de compreensão da leitura pode gostar de ciências no Ensino Fundamental (quando o currículo inclui muitas atividades práticas), mas começa a perder o interesse no Ensino Médio, quando aumentam as exigências de leituras científicas. É muito comum estudantes com dificuldades de aprendizagem desenvolverem antipatia por matérias que exigem pesquisas e escrita, que são as áreas mais problemáticas para a maior parte dos alunos com deficiências de processamento de informações. Os estudantes com deficiências relativamente leves e que têm sucesso no Ensino Fundamental podem tornar-se desanimados e desinteressados no Ensino Médio, quando enfrentam o desafio de organizar e recordar quantidades maiores de informações.

Se as dificuldades de aprendizagem dos estudantes não são identificadas e um apoio apropriado oferecido, o desinteresse pela aprendizagem geralmente progride para a franca evitação. As crianças começam a desenvolver estratégias para pouparem a si mesmas da frustração de tentarem realizar tarefas que lhes são dolorosamente difíceis ou impossíveis. Elas se tornam procrastinadoras especializadas; levam a vida inteira para começar a fazer os deveres de casa. Com fre-

quência, realizam suas tarefas com pressa, deixando-as incompletas ou afirmando que “Eu fiz o dever na escola”. Algumas crianças se queixam cronicamente de fadiga, de dores estomacais, ou outras aflições, e pedem para abandonar os deveres ou permanecer em casa e sair da escola em definitivo – e não estão necessariamente fingindo tudo isso, já que os desconfortos relacionados ao estresse podem ser muito reais. Se os pais permitem que a situação se deteriore até o final do Ensino Fundamental ou início do Ensino Médio, os adolescentes podem começar a faltar às aulas, gazeteá-las ou até mesmo abandonar completamente a escola.

Existem outras causas além das dificuldades de aprendizagem para a perda do interesse por aprender. Problemas familiares, preocupações com a saúde e um professor ineficiente, ou um fraco ajuste entre o estudante e o currículo podem afetar o entusiasmo pela educação. E, naturalmente, na época da puberdade, toda a população escolar tem dificuldade para concentrar-se na aprendizagem, como qualquer professor de Ensino Fundamental sabe. Em geral, contudo, uma perda inesperada do interesse por aprender – seja súbita ou gradual – é um sinal de que *alguma* espécie de intervenção é necessária. Uma abordagem de “esperar para ver” pode ter sérias conseqüências: uma vez que um aluno tenha deixado de sentir prazer e começado a evitar a escola, pode ser muito difícil restaurar a motivação.

A seguir, relacionamos alguns sinais precoces e comuns de que o interesse de um estudante pela aprendizagem está declinando:

Queixas gerais da escola. Às vezes, um estudante com problemas escolares lançará um amontoado de queixas que parecem nada ter a ver com a aprendizagem: o professor é injusto, os outros estudantes são chatos, o *playground* fica muito lotado, a comida da lancheria é péssima. Quando as crianças dizem repetidamente que detestam a escola, é melhor os pais verificarem com os professores como as coisas estão indo lá.

Queixas persistentes de que o trabalho é muito difícil. As crianças com dificuldades de aprendizagem com frequência sentem que “as coisas estão fugindo do controle” em algumas classes ou matérias. Esse tipo de queixa precisa ser investigada prontamente, já que alunos que não conseguem realizar os trabalhos necessários rápido perdem a confiança em si mesmos e deixam de tentar realizá-los.

Queixas de tédio. As crianças que têm problemas para entender o trabalho escolar estão tão propensas a queixar-se de que o trabalho é “estúpido” ou entediante quanto a dizer que é difícil entendê-lo (queixas persistentes de tédio também podem indicar que os estudantes não estão recebendo trabalhos apropriados para seus níveis intelectuais; esse é um problema frequente para alunos com inteligência superior).

Recusa em falar sobre a escola. Quando crianças pequenas que anteriormente tagarelavam o tempo todo sobre o que haviam feito na escola começam a dar respostas monossilábicas (“O que aconteceu na escola hoje?”, “Nada”. “Como foi o ditado?”, “Tudo bem”), é uma boa idéia descobrir o que está prejudicando seu entusiasmo. Essa espécie de resposta é, naturalmente, mais ou menos normal para adolescentes.

Perda do orgulho pelo trabalho escolar. As crianças com problemas de aprendizagem, em geral, envergonham-se de seu trabalho escrito, que tende a ser confuso, incompleto e literalmente rabiscado com o lápis vermelho do professor. Os pais devem preocupar-se, se os estudantes param de mostrar-lhes o trabalho escolar ou de trazê-lo para casa.

BAIXO DESEMPENHO INESPERADO

A característica definitiva de uma dificuldade de aprendizagem é o baixo desempenho inesperado – o estudante simplesmente não está mais indo tão bem na escola quanto o esperado em função de sua inteligência, sua saúde e

suas oportunidades. Tomado em si mesmo, contudo, o baixo desempenho não é um indicador particularmente poderoso. Como a história de Alexander demonstra (Quadro 4.3), múltiplos fatores podem influenciar o desempenho escolar. A maioria dos alunos que apresenta problemas para atingir seu pleno potencial no trabalho escolar *não* tem dificuldades de aprendizagem; porém, como Alexander, eles podem necessitar de alguma forma de ajuda para melhorarem.

Os pais precisam preocupar-se, particularmente, quando as crianças têm dificuldades para aprender a ler, a escrever, a realizar cálculos elementares ou a manter a atenção o suficiente para absorverem uma lição mediana. As pesquisas sugerem que quanto mais tempo as crianças lutam nessas áreas básicas sem o auxílio apropriado, mais fracas são suas chances de alcançarem os colegas típicos, não interessando a fonte do problema. É importante, portanto, que os pais monitorem o desenvolvimento de habilidades básicas cuidadosamente durante todo o Ensino Fundamental. O apoio deve ser solicitado tão logo as crianças comecem a ir mal em qualquer matéria básica, e, se os meios tradicionais de oferta de auxílio extra não trazem a pronta melhora, a solicitação de uma avaliação para dificuldades de aprendizagem é o próximo passo razoável.

Existem momentos em que os pais precisam preocupar-se, mesmo quando as crianças estão tendo um desempenho médio. O nível esperado de desempenho para crianças com inteligência superior é melhor que o da média: um aluno da quarta série, com nove anos de idade, com uma inteligência 2 a 3% superior ao grupo etário, deve ser capaz de ler livros de quinta e sexta séries, por exemplo. O desempenho escolar médio merece investigação quando uma criança fala, desenha ou entende conceitos excepcionalmente bem, ou está realizando um trabalho muito avançado em outras áreas escolares. O trabalho escolar mediano também deverá ser investigado, quando for acompanhado por lentidão acentuada ou esforço extraordinário – particularmente se outros sinais de alerta discutidos neste capítulo estiverem presentes.

Quadro 4.3

ALEXANDER

A mãe e a psicóloga escolar de Alexander encaminharam o garoto a uma clínica universitária para avaliação. Como ele era um menino de 10 anos, aluno da quarta série, que apresentava dificuldades persistentes com a linguagem escrita, elas cogitaram se seria apropriado identificá-lo como tendo “deficiência da linguagem”.

A história de Alexander revelava muito tumulto. Seus pais haviam mudado de residência 17 vezes, e ele freqüentara quatro escolas diferentes. Seus pais divorciaram-se quando ele tinha três anos de idade. Sua mãe casara-se recentemente, e Alexander estava tendo dificuldade para aceitar outra figura de autoridade em casa. Para complicar as questões familiares, era aparente que o pai biológico não gostava de Alexander e o evitava, enquanto distribuía afeto ilimitado à irmã mais nova do menino. Alexander dizia que não tinha amigos chegados entre seus companheiros e parecia ser um menino bastante solitário e isolado.

Os testes mostraram que Alexander era uma criança incrivelmente inteligente. Seu vocabulário e sua capacidade de raciocínio eram iguais àqueles da maioria dos adultos. Sua pontuação nos testes estava no nível do Ensino Médio em todas as áreas escolares, com a exceção da expressão escrita, na qual apresentava um desempenho médio para sua idade e série. A ortografia, a estrutura frasal e a pontuação de Alexander eram perfeitas, mas ele levava um tempo demasiadamente longo para colocar as palavras no papel. Ele também desenvolvia suas idéias de um modo tão orientado para os detalhes que era impossível perceber o pensamento principal que tentava transmitir. Também nas conversas Alexander incluía muitos detalhes desnecessários e tinha problemas para chegar ao ponto principal.

A avaliação revelou uma criança cativante, lidando com muitas questões pessoais. As dificuldades de escrita de Alexander deviam-se, primeiramente, a um planejamento motor muito fraco. Ele não conseguia escrever uma palavra sem realmente pensar em dizer à sua mão como mover-se. Também tinha muita dificuldade para tocar seu polegar em cada dedo sucessivamente, imaginar como saltar ou cruzar uma porta sem chocar-se contra suas laterais. Conforme sua mãe, Alexander deixava cair as louças com freqüência quando punha a mesa, e colocar uma ficha em uma máquina de vendas era-lhe muito difícil. Contudo, se tivesse tempo disponível, Alexander conseguia executar todas essas tarefas com êxito.

O seu estilo pessoal demasiadamente analítico complicava as dificuldades de escrita. O menino preocupava-se tanto em explicar questões menores e citar detalhes que se esquecia das idéias principais. Após receber instrução sobre como planejar e esboçar um texto, como começar um parágrafo com uma sentença de tópico e ser encorajado a ditar ou a gravar em fita suas tarefas, ao invés de escrevê-las, Alexander rapidamente começou a produzir um trabalho muito superior para sua idade e série escolar.

Os psicólogos da escola de Alexander e seus pais julgavam que ele podia ser identificado como alguém com “dificuldades de aprendizagem”. Sem esse rótulo, temiam ser incapazes de convencer os professores do menino a dar-lhe um tempo adicional para realizar seus trabalhos escritos ou permitir-lhe usar o gravador em suas tarefas. Entretanto, Alexander objetou, acrescentando que se sentiria estúpido pedindo ajuda a um professor especial, quando podia obtê-la em sua sala de aula. Sugeriu que poderia gravar em fita a maior parte de suas tarefas em casa e transcrevê-las antes de entregá-las.

Continua

Continuação

Alexander tinha razão. A criança verdadeiramente “deficiente para a aprendizagem” exige uma qualidade ou uma intensidade de instrução que não podem ser oferecidas em uma sala de aula comum. Embora Alexander tivesse problemas significativos, ajustes simples em seu programa educacional bastariam para a obtenção de sucesso. Em seu relatório, a equipe de avaliação recomendou que essas pequenas modificações fossem feitas no programa de Alexander. Os profissionais também sugeriram aconselhamento semanal para questões emocionais e encorajaram os pais de Alexander a buscarem e envolverem seu filho nos mesmos programas para crianças superdotadas. Além disso, a equipe explicou ao garoto as dificuldades e descreveu como o menino podia evitá-las.

Felizmente, a escola de Alexander cooperou, e seus professores implementaram as recomendações da avaliação. Se isso não tivesse ocorrido, atribuir a Alexander o rótulo de “deficiente” teria sido o único modo de obter-lhe ajuda. É assim que sistemas educacionais rígidos podem *criar* deficiências, ao invés de minimizá-las. Sempre existem menos estudantes “deficientes” nas salas de aulas nas quais os professores são flexíveis e habilidosos na individualização da instrução.

Adaptado de Smith, C. R., *op. cit.*

Os pais também devem preocupar-se com *quedas* inesperadas na conquista escolar. As dificuldades de aprendizagem, com frequência, declaram-se em “pontos de estresse” previsíveis no processo educacional. As crianças com leves problemas de processamento de informações podem aprender a ler satisfatoriamente, por exemplo, mas desenvolvem dificuldades na escola por volta da quarta série, quando as demandas pela compreensão da leitura normalmente aumentam de modo drástico. A necessidade de organizar horários e quantidades maiores de informações no início do Ensino Médio, bem como novas expectativas envolvendo a escrita, as pesquisas e a capacidade para o trabalho independente nessa etapa também podem fazer com que os estudantes com problemas de aprendizagem se sintam sobrecarregados. Os estudantes típicos normalmente experienciam quedas temporárias no rendimento, nesses pontos de intersecção, mas, se uma criança não “volta à linha” em um ano de escola, os pais devem investigar as causas sem mais demora.

COMPORTAMENTO OU PROBLEMAS EMOCIONAIS PERSISTENTES

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem ter uma ampla variedade de problemas comportamentais. Em alguns casos, esses serão evidentes desde cedo. As crianças com TDAH, por exemplo, frequentemente, são inquietas e irritáveis mesmo quando bebês, e a convivência com elas é notoriamente difícil, quando são pré-escolares (estudos mostram que o estresse vivido por pais de crianças com TDAH alcança um ápice quando as crianças estão com três a seis anos de idade). Os problemas que as crianças com deficiências da percepção visual e de processamento da linguagem têm para entender e recordar informações também podem criar uma impressão de que essas crianças são rudes ou desobedientes. Esses comportamentos têm muito mais a ver com a neurologia, entretanto, do que com escolhas conscientes feitas pelas crianças.

Quadro 4.4

JOE

Eu sempre terminava na seção de leitura para os garotos mais estúpidos... Todos os meus amigos estavam do outro lado, e eu ficava com esses “outros”. Detestava estar lá com esses outros meninos. Eles eram os meninos que os caras “animais” gostavam de ridicularizar. Era terrível para mim ficar com eles. Eu tinha realmente medo de que a estupidez deles passasse para mim e agora tenho certeza de que eles sentiam a mesma coisa a meu respeito...

Era engraçado, eu sempre soube que tinha um problema para aprender como os outros garotos, mas sempre soube que não era estúpido. Eu tinha medo o tempo todo de ser considerado estúpido, mas em meu coração eu sabia que não era. Detestava ser posto de lado. Isso me deixava muito tenso.

Assim como muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, estava começando minha carreira de garoto esquisito, diferente. Eu era barulhento, não porque desejasse a atenção negativa que conquistava, mas porque precisava e desejava a aceitação de meus colegas e não podia imaginar como ser um deles.

Sentia-me tão diferente de meus colegas que o estresse se somava a outros estresses. Logo, eu já não conseguia confiar em mais nada. Se um professor perguntasse em que estado do país eu vivia, eu podia pensar “No Condado de Gallatin”, mas, mesmo assim, dizia apressadamente “América”. Isso ocorria com frequência. Toda a turma caía na risada, e a professora ficava furiosa. Eu não queria fazer-me de espertinho, mas a professora pensava que sim, e meus colegas também. Se o diretor era chamado, ele pensava que eu estava me fazendo de bobo e, que droga, até meus pais achavam que eu estava fingindo...

Às vezes, eu fazia ou dizia alguma coisa e meus amigos olhavam para mim como se eu fosse de um outro planeta. Isso acontecia principalmente quando eu via um grupo de amigos em algum lugar e tentava entrar na conversa. Eu ouvia os outros e, então, apresentava minhas idéias. Quando fazia isso, a conversa morria e todos ficavam olhando para mim.

Isso me matou de vergonha centenas de vezes.

Eu pensava que as pessoas estavam rindo de mim e talvez até mesmo me chamando de burro ou retardado. Não tinha certeza, mas acho que isso acontecia, e comecei a reagir contra esses sentimentos. Então, comecei a sentir-me completamente louco de raiva sempre que *estúpido* ou um sinônimo desse era associado comigo. Eu batia nas pessoas até mesmo por pensarem que eu era estúpido.

Um amigo muito chegado chamou-me um dia, disse-me que muitas pessoas estavam com medo de mim e perguntou se era isso o que eu queria. A resposta era fácil: “Não, eu não quero que ninguém tenha medo de mim”. Então, eu criei uma outra resposta e foi assim por muito tempo. Simplesmente ficava quieto e apenas não participava mais tanto....

Continua

Quando as crianças com dificuldades de aprendizagem iniciam a escolarização, os problemas de comportamento começam a multiplicar-se. Como a história de Joe ilustra de um modo pungente, a frustração e a ansiedade com o trabalho escolar, combinadas com a falta dolorosa de sucesso nos relacionamentos

sociais podem ter um impacto poderoso sobre o estado emocional de um estudante. O modo como as crianças reagem a este estresse depende de circunstâncias precisas e do temperamento da criança. Embora algumas sejam capazes de superar a desilusão acadêmica, outras tornam-se zangadas, hostis, retraídas ou de-

Continuação

Odiava aquela parte de mim que eu não conseguia controlar...

Estava totalmente perdido. Estava entrando cada vez mais fundo em um caminho que não gostava e cada vez tinha mais problemas. Comecei a faltar às aulas, e meus pais não estavam contentes comigo. Sentia-me mais zangado a cada dia e não tinha muito jeito para expressar isso. Eu ficava na classe, tentava ouvir a professora e não causar incômodos, e algo – alguma coisa – acontecia e eu ficava furiosa. Ficava andando pelo corredor após a aula, e a raiva começava a acumular-se em mim. Então, eu andava mais um pouco e dava um soco no armário e estalava meus dedos.

As pessoas à minha volta olhavam-me como se eu fosse completamente doido. O triste nisso é que eu me sentia louco... Eu estava afastando-me cada vez mais das pessoas à minha volta e não falava mais com ninguém. Não falar estava deixando-me louco, mas eu tinha medo de falar com qualquer pessoa.

Algumas pessoas aproximavam-se e tentavam ajudar-me, mas eu as repelia o mais rápido possível.

Adaptado de *Cookie and I*. Reimpresso com permissão de Joseph Lair.

primidas. O tumulto emocional nem sempre é óbvio na escola, mas geralmente é aparente em casa. Uma mãe recorda: “Quando minha filha começou a escola, parecia que desenvolvera personalidade dupla. Ela tentava demais ser uma boa menina na sala de aula e obtinha comentários dos professores sobre seu comportamento maravilhoso. Então, ela vinha para casa e chutava os móveis e gritava com todos da família pelo resto do dia”.

Os problemas de comportamento na sala de aula ou uma mudança no humor em casa podem ser os primeiros sinais de um problema de aprendizagem. Infelizmente, eles não são reconhecidos dessa forma; ao invés disso, podem ser percebidos defeitos no caráter ou na personalidade da criança. O resultado infeliz é que os adultos – tanto os professores quanto os pais – podem ver os problemas escolares como resultantes de um comportamento indesejável, ao invés do contrário. As pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem são eternamente acusadas de serem teimosas, insensíveis, preguiçosas, irresponsáveis e não-cooperativas. Suas baixas conquistas são atribuídas à indiferença aos desejos dos pais e dos professores para um esforço maior. Esses erros de percepção podem ter

consequências desastrosas. Os conflitos com os adultos sobre tais questões não apenas se somam ao nível de estresse da criança, mas, na ausência de qualquer outra explicação, os estudantes acabam com demasiada rapidez aceitando essas visões negativas de si mesmos como corretas. Como as crianças que decidiram que “não são boas” geralmente consideram mais fácil conformar-se com essa expectativa negativa, uma espiral descendente pode, então, ser criada.

Para evitarem essa espécie de derrota autoperpetuadora, os pais precisam reconhecer os problemas de comportamento como o que normalmente são – pedidos de ajuda. O mau comportamento persistente, em geral, indica que as necessidades das crianças estão fora de compasso com seus ambientes em algum aspecto importante (uma dificuldade de aprendizagem é apenas uma de muitas possibilidades). Problemas emocionais, como um medo excessivo ou raiva, também sugerem que uma criança esteja sob alguma espécie de estresse e que a intervenção seja necessária. Raramente é sensato adiar a abordagem de problemas emocionais ou comportamentais na esperança de que a criança esteja “passando por uma fase” e a supere. Problemas

nas áreas descritas a seguir raramente se resolvem sozinhos sendo que, com maior frequência, pioram ao longo do tempo. As crianças que desenvolvem problemas emocionais ou comportamentais podem precisar de um programa que combine o aconselhamento profissional com a intervenção na escola.

Problemas persistentes nas áreas relacionadas a seguir, combinados com um desempenho escolar abaixo do esperado, devem ser abordados por uma avaliação psicológica e educacional:

Raiva ou hostilidade excessivas: Essas emoções podem ser expressas verbalmente (sarcasmo, palavrões) ou fisicamente (destruição de propriedades, provocações, lutas físicas, ataques de raiva e fúria).

Ansiedade excessiva: Os temores podem não parecer estar conectados com a escola – a criança podem desenvolver ansiedade excessiva em relação aos estranhos ou à separação dos pais, por exemplo.

Depressão: Os sintomas podem incluir isolamento, sentimentos de tristeza ou pessimismo sobre o futuro, perda do interesse por atividades que anteriormente ofereciam prazer, mudanças no apetite e no peso, mudanças nos padrões de sono, sentimentos de culpa ou indignidade, fadiga ou perda da energia, inquietação ou irritabilidade e incapacidade para concentrar-se ou tomar decisões. A *National Mental Health Association* recomenda a busca de auxílio profissional, se cinco ou mais desses sintomas persistirem por mais que duas semanas.

Comportamento escapista: Este pode incluir fantasias excessivas e devaneios, ou envolvimento obsessivo com televisão, vídeo e jogos de aventura; posteriormente, pode incluir abuso de drogas ou álcool e atividade sexual promíscua.

Comportamento de busca de emoções: Essas crianças gostam de estar em perigo e “viver nos limites”. Elas podem ser atraídas por alturas, velocidade, violência ou atividades ilegais.

Comportamento anti-social/de oposição: Esta é uma recusa voluntária para obedecer às regras ou obedecer às figuras de autoridade (o que não deve ser confundido com incapacidade para entender o que a autoridade deseja ou obedecer-lhe). Esse tipo de comportamento envolve conflitos repetidos com adultos e faltas voluntárias às aulas; também pode incluir abuso de substâncias e atividades criminais, como ateamento de fogos, roubo e vandalismo.

DECLÍNIO NA CONFIANÇA E NA AUTO-ESTIMA

A perda da confiança e da auto-estima talvez seja o “efeito colateral” mais comum de uma dificuldade de aprendizagem. Com demasiada frequência, as crianças atribuem os problemas associados a tais deficiências (baixo desempenho escolar, fracasso para atender às expectativas dos pais, falta de aceitação pelos companheiros) a si mesmas. Elas presumem que são estúpidas, porque não se saem bem na escola, e que não podem ser apreciadas, porque não têm uma multidão de amigos. Pode ser terrivelmente doloroso ouvir o modo inclemente como essas crianças vêem a si mesmas. Uma mãe recorda a conclusão de seu filho na primeira série: “Mamãe, até os garotos estúpidos da aula conseguem fazer isso, então, eu devo ser *mais estúpido* ainda, se isso é possível”. Mesmo depois que os problemas de aprendizagem foram identificados, as crianças podem continuar diminuindo a si mesmas por necessitarem de ajuda adicional e por serem “diferentes”. Provavelmente, não há uma sociedade que valorize o conformismo tanto quanto dentro de uma sala de aula. As crianças definem, com muita facilidade, o “ser diferente” com ser um desajustado ou um perdedor.

Se essas auto-impressões negativas não são abordadas, o bem-estar emocional da criança tende a ser afetado, como descrito na seção anterior. A baixa auto-estima também prejudica rapidamente a motivação escolar. As crianças com dificuldades de aprendizagem são

extremamente vulneráveis a uma condição conhecida como *desamparo aprendido*. Esse termo foi criado pelo renomado psicólogo Martin Seligman. Em estudos com animais, Seligman demonstrou que, quando a experiência ensina uma criatura que seus esforços têm pouco impacto sobre suas circunstâncias, a criatura torna-se passiva e deixa de tentar influenciar os eventos. Em um experimento, cães foram treinados para evitar um choque elétrico desconfortável saltando sobre uma barreira. A maioria aprendia a escapar prontamente do choque, mas os cães que anteriormente haviam recebido choques dos quais não podiam escapar eram incapazes de aprender essa tarefa. Convencidos de que estavam impotentes, esses animais faziam pouco esforço para salvarem-se, mesmo quando recebiam uma oportunidade.

Estudos que examinam as atitudes dos estudantes revelam que o mesmo fenômeno aplica-se na sala de aula. Os alunos com baixo desempenho escolar a longo prazo tendem a ver a si mesmos como incapazes de aprender; eles antecipam o fracasso e são bem menos persistentes do que os alunos que acreditam na existência de uma relação entre o trabalho duro e o sucesso. Uma vez que um estudante desista de tentar, o fracasso está praticamente garantido. Assim, a crença na própria capacidade para ter sucesso é essencial para qualquer espécie de conquista. Um estudo de alunos com dificuldades de aprendizagem determinou que o autoconceito e a motivação eram prognósticos bem mais poderosos de progresso escolar que a inteligência!

Os pais precisam preocupar-se, portanto, quando ouvem referências da criança a si mesma em termos negativos: “Sou estúpido”, “Não tenho jeito”, “Ninguém gosta de mim”, “Não consigo fazer nada direito”, etc. Os alarmes também devem soar se uma criança faz uso freqüente de “Eu não consigo”, quer isso seja com relação à sua capacidade para somar, dançar, praticar esportes ou falar com o sexo oposto (uma inteligente professora que conhecemos encoraja os alunos que dizem “Não consigo” a acrescentarem “ainda” no final da frase). Se os estudantes parecem tornar-se

desencorajados com os trabalhos escolares, é importante chamar a atenção dos professores para o problema tão cedo quanto possível e ver o que pode ser feito sobre a reestruturação de tarefas de modo que os alunos possam começar a ter algum êxito. A longo prazo, mostrar aos estudantes que espécie de esforço produz resultados (“Veja, você praticou o novo método e conseguiu saltar para um B, em ortografia!”) é um motivador bem mais efetivo que incentivos externos e recompensas (“Ok, 5 dólares, se você elevar sua nota para B, e 10 dólares, se conseguir um A”). No momento em que os estudantes começam a ter sucesso, esse se torna sua própria recompensa e induções externas podem ser desnecessárias.

Também é importante lembrar que as atitudes dos pais têm um impacto importante sobre a auto-estima das crianças. Infelizmente, alguns pais de crianças com dificuldades de aprendizagem promovem a impotência com suas baixas expectativas. Estudos mostram que esses pais tendem a considerar os fracassos como indicativos da verdadeira capacidade de seus filhos, enquanto vêem o sucesso como resultante de fatores além do controle da criança. Se uma criança chega em casa com uma nota A em um teste, por exemplo, esses pais podem dizer: “Bem, você adivinhou as respostas certas!” ou “Acho que a professora estava de bom humor”. As crianças expostas a tal atitude vêem pouca relação entre o esforço pessoal e a conquista. Portanto, trabalhar duro para solucionar problemas não faz sentido para elas.

Pais positivos, por outro lado, vêem seus filhos como essencialmente capazes e competentes – mesmo quando estão tendo problemas na escola. Quando os problemas ocorrem, esses pais buscam causas que não envolvem um questionamento à capacidade básica dos filhos. Frente a uma nota F, eles podem dizer: “Bem, você pode fazer melhor na próxima vez, se der mais atenção e tempo a seus estudos”. As crianças expostas a esse modo de ver os fatos compreendem que existem coisas que podem fazer para influenciar os eventos e trazer mudanças positivas. Elas,

geralmente, são estimuladas a concentrarem-se nos problemas e obtêm uma satisfação pessoal com sua superação.

Portanto, é extremamente importante que os pais de crianças com problemas de aprendizagem mantenham uma atitude positiva e incentivadora. Sua tarefa mais importante como pai ou mãe é transmitir a seus filhos a idéia de que podem ser bem-sucedidos; ajudá-los a descobrir os meios para isso vem em segundo lugar. O fato é que o ensino mais habilidoso do mundo não ajudará muito à criança que não possuir a vontade de tentar. “A autoconfiança é o ingrediente mágico que nem sempre podemos oferecer”, diz uma professora. “As crianças que a possuem geralmente aprendem isso em casa – e sempre chegam ao topo.”

Um sinal de alerta final não deve ser ignorado: o instinto dos pais. Com muita frequência, quando estudantes com dificuldades de aprendizagem são identificados, ouvimos os pais (principalmente a mãe da criança) dizerem: “Eu *sabia* que algo estava errado. Eu tinha certeza de que era mais que imaturidade” (ou “falta de familiaridade com a nova professora”, “o novo livro”, “prestar mais atenção”, ou “esforçar-se mais”). Os pais, em geral, são convencidos de que estão enganados quanto a essas intuições por profissionais que supostamente sabem mais sobre o desenvolvimento infantil ou sobre a educação. Nosso desejo humano natural para crer que nossos filhos são perfeitos (ou pelo menos normais) contribui, às vezes, para esse processo. Quando o professor diz que um aluno que está tendo problemas pode superar a dificuldade, ou que não existe qualquer coisa errada que não possa ser superada com um pouco de esforço adicional, quem não preferiria acreditar nisso, ao invés de aceitar a possibilidade

de que a criança pode ter uma deficiência ou outro problema sério?

Nossa experiência, entretanto, é que “a intuição” é digna de confiança. O conhecimento de seu filho, sua sensação sobre a felicidade e o bem-estar dele e seus sentimentos sobre o que a criança deveria ser capaz de fazer são tão preciosos quanto quaisquer outros tipos de informações discutidas neste capítulo. Em termos práticos, isso significa que, se as explicações da escola sobre a falta de progresso de seu filho não lhe parecem fazer sentido – ou se você não possui confiança nas soluções que estão sendo propostas –, você deve confiar em seu julgamento e continuar buscando outras respostas. Ao fazer isso, pode ter de aprender a afirmar-se com profissionais que acham que você está exagerando, que é superprotetor, demasiadamente emocional ou superenvolvido. Pensamos que o melhor meio de combater tais opiniões é tornar-se bem-informado e persistente; esta é uma combinação praticamente irresistível.

Também é válido lembrar que a lei está do seu lado. Se seu filho está ficando para trás na escola, e você acredita que ele precisa de uma avaliação para atrasos no desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, você tem o direito de pedir uma sem despesas do distrito escolar local. Se seu instinto lhe diz que seu filho ou filha tem necessidades especiais, não existe, portanto, uma razão para hesitar acerca de buscar auxílio profissional para a identificação do problema. A pronta investigação é o melhor para seu filho. Não importando se uma dificuldade de aprendizagem é ou não identificada, a avaliação oferecerá informações úteis sobre como seu filho aprende e sugerirá modos de melhorar tanto a adaptação na escola quanto o desempenho escolar.

A AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para determinar-se a existência de uma dificuldade de aprendizagem, é necessário mostrar que os problemas de aprendizagem de uma criança são consistentes com a descrição enunciada no Ato para a Educação de Indivíduos com Deficiências (IDEA)*, um amplo pacote de legislação federal aprovado pelo Congresso norte-americano para a proteção dos direitos dos estudantes com todos os tipos de deficiências e suas famílias. O IDEA define as dificuldades de aprendizagem como abaixo:

“Deficiência específica de aprendizagem” significa um transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode manifestar-se em uma capacidade imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências de percepção, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não inclui crianças que têm problemas de aprendizagem que são primeiramente o

resultado de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de retardo mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas.

A lei federal também especifica os critérios que devem ser usados para a identificação de dificuldades de aprendizagem. Os estados podem redigir suas próprias diretrizes, mas elas não podem ser mais limitadas ou mais exclusivas que esses critérios:

Uma equipe pode determinar que uma criança tem uma deficiência específica de aprendizagem se:

- (1) A criança não tiver um desempenho consistente com sua idade e níveis de capacidade em uma ou mais das áreas listadas no parágrafo (2) desta seção, quando receber experiências de aprendizagem apropriadas para sua idade e níveis de capacidade; e
- (2) A equipe descobre que uma criança possui uma discrepância grave entre o de-

* N. de T. *Individuals with Disabilities Education Act*, no original, legislação norte-americana.

sempenho e a capacidade intelectual em uma ou mais das seguintes áreas:

Expressão oral
Compreensão auditiva
Expressão escrita
Habilidades básicas de leitura
Compreensão da leitura
Cálculos matemáticos
Raciocínio matemático

A equipe *não* pode identificar uma criança como tendo uma deficiência específica de aprendizagem, se a discrepância grave entre a capacidade e o desempenho for primeiramente o resultado de

- (1) uma deficiência visual, auditiva ou motora;
- (2) retardo mental;
- (3) perturbação emocional;
- (4) desvantagens ambientais, culturais ou econômicas.

[Observação: O IDEA reconhece 10 diferentes tipos de deficiências. Os estudantes com deficiências nas primeiras três áreas mencionadas antes podem qualificar-se para serviços de educação especial sob as diretrizes descritas em outro ponto do ato.]

Em outras palavras, uma avaliação para dificuldades de aprendizagem não apenas deve comprovar que existe uma lacuna significativa entre o potencial para aprender de uma criança e seu desempenho real em uma ou mais áreas escolares fundamentais, mas também deve determinar que a criança teve oportunidades adequadas de aprendizagem e investigar e descartar uma variedade de outras possíveis causas de desempenho abaixo do esperado. Possivelmente, nenhum indivíduo pode oferecer todas as informações e os conhecimentos necessários para esses julgamentos. A lei, portanto, exige que os distritos escolares públicos usem equipes multidisciplinares de profissionais no processo de iden-

tificação. As equipes também devem utilizar uma variedade de métodos de avaliação, ao investigar as dificuldades de aprendizagem.

Os membros das equipes de avaliação têm um ampla gama de ferramentas e técnicas disponíveis para a coleta de informações. O objetivo é usar tantos métodos quantos necessários para o desenvolvimento de uma visão bem-fundamentada do aluno. Uma avaliação abrangente vai muito além de localizar as dificuldades de aprendizagem de uma criança; ela também deve identificar os pontos fortes do aluno e determinar como seu desempenho é afetado por diferentes abordagens e ambientes de ensino. Embora a seleção dos métodos de avaliação varie de acordo com a natureza dos problemas de um estudante, uma avaliação completa das dificuldades de aprendizagem deverá incluir os seguintes:

- Uma revisão dos registros escolares e um exame do trabalho do aluno.
- A preparação de uma história médica e social que transmita os principais aspectos do crescimento e do desenvolvimento do estudante.
- A observação do estudante em sala de aula (em alguns casos, também pode ser desejável observá-lo em casa).
- Entrevistas com o estudante e os indivíduos importantes em sua vida (pais, professores, outros que passam um tempo significativo com ele).
- Testes e outros tipos de avaliação para estabelecer-se o potencial de aprendizagem, os níveis de conquista escolar e capacidades de processamento de informações.
- Um exame do currículo e uma revisão dos métodos e materiais de ensino que têm sido usados com a criança até o momento.

Esse trabalho geralmente é realizado por especialistas na aprendizagem, psicólogos e assistentes sociais empregados pelo sistema escolar. Quando se leva em conta que a avaliação de uma criança com dificuldades de aprendizagem pode ocupar quatro ou mais profis-

sionais e estender-se por várias semanas, é fácil entendermos por que os distritos escolares relutam em realizar essas avaliações sem uma causa clara. Estima-se que, na verdade, até 40% do custo da educação do estudante com dificuldades de aprendizagem estão relacionados aos extensos procedimentos que devem ocorrer tanto para identificá-los quanto para o monitoramento de seu progresso.

Contudo, se uma abordagem abrangente e multidisciplinar à avaliação não for assumida, os problemas de aprendizagem dos estudantes poderão ser malcompreendidos. Considere os alunos cujas histórias aparecem neste capítulo. Maria e Jessica foram ambas identificadas incorretamente até que as visitas às suas casas e as entrevistas com seus pais colocaram suas dificuldades de aprendizagem em um contexto mais amplo. Os hábitos incríveis de escrita de Raquel jamais teriam sido explicados por testes (estranhamente, os adultos, com frequência, esquecem-se de *perguntar* aos alunos por que eles fazem o que fazem. Tal medida forneceu informações fundamentais no caso de Raquel). Em contraste, a capacidade de Casey para compensar sua deficiência em testes mascarava problemas de memória visual realmente sérios. Uma educadora especial comprou a investigação de problemas de aprendizagem com a forma como um detetive solucionista mistérios: “Os detetives precisam reunir evidências de tantas fontes quanto possível”, ela explica. “De outro modo, eles poderiam acabar prendendo a pessoa errada. Nós também precisamos juntar evidências de tantas fontes quanto possível, para evitarmos chegar a conclusões erradas sobre a falta de progresso de um aluno na escola”.

Assim, os fatores mais importantes que afetam a qualidade de uma avaliação de dificuldades de aprendizagem são os seguintes:

- A experiência e a habilidade dos membros da equipe de avaliação.
- A variedade e a relevância das abordagens que a equipe emprega.

- A qualidade dos testes específicos e de outras ferramentas de avaliação que a equipe seleciona.

O resultado de uma avaliação também pode ser influenciado pelo modo como diferentes localidades interpretam a lei federal. Como já explicamos, “uma discrepância grave” entre o desempenho e o potencial intelectual deve ser comprovada antes de uma dificuldade de aprendizagem poder ser identificada. Cada Estado pode definir por si mesmo, porém, o que significa uma “discrepância grave”. Alguns Estados fazem isso de um modo que parece pretender incluir o maior número de estudantes com problemas de aprendizagem, enquanto outros parecem determinados a oferecer serviços de educação especial apenas às crianças afetadas mais seriamente. Esse fato ajuda a explicar por que mais de 9% dos estudantes em Massachusetts foram identificados como tendo dificuldades de aprendizagem, enquanto menos da metade (4,5%) foi similarmente identificada no Estado vizinho de Vermont. O Alasca determinou que 7,5% de seus estudantes têm dificuldades de aprendizagem, enquanto a Geórgia identificou menos de 3% (atualmente, a menor taxa no país).

As autoridades têm apontado que as políticas referentes à identificação de estudantes carentes de serviços de educação especial, às vezes, parecem ser motivadas por preocupações econômicas pelo menos na mesma medida que por preocupações com o bem-estar dos alunos. É mais caro educar estudantes com dificuldades de aprendizagem, e, embora os reembolsos federais cubram uma pequena porção dos custos aumentados, a restrição sobre o número de alunos que obtêm educação especial pode ser vista como uma medida de contenção de custos. Já foi argumentado que as chances de um aluno obter auxílio para uma dificuldade de aprendizagem são maiores em Estados relativamente “ricos” (como Massachusetts) do que em Estados onde os rendimentos familiares médios são mais baixos e os distritos escolares têm menos recursos. Não importando se isso é ou não verdadeiro, as políticas locais de educação especial

podem ter um importante impacto, ao determinarem quem pode receber esses serviços.

Dadas todas essas considerações, o que um pai ou uma mãe podem fazer para garantir que uma avaliação para dificuldades de aprendizagem seja completa e justa? As seguintes providências o ajudarão a obter as informações mais úteis sobre o processo de avaliação.

1. INFORME-SE SOBRE REGULAMENTOS FEDERAIS E LOCAIS

Informações sobre o acesso a serviços de educação especial estão disponíveis em sua secretaria de educação. A publicação que você recebe deve incluir um resumo dos direitos legais dos estudantes com deficiências e de suas famílias e também deve explicar que fórmulas ou diretrizes são usadas em seu Estado para o estabelecimento da existência de uma dificuldade de aprendizagem. Será que os estudantes devem estar funcionando um ou mais anos abaixo do nível de sua série em alguma matéria para qualificarem-se para serviços de educação especial? Ou será que o Estado usa uma “fórmula de discrepância” que compara o desempenho com escores em testes de inteligência? O Quadro 5.2 explica o uso de desvios-padrão para a determinação da discrepância; a maioria dos Estados usa alguma variação desta fórmula. Embora todas as equações para o estabelecimento de dificuldades de aprendizagem sejam arbitrárias, imperfeitas e até certo ponto injustas, essas ainda são, de qualquer forma, as regras com as quais você terá de trabalhar; assim, certifique-se de compreendê-las.

2. INVESTIGUE OS INVESTIGADORES

Ao buscar uma avaliação para dificuldades de aprendizagem, você tem duas opções: pedir uma avaliação gratuita de seu distrito escolar (tal solicitação deve ser feita por escri-

to e dirigida ao departamento de educação especial ou ao diretor da escola de seu filho) ou pagar uma avaliação independente. De qualquer modo, descubra exatamente quem seu filho verá durante o curso da avaliação. Quais são suas qualificações e áreas de especialização? Os membros da equipe são sensíveis às questões culturais que você considera importantes e às questões sociais ou emocionais que podem estar afetando o desempenho de seu filho? Eles têm experiência específica na área suspeita de deficiência? Quem coordenará as atividades de diferentes membros da equipe, acompanhará os resultados dos testes e fará recomendações finais? Com quem você deve entrar em contato, se tiver dúvidas?

Se você buscar uma avaliação gratuita do distrito escolar, você poderá não ter muita escolha em relação a quem será designado para a equipe de avaliação de seu filho. No entanto, os pais experientes observam que pode valer a pena perguntar aos pais de alunos com dificuldades de aprendizagem se sabem de algum membro do distrito escolar particularmente sensível e habilidoso nas avaliações. Um psicólogo em uma diferente escola pode ter uma boa reputação no trabalho com crianças de determinados grupos de minorias, por exemplo, ou pode haver um professor de educação especial que tenha muita experiência na detecção de problemas de leitura. Se esse for o caso, você poderá solicitar que este profissional seja designado para a avaliação de seu filho. O departamento de educação especial de seu distrito escolar deve encaminhá-lo para organizações para pais de alunos com deficiências em sua área. Essas organizações são um excelente ponto de partida, ao buscar informações sobre as avaliações.

Será que uma avaliação particular é melhor do que aquela realizada de forma gratuita pelo distrito escolar? Não necessariamente. As diretrizes federais referentes a avaliações aplicam-se apenas a agências que recebem fundos públicos. As agências particulares e os profissionais podem realizar (e, frequentemente, isso ocorre) avaliações rápidas, que ignoram fatores significativos que contribuem para os problemas escolares de um

Quadro 5.1

JESSICA

Jessica foi levada a uma clínica universitária de ensino psicoeducacional por sua mãe, a qual se recusou a aceitar os resultados de uma avaliação escolar que determinou que Jessica era mentalmente deficiente. A menina de sete anos de idade quase não fizera progressos na primeira série e tivera um desempenho na faixa de retardo em um teste padronizado de Q.I. Além disso, a psicóloga que administrara o teste indicara que as respostas de Jessica pareciam aleatórias em muitas tarefas. Era como se ela sequer compreendesse o que deveria fazer.

A mãe de Jessica disse à equipe da clínica que o pai da criança morreria cinco meses atrás. Ele lutara contra o câncer por cinco anos, e durante esse período as atividades da família haviam girado em torno de suas necessidades. A família mantivera-se com o auxílio da previdência social. Mal tinham dinheiro para cobrir as necessidades mais básicas; não havia dinheiro “extra” para Jessica e seus dois irmãos menores. Nenhum dos filhos recebera cuidados dentários e médicos regulares ou comparecera a programas pré-escolares.

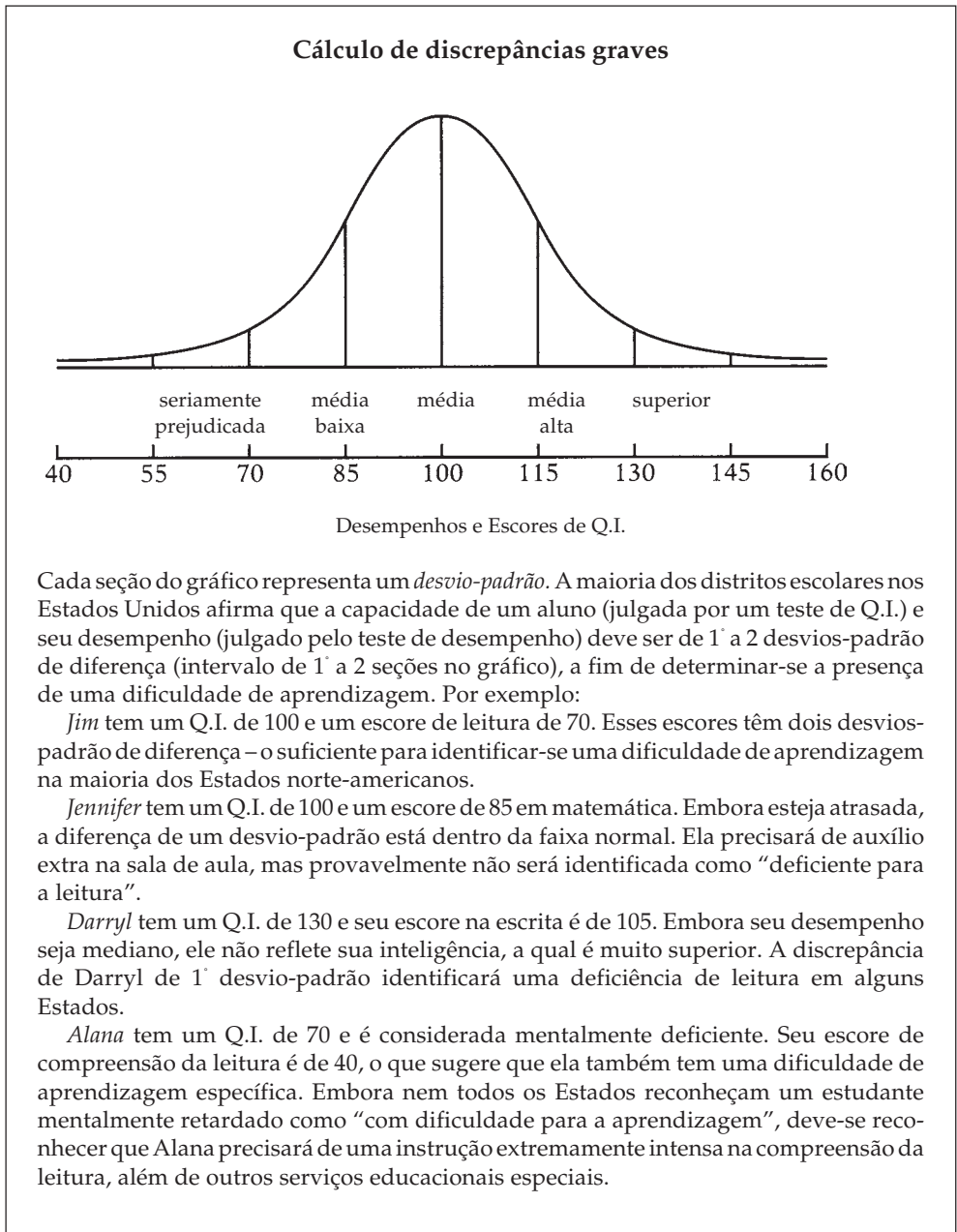
Uma visita à casa de Jessica revelou ausência total de livros, jogos infantis ou brinquedos. Os irmãos da menina divertiam-se jogando-se contra a parede e vendo quem “ricocheteava” mais longe. A mãe de Jessica confirmou que as crianças jamais haviam possuído blocos de montar, passatempos, livros de figuras ou lápis de cor. Parecia possível que o fraco desempenho da garota no teste de Q.I. tivesse ocorrido, pelo menos em parte, porque ela não estava familiarizada com o tipo de tarefas que deveria executar no teste.

O pessoal da clínica decidiu administrar um outro teste de inteligência. Antes disso, porém, passara algum tempo brincando com Jessica, usando “jogos” similares às tarefas no teste; por exemplo, a menina foi encorajada a apontar semelhanças entre os objetos, a copiar desenhos e criar seqüências a partir de eventos em desenhos. Antes de realizar o teste, Jessica foi lembrada de que deveria abordar as questões da mesma maneira como fizera ao brincar. Dessa vez, a menina teve uma pontuação completamente dentro da faixa normal. O primeiro teste revelara a experiência cultural relativamente vazia de Jessica, e não suas capacidades cognitivas.

A clínica começou a buscar outras explicações para o seu fraco desempenho na escola. Finalmente, foi descoberto que ela possuía deficiências de processamento da linguagem que exigiam serviços especiais de um patologista da fala e de um especialista em deficiências da aprendizagem. Quando esses serviços foram oferecidos, seu trabalho escolar apresentou melhora. A equipe da clínica ajudou a mãe de Jessica a encontrar programas pré-escolares gratuitos para seus dois outros filhos e a encaminhara a uma oficina de pais, onde poderia aprender mais sobre as necessidades de seus filhos e desenvolver suas próprias habilidades para o cuidado deles.

Adaptado de Smith, C. R., *op. cit.*

Quadro 5.2



estudante. Se a avaliação for completa, provavelmente ela também será cara; os honorários para avaliações particulares podem estar na casa de centenas ou mesmo milhares de dólares, dependendo do número de especialistas envolvidos (os seguros de saúde norte-americanos podem cobrir parte desses custos, e

algumas agências chegam a oferecer tabelas de honorários baseadas nos rendimentos dos pais). Além disso, as políticas do distrito escolar sobre avaliações externas variam: o distrito pode aceitar uma avaliação particular em lugar da sua própria avaliação, ou, também, pode insistir em realizar sua própria avalia-

ção antes de oferecer os serviços. Por todos esses motivos, a maioria dos pais prefere começar com uma avaliação do distrito escolar, reservando-se ao direito de buscar uma avaliação particular se discordarem dos achados do distrito escolar.

Uma avaliação particular, contudo, realmente pode dar-lhe um maior controle sobre o processo de avaliação. Você não apenas pode selecionar os profissionais envolvidos, mas também pode escolher se compartilhará ou não as informações que a equipe obtiver com seu distrito escolar. Começar com uma avaliação particular poderá ser sensato, se você tiver razões para desconfiar do departamento de educação especial de seu distrito escolar, ou se estiver considerando a busca de auxílio particular para a criança, ao invés de obter serviços de educação especial na escola. Os profissionais que conduzem as avaliações podem ser encontrados na prática particular ou podem estar ligados a universidades, hospitais e clínicas de saúde mental. O departamento de educação especial de seu distrito escolar pode oferecer-lhe uma lista de pessoas em sua comunidade que realizam esse tipo de trabalho (é obrigação deste oferecer informações aos pais que buscam uma segunda opinião). Os grupos de apoio para os pais também são uma boa fonte de informações sobre avaliações independentes.

3. PERGUNTE SOBRE OS TESTES

A lei federal oferece diretrizes muito claras sobre o modo de testagem para dificuldades de aprendizagem. Os testes devem ser conduzidos em uma base individualizada (aqueles anteriormente realizados em grupo não são aceitáveis para fins de avaliação) e dados na língua nativa do aluno. A equipe também deve usar testes isentos de “tendências culturais”, o que significa que não devem colocar crianças de grupos sub-representados em termos raciais ou culturais em desvantagem (é muito mais fácil dizer do que fazer isso, como

veremos a seguir). Contudo, dentro dessas diretrizes, as equipes de avaliação têm um vasto arranjo de diferentes instrumentos de teste dentre os quais escolher.

É importante compreender que cada teste vem com seu próprio conjunto de qualidades e fraquezas – não existe um teste isolado ou um conjunto de testes que funcione melhor para todos os estudantes em todas as situações. Portanto, estes devem ser selecionados com cuidado, em uma base de caso a caso. O coordenador da equipe deve ser capaz de responder às seguintes questões sobre os testes propostos para seu filho:

Que testes você planeja usar e o que eles visam a medir? No mínimo, a equipe de avaliação precisará administrar um teste para estimar o potencial de aprendizagem (geralmente, um teste de inteligência) e um ou mais testes para estabelecer níveis de desempenho escolar em leitura, escrita e/ou matemática. Estes são necessários para estabelecer a existência de uma discrepância entre o desempenho e a capacidade intelectual. A equipe, então, deve realizar medições visando a determinar que tipos de processamento de informações dão ao aluno mais problemas nas áreas de deficiência. Será que, por exemplo, os problemas de matemática do aluno devem-se a dificuldades com a lógica e a sequência verbal, à percepção distorcida, à caligrafia descuidada ou à memória fraca? Em uma avaliação cuidadosa, uma variedade de métodos será usada para avaliar as capacidades dos estudantes. Testes realizados apenas com lápis e papel, por exemplo, não identificariam problemas que um aluno poderia ter na produção ou na compreensão da fala.

Em nosso Apêndice, você encontrará uma série de gráficos que descrevem alguns instrumentos de avaliação freqüentemente usados em avaliações para dificuldades de aprendizagem. Se a equipe de avaliação propõe testes diferentes daqueles da lista (existem literalmente centenas de testes dentre os quais escolher, e não poderíamos descrevê-los todos), pergunte como o teste funciona e que espécie de informações ele oferece.

Quadro 5.3

MARIA

Maria, de cinco anos, foi reprovada no teste de admissão ao jardim de infância e encaminhada para testes adicionais. Um teste de Q.I. administrado pela escola descobriu que seu desempenho estava dentro da faixa de deficiência, e foi-lhe recomendada uma classe para crianças deficientes. Muito abatido, o pai de Maria insistiu em uma segunda opinião.

Uma visita domiciliar descobriu que a mãe de Maria falava apenas italiano. Seu pai, ítalo-americano, falava italiano em casa até um ano antes, quando percebeu que Maria precisava começar a aprender inglês. Um ano de inglês, contudo, não foi suficiente para permitir que ela tivesse sucesso no teste de inteligência altamente verbal que recebera. Além disso, a mãe da criança – admitindo que era um pouco superprotetora – explicou que Maria levava uma vida muito protegida. A criança jamais usara tesouras ou faca, brincara sem supervisão ou ajudara na cozinha ou em outras tarefas. A mãe de Maria orgulhava-se de seu manejo do lar e sentia satisfação ao dizer que Maria não precisava fazer coisa alguma – sequer vestir-se sozinha! A televisão não era permitida em casa, para não corromper a mente da menina. Como resultado, a sua compreensão da cultura americana era limitada; ela não possuía o mesmo recurso de informações gerais que as outras crianças de sua idade. Era capaz de identificar os personagens de histórias infantis italianas, mas não George Washington, Cinderela, etc.

Era óbvio que o teste de Q.I. que lhe fora dado era culturalmente inapropriado. Foi sugerido que Maria continuasse no jardim de infância e também pudesse assistir a alguns programas infantis de qualidade na televisão (como “Vila Sésamo”) em casa, para desenvolver as habilidades de linguagem. Seus pais foram incentivados a ler para ela livros infantis na língua inglesa e também a envolvê-la em atividades fora de casa (passeios a museus, teatro infantil ou zoológico), para aumentar sua exposição à cultura americana. Essas medidas melhoraram um pouco seu inglês, mas ao final da primeira série as habilidades de linguagem de Maria ainda estavam suficientemente atrasadas para que a terapia da linguagem fosse recomendada. Ela está atualmente na terceira série e seu desempenho está na faixa mediana; sua terapia da linguagem será concluída no ano que vem. Os pais de Maria ainda a apóiam, e, graças ao seu amor e incentivo, ela é uma menina bem-ajustada e encantadora.

Adaptado de Smith, C. R., *ibid.*

Por que foram selecionados esses testes em particular? O que os torna as melhores escolhas para esta criança e para o tipo de problema de aprendizagem particular desta criança? “Nós sempre usamos esses testes” ou “Esses são os testes para os quais o nosso pessoal foi treinado” não são respostas satisfatórias para tal questão. A equipe de avaliação deve ser capaz de explicar por que o conteúdo ou o projeto do

teste é apropriado para a idade, a experiência, a história e/ou os padrões de aprendizagem de seu filho. Além disso, a equipe deve selecionar testes que provaram ser *confiáveis* e *válidos* (significa que os escores no teste são consistentes de uma administração para a próxima e que se demonstrou que este realmente mede o que visa a medir, conforme seus autores declararam).

Os problemas de aprendizagem de meu filho interferirão na realização de quaisquer testes? Um teste escrito deve colocar um aluno com fracas habilidades de escrita em desvantagem em todas as áreas testadas, por exemplo, e os resultados desse teste não serão considerados justos ou válidos. Do mesmo modo, um teste de inteligência predominantemente verbal não reflete o verdadeiro poder de pensamento de uma criança que tem problemas de processamento da linguagem.

O conteúdo dos testes é apropriado para a bagagem lingüística e cultural de meu filho? O conteúdo de testes padronizados tende a inclinar-se para uma cultura da maioria. Os estudantes de outras culturas podem estar em desvantagem, ao realizarem esses testes, como demonstra a história de Maria. Muitos especialistas consideram que a superdependência de testes padronizados e com inclinações culturais é amplamente responsável pelo fato de as crianças de grupos de minoria racial e cultural serem super-representadas na população de educação especial. Como existem poucos testes confiáveis voltados para as culturas de minorias, o uso de métodos alternativos de coleta de informações é muito importante, ao avaliarem-se estudantes de minorias. É importante que a equipe inclua profissionais familiarizados com essas técnicas alternativas e com a cultura da criança que está sendo avaliada.

Se o inglês não for a língua nativa do estudante, ou se uma outra língua além do inglês for falada em casa, o teste deverá ser conduzido no idioma no qual o aluno é mais fluente. O departamento estadual de educação norte-americano, em geral, mantém uma lista de profissionais qualificados para testar em outras línguas que não o inglês e pode oferecer essa informação aos distritos escolares locais.

Se um teste compara o trabalho de meu filho com aquele de um grupo maior de estudantes, como é este grupo? Muitos testes avaliam o desempe-

nho de uma criança de acordo com a forma como ele se compara ao desempenho de crianças em um grupo maior. Para muitos testes padronizados, contudo, o grupo de comparação é composto primeiramente por estudantes brancos de classe média. Se a criança que está sendo testada for um estudante branco de classe média que teve oportunidades educacionais em um nível médio, o teste poderá oferecer informações úteis. No entanto, se a criança possuir uma bagagem diferente, a comparação pode não ser justa. Uma criança que frequentou sete escolas em quatro Estados e em três países estrangeiros, por exemplo, pode ter recursos muito diferentes daqueles testados na maior parte dos exames padronizados. Sempre que possível, o desempenho de uma criança deve ser comparado com o de alunos com bagagens socioeconômicas e educacionais semelhantes.

Até que ponto os problemas apresentados no teste são semelhantes aos problemas encontrados na sala de aula? Os testes mais úteis relacionam-se estreitamente ao que os estudantes aprenderam. Infelizmente, às vezes, os alunos recebem testes padronizados que têm pouco ou nada a ver com o currículo escolar. Um teste pode avaliar a capacidade para soletrar, pedindo que os estudantes identifiquem as palavras corretamente grafadas em uma lista, por exemplo, quando na sala de aula os alunos verificam sua capacidade para soletrar corretamente por meio de ditados (uma tarefa que envolve habilidades mentais muito diferentes). Muitos testes avaliam apenas uma faixa estreita de habilidades, as quais podem ou não ser representativas da instrução que a criança recebeu.

Quando o teste relaciona-se fracamente ao currículo, os “problemas” identificados por ele podem simplesmente indicar que o aluno não teve qualquer experiência com a área que está sendo testada. Para evitar tal armadilha, algumas equipes usam a *avaliação baseada no currículo* (CBA)*, que avalia a conquista escolar com base no nível em que o aluno dominou

* N. de T. *Curriculum based assessment* no original.

o conteúdo real da classe comparado com outros alunos na mesma classe ou série. Uma vez que a CBA testa como uma criança aprendeu o que foi realmente ensinado (opostamente à idéia de algum criador de teste sobre o que os alunos de uma certa idade deveriam saber) e compara seu desempenho com aquele de outros estudantes aos quais foi ensinada a mesma coisa, seus resultados podem ser mais preciosos e ter maior valor para a identificação de dificuldades de aprendizagem do que aqueles de testes padronizados. Você deve perguntar se sua equipe planeja usar a CBA de algum modo. (A avaliação baseada no currículo também é útil para acompanhar o progresso na criança na escola. Para mais detalhes sobre a CBA, ver Capítulo 8.)

É necessário um treinamento especial para administrar, pontuar ou interpretar qualquer um desses testes? Se isso ocorre, os membros da equipe de avaliação têm o treinamento necessário? É importante compreender que a interpretação dos escores de *qualquer* teste requer experiência e bom senso. Os responsáveis pela interpretação dos escores de um teste devem estar plenamente familiarizados com todos os testes usados e compreender as vantagens e desvantagens de cada um. Além disso, os examinadores devem possuir a capacidade e a sensibilidade para interpretar os escores à luz da experiência educacional de cada estudante individual, sua herança cultural, sua história familiar, seu estado emocional e seu nível de motivação. As conclusões baseadas apenas nos números raramente são válidas.

Onde, quando e como os testes serão administrados? A criança será testada na escola ou levada a outro local? A maioria dos testes será dada pelo mesmo indivíduo, ou muitas pessoas diferentes estarão envolvidas? Os testes serão marcados com intervalos entre cada um, para que a criança não se canse? As crianças precisam de tempo para acostumarem-se a novos locais e a novas pessoas; não se pode esperar que façam o melhor, quando não estão familiarizados com as pessoas que as testam, com o

ambiente de teste ou se testadas por quatro ou cinco horas sem intervalo. Sempre que possível, providencie para que o aluno se encontre com as pessoas que realizarão a avaliação e que visite o local do teste com antecedência. E, embora todos estejam ansiosos para conhecer o resultado da avaliação, geralmente é melhor realizar o teste ao longo de um período de algumas semanas.

A testagem é um tema complexo e controverso – sobre o qual as autoridades com frequência discordam. É válido, desde o início, saber como os testes serão selecionados e utilizados. Eles não apenas são uma parte importante do processo de identificação, mas também ajudam a guiar o planejamento educacional. Se uma criança tiver uma deficiência, a retestagem periódica também será necessária para a avaliação do progresso escolar. Por isso, descobrir como seu filho reage a diferentes situações de testes e que testes refletem mais precisamente suas qualidades e fraquezas apresenta benefícios a longo prazo.

4. DESCUBRA OUTROS TIPOS DE INFORMAÇÕES QUE PODEM SER COLETADAS

Não podemos pensar que os testes apenas oferecerão um quadro completo em uma avaliação de dificuldades de aprendizagem. Estes não podem estabelecer, por exemplo, se uma doença ou outros problemas comprometeram as oportunidades de aprendizagem de uma criança; não podem determinar se materiais ou métodos usados por certo professor estão contribuindo para os problemas de uma criança, ou avaliar o papel que as questões emocionais podem estar exercendo, quando a criança não emprega seu pleno potencial para aprender. As equipes de avaliação normalmente fazem entrevistas com os estudantes, pais e professores, observam a criança durante a aula e enquanto brinca e revisam as fichas médicas e escolares para abordar esses problemas. A equipe também pode usar métodos informais, como ensino experimental (um

processo que diz respeito a tentar diferentes técnicas de instrução), para lançar uma luz adicional sobre a forma como um aluno pensa e aborda as tarefas escolares.

Compreender sobre a história familiar da criança e seu ambiente doméstico é essencial para a interpretação dos padrões de aprendizagem. Para isso, a equipe precisará de sua cooperação; ofereça tantas informações quanto puder sobre o crescimento e o comportamento de seu filho. Se você tiver quaisquer preocupações sobre o desenvolvimento físico, social ou emocional dele, alerte imediatamente a equipe. Esta também desejará saber se existem quaisquer problemas atuais de saúde, ou se existem circunstâncias familiares (tais como mudança de residência, conflitos com irmãos ou perda de uma pessoa amada) que possam estar afetando o desempenho escolar. Esses profissionais podem fazer perguntas sobre a sua família em geral: o que vocês fazem em termos de recreação e lazer, por exemplo, ou como vocês dividem as responsabilidades domésticas e manejam a disciplina. Provavelmente, eles demonstrarão interesse em saber se quaisquer outros membros da família enfrentaram algum tipo de problema na escola. Embora essas perguntas possam parecer uma intromissão, a equipe não está tentando violar sua privacidade ou culpar você pelas dificuldades escolares da criança. Lembre-se de que parte do processo de investigação das dificuldades de aprendizagem envolve *descartar* outras possíveis causas de problemas de aprendizagem. Verificar o ambiente doméstico é um procedimento-padrão.

A equipe deve ser igualmente detalhista na investigação do ambiente da criança na escola. Infelizmente, porém, esse nem sempre é o caso. Algumas equipes de avaliação operam sob a suposição estreita de que, uma vez que existe “algo errado” com o estudante, ele deve ser o foco exclusivo da avaliação. Como explicamos anteriormente, o ambiente escolar e as práticas educacionais podem contribuir significativamente para os problemas de aprendizagem. Se a equipe de avaliação não parece ter consciência disso, pergunte como seus membros pretendem determinar se a

realização dos seguintes ajustes teria um impacto sobre o desempenho de seu filho:

Mudança no arranjo. Será que o desempenho do aluno melhora em uma sala mais tranquila, por exemplo, ou em uma sala com menos distrações visuais? Será que a criança poderia sair-se melhor se se sentasse mais próxima do professor ou do quadro-negro?

Mudança nos métodos de apresentação. Será que o aluno pode sair-se melhor se receber mais sugestões visuais, ou se o professor usar uma linguagem mais simples? Será que projetos práticos sustentam melhor a atenção da criança do que tarefas com lápis e papel?

Mudança no currículo. Se um aluno está tendo problemas para aprender a ler usando o método de linguagem como um todo, será que o acréscimo de um componente fônico traz resultados? Será que a matemática tornou-se uma luta de memorização às custas de um entendimento dos conceitos?

Mudança na tarefa. Será que a criança tem um desempenho melhor se as tarefas são divididas em componentes ou estágios mais simples? Se as informações que devem ser lidas recebem uma revisão prévia pelo professor? Se ele pode apresentar as informações oralmente, ao invés de por escrito?

Mudança nas técnicas de motivação. Será que é útil oferecer ao aluno *feedback* durante toda a tarefa, ao invés de aguardar até que uma tarefa concluída seja apresentada ao professor? Será que uma abordagem isenta da atribuição de notas reduz a ansiedade e ajuda a criança a focalizar mais sua atenção sobre a tarefa?

Mudança nos limites de tempo. Será que a criança pode realizar o trabalho satisfatoriamente, se tiver um tempo adicional para isso?

Se a implementação de tais ajustes melhora consideravelmente o desempenho de uma criança, os serviços de educação especial podem ser desnecessários. As crianças não devem ser descritas como “deficientes para a

aprendizagem” se suas necessidades podem ser acomodadas pela simples implementação de mudanças razoáveis no contexto, na tarefa ou nos métodos educacionais.

Naturalmente, você também deseja descobrir se a equipe antecipa o encaminhamento de seu filho para quaisquer especialistas para informações adicionais. Será que a visão, a audição ou a fala de seu filho precisam ser examinadas? A terapia física, ocupacional ou da fala é necessária? Será que um exame psicológico é recomendável? Se esse tipo de informação for considerada essencial para a avaliação, esses serviços serão executados sem custos para você. Uma equipe também pode sugerir que você consulte especialistas, como um fonoaudiólogo ou um oftalmologista, um neurologista ou um clínico geral, ao término da avaliação. Nesses casos, seguir as recomendações fica a seu critério, e o trabalho é feito com custos para você.

5. PREPARE SEU FILHO PARA A AVALIAÇÃO

Dê a seu filho o máximo de informações que puder sobre o que acontecerá, antes da avaliação; a falta de informações apenas produz estresse, confusão e ansiedade (que podem afetar os resultados da avaliação). A abordagem mais direta geralmente funciona melhor. Diga às crianças que está sendo feito um grande esforço para descobrir por que elas estão tendo dificuldades na escola e que algumas pessoas precisarão falar com elas, engajá-las em algumas atividades educacionais diferentes e dar-lhes alguns testes. Explique que essas *não* são como testes da escola – a criança não será aprovada ou reprovada, porque os testes visam apenas a obter informações sobre como a criança aprende. Encoraje seu filho a fazer comentários durante todo o processo de avaliação; os avaliadores desejam saber que tarefas a criança considera fáceis ou difíceis e apreciarão quaisquer informações que possam obter sobre a maneira como seu filho aborda e soluciona os problemas. Pode ser útil garantir à criança que, se qualquer teste tor-

nar-se difícil demais ou frustrante, os avaliadores interromperão sua realização e farão alguma outra coisa.

Também fale com as crianças, tanto quanto puder, sobre onde e quando diferentes estágios da avaliação ocorrerão e sobre os profissionais que estarão envolvidos. Seus filhos poderão precisar da garantia reconfortante de que os adultos envolvidos na avaliação serão amistosos e gentis (faça o possível para apresentá-los aos profissionais da avaliação com antecedência). Para todos os estudantes, é importante salientar que o ponto de todo o processo é encontrar melhores meios de ensiná-los. Evite explicações que culpem ou envergonhem a criança, como “Queremos descobrir as razões para o seu fracasso” ou “Vamos descobrir o que há de errado com você”.

Crianças mais velhas e adolescentes podem desejar saber muito mais sobre o processo de avaliação. Pensamos que o melhor é ser honesto e aberto, tanto quanto possível, na resposta às suas questões; em geral, quanto melhor os jovens compreendem por que algo está sendo feito, mais cooperativos tendem a ser. A melhor abordagem é providenciar uma reunião de pré-avaliação com o coordenador da equipe, de modo que a criança possa fazer perguntas diretamente. *Nunca* tente enganar uma criança para sua participação na avaliação ou minta sobre o que ocorrerá. Fazer isso não a protegerá de forma alguma e pode muito bem resultar em prejuízo da confiança que a criança deposita em você.

6. COMECE A MANTER REGISTROS AGORA

As avaliações para dificuldades de aprendizagem geram enormes quantidades de papel, e a maioria será entregue a você. Haverá documentos solicitando sua permissão para avaliar seu filho, documentos notificando-o das consultas e explicando seus direitos, resultados de testes e relatórios dos vários profissionais que vêem a criança (solicite cópias desses, se não lhe forem dados) e um relatório final com recomendações. Uma vez que cada estágio da

Quadro 5.4

RAQUEL

Raquel fez cinco anos antes de ingressar na pré-escola. No começo do ano, ela conseguia escrever seu nome em maiúsculas, mas ocasionalmente invertia as letras – o que é bastante comum em seu grupo etário. A professora de Raquel percebeu que a capacidade da criança para o desenho estava bem além das expectativas para a idade: ela mostrava uma excelente atenção para detalhes e apreciação dos relacionamentos espaciais. Raquel também apresentava boa coordenação e possuía boas habilidades motoras finas.

Após cerca de dois meses na escola, a menina começou a escrever seu nome da direita para a esquerda, invertendo todas as letras. Quando sua professora a corrigia, ela respondia irritada: “Eu sei”. No dia seguinte, escrevia seu nome corretamente em um papel e invertia em outro. A professora estava confusa e começou a cogitar se Raquel poderia ter uma dificuldade de aprendizagem. Contudo, o fato de ser capaz de escrever seu nome corretamente – combinado com suas excelentes habilidades para o desenho – levou a professora a crer que nada havia de errado com as capacidades de percepção visual da menina. Raquel também sabia a diferença entre direita e esquerda e podia indicar cada direção corretamente. Perplexa, a professora continuou monitorando a situação e lembrando à menina de que ela deveria escrever da esquerda para a direita.

Em seguida, Raquel começou a escrever outras palavras na escrita tipo-espelho. Exasperada, a professora finalmente perguntou à menina por que ela preferia escrever dessa forma. Raquel respondeu: “É assim que você *deve* escrever em hebraico!”.

Um telefonema aos pais de Raquel esclareceu a questão. Ela começara a instrução hebraica em suas aulas de religião ao mesmo tempo que iniciara a pré-escola. Aparentemente, decidira adaptar a língua inglesa às regras do hebraico (o hebraico é escrito da direita para a esquerda). Como Raquel possuía excelentes habilidades de percepção visual e um aguçado senso de direção, fazia sentido para ela que, se era necessário inverter a direção de uma palavra, era necessário também inverter a direção de todas as letras!

A possibilidade de adiar uma instrução adicional na língua hebraica até Raquel ter dominado os fundamentos da escrita em inglês foi discutida, mas, no final, tudo o que essa criança precisava era de uma explicação sobre que diferentes línguas apresentavam diferentes regras. Em janeiro, a escrita de Raquel (tanto em inglês quanto em hebraico) era perfeita.

Adaptado de Smith, C. R., *ibid.*

identificação e educação de uma criança com deficiências é governado pela lei federal e estadual, alguns desses documentos têm realmente valor legal; eles visam não apenas a dar-lhe informações, mas a proteger seus direitos e a demonstrar que o distrito escolar está operando de acordo com os regulamentos. Dessa forma, as comunicações sobre a educação especial devem ser preservadas com o mesmo cuidado que você dá a quaisquer

outros registros legais importantes. Alguns pais gostam de usar um álbum no qual afixam esses documentos, enquanto outros preferem pastas ou arquivos. Patricia McGill Smith, diretora do *National Parent Network on Disabilities* (e mãe de uma criança com deficiências), sugere: “Se você não for uma pessoa naturalmente organizada, simplesmente pegue uma caixa e jogue ali todos os papéis que receber. Assim, quando realmente precisar, eles estarão lá”.

Quadro 5.5**CASEY**

A mãe de Casey insistia em que o filho não sabia realizar operações de adição e de subtração. A professora da segunda série do menino surpreendeu-se ao ouvir isso. Casey aprendera a ler com muita lentidão e sua ortografia era ruim, mas sempre se saía bem em aritmética. Até mesmo em provas realizadas de surpresa, ele, geralmente, obtinha pelo menos 80% de acertos.

Porém, alertada pelas preocupações da mãe do aluno, a professora observou Casey durante os dois testes semanais seguintes de matemática. Ela percebeu que o menino atacava os testes de um modo incomum. Ele respondia às questões fora de ordem, começando no meio e, então, pulando pela folha, até realizar todos os problemas. Como sempre, seus escores estavam na faixa de notas “B” e “B+”.

Intrigada, a professora ficou a sós com o menino e perguntou-lhe por que ele realizava os testes daquela forma. Um pouco embaraçado, Casey admitiu que não conseguira memorizar algumas coisas sobre a adição e a subtração como as outras crianças na classe, mas elaborara um sistema para testes de matemática com tempo limitado. “Primeiro, eu encontro o problema mais fácil”, ele explicou. “Como este aqui, é $7 + 1$, e é fácil imaginar que a resposta é 8. Depois, eu sei que $7 + 2$ precisa ser mais que 8, então procuro por $7 + 2$ e escrevo 9. Depois, encontro $7 + 3$ e escrevo 10, e então procuro $7 + 4$ e escrevo 11, e faço assim até acabar o tempo para o teste”.

Casey descobrira que os fatos da subtração também seguiam uma seqüência, de modo que usava o mesmo método para testes de subtração. No entanto, quando examinado oralmente, tornou-se óbvio que ele não memorizara qualquer coisa – embora pudesse somar e subtrair em sua mente suficientemente bem para produzir respostas corretas, se lhe fosse dado algum tempo.

Casey era, obviamente, um menino inteligente e criativo. O fato de não estar retendo quaisquer fatos da matemática, contudo, combinado com suas outras deficiências escolares, sugeriu à sua professora que ele poderia ter uma dificuldade de aprendizagem. A sua mãe concordou em realizar uma avaliação para o filho. Os resultados revelaram que Casey realmente apresentava déficits de percepção visual que tornavam difícil recordar muitos tipos de informações. Ele era incapaz de imaginar coisas em sua mente, o que tornava as tarefas que envolviam a memorização muito difíceis. Imaginar a ortografia de palavras irregulares também estava além de suas capacidades. Casey lia lentamente, porque precisava pronunciar as palavras enquanto avançava: como não trazia imagens das palavras em sua mente, ele não reconhecia facilmente palavras que não vira antes. Embora usasse sua inteligência superior para compensar esses problemas e estivesse obtendo aprovação em todas as matérias, a avaliação de Casey sugeriu que, com um apoio da educação especial, ele poderia obter notas muito melhores que os “B” e “C” que vinha recebendo.

Quando você poderia precisar desses papéis? A documentação será importante no evento de qualquer tipo de disputa com o distrito escolar – se você sentir que uma avaliação foi inadequada, por exemplo, você precisará documentar suas preocupações (isso pode envolver coletar ainda mais papéis de especialistas externos). A documentação também pode ser necessária para o início do programa. Se o departamento de educação especial determina que o seu filho tem direito a uma leitura em voz alta das questões de testes, por exemplo, tal decisão é legalmente aplicável a *todos* os professores da criança – um fato que pode precisar ser explicado ao professor de química do Ensino Médio alguns anos depois. Você terá que documentar a presença de uma dificuldade de aprendizagem para qualificar seu filho para acomodações especiais (extensão dos limites de tempo, por exemplo) em testes nacionais, como exames vestibulares, e para provar que a criança tem direito a serviços além do Ensino Médio (crianças com deficiências têm direito a programas ocupacionais especiais, acomodações razoáveis em seus empregos e auxílio educacional na universidade). Se você mudar de residência, obviamente precisará desses documentos para provar que seu filho tem direito a serviços em sua nova escola.

Uma razão igualmente importante para manter-se registros é que eles serão a base de seus próprios esforços para entender como seu filho aprende. Relatórios e outros documentos são o ponto de partida para fazer perguntas aos educadores, psicólogos e especialistas. Eles também podem ajudar na solução de problemas e servir como a inspiração para novas idéias (será que o relatório do psicólogo diz que sua filha sofre de baixa auto-estima, enquanto observa, em outro ponto, que suas habilidades motoras são excepcionais? Talvez ela pudesse beneficiar-se do envolvimento em atividades após a escola nas quais provavelmente teria sucesso, como esportes ou um programa de artesanato). Assim, mesmo se os documentos que você recebeu algumas vezes parecem complicados, repetitivos e tão cheios de linguagem

técnica que você nem tem certeza de que foram escritos em seu idioma, adquira o hábito de guardá-los. Você nunca sabe que papéis serão necessários no futuro.

7. DÊ A SI MESMO TEMPO PARA LIDAR COM OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Após o término da avaliação, você será convidado a discutir os dados da equipe. Se uma deficiência foi documentada, recomendações para serviços de educação especial podem também ser feitas neste momento (se uma criança tem uma deficiência, a lei exige que os serviços sejam iniciados imediatamente. Se os serviços específicos não forem discutidos nesse primeiro encontro, uma segunda reunião sobre a implementação deverá ser marcada logo). Em sua reunião inicial, um membro da equipe de avaliação deve estar preparado para compartilhar com você os resultados da avaliação, explicar os recursos e as fraquezas de seu filho para a aprendizagem e descrever quaisquer deficiências específicas, se alguma foi identificada. Qualquer discussão sobre a colocação educacional deve incluir uma explicação de todas as opções possíveis. Pela lei, seu filho deve ser educado no “ambiente menos restritivo possível” disponível. Como resultado, a maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem permanece em salas de aula normais parte do tempo, com níveis variados de apoio da educação especial (para saber mais sobre as opções educacionais, ver a Parte III, na qual a colocação e o programa de educação especial são discutidos em detalhes).

O distrito escolar *não pode* iniciar os serviços, ou enviar seu filho a um programa especial, sem sua permissão (a menos que estejam dispostos a enfrentar uma ação judicial, que geralmente é reservada para a proteção ao bem-estar da criança em casos extremos). Portanto, antes de os serviços serem iniciados, será solicitado seu consentimento para um *Programa de Educação Individualizada (IEP)** que

* N. de T. *Individualized Education Program*, no original.

Quadro 5.6

Busca de apoio

A notícia de que seu filho tem uma deficiência pode ter um poderoso impacto emocional. Aqui, os pais que passaram por isso dizem o que os ajudou a enfrentarem a situação:

Busque ajuda com pais que já tiveram esta experiência: Não existe nada igual ao apoio de outros pais que “já passaram por isso”. Ele não só podem oferecer informações práticas, mas também compreendem que o medo, a confusão e a dor que os pais de crianças com deficiências com frequência sentem. Muitas comunidades têm organizações e grupos de ajuda para pais de crianças com diferentes tipos de deficiências. Os pais envolvidos nesses grupos estão muito dispostos a ajudar.

Compartilhe seus sentimentos com outras pessoas importantes em sua vida: Muitas pessoas consideram mais fácil compartilhar fatos que sentimentos, por exemplo, uma mãe acostumada a ser uma fonte de força para sua família pode sentir-se desconfortável em admitir que se sente desamparada e perdida. Embora a tentação para manter sua dor para si mesma possa ser grande, dizer como se sente a seu companheiro, seus amigos e outros próximos a você aliviará seu sofrimento. A pior espécie de dor é o sofrimento solitário.

Busque pontos positivos. Às vezes, más notícias podem parecer tão terríveis que obscurecem todo o resto; esquecemos que ainda existe muita coisa boa sobre nossas vidas – e sobre nossos filhos. A criança que ainda não consegue ler pode ser excepcionalmente sensível aos sentimentos de outros, por exemplo, ou pode exibir uma coragem admirável e perseverança. Se você não é um otimista por natureza, pode ser necessário um esforço ativo para focalizar-se em pontos positivos. Pode ser útil buscar a companhia de pessoas positivas, deixar que o ajudem a ver algo bom em tudo isso.

Busque informações. Muitos pais dizem que a cura para o medo é o conhecimento – quanto mais você sabe sobre as dificuldades de seu filho, menos assustadoras elas parecem. Você pode encontrar informações em muitas fontes: junto aos professores, aos membros da equipe de avaliação da criança, aos grupos e às organizações de apoio aos pais, aos livros, às revistas e aos jornais. “Faça com que as pessoas falem a língua que você entende”, uma mãe aconselha. “Os especialistas têm o hábito de enveredar para uma terminologia complicada. Quando eles começarem a citar termos incompreensíveis...

Continua

especifique objetivos educacionais para seu filho para o próximo ano escolar, esboce métodos que serão usados para chegar-se a tais objetivos e especifique acomodações e serviços educacionais especiais que serão oferecidos. O IEP é, na verdade, um contrato legal: uma vez aprovado, o distrito escolar *deve* oferecer todos os serviços descritos (se os serviços precisam ser acrescidos ou mudados, o IEP deve ser

formalmente alterado); portanto, o IEP precisa ser preparado e lido com cuidado. Às vezes, os pais queixam-se de sentirem-se pressionados a aprovar um IEP antes de poderem entender plenamente a natureza da deficiência de seus filhos, os tipos de programas de educação especial disponíveis ou os seus direitos com relação a avaliações educacionais específicas e ao planejamento do programa. “Em minha pri-

Continuação

veis, interrompa-os e pergunte o que querem dizer. Desse modo, você também aprenderá a terminologia”.

Aprenda a reconhecer e a lidar com a raiva. É quase impossível evitar a amargura e a raiva, quando você é forçado a abandonar esperanças e sonhos desejados. Alguns pais descobrem-se agredindo verbalmente qualquer pessoa à sua frente, após descobrirem que um filho tem uma deficiência – incluindo a própria criança. Vocês precisarão reconhecer sua raiva e ser honestos sobre ela, para poderem superá-la. Amigos íntimos (e não-críticos) e conselheiros profissionais podem ser muito úteis nesse processo.

Permita que os outros tenham seus próprios sentimentos. Por algum tempo, sua família pode parecer emocionalmente “fora de sincronia” à medida que todos tentam descobrir seu próprio modo de adaptar-se à nova realidade. Tente ser paciente com aqueles cujas reações são diferentes das suas. Se existem outras crianças na família, encoraje-as a falarem sobre seus sentimentos e temores. Suas preocupações podem surpreendê-lo. “Meu filho de cinco anos não queria mais dormir no mesmo quarto que o irmão, por medo de pegar dislexia”, recorda uma mãe.

Cuide-se. Quando você está sob estresse e preocupado com outros, é fácil negligenciar suas próprias necessidades. Não existe vantagem, contudo, em esgotar-se. Tente repousar o suficiente, comer adequadamente e deixar algum tempo para o lazer (sabemos que isso é difícil, mas tente mesmo assim). Buscar apoio também é uma parte importante dos cuidados com você mesmo. Se se sente oprimido pela depressão, pela raiva ou pela ansiedade, não hesite em buscar auxílio com um terapeuta ou conselheiro qualificado.

Viva um dia de cada vez. Se seu filho de sete anos acabou de receber o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, você não precisa preocupar-se com a universidade e com a escolha profissional hoje – apenas com os desafios da segunda série (que podem ser abundantes). Se você considerar todo o futuro incerto, isso esgotará os recursos de que precisa para lidar com o que tem em mãos neste momento. “Remorso pelo ontem e ansiedade sobre o amanhã não ajudarão em nada o seu filho hoje”, diz uma mãe. “Geralmente, considero que o melhor meio de lidar com o futuro é prestar atenção ao que está à minha frente”.

meira reunião, entregaram-me um imenso relatório da avaliação, um manual ainda mais volumoso de direitos e regulamentos e um IEP proposto”, uma mãe recorda. “Era muita informação nova, grande parte legal e técnica. Senti-me tão confusa e intimidada que achei melhor simplesmente fazer o que os profissionais sugeriam. Concordei com suas recomendações, esperando poder entender tudo depois”.

Os distritos escolares geralmente não pretendem confundir os pais e apressá-los em suas decisões, mas os profissionais, às vezes, esquecem que os pais não estão tão familiarizados com a lei e com a linguagem da educação especial quanto eles. Pelo bem de seu

filho, é importante que você use todo o tempo necessário para entender os resultados da avaliação e as recomendações. Se você já se informou sobre as leis que regem a identificação e a educação de estudantes com dificuldades de aprendizagem, poupará tempo. Também é razoável pedir uma cópia do relatório da avaliação de antemão, de modo que você terá uma chance de examiná-lo, mostrá-lo a outras pessoas envolvidas com o bem-estar de seu filho e preparar questões antes de sua reunião inicial. A lei protege seu direito de pensar nas recomendações antes de tomar uma decisão de buscar uma segunda opinião e de participar em todos os aspectos do plane-

jamento da educação (incluindo a preparação do IEP), de modo que não há motivo para sentir-se pressionado a uma ação prematura.

Você também pode descobrir que precisa de tempo para lidar com o impacto emocional de uma avaliação. Muitos pais dizem que a notícia de que seus filhos possuíam uma deficiência foi um golpe duro – mesmo quando a deficiência era comparativamente leve, ou quando já suspeitavam de que algo estava errado. As semanas seguintes à identificação de uma dificuldade de aprendizagem podem ser uma montanha-russa de emoções, na qual qualquer uma ou todas as reações a seguir podem ser vividas:

Negação: “Eles cometeram um erro! Afinal, os testes não são perfeitos... Eles simplesmente não percebem que ela é sensível e precisa de um incentivo extra e compreensão... Tudo o que ela precisa é de um pouco de auxílio extra... Tenho certeza de que superará isso, se lhe dermos tempo”.

Raiva e imposição de culpa: “Esses supostos especialistas não sabem o que dizem! Aquela professora sempre perseguiu meu filho... É culpa da escola! É culpa das ‘tias’ da creche! É culpa do livro! Ei, ele não adquiriu isso de ninguém da *minha* parte da família!”.

Barganha: “Talvez isso desapareça, se passarmos mais tempo com ela [ou se a ajudarmos mais com seus deveres de casa, conseguirmos um professor particular, ou a mandarmos para uma escola particular]... Vou sair de meu emprego... Vamos tentar outro programa de leitura... Eu a levarei a outro especialista!”.

Culpa: “É minha culpa... Eu não me cuidei como devia, quando estava grávida... Jamais deveria tê-lo colocado em uma creche... Talvez aquela babá de 12 anos tenha deixado meu filho cair e jamais me contou... Deixei que meu filho comesse muita porcaria...eu mereço isso. Deus está me punindo”.

Medo: “Será que algum dia ela chegará à universidade? Será que poderá sustentar-se? Será

que uma pessoa normal desejará namorar meu filho? Quem cuidará dele, quando eu morrer? Posso amá-lo do mesmo jeito que amava, quando o considerava perfeito?”

Tristeza e perda: “Nosso futuro foi destruído... Todos os meus sonhos acabaram... É triste demais pensar no que poderia ter sido... Sinto-me como se alguém tivesse morrido.”

Embora sejam intensas e profundamente aflitivas, todas essas reações são normais. Como ocorre com outros tipos de perda, a aceitação da realidade de uma deficiência pode exigir um período de luto, durante o qual você pode descobrir que precisa de compreensão e de apoio extras. No Quadro 5.6, os pais oferecem conselhos sobre o que os ajudou enquanto elaboravam as conseqüências emocionais da descoberta de dificuldades de aprendizagem nos filhos. Porém, não existem “soluções fáceis”, o processo de aceitação toma tempo.

Lembre-se de que todos os adultos próximos ao seu filho – seja a mãe, o pai ou os avós – tendem a ter alguma reação emocional diferente à notícia de que a criança tem uma deficiência. Nem todos reagirão da mesma maneira ao mesmo tempo. A mãe pode ser engolfada pela culpa, por exemplo, enquanto o pai acusa iradamente todos que vê; enquanto isso, a avó (que jamais ouviu falar de dificuldades de aprendizagem e teme que a criança seja retardada) lamenta profundamente não apenas por seu neto, mas por vocês e pela dor enfrentada pelo casal. Como resultado, a comunicação pode ser difícil nesse período – um fato que pode complicar a tomada de decisões. O potencial para o trabalho efetivo de equipe geralmente é muito melhorado quando todos os adultos regularmente responsáveis pelos cuidados da criança comparecem aos encontros para a educação especial, de modo que todos começam com as mesmas informações e têm ampla oportunidade para fazerem perguntas e verbalizarem preocupações. Se ainda existem diferenças de opinião sobre o que deveria ser feito pela criança, a obtenção de uma segunda opinião profissional pode ajudar a resolver essa dificuldade.

8. QUANDO EM DÚVIDA, OBTENHA UMA SEGUNDA OPINIÃO

Se você discorda dos resultados da avaliação realizada pelo distrito de sua escola pública, tem o direito, sob a lei federal, de obter uma *Avaliação Educacional Independente (IEE)**, isto é, uma avaliação por especialistas não-empregados pelo sistema escolar. Você pode pagar por tal avaliação, ou pode pedir que o distrito escolar pague-a. Para receber o reembolso do distrito, você precisa solicitar uma audiência formal, na qual uma autoridade independente (também não-empregada pelo sistema escolar) determinará se a avaliação original do distrito foi ou não adequada. Não importando quem pague pela segunda opinião, o distrito é obrigado a considerar a Avaliação Educacional Independente na determinação da habilitação para serviços de educação especial.

A Avaliação Independente deve usar os mesmos critérios estaduais e federais para determinar se existe ou não uma deficiência, mas a equipe de avaliação pode usar diferentes testes e outros métodos em suas investigações (é importante dizer aos profissionais que conduzem uma Avaliação Independente que testes já foram usados, já que a repetição dos mesmos testes em um curto período de tempo pode prejudicar a acuidade dos resultados). Se os resultados da avaliação externa entram em conflito com aqueles da avaliação do distrito escolar, o distrito tem suas opções:

- Aceitar a Avaliação Independente e atuar de acordo com seus resultados.
- Defender sua própria avaliação. Esse processo exige uma ou mais audiências perante uma autoridade independente, que determinará a avaliação válida.

Se existe um conflito entre as avaliações, os distritos escolares, em geral, optam por evitar audiências prolongadas. Nesse caso, eles acei-

tam a Avaliação Independente de imediato, ou dispõem-se a negociar sobre os serviços. Eles podem sugerir a oferta de certos serviços em uma base experimental, por exemplo, e avaliar o progresso depois de um período específico de tempo, após o qual os serviços podem ser aumentados ou diminuídos. Geralmente, é melhor para as crianças se os pais e os oficiais escolares podem cooperar dessa maneira, ao invés de engalfinharem-se em papéis adversários.

Lembre-se de que se os problemas de aprendizagem de um estudante não são considerados suficientemente graves para indicarem serviços de educação especial, uma avaliação ainda pode ser usada como base para a solicitação de outros tipos de ajuda na escola. Muitos tipos de auxílio educacional – oferecimento de tutores, tempo adicional para a realização de algumas tarefas, mudança nos métodos de instrução e modificações no currículo, por exemplo – podem ser negociados informalmente com os professores (as diretrizes que sugerimos para a ajuda a crianças com dificuldades de aprendizagem em casa também podem ser usadas com sucesso com crianças que têm outras espécies de problemas relacionados à escola). Contudo, os pais de crianças cujos escores nos testes estão “nas fronteiras” dos critérios para dificuldades de aprendizagem podem precisar ser muito assertivos na defesa das necessidades de seus filhos. As pesquisas sugerem que esses estudantes estão entre aqueles mais propensos a “ficar à margem” do sistema público de educação.

Se você está convencido de que seu filho precisa de serviços de educação especial – e o distrito escolar recusa-se a oferecê-los – ou se realmente acha que os serviços oferecidos são inapropriados, você tem o direito de colocar suas opiniões perante uma autoridade imparcial em uma *audiência de processo devido*. Você também tem o direito de ser representado por um defensor nessa audiência; o distrito escolar deve dar-lhe informações sobre onde encontrar a assistência legal, caso necessite. Se você vencer o caso, o distrito pode ser obriga-

* N. de T. *Independent Educational Evaluation*, no original.

do a pagar seus custos legais. Se a disputa for resolvida em favor do distrito, você será responsável por suas próprias despesas legais.

E o que ocorre se você discorda dos resultados de ambas as avaliações? Isto, às vezes, acontece, e a lei deixa a última palavra sobre a educação especial com os pais: você é livre para rejeitar as recomendações do distrito escolar quanto à educação de seu filho. Antes de fazer isso, porém, pode ser sensato realizar uma autocrítica profunda. Será que sua decisão está baseada nas necessidades de seu filho, ou será que a negação e a esperança de nada haver de errado estão influenciando suas ações? Alguns pais esforçam-se tanto para ter filhos “perfeitos” que simplesmente não conseguem tolerar a idéia de uma deficiência; isso fere muito seu orgulho. A maior parte dos profissionais da educação também já encontrou pais que insistem em que seus filhos *são* deficientes para a aprendizagem, porque não conseguem aceitar que as crianças, na verdade, têm deficiência mental, perturbação emocional ou são intelectualmente incapazes de um trabalho acima da média. Às vezes, esses pais levam os filhos de especialista em especialista, em busca de alguém que lhes diga o que desejam ouvir. Naturalmente, os grandes perdedores em tais situações são sempre as crianças, que obtêm muita atenção, mas muito pouco no sentido de uma assistência educacional proveitosa.

Os pais também podem resistir à aceitação dos resultados de uma avaliação, porque temem que seus filhos sejam discriminados. Essas preocupações em alguns momentos são aumentadas por comentários das próprias crianças, que podem afirmar vigorosamente que todas as crianças em programas de educação especial na escola são chamadas de

“bobas” e consideradas como párias sociais. A sensibilidade com a qual as crianças com deficiências são tratadas, tanto pelos professores quanto por outros alunos em escolas locais, certamente é uma área de preocupação legítima – que discutiremos em maiores detalhes nos próximos capítulos. As desvantagens de ser rotulado como deficiente, entretanto, devem sempre ser pesadas contra os riscos de fracasso em oferecer o auxílio apropriado. Como um educador especial afirma: “Os pais, com freqüência, imaginam que colocar as crianças com dificuldades de aprendizagem em um programa de educação especial poderá identificá-las como ‘diferentes’. Acredite, as crianças com dificuldades de aprendizagem já *sabem* que são diferentes. Do que elas mais precisam é se sentirem entendidas, para variar, e de uma chance para terem sucesso. Em geral, sua melhor chance de obter isso é por meio de algum tipo de intervenção de educação especial”.

Lembre-se, as atitudes de seu filho quanto a ter uma dificuldade de aprendizagem serão muito influenciadas pelas suas próprias atitudes. Se você considera a intervenção de educação especial um desastre, as chances são de que seu filho também pense assim. Por outro lado, se você se sente confortável com a intervenção e a vê como uma oportunidade de crescimento, seu filho provavelmente a abordará de um modo positivo. Portanto, um dos modos mais importantes de você cuidar de seu filho é fazendo um trabalho completo, abordando suas próprias preocupações e temores. Jamais se sinta embaraçado por fazer perguntas, ou desculpe-se por desejar mais informações. Quanto mais informações você tiver – e quanto mais ativamente participar na avaliação e no processo de planejamento da educação –, mais provavelmente seu filho obterá o tipo de ajuda exato de que precisa.

COMO TORNAR-SE UM ESPECIALISTA SOBRE SEU FILHO

Você não precisa tornar-se uma autoridade em educação para ajudar uma criança com dificuldades de aprendizagem. Porém, é necessário tornar-se um “especialista” sobre seu filho e desenvolver um entendimento profundo sobre o que ele precisa para aprender. Isso nem sempre é fácil. As dificuldades que as crianças com dificuldades de aprendizagem encontram na escola raramente são devidas a um único problema, de fácil entendimento. Com mais frequência, elas surgem de agrupamentos de problemas sobrepostos; por exemplo, deficiências neurológicas, um ambiente educacional inflexível, fracas habilidades sociais e uma variedade de preocupações com a saúde e as emoções podem estar contribuindo para a dificuldade que a criança tem de acompanhar os colegas na sala de aula.

As crianças com deficiências precisam de um apoio em múltiplos níveis que aborde *todas* as suas variadas necessidades. O problema é que o pessoal da escola nem sempre é capaz de observar além dos interesses escolares mais urgentes. Se esse for o caso, o apoio oferecido pode ser apenas parcialmente útil ou até mesmo prejudicial aos interesses do aluno. Por exemplo, uma mãe descobriu que sua filha, na sexta série – uma artista talentosa –, estava

sendo regularmente removida das aulas de arte para obter auxílio extra na leitura. “Acho que isso fazia sentido, sob a perspectiva da escola”, ela diz. “Eles viam a arte como uma matéria não-essencial. O que não entendiam é que, para Linda, a arte é a matéria *mais* essencial. A aula de arte é o momento em que ela pode brilhar, obter respeito e sentir-se bem em relação a si mesma. Que sentido faz levá-la para longe, para que possa passar mais tempo fazendo o que faz tão mal?” A mãe reuniu-se com o diretor e decidiram que Linda poderia obter auxílio para a leitura durante a aula de estudos sociais, usando os materiais daquela matéria para aumentar as habilidades tanto de compreensão quanto de leitura.

Linda tem o que as crianças com dificuldades de aprendizagem mais precisam: uma mãe que entende suas necessidades, monitora seu programa educacional e dispõe-se a falar em favor dela na escola. Entretanto, quando a dificuldade de aprendizagem de uma criança é identificada pela primeira vez, não são muitos os pais que se sentem aptos para assumir tal papel. Frente a uma rede emaranhada de problemas interligados (para não mencionarmos um relatório de avaliação cheio de termos estranhos), a maioria sente-se perplexa e incerta

quanto ao que fazer em seguida. Poucos começam com suficiente confiança para ir até a escola, avaliar o programa e o ambiente em sala de aula e fazer sugestões para mudanças! Os pais experientes dizem que desenvolveram essa confiança à medida que se tornavam mais conscientes de como os filhos percebiam o mundo à sua volta e interagiam com ele. Segundo uma mãe afirma: “Quanto mais eu entendia meu filho, mais fácil era reconhecer as condições que podiam permitir-lhe fazer o melhor possível e evitar situações que apenas o frustrariam e resultariam em fracasso”.

De que modo você pode dar o primeiro passo para tornar-se um especialista sobre seu próprio filho? A seguir, apresentamos sete questões básicas que os pais devem indagar para compreenderem o que as pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem precisam para terem sucesso na escola. As respostas virão de várias fontes: a partir da avaliação de dificuldades de aprendizagem, dos professores da criança, da própria criança e da sua observação. Embora algumas dessas questões possam ser respondidas rapidamente, outras podem exigir uma investigação paciente. Mas pensamos que à medida que você se acostumar com essas questões, sua confiança e capacidade para tomar decisões sensatas em favor de seu filho aumentarão. Após ter respondido a tais questões, você deverá estar bem-preparado para tornar-se um parceiro poderoso na educação de seu filho.

1. PRECISAMOS ABORDAR QUESTÕES RELATIVAS À SAÚDE OU À CONDIÇÃO FÍSICA?

As avaliações para dificuldades de aprendizagem, às vezes, suscitam dúvidas sobre questões relativas à saúde que podem estar contribuindo para os problemas de um estudante na escola. Por exemplo, o aluno pode ter problemas com extrema fadiga, visão ou audição que exigem atenção. As dificuldades de aprendizagem também podem ser acompanhadas por deficiências físicas que exigem uma tera-

pia contínua e/ou transtornos convulsivos que exigem o uso de medicamentos. Os estudantes que estão enfermos, têm com frequência, alergias malmanejadas ou outras condições crônicas de saúde, além de suas dificuldades de aprendizagem, e estão em dupla desvantagem na sala de aula. Nesses casos, estabilizar a condição física da criança é essencial para a obtenção de êxito na escola.

Uma avaliação para dificuldades de aprendizagem geralmente indicará se problemas físicos ou de saúde ou atrasos desenvolvimentais são suspeitados. Se tais problemas forem confirmados, será importante determinar os serviços terapêuticos (se existirem) que serão oferecidos pelo distrito escolar além dos serviços educacionais. Embora os distritos escolares tenham os recursos para a oferta de assistência nas áreas de terapia física e ocupacional, esses serviços podem ser oferecidos apenas se os problemas de uma criança forem considerados graves o bastante para interferir significativamente no desempenho em sala de aula. Se você acha que seu filho precisa desses serviços, peça que o distrito considere o impacto total ou *acumulado* das deficiências da criança. Um leve atraso na compreensão somado a uma leve perda auditiva pode constituir-se em um sério obstáculo à aprendizagem, por exemplo, mesmo quando nenhum problema teria sido visto como terrivelmente sério em si mesmo.

Também é muito importante estar consciente da influência que as questões cotidianas quanto à saúde têm sobre o desempenho escolar. Crianças que saltam refeições, sofrem de resfriados frequentes ou não obtêm horas de sono suficientes raramente dão o melhor de si na escola. O impacto de hábitos de saúde não-saudáveis sobre crianças que também enfrentam deficiências pode ser devastador. Refeições equilibradas, exercícios saudáveis, repouso adequado e cuidados médicos e dentários regulares são, assim, uma parte crucial para o tratamento bem-sucedido de dificuldades de aprendizagem.

Não espere, contudo, que uma dificuldade de aprendizagem seja “curada” com dieta, medicamentos ou terapia física isolada-

mente. As supostas “soluções rápidas” para dificuldades de aprendizagem – dietas livres de açúcar e de substâncias químicas, suplementos vitamínicos, medicamentos para enjojo de viagem, exercícios visuais e lentes especiais de leitura, por exemplo – são propostas de tempos em tempos e, ocasionalmente, são promovidas de forma agressiva (por um alto preço!) aos pais ansiosos em ajudar seus filhos. Até o momento, nenhum desses métodos provou ter um valor amplo ou duradouro. Atualmente, o tratamento mais efetivo para dificuldades de aprendizagem ainda é um programa de educação apropriado, planejado para abordar as necessidades individuais da criança.

2. QUAL É O POTENCIAL GERAL DE APRENDIZAGEM DE MEU FILHO?

Cada avaliação de dificuldades de aprendizagem tenta estabelecer a capacidade da criança para aprender, a fim de determinar se as expectativas escolares são realistas. Um teste de inteligência (ou Q.I.) é normalmente usado para medir o potencial intelectual. Em geral, pode-se esperar que os estudantes com altos escores nos testes de Q.I. façam um progresso mais rápido na escola que os alunos com escores mais baixos; subescores em diferentes partes do teste também indicam áreas de força e fraqueza intelectuais. Alguns tipos de decisões quanto ao programa estão baseados amplamente em escores de Q.I. (por exemplo, se um aluno é candidato a programas para crianças superdotadas). Um escore muito baixo em um teste de Q.I. pode levar à identificação de uma criança como mentalmente deficiente. Suspeita-se de dificuldade de aprendizagem quando um teste de Q.I. sugere que o desempenho escolar de uma criança deveria ser muito melhor do que realmente é.

Um teste de Q.I. adequadamente administrado pode fazer muito, no sentido de medir a capacidade para a solução de problemas, a fonte de conhecimentos acumulados e a habilidade em tarefas envolvendo a percep-

ção visual, os números e a lógica. Como esses são os elementos que tendem a ajudar as crianças em seu progresso na escola, os testes de Q.I. são os melhores prognósticos que temos da capacidade de uma criança para manejar o trabalho escolar comum. Por isso, é importante examinar os resultados de testes de Q.I. atentamente, de preferência com a pessoa que administrou o teste a seu filho. Não se satisfaça ao receber um número e uma rápida explicação (“O Q.I. de seu filho é de 98, o que está na faixa normal”, ou “O Q.I. de Kim é de 125, o que a torna uma menina muitíssimo inteligente”). Insista em ver os escores de subtestes (isto é, os escores recebidos em diferentes partes do teste) e peça para que os tipos de tarefas e problemas incluídos em cada um dos subtestes lhe sejam demonstrados e explicados. As crianças com dificuldades de aprendizagem, com frequência, saem-se muito melhor em algumas partes dos testes de Q.I. do que em outras. É melhor você saber exatamente que tipos de tarefas foram mais difíceis para seu filho, bem como as tarefas em que seu desempenho foi melhor. Não se apresse no exame dessas informações. Quanto melhor você entendê-las, mais precisamente poderá prever que tipos de atividades e tarefas serão difíceis para seu filho na escola e que tipos levarão ao sucesso.

Apesar disso, não cometa o erro de pensar que testes de Q.I. medem a inteligência real. Existem muitos aspectos da inteligência que eles não abordam, como criatividade, “esperteza” ou bom julgamento sobre pessoas (quantos de nós poderíamos chamar de “inteligente” uma pessoa que sabe tudo o que há nos livros, mas não tem qualquer juízo?). Esses testes também não abordam a aptidão de uma criança para o êxito em áreas não-escolares.

Nos últimos anos, muitas autoridades endossaram o conceito de *inteligências múltiplas*, proposto pelo psicólogo de Harvard Howard Gardner. Gardner sugeriu que existem pelo menos sete tipos diferentes de inteligência que contribuem para o potencial de um indivíduo em relação ao sucesso, e que a avaliação de apenas algumas destas (como ocorre

com a maioria dos testes de Q.I.) não pode produzir uma estimativa realista da capacidade geral de um indivíduo. Os sete tipos de inteligência de Gardner são resumidos no Quadro 6.1. Se você acredita que seu filho possui um potencial significativo em qualquer dessas áreas, pode desejar garantir que o pessoal da escola tenha consciência disso e comprometa-se totalmente com o incentivo de tais talentos. Além disso, pode ser importante oferecer oportunidades apropriadas para o crescimento (como o envolvimento em ligas esportivas, o trabalho voluntário ou as lições de música) após a escola.

3. EXATAMENTE ONDE ESTÃO AS ÁREAS DE DEFICIÊNCIA?

Com bastante frequência, os pais recebem apenas descrições vagas das dificuldades de aprendizagem de seus filhos. Podem dizer-lhe que seu filho tem uma “deficiência para a expressão escrita”, por exemplo, ou que é “moderadamente disléxico” (o que significa simplesmente que a criança tem algum problema de leitura). O problema com termos como esses é que eles não lhe dão absolutamente qualquer idéia do que um aluno consegue ou não fazer. *Por que* a criança tem problemas para escrever – será que é uma questão de não ter talento? Dificuldade em recuperar palavras da memória? Incapacidade para organizar as idéias? Problemas com a ortografia? Será que o progresso na leitura está sendo bloqueado por uma incapacidade para reconhecer a forma das letras e das palavras, ou por problemas para perceber adequadamente as seqüências de sons? Ou será que a compreensão é o real problema (isto é, a criança lê as palavras sem entendê-las)? Será que déficits de atenção estão contribuindo para o problema? As deficiências são leves ou graves?

Como explicamos no Capítulo 3, existem quatro tipos de deficiências de processamento de informações que podem causar uma dificuldade de aprendizagem: aquelas que afetam a atenção, a percepção visual, o pro-

cessamento da linguagem e as habilidades motoras finas. É crucial que você compreenda a natureza precisa das deficiências de seu filho (lembre-se, é possível apresentar deficiências em mais de uma área). Pode ser óbvio que a criança tenha problemas para recordar instruções verbais, por exemplo, mas até que você saiba se o problema é com o processamento de sons, a compreensão do vocabulário ou a dificuldade de concentração no que está sendo dito (entre outras possibilidades), será difícil planejar estratégias efetivas de intervenção.

Idealmente, a avaliação de dificuldades de aprendizagem explorará áreas de deficiência em alguns detalhes, mas este nem sempre é o caso. Para identificar uma dificuldade de aprendizagem, a avaliação deve apenas estabelecer que um aluno está desempenhando-se abaixo do esperado, dadas suas oportunidades passadas de aprendizagem e sua inteligência. Algumas avaliações determinam que uma criança tem inteligência média ou superior e também está significativamente atrasada em alguma área de habilidade e deixam tudo mais ou menos nisso. Se informações detalhadas sobre as deficiências de seu filho não forem oferecidas pela avaliação, você poderá desejar falar com o departamento de educação especial de seu distrito escolar sobre medidas de avaliação adicionais, ou investir em uma avaliação mais completa, realizada externamente, arcando com os custos.

Os professores de seu filho podem também ser capazes de localizar áreas de deficiência. Pessoas experientes em educação especial são particularmente boas para esclarecer problemas de aprendizagem. Esses professores também possuem um talento para explicar as dificuldades de aprendizagem de um modo compreensível, e os pais consideram que aqueles podem ser uma rica fonte de conselhos práticos para problemas encontrados com frequência (como a melhor forma de encorajar um aluno que detesta deveres de casa ou tem problemas para organizar-se). A maior parte dos professores recebe bem a oportunidade de trabalhar com os pais. Conforme diz uma professora, “Os pais que consideramos pro-

Quadro 6.1

Mais de um tipo de inteligência

A maior parte dos “testes de inteligência” mede a capacidade para a linguagem, a percepção visual e a aptidão para matemática e lógica. Porém, o psicólogo Howard Gardner acredita que existem sete tipos de inteligência que contribuem significativamente para o potencial de aquisição escolar de um indivíduo.

Inteligência lingüística: As crianças com fortes capacidades nessa área têm um amplo vocabulário, expressam-se bem e consideram gratificante o uso da linguagem. Elas gostam de ler, de escrever e de contar histórias; também sentem prazer com jogos com palavras e deliciam-se com charadas, rimas e frases do tipo “um tigre, dois tigres, três tigres”, de difícil pronúncia ao serem ditas rapidamente. Essas crianças também usam a linguagem para criar frases que servem de “macetes” para organizar as informações e ajudar a recordá-las, por exemplo, na expressão “Cabral descobriu o Brasil em 22 de abril”.

Inteligência lógico-matemática. Mesmo antes de ingressarem na escola, essas crianças assumem uma abordagem organizada e sistemática em suas vidas. Elas adoram separar e organizar objetos; sentem-se intrigadas com padrões e relações; criam testes e experimentos para verificarem suas observações e idéias. Em geral, aprendem a calcular rapidamente (com frequência “de cabeça”). São boas em jogos que exigem lógica e estratégia, como xadrez e Batalha Naval. À medida que crescem, tornam-se fascinadas por conceitos abstratos e indagam questões “profundas”, como “O tempo é real?”. Elas parecem criar um vínculo instantâneo com os computadores.

Inteligência espacial: As crianças com um alto nível de inteligência espacial sabem imediatamente se você mudou algo em um cômodo da casa; seu aguçado senso de como os objetos relacionam-se uns com os outros e sobre como as partes ajustam-se umas às outras para formarem um todo detecta até mesmo alterações sutis em seus ambientes. Elas parecem pensar em imagens visuais e, frequentemente, são excelentes em atividades artísticas e construtivas. Algumas são fascinadas por máquinas; podem desenhar inventos em suas mentes ou construir coisas a partir daquilo que têm em mãos. Se as situações tornam-se demasiadamente entediadas, esses estudantes podem refugiar-se em devaneios.

Inteligência musical: A aptidão para a música, em geral, é óbvia quando as crianças são muito pequenas. As crianças com talentos nessa área são sensíveis aos sons em seus ambientes e recordam facilmente ritmos e melodias. Algumas delas são fortemente motivadas para tocar instrumentos musicais, mas outras parecem contentar-se em tornar a música parte de suas vidas, acumulando grandes coleções de fitas cassete e CDs. Elas podem afirmar que não conseguem concentrar-se, a menos que estejam ouvindo música (e é verdade; deixe que liguem o rádio).

Inteligência corporal-cinestésica: Pessoas jovens que se salientam nessa área têm uma capacidade incomum para controlar o corpo e expressar-se por meio do movimento. Podem ser atletas, atores ou dançarinos de talento. Essas crianças *precisam* mover-se – se forem forçadas a ficar paradas, elas se retorcem, remexem os pés, tamborilam com os dedos e balançam as pernas. Também usam as sensações corporais para processarem informações, aprenderem pela manipulação de objetos, tocando-os e deslizando os dedos por sua superfície. O tempo livre é dedicado a atividades físicas, como *skate*, natação ou ciclismo. Essas crianças também parecem adorar brinquedos que as lancem ao espaço, em parques de diversões.

Continuação

Inteligência interpessoal: As crianças com fortes habilidades interpessoais relacionam-se excepcionalmente bem com outras pessoas. Elas podem fazer amigos com facilidade e prosperam nos contatos sociais. Como possuem uma consciência aguçadíssima dos pensamentos e dos sentimentos de outros, geralmente são escolhidas para liderar grupos ou mediar conflitos. Organizadoras natas, elas dedicam grande tempo e energia a projetos da comunidade e atividades extracurriculares e, com frequência, envolvem os outros nos empreendimentos que assumem.

Inteligência intrapessoal: A expressão “marchando em um ritmo diferente” descreve perfeitamente as crianças com um alto grau de inteligência intrapessoal. Elas têm um forte senso de quem são e não estão particularmente preocupadas sobre o que os outros pensam a seu respeito. Suas vidas são guiadas por sentimentos e idéias internas; valorizam a privacidade e, normalmente, preferem empreendimentos solitários a atividades em grupo. Embora possam não ser “populares”, no sentido convencional, a autoconfiança, o senso de propósito e a espiritualidade dessas crianças são admirados e, com frequência, invejados.

blemáticos são aqueles que *não* se envolvem com seus filhos – aqueles que nunca vemos”.

Suas próprias observações também podem ser uma fonte importante de informações – na verdade, você provavelmente já sabe mais sobre o funcionamento do cérebro de seu próprio filho do que presume. Pense em como você se comunica com ele, quando *realmente* é importante fazê-lo atentar para algo (por exemplo, quando você precisa transmitir informações sobre segurança). Você usa menos palavras ou fala mais lentamente? Desliga a televisão e faz a criança olhar para seu rosto? Usa muita linguagem corporal? Escreve a mensagem ou desenha um diagrama? Pede que a criança repita a mensagem para você várias vezes? Qualquer que seja sua resposta, ela mostra que você reconhece instintivamente algo sobre o modo como seu filho aprende e age rotineiramente de acordo com essa informação. O professor de seu filho terá de usar métodos similares para obter a atenção de seu filho na sala de aula.

Você pode aprender ainda mais sobre como seu filho pensa, se treinar a si mesmo para observá-lo de maneira sistemática. Para fazer isso, você precisa começar limpando sua mente de suposições sobre o comportamento

da criança, as quais freqüentemente tomam a forma de julgamentos (“Esta menina é tão distraída que perderia a cabeça se não a tivesse grudada no pescoço!”, “Ele é um menino teimoso, que precisa de uma mão firme, e é só esse o problema”). Depois, selecione um tipo de comportamento no qual manterá o foco de cada vez. Você pode começar, por exemplo, observando que tipos de atividade prendem melhor a atenção de seu filho. Tão objetivamente quanto possível, observe-o enquanto trabalha e brinca por uma semana. Ao final do período de observação, junte suas observações (isso será mais fácil, se você fizer anotações) e veja o que lhe parecem. A criança esteve grudada na televisão, mas inquieta, quando o pai tentou ler para ela? Ela adere a qualquer tipo de projeto artístico, mas parece entediada com a música? Ela comete erros, quando você explica algo, mas compreende quando você demonstra? Tomadas juntas, essas observações sugerem uma criança que precisa usar os olhos para auxiliar os ouvidos. De que maneira isso poderia afetar seu desempenho na escola?

Deixadas por conta própria, as crianças com deficiências geralmente gravitarão para situações que as façam sentir-se confortáveis

e competentes e evitarão aquelas que consideram difíceis e frustrantes. Tente observar os seguintes comportamentos e pense sobre o impacto que poderiam ter sobre a conquista e o ajuste de seu filho na escola:

- Como a criança se comporta em grupos de pessoas? Em que tipo de grupo a criança se sente mais tranqüila e confortável?
- Que tipo de atividades a criança escolhe, quando tem tempo livre (presumindo-se que a televisão não esteja disponível)? Que tipos de brinquedos ou jogos ela considera frustrantes ou evita?
- Como a criança interage com os adultos? Como ela responde a orientações ou críticas de figuras representativas de autoridade?
- Em que tipos de contextos a criança parece mais feliz e bem-comportada? O comportamento é afetado por uma mudança no ambiente?

Não esqueça que seu filho também é uma fonte importante de informações. *Pergunte* à criança por que algumas tarefas de casa são fáceis e algumas são difíceis, ou por que certas atividades são frustrantes e algumas até mesmo impossíveis. Às vezes, suas explicações são extremamente lúcidas. “Após meses de insistência, finalmente perguntei a meu filho por que ele demorava tanto para arrumar seu quarto”, recorda uma mãe. Ele disse, ‘É apenas porque eu não sei por onde começar, mãe. Parece uma bagunça muito grande, e eu não consigo imaginar o que devo fazer primeiro’. Sentamo-nos e fizemos uma lista de etapas na limpeza – recolher roupas sujas e colocá-las no cesto, jogar o lixo na lata, etc. – e colamos a lista atrás da porta de seu quarto. Consultando-a, enquanto prosseguíamos, ele arrumou o quarto em uma fração do tempo que levava antes”.

Uma vez que as dificuldades de aprendizagem podem ser muito sutis, pode levar tempo e ser necessário o *input* de diversas fontes para chegar-se a uma compreensão plena sobre elas. No entanto, a persistência compensa – e não há nada mais importante para o planejamento de estratégias educacio-

nais do que saber exatamente como seu filho pensa e entende o mundo.

4. QUAIS SÃO OS PONTOS FORTES DE MEU FILHO?

Cada criança, não importando seu nível de inteligência ou grau de deficiência, possui áreas de relativa capacidade. Entre as crianças com dificuldades de aprendizagem, a conquista em áreas de competência em geral vai de um nível médio a extremamente alto. Por exemplo, um aluno no início do Ensino Médio que lê como uma criança de segunda série pode funcionar na média ou acima da média de sua série no que se refere a cálculos matemáticos. Uma criança cujas dificuldades de compreensão da linguagem interferem no seu progresso em muitas outras matérias pode, ainda assim, demonstrar uma habilidade excepcional com computadores ou eletrônica.

Uma avaliação das dificuldades de aprendizagem identifica os pontos fortes, bem como as dificuldades escolares, mas com demasiada frequência são as dificuldades que assumem um lugar central. Isso tende a ser verdade, principalmente se a deficiência de uma criança interfere na leitura. A habilidade de leitura é percebida como tão essencial para a sobrevivência que os educadores (e, com frequência, os pais) tendem a considerar tudo o mais como relativamente sem importância. O resultado infeliz é que os estudantes com problemas de leitura podem descobrir que seus dons e talentos foram ignorados ou desvalorizados.

É muito importante identificar os pontos fortes dos estudantes com dificuldades de aprendizagem por várias razões. Em primeiro lugar, devem usar seus pontos fortes para compensarem as áreas de fraqueza. Embora façam isso instintivamente até certo ponto, o processo de aprendizagem pode ser bastante simplificado, se todos (especialmente o aluno) entendem de forma clara quais são seus pontos fortes. Em segundo lugar, a fim de manterem sua autoestima, é importante que os estudantes com deficiências obtenham amplas oportunidades de prática com o que podem fazer bem. A

escola geralmente lhes dá muito tempo para a prática do que fazem mal, e, sem algum equilíbrio, as crianças estão muito propensas a acabarem sentindo-se fracassadas. Finalmente, os estudantes que trabalham da forma que se sentem mais confortáveis são mais produtivos e estão bem menos propensos a sofrer o estresse e a perda de motivação experienciados por crianças que lutam com um trabalho “fora de suas características”. A parábola do Quadro 6.2 (“A Escola de Animais”) ilustra o quanto é ridículo ignorar as qualidades individuais na educação. O que não é tão engraçado

é que, em muitas salas de aula reais, os professores continuam forçando as crianças a ajustarem-se a moldes padronizados e depois as culpam caso elas não se encaixem.

A avaliação de dificuldades de aprendizagem deve dar-lhe alguma idéia de quais são os pontos fortes de seu filho na escola. Não se esqueça, contudo, de observar além dos temas escolares. O envolvimento em atletismo e artes salva a sanidade de muitos alunos com deficiências. Essas crianças também podem ter modos curiosamente incomuns de solucionar problemas e algumas desenvolvem notáveis

Quadro 6.2

A escola de animais

Era uma vez, um grupo de animais que decidiu fazer algo heróico para enfrentar os problemas de “um novo mundo”. Assim, eles organizaram uma escola.

Adotaram um currículo de atividades que consistia em correr, escalar, nadar e voar. Para tornar mais fácil a administração do currículo, todos os animais estudavam todas as matérias.

O pato era excelente em natação, na verdade melhor que seu instrutor; porém, ele tinha notas apenas razoáveis em vôo e era muito ruim em corridas. Já que era ruim nas corridas, precisava ficar depois das aulas e também deixar de nadar para praticar corridas. Isso foi mantido até que seus pés palmados estavam seriamente feridos, e ele apresentava uma natação apenas mediana. Porém, a média era algo aceito na escola, de modo que ninguém se preocupou com isso, exceto o pato.

O coelho começou no topo da classe nas corridas, mas teve um esgotamento nervoso em virtude de um trabalho demasiado na natação.

O esquilo era excelente em escaladas, até que desenvolveu a frustração na aula de vôo, na qual seu professor fazia-o começar do chão, ao invés de no alto de uma árvore. Ele também desenvolveu câibras por esforço excessivo e, então, obteve nota C em escalada e D em corrida.

A águia era uma aluna-problema e foi severamente disciplinada. Na aula de escalada, ela batia todos os outros até o topo de uma árvore, mas insistia em usar seus próprios métodos para chegar lá.

Ao final do ano, uma enguia anormal, que podia nadar extremamente bem e também correr, escalar e voar um pouco teve a maior média e foi a oradora oficial da turma.

Os coiotes ficaram fora da escola e combateram a coleta de impostos, porque a administração não acrescentara cavar e enterrar ossos ao currículo. Eles colocaram seus filhotes sob a tutela de um texugo e, posteriormente, juntaram-se às doninhas e a outros roedores e deram início a uma conceituada escola particular.

Fonte: George H. Reavis.

habilidades de comunicação, uma sensibilidade incomum em relação aos outros e uma personalidade dinâmica. “Meus estudantes conquistaram prêmios de serviços à comunidade e de fotografia, drama e dança”, diz uma professora de educação especial. “Muitos têm interesses que exploraram através de empregos e trabalhos voluntários, e alguns iniciaram empreendimentos caseiros de sucesso. O que estou dizendo é que se seus alunos têm problemas de leitura, mas tiveram um lucro de 400% com sua banquinha de venda de limonada, continue encorajando a leitura – e também apóie a próxima idéia ‘empresarial’ que eles tiverem”.

5. DE QUE TIPO DE APOIO ESCOLAR MEU FILHO PRECISA?

As avaliações de dificuldades de aprendizagem documentam o estado escolar de um aluno em um grau considerável de detalhes. Deve estar claro, pela avaliação, por exemplo, como as conquistas de seu filho em leitura, escrita e aritmética comparam-se com aquelas de outras crianças na mesma série. A abordagem também deve indicar as habilidades específicas dentro dessas áreas amplas que apresentam problemas: por exemplo, ela poderia indicar que uma criança compreende conceitos matemáticos, mas tem dificuldade para realizar cálculos, em virtude de problemas para recordar fatos e fórmulas da matemática. Entretanto, o que o relatório da avaliação provavelmente *não* lhe dirá é quantos dos problemas escolares de seu filho têm a ver com uma dificuldade de aprendizagem opostamente a fatores outros, como o uso de estratégias de aprendizagem ineficientes ou inapropriadas, a falta de ajuste ao estilo didático do professor ou do currículo, ou o fracasso em dominar o conteúdo da classe em estágios anteriores da educação. Na maior parte dos casos, uma *combinação* de problemas como esses – não uma dificuldade de aprendizagem isolada – é a responsável pelo atraso de um aluno na escola. Para ter sucesso, um programa educa-

cional para crianças com dificuldades de aprendizagem precisa abordar a dificuldade de aprendizagem e reconhecer essas outras preocupações escolares.

Observemos a questão das estratégias de aprendizagem. Os estudos mostram que as crianças com dificuldades de aprendizagem, em geral, abordam a aprendizagem de uma forma ineficiente e desorganizada. Elas não analisam as tarefas, nem abordam os problemas sistematicamente. Parecem não ter consciência de que existem técnicas que podem ser usadas para melhorar a memória. Elas não sabem como usar esboços ou fazer anotações úteis. Dada uma tarefa complexa, como um relatório ou uma pesquisa, muitas dessas crianças parecem perdidas quanto ao ponto de partida. Às vezes, fracas estratégias de aprendizagem (os educadores chamam-nas de *habilidades metacognitivas*) têm um impacto tão grande sobre o desempenho escolar quanto a dificuldade de aprendizagem de um aluno.

As habilidades metacognitivas podem ser ensinadas, mas em salas de aula normais isso quase nunca ocorre, já que a maioria das crianças aprende esses truques por conta própria. A lista de verificação do Quadro 6.3 apresenta algumas técnicas de auto-ajuda frequentemente ignoradas pelas crianças com dificuldades de aprendizagem. Se seu filho não faz uso dessas estratégias com regularidade, pode ser útil você perguntar ao departamento de educação especial sobre a instrução da estratégia de aprendizagem.

O estilo de aprendizagem pessoal de seu filho também pode estar contribuindo para sua falta de progresso na escola. As pesquisas revelam que alguns estudantes simplesmente respondem melhor aos métodos tradicionais de educação do que outros. Por exemplo, a maior parte do sistema escolar recompensa aprendizes reflexivos (estudantes que consideram o material plenamente, prestam atenção aos detalhes e empregam muito planejamento em uma resposta). Os aprendizes impulsivos (que conseguem apreender uma visão geral da situação rapidamente, mas podem reagir sem ponderação, porque não consideram os detalhes importantes) obtêm me-

Quadro 6.3**Habilidades metacognitivas**

As habilidades metacognitivas são estratégias informais que os bons alunos usam para aprender, armazenar e recordar informações mais facilmente. A maior parte desses alunos concebe tais métodos sozinhos, tornando-se cada vez mais habilidosos em seu uso à medida que crescem. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem, no entanto, podem não usar estratégias como aquelas listadas a seguir, a menos que *aprendam especificamente* quando e como usá-las.

Habilidades de organização e manejo do tempo

- Manter uma caderneta para anotação dos deveres.
- Registrar as datas de entrega em um calendário.
- Fazer listas de tarefas a fazer.
- Estimar o tempo que um projeto ou tarefa levará.
- Estabelecer prazos (O que precisa ser feito hoje, amanhã, até o final da semana?).
- Estabelecer um horário para o trabalho.
- Organizar um caderno com partes e divisões.
- Desenvolver um sistema de arquivamento para itens que precisam ser guardados.
- Manter um espaço livre para o trabalho.

Habilidades de estudo

- Ler as instruções.
- Fazer anotações de palestras e livros com suas próprias palavras.
- Fazer uma pré-leitura do texto (observar introduções, cabeçalhos, itálicos, ilustrações e resumos para familiarizar-se com o material antes de ler o texto por inteiro).
- Salientar ou sublinhar as informações importantes.
- Reorganizar ou reagrupar as informações (p. ex., colocar palavras-chave ou fatos em cartões de referência; criar gráficos ou listas de fatos e conceitos relacionados).
- Fazer um rascunho.
- Escrever e revisar um esboço.
- Ler novamente o trabalho para fins de correção e acabamento.
- Recompensar a si mesmo por tarefas ou estágios de uma tarefa completa.

Habilidades de realização de testes

- Perguntar que material será coberto pelo teste; que formato será usado (p. ex., verdadeiro/falso, múltipla escolha, dissertação).
- Revisar as anotações e o texto em uma base regular (ao invés de juntar tudo apressadamente antes do teste).
- Reservar um tempo adicional para o estudo do material mais difícil.
- Encontrar um colega para estudar ou formar um grupo de estudos.
- Examinar rapidamente o teste e planejar uma estratégia para sua realização (como deixar a maior parte do tempo para as dissertações ou responder primeiro às questões mais fáceis).
- Determinar quando vale a pena “adivinhar” a resposta (e quando não vale a pena).

Continua

Continuação

Habilidades de memória

- Usar o ensaio verbal (repetir “8 vezes 8 igual a 64” até ter aprendido; repetir “Não toquei no piano da vovó” baixinho ou silenciosamente durante toda a visita).
- Inventar rimas.
- Usar acrônimos e dispositivos mnemônicos.
- Usar a visualização (p. ex., utilizar uma imagem mental de um lugar, um gráfico ou diagrama, um rascunho feito anteriormente).
- Criar associações (p. ex., para capitais dos Estados: As pessoas são *alegres* no Rio Grande do Sul [Porto Alegre]; as pessoas *vêm bem* em Roraima [Boa Vista]; elas têm um *belo horizonte* em Minas Gerais...)

Habilidades de solução de problemas e tomada de decisões

- Identificar o objetivo a ser alcançado ou o principal problema a ser resolvido (objetivos principais separados de temas menos importantes).
- Coletar informações usando diferentes técnicas (debates, entrevistas, pesquisas em bibliotecas).
- Fazer listas de possíveis cursos de ações e soluções.
- Avaliar e eliminar opções, usando fatores como praticidade, riscos envolvidos e tempo necessário.
- Testar soluções para ver se funcionarão.

nos respeito e podem até mesmo ser considerados descuidados e despreparados. Do mesmo modo, as lições e as tarefas além da escola fundamental favorecem, de um modo progressivo, os estudantes que são bons na organização independente de materiais, no manejo de abstrações, na extração de inferências e na descoberta de coisas por conta própria. Os pensadores concretos (que preferem orientações explícitas, tarefas estruturadas e ensino direto de fatos e conceitos fundamentais) deparam-se com dificuldades cada vez maiores à medida que ficam mais velhos. As pesquisas sugerem que algumas crianças identificadas como “deficientes para a aprendizagem” são aprendizes impulsivos e concretos cujo problema elementar é que se adaptam mal aos métodos de ensino aos quais foram expostos. Quando o material é organizado e apresentado a elas de um modo que possam usar, essas crianças fazem um progresso consistente.

Os estudantes também podem ser vítimas do currículo escolar. Embora há décadas sejam travadas batalhas na comunidade edu-

cacional sobre o melhor modo de ensinar leitura, escrita e aritmética, a verdade é que não existe um programa para qualquer uma dessas matérias que funcione para todos os alunos durante o tempo todo. Mesmo entre os estudantes típicos, qualquer currículo determinado de leitura ou matemática funcionará melhor para alguns do que para outros. As crianças com dificuldades de aprendizagem (que são menos adaptáveis do que outros alunos) tendem a ter momentos particularmente difíceis em salas de aula onde existe pouca flexibilidade do currículo. Uma mãe relatou que seu filho, que era considerado disléxico até a terceira série, aprendeu a ler quase da noite para o dia ao receber instrução fônica aos nove anos. Ele não tinha uma deficiência de leitura, mas suas habilidades de percepção visual relativamente fracas tornavam quase impossível a obtenção de benefícios do currículo de leitura adotado pela escola, que salientava o reconhecimento da palavra como um todo.

Quando as crianças não se adaptam aos métodos de instrução ou ao currículo – ou quando têm problemas para acompanhar o ritmo em que os professores apresentam novas informações – elas podem não dominar todo o conteúdo das aulas necessário para o êxito no próximo nível escolar. Não podemos esperar que os alunos tenham sucesso com frações ou álgebra, por exemplo, se fracassaram com os elementos básicos de adição e subtração. Para alunos com dificuldades de aprendizagem, o problema do conteúdo perdido, em geral, soma-se às suas dificuldades na escola. “Quando o básico da pontuação e da colocação de maiúsculas foi ensinado na terceira série, minha filha ainda tinha dificuldade para manter todas as letras sobre as linhas”, uma mãe recorda. “Toda aquela matéria sobre quando usar uma vírgula e quando usar maiúsculas passou direto por ela. Como resultado, Sarah perdeu pontos pela colocação de maiúsculas e por erros de pontuação em seu trabalho escrito por anos. O problema não era o fato de que ela não pudesse entender esse material; acontece que ela perdera a *oportunidade* de aprendê-lo”. Essa família, finalmente, contratou um professor particular para ensinar a Sarah as regras do inglês escrito durante o verão, antes de ela iniciar o Ensino Médio, e a garota aprendeu-as rapidamente.

Na próxima seção deste livro, discutiremos como compensar uma deficiência, praticar as habilidades básicas, desenvolver melhores estratégias de aprendizagem e revisar o conteúdo das aulas são mesclados em um programa educacional de sucesso. Enquanto isso, lembre-se de que você é a melhor fonte de informações sobre o comportamento e a história escolar de seu filho para os professores. Esteja preparado para compartilhar suas percepções de como seu filho aprende e pergunte como o professor ou o departamento de educação especial planejam abordar temas como um estilo de instrução ou materiais curricula-

res inapropriados, estratégias ineficientes de aprendizagem e necessidade para aprender informações perdidas da primeira vez em que foram ensinadas.

6. DE QUE TIPO DE APOIO SOCIAL MEU FILHO PRECISA?

Diversas características das dificuldades de aprendizagem podem interferir no sucesso social, incluindo problemas com a comunicação verbal, dificuldade para interpretar expressões faciais ou “linguagem corporal”, fracasso para entender regras de jogos e hábitos impulsivos (como interromper, fazer comentários irrelevantes, ou ter comportamentos inapropriados). Como resultado, as crianças com dificuldades de aprendizagem, às vezes, têm problemas para formar e manter relacionamentos sociais. As crianças com TDAH (que tendem a ser impulsivas) e as com graves problemas de percepção visual (as quais, com frequência, julgam mal os momentos oportunos e o ritmo das interações sociais) têm mais problemas para fazer amigos; porém, até mesmo crianças com deficiências menos sérias podem descobrir-se “deixadas de escanteio” nas relações sociais. A rejeição social pode ter um impacto ainda maior sobre a auto-estima das crianças que o fracasso escolar. Como qualquer aluno da quarta série poderá dizer-lhe, é muito mais importante ser popular do que ser esperto.

A confiança social também afeta o êxito na escola. As crianças com boas habilidades interpessoais relacionam-se positivamente com os professores e com seus colegas. Esses estudantes estão mais propensos a mostrar com orgulho suas conquistas, e, quando estão tendo problemas, tendem a pedir ajuda. Esses jovens expressivos e simpáticos não só obtêm mais aprovação e incentivo por parte dos professores, mas também, como indicam as pesquisas, obtêm mais “agradinhos” de seus pais. O apoio que recebem dos adultos aju-

Quadro 6.4**Como Obter Ajuda****Postura básica**

- Encare a pessoa.
- Faça contato visual.
- Use um tom de voz sério.
- Mantenha uma expressão facial séria.
- Mantenha uma postura ereta.

Outras etapas nesta habilidade

- Diga o nome da pessoa.
- Pergunte se a pessoa tem tempo para ajudá-lo.
- Explique seu problema.
- Peça ajuda.
- Ouça cuidadosamente as orientações da pessoa.
- Faça perguntas, se você não entender algo.
- Realize a tarefa, enquanto a pessoa observa, se necessário.
- Peça informações sobre seu desempenho, se necessário.
- Agradeça à pessoa.

Fonte: Schumaker, J. B. (1992). *School Psychology Review*, 21, p. 389.

da-os a aspirarem alto, quando estabelecem objetivos, e a continuarem tentando, quando se vêem frente a empecilhos.

A maior parte das crianças forma suas habilidades sociais copiando o comportamento das pessoas à sua volta. Contudo, os estudantes com dificuldades de aprendizagem podem precisar aprender tais habilidades de um modo mais direto. Alguns distritos escolares norte-americanos oferecem treinamento nas habilidades sociais por meio da educação especial. Esses programas usam uma variedade de atividades em pequenos grupos para o ensino e a prática de habilidades sociais fundamentais, como iniciar uma conversa, responder apropriadamente aos outros e expressar os próprios sentimentos. Normalmente, essas lições são muito práticas e detalhadas. O Quadro 6.4, por exemplo, apresenta instruções para a solicitação de ajuda.

Os pais também podem fazer muito para encorajar o crescimento social. Por exem-

plo, as pesquisas mostram que a aparência pode contribuir significativamente para a popularidade, de modo que as crianças devem ser incentivadas a prestar atenção na postura, na arrumação pessoal e no asseio. “Ensina-mos nossos alunos que um sorriso caloroso e a expressão de interesse pelos outros também podem fazer muito no sentido de conquistar aceitação”, sugere uma educadora especial. “A verdade é que as pessoas tendem a gostar de quem presumivelmente gosta delas”. Fazer um esforço para entender o temperamento e os padrões de comportamento de seu filho também poderá ajudá-lo a participar de eventos sociais que trazem à tona o melhor da personalidade da criança e a evitar situações que a colocam em desvantagem. “Eu fiquei maluca após a festa de aniversário de sete anos de meu filho”, recorda uma mãe. “Tony estava tão excitado e estimulado que acho que ele também não aproveitou muito a festa. Dada sua tendên-

cia para passar dos limites, não sei o que me fez pensar que seria uma boa idéia convidar seis amiguinhos transbordando de energia para passar a noite lá em casa. Em seu aniversário de oito anos, levei Tony e *um* amigo a um parque de diversões. Os brinquedos e o tobogã de água serviram para dar vazão à energia dos dois, e estávamos todos cansados – mas felizes – ao final do dia”.

7. DE QUE TIPO DE APOIO EMOCIONAL MEU FILHO PRECISA?

As crianças com dificuldades de aprendizagem enfrentam, às vezes, um longo curso de obstáculos assustadores ao ingressarem na escola: professores que não as entendem, livros e deveres que não fazem sentido, alunos cruéis com qualquer um que seja “diferente” e, ocasionalmente, pais que os culpam ou os repreendem por seu fracasso em atender às expectativas. Não nos deve surpreender, portanto, que as crianças que têm dificuldades de aprendizagem sofram com uma grande carga de problemas emocionais. Até mesmo estudantes cujas deficiências foram identificadas e cujas famílias dão-lhes apoio podem sentir níveis superiores aos normais de frustração e estresse, como o início do diário de Nick, no Quadro 6.5, ilustra com uma clareza tocante.

No mínimo, essas crianças precisam de incentivo adicional e compreensão de suas famílias para manterem sua coragem e autoestima. Alguns alunos, porém, precisam mais do que isso. Sensações prolongadas de raiva, ansiedade ou impotência, com frequência, são melhor abordadas por conselheiros profissionais. A intervenção profissional deve ser buscada sem demora, se um aluno desenvolver tendências destrutivas (incluindo autodestrutivas) ou estiver exibindo sintomas de depressão. Uma vez que esses padrões tenham sido desenvolvidos, é improvável que o aluno faça um progresso escolar significativo até que as questões emocionais tenham sido resolvidas.

A orientação profissional também pode ser necessária para que os membros da família lidem apropriadamente com os problemas de aprendizagem e de comportamento de uma criança. Além disso, os pais desenvolvem padrões autoderrotistas – estabelecer expectativas irreais, ser inconsistente sobre as regras, tornar-se superprotetor e ajudar exageradamente são alguns dos padrões mais comuns. Um conselheiro familiar habilidoso pode ajudá-lo a identificar esses hábitos improdutivos e sugerir modos de interagir com seu filho que sejam mais confortáveis e tragam melhores resultados. Os conselheiros também podem ajudá-lo a trabalhar os sentimentos de culpa, de raiva ou de ansiedade que possam estar interferindo em sua efetividade como pai ou mãe. No Capítulo 10, falaremos mais sobre a dinâmica familiar de viver com uma dificuldade de aprendizagem e também discutiremos como encontrar um bom terapeuta familiar.

Os pais, às vezes, não sabem o quanto devem contar aos filhos sobre suas deficiências. Será que as crianças ficarão traumatizadas pela descoberta de que têm uma deficiência? Pensamos que *não* falar às crianças sobre dificuldades de aprendizagem representa uma ameaça bem maior à sua saúde emocional. Lembre-se de que as crianças que têm problemas de aprendizagem quase sempre sentem que são diferentes de algum modo. Contudo, as explicações que imaginam para serem diferentes são, geralmente, bem piores que a verdade. “Eu não conseguia fazer coisa alguma direito, e era tão difícil relacionar-me com alguém, que eu simplesmente imaginei que era uma má pessoa”, diz um homem cujo TDAH não foi identificado até a idade adulta. “Quando garoto, eu passava muito tempo preocupando-me em ir para o inferno. Se alguém me tivesse dito, naquela época, que eu tinha um cérebro diferente, teria sentido-me muito grato”.

“É muito importante passar a essas crianças a mensagem de que elas não são estúpidas”, diz uma educadora especial. “Geralmente, a estupidez é a única explicação na qual essas crianças podem pensar para seus problemas na sala de aula. Além disso, elas

Quadro 6.5

NICK

A mãe de Nick conta-nos o seguinte na introdução ao diário do filho: “Nick estava na quinta série, quando escreveu isso, em completo desespero frente à sua incapacidade de entender qualquer coisa na sala de aula. A professora que tinha durante a parte normal de seu dia escolar parecia ter certeza de que podia lidar com o lento ritmo de trabalho de Nick e com sua fraca compreensão das tarefas, fazendo-o sentar-se em um banco durante o recreio. Nick não me contou sobre essa coisa de ficar no banco de início, aparentemente por sentir-se triste pelo ano letivo começar tão mal”.

A coisa mais difícil que já tive que fazer foi obter uma boa nota em meu teste de vocabulário, porque tenho muita dificuldade em recordar as coisas. Estudo muito e não consigo aprender. Tento muito, mas preciso de *mais tempo*. Minha mãe tem-me ajudado muito. Agora, eu tenho que escrever um poema. Eu não consigo fazer isso, entende? Já lhe falei que preciso sentar-me no banco. Gostaria de poder dar uma bofetada em mim mesmo e livrar-me de meus problemas de aprendizagem, mas a Sra. Saunders não entende. Minha mãe e meu pai vão falar com ela, e meu pai tem-me ajudado muito também. Há duas semanas tenho sentado no banco. Isso está deixando-me louco. Meus amigos dizem que sabem por que a Sra. Saunders não entende. Espero ser aprovado no final do ano. Estou com muito medo. Alguém me ajude. Todo o que a Sra. Saunders faz é colocar as pessoas sentadas no banco. Ela grita com todo mundo... Não estou divertindo-me muito este ano. Eu me odeio. A vida é injusta. Não estou feliz. Mas, quando estou em casa, o papai realmente me faz sentir bem. Eu o amo muito... Eu me sinto como se estivesse na cadeia e jamais fosse sair. Quero dizer a ela como me sinto, mas ela só grita comigo. Acho que vou juntar coragem para dizer a ela. Estou muito triste mesmo, com um “T” maiúsculo... Estou na biblioteca agora. Talvez eu fale com a Sra. Saunders.

Fonte: Rita Ter Sarkisoff.

precisam entender que há mais do que um modo de solucionar problemas e que o sucesso vem da descoberta da abordagem certa – não apenas de ‘esforçar-se mais’, como tantas vezes insistiram em que fizessem”. Os pais experientes acrescentam que os estudantes que entendem suas deficiências (e como contorná-las) sentem-se bem mais motivados e estão mais propensos a estabelecer objetivos desafiadores para si mesmos do que os alunos que se sentem confusos sobre suas deficiências e envergonham-se delas. “Senti-me muito triste no dia em que meu filho, que estava na quarta série, perguntou se um dia

superaria sua deficiência e eu tive de lhe dizer que isso não aconteceria”, recorda uma mãe, “mas ele recebeu essa notícia com muita naturalidade. Ele disse: ‘Bom, mãe, se eu não posso superar isso, terei de aprender a conviver com o problema, não é?’” Esse estudante (atualmente na lista dos melhores alunos de uma seleta universidade) participou de todos os encontros de educação especial em seu programa, da quinta série em diante. “No Ensino Médio, eu costumava explicar a meus professores como eles deveriam explicar-me as coisas”, ele diz. “Na maior parte do tempo, eles apreciavam tal ajuda”.

Esse jovem descobriu que a autoconfiança provinha de aprender a lidar com uma deficiência – não de escondê-la ou fingir não tê-la. Quando lhe perguntaram como desenvolveu uma atitude tão positiva, ele explicou assim:

Bem, para início de conversa, eu sempre soube que meus pais estavam do meu lado. Lembro-me que certa vez, no Ensino Fundamental, uma professora recusou-se a colocar-me no grupo de leitura avançada, porque minhas habilidades de escrita ainda eram muito ruins, e os alunos avançados precisavam escrever resenhas sobre livros. No dia seguinte, minha mãe foi lá com meus escores de leitura em uma mão e uma cópia das leis estaduais que se aplicavam às dificuldades de aprendizagem na outra. Elas tiveram uma discussão educada, e eu fui colocado no grupo de leitura avançada. Minhas resenhas literárias foram apresentadas oralmente.

Na maior parte do tempo, entretanto, meus pais agiam como se ter uma dificuldade de aprendizagem não fosse grande coisa. Era apenas algo com que tínhamos de lidar, mas não algo para nos entristecer, entendeu? Assim, acho que simplesmente cresci achando que, basicamente, eu estava bem.

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem basicamente *estão* bem. Se os problemas escolares começam a parecer assustadores, é importante relembrar isso. Inspire profundamente, leve a criança para um passeio e faça algo divertido. Em determinado dia, a coisa mais útil que você pode fazer como pai ou mãe “especialista” é ter prazer e apreciar seu filho como um ser humano único. Para a maioria das crianças, a auto-estima depende amplamente de como se sentem sobre a pessoa que vêem refletida nos olhos de seus pais.

PARTE III

*UMA EDUCAÇÃO
APROPRIADA*

COMO TORNAR-SE UM ATIVISTA EDUCACIONAL

Para muitos pais, a identificação de uma dificuldade de aprendizagem é acompanhada por algum alívio – finalmente, a causa de todos aqueles problemas enigmáticos na escola foi descoberta! Embora ninguém possa sentir-se excitado pela idéia da educação especial, pelo menos é bom saber que existem especialistas que entendem as dificuldades de aprendizagem e sabem como lidar com elas. Quando esses especialistas assumirem o controle, certamente o estudante começará a fazer progresso e tudo correrá bem.

Às vezes, as coisas realmente acontecem assim. Em outros momentos, as famílias descobrem-se enfrentando situações como a seguinte:

♦ Susie, nove anos de idade, recebeu recentemente o diagnóstico de deficiência de processamento da linguagem que está comprometendo seus esforços para a leitura. Embora ela tenha um desempenho dentro da média em matemática e na maioria das outras matérias, lê em um nível de segunda série. Espera-se que a leitura de Susie melhore com uma hora de instrução em educação especial por dia. Portanto, foi recomendado que ela per-

maneça em sua sala de aula normal da quarta série, mas compareça a uma sala especial da escola por uma hora a cada tarde, para trabalhar suas habilidades de leitura com uma professora de educação especial.

Esse tipo de arranjo (que é comum para alunos com dificuldades de aprendizagem e consistente com a exigência legal de que eles sejam educados no “ambiente menos restritivo possível”) parece satisfatório para todos. Os pais de Susie estão satisfeitos, porque ela finalmente obterá o auxílio especializado de que necessita. Susie está contente, porque será capaz de permanecer com seus amigos da quarta série na maior parte do tempo. Os administradores escolares estão satisfeitos, porque esse sistema faz um uso eficiente do professor de educação especial: trabalhando com pequenos grupos uma hora por vez, um especialista na aprendizagem pode servir a vinte ou mais alunos por dia. Como a escola de Susie identificou relativamente poucos estudantes com deficiências, está trabalhando com “meio professor” (um professor de educação especial serve a duas escolas, uma pela manhã e outra pela tarde).

Porém, em dois meses, torna-se óbvio que o programa de Susie não está funcionan-

do. A menina não apenas não está mostrando sinais de melhora, mas seu desempenho, na verdade, está decaindo em algumas áreas. Ela está piorando em estudos sociais, e suas notas em matemática e ciência também caíram. Precisa realizar um volume assustador de deveres de casa – duas a três horas de trabalho a cada noite –, e seus pais agora passam a maior parte das noites durante a semana na mesa da cozinha ajudando a filha em suas tarefas. Essas sessões são pontuadas, com frequência, por ataques de raiva e lágrimas, já que Susie insiste em que não pode fazer o que esperam que faça. O nível de ansiedade na escola sofrido pela menina é pior do que qualquer coisa que ela já viveu antes. Para tornar tudo ainda mais doloroso, a carga de trabalho de Susie deixa-lhe pouco tempo e energia para recreação. Seus amigos não a incluem mais em atividades após a escola, porque ela sempre tem “muito trabalho para fazer”.

O que deu errado? O pai de Susie suspeita de que os professores da filha são incompetentes, enquanto a mãe preocupa-se com a possibilidade de a deficiência ser muito mais grave do que se supunha inicialmente. A verdade é que Susie é uma vítima de demandas curriculares aumentadas e fraca coordenação entre seus programas de educação regular e especial. Observemos o que realmente está ocorrendo na escola da menina:

♦ Susie é retirada de sua sala de aula regular para auxílio com a leitura entre uma e duas da tarde. Durante esse período, seus colegas recebem lições de estudos sociais (segundas, quartas e sextas-feiras) e ciências (terças e quintas-feiras). Embora fosse mais sensato retirá-la de sua sala pela manhã, durante o período de leitura da quarta série, isso não é possível, porque a professora de educação especial somente chega à escola após o almoço. Susie, portanto, passa a maior parte de suas manhãs envolvida em atividades de leitura completamente inapropriadas para ela, perdendo as aulas de ciências e estudos sociais. A matemática – anteriormente a matéria preferida da menina – é ensinada de ma-

nhã, mas neste ano a disciplina não está fazendo muito sentido para Susie. Os problemas verbais foram introduzidos, e a aluna não consegue entender os problemas suficientemente bem para imaginar qual de suas habilidades matemáticas deve aplicar.

OSr. Jones, o professor regular de Susie, é um instrutor experiente e seguro, mas jamais recebeu qualquer treinamento em dificuldades de aprendizagem, na faculdade em que estudou, há 20 anos, ou desde então. Como resultado disso, o Sr. Jones não sabe quase nada sobre essas deficiências e como os estudantes são afetados por elas. Disseram-lhe que Susie tem uma dificuldade de aprendizagem, mas não lhe foi dito mais nada (os resultados da avaliação dela estão trancafiados com outros arquivos “confidenciais”). De qualquer modo, a visão do Sr. Jones é que lidar com a dificuldade de aprendizagem de Susie é tarefa da professora de educação especial. Ele tem consciência de que a menina vai mal em seus estudos, mas o mesmo ocorre com outros 10 alunos em sua classe de 29. Ele já tem muito com que se preocupar e sente-se grato por outra pessoa preocupar-se com os problemas de Susie.

Ninguém disse ao Sr. Jones que ele precisa fazer algo pela aluna, de modo que presume que ela seja responsável pelo mesmo trabalho que os outros estudantes da quarta série. Já que Susie perde aulas de estudos sociais e ciências, o Sr. Jones envia-lhe os trabalhos dessas duas matérias, para que ela os realize, além de suas tarefas regulares. Os textos de ciências e história, bem como as folhas de exercícios que Susie recebe, são muito mais longos e mais complicados do que qualquer coisa que ela tenha recebido no ano anterior (na maioria das escolas, as demandas por compreensão da leitura aumentam muito na quarta e quinta séries). Além disso, Susie está tentando completar esse trabalho sem o benefício da instrução e das atividades – discussões, filmes, experiências, etc. – que outros alunos da quarta série recebem na sala de aula. Na verdade, ela tem mais trabalho (a instrução especial em leitura foi sobreposta a seu currículo normal da quarta série) com

menos ajuda que qualquer um de seus colegas. Não é à toa que se queixe disso!

E quanto à professora de educação especial? Será que ela não deveria coordenar-se com o professor de sala de aula de Susie e atentar para o programa educacional da menina? Tecnicamente sim, mas observemos o dia dessa professora. Este ano, a Srta. Smith recebeu 25 alunos da primeira à sexta série. A lei exige que ela implemente um programa individualizado para cada um deles. Cada minuto de seu tempo é dedicado à instrução direta, exceto pelo horário do almoço, que ela passa locomovendo-se de uma escola para outra. A Srta. Smith é uma professora competente e interessada; ela gostaria de encontrar-se com os professores de sala de aula de cada um de seus alunos (entre as duas escolas, existem mais de 15 deles) e contar-lhes mais sobre os estudantes e as suas dificuldades de aprendizagem. Onde, porém, está o tempo para fazer isso? Ela não tem um período livre e sequer é convidada para as reuniões de equipe regulares dos professores (comparece a reuniões da equipe de educadores especiais no escritório central do distrito escolar). A Srta. Smith esforça-se para intervir, quando tem conhecimento de que um de seus alunos está tendo um problema na sala de aula, mas raramente tem tempo para fazer mais do que isso.

Pelo fato de que Susie é nova para ela como aluna, a Srta. Smith passou várias semanas investigando os materiais de leitura que provavelmente a ajudariam mais. Esse processo exploratório é importante para o sucesso do programa, mas, enquanto isso, Susie não parece ter feito muito progresso. Como a menina vê a Srta. Smith como uma professora de leitura que nada tem a ver com o Sr. Jones, nada lhe disse sobre seus problemas com os deveres de casa ou em sala de aula. Como os pais de Susie pensam que as dificuldades da filha devem-se principalmente às suas dificuldades de aprendizagem, eles não contataram qualquer pessoa na escola para transmitir suas preocupações; eles estão simplesmente tentando ajudar Susie a fazer o melhor possível. Como resultado, a Srta. Smith não sabe que o programa geral da menina é extre-

mamente injusto. A menos que alguém – o professor da sala de aula, Susie ou seus pais – fale com ela, provavelmente continuará sem saber do problema, até que o boletim de Susie, com notas cada vez mais baixas, a alerte (presumindo-se que alguém lhe mostre o boletim da menina).

Será que a coordenação e a comunicação entre os profissionais podem realmente ser tão ruins? Infelizmente, sim. Praticamente em todo encontro de pais de estudantes com dificuldades de aprendizagem, pesadelos educacionais como o de Susie são compartilhados. Existem histórias de alunos que não conseguem soletrar e que são humilhados, sendo convidados a participar de concursos em que devem fazer isso, de alunos que não conseguem ler e recebem textos de nível universitário e de alunos que não podem escrever e recebem nota zero por um trabalho escrito incompleto ou descuidado. Os pais, com frequência, afirmam que não souberam dos problemas enfrentados por seus filhos senão meses ou anos depois do fato. “Quando estava no Ensino Médio, meu filho contou-me que sua professora da sexta série fazia-o sentar-se em uma cadeira de jardim de infância, porque sua escrita parecia-se com os trabalhos das crianças pequenas”, recorda uma mãe. “Quando perguntei a Sean por que ele jamais me contara isso, ele me disse que sentia muita vergonha – depois acrescentou que ia tão mal naquele ano que lá pelas tantas imaginou que merecia tal punição”.

Para entendermos como problemas desse tipo podem ocorrer, é necessário sabermos algo sobre a evolução do programa de educação especial. Em primeiro lugar, devemos reconhecer como é este novo campo. Apenas em meados da década de 70, os Estados foram obrigados pelo governo federal a educarem crianças com deficiências. Antes disso, as escolas públicas podiam – e, às vezes, exerciam este direito – rejeitar alunos com deficiências, afirmando que não possuíam instalações apropriadas ou não possuíam uma equipe para lidar com suas necessidades especiais. Em 1975, o Congresso norte-americano aprovou a

Quadro 7.1

OS PAIS FALAM ...

Minha filha adora ciências e saiu-se muito bem nas aulas de ciência, no final do Ensino Fundamental, apesar de sua dislexia. Contudo, ao final da oitava série, seu professor não a recomendou para a classe avançada de ciências da escola. Quando lhe perguntei o porquê disso, ele disse que não tinha dúvidas de que Karen podia manejar conceitos, mas achava que o ritmo lento de trabalho a colocaria em uma imensa desvantagem na classe avançada. Argumentei que a colocação de Karen deveria ser determinada por suas *habilidades* – não por sua *falta* de habilidades – e acrescentei que a colocação de minha filha abaixo de seu nível intelectual prejudicaria sua motivação. Ofereci-me para falar com o professor de ciências avançadas e para explicar as adaptações de que Karen necessitaria para ter sucesso. E foi isso que bastou. Muitos professores não sabem muito sobre dificuldades de aprendizagem, e as pessoas têm medo do que não entendem. Uma vez que o professor de ciências avançadas compreendeu que o trabalho com Karen não prejudicaria todo o seu currículo, a menina foi bem recebida na turma.

Lei Pública 94-142, o Ato para a Educação de Todas as Crianças Deficientes* (PL 94-142, que, desde então, já sofreu várias emendas e, em 1990, recebeu o novo nome de Ato para a Educação de Indivíduos com Deficiências** ou IDEA). Essa legislação exigia que cada Estado oferecesse uma “educação pública livre e apropriada” para crianças em idade escolar com qualquer de 10 condições diferentes causadoras de deficiência, incluindo estudantes com “dificuldades específicas de aprendizagem”.¹ A lei afirmava, ainda, que esses alunos deveriam receber programas individualizados de educação, visando a atender às suas necessidades únicas.

A lei federal determinou que a instrução em educação especial poderia ser oferecida em uma variedade de ambientes (incluindo salas de aula normais, salas de aula especiais, escolas especiais, casa do aluno, hospitais e outras instituições), mas acrescentava que

deveria ser feito um esforço para educar-se os alunos no *ambiente menos restritivo possível*. Na medida do possível, as crianças com deficiências deveriam ser educadas em suas escolas, com os companheiros sem deficiências. A colocação em salas de aulas regulares, com apoios e acomodações apropriadas, era preferível à colocação em classes separadas de educação especial. De acordo com a lei, a remoção do ambiente educacional regular é aceitável apenas “quando a natureza e a gravidade da deficiência são tais que a educação em classes regulares com o uso de auxílios e serviços complementares não pode ser realizada satisfatoriamente”.

A ênfase da lei sobre o ambiente menos restritivo resultou, em parte, da defensoria incisiva de grupos que representam os pais de crianças com deficiências. Esses pais estavam muito familiarizados com a tendência dos educadores de isolarem estudantes com ne-

* N. de T. *Education of All Handicapped Children Act*, no original.

** N. de T. *Individuals with Disabilities Education Act*, no original.

Quadro 7.2

Será que a escola particular é a resposta?

Os pais que se sentem frustrados com a experiência de sua escola pública imaginam, às vezes, se seus filhos não estariam melhor em instituições particulares. Será que as crianças com deficiências tendem a sair-se melhor em uma escola particular? A resposta é... talvez sim e talvez não.

As crianças com leves problemas de processamento de informações podem sair-se melhor na escola particular, se esta oferece turmas menores, mais atenção individual, limites mais flexíveis de tempo e maior flexibilidade tanto no currículo quanto no estilo de instrução que a escola pública. No entanto, se um aluno precisa de instrução especializada para dominar habilidades básicas de leitura, de matemática ou de escrita, tais vantagens sozinhas não produzirão melhora – a criança também deve ter o auxílio de um especialista em dificuldades de aprendizagem. Os pais também devem ter consciência de que os professores em escolas particulares não são, necessariamente, melhor informados sobre dificuldades de aprendizagem que os professores de escolas públicas. Ainda é preciso um trabalho em estreita colaboração com eles para garantir-se que os materiais, os deveres e as atividades sejam apropriados e atendam às necessidades das crianças.

No outro extremo do espectro, os estudantes cujas deficiências e/ou problemas de atenção sejam tão graves que lhes seja muito difícil funcionar em uma sala de aula tradicional podem beneficiar-se do comparecimento a uma escola particular exclusivamente para crianças com dificuldades de aprendizagem. Essas escolas têm em sua equipe especialistas em aprendizagem e oferecem uma gama de oportunidades e serviços além da abrangência da maioria das instituições públicas. Uma importante desvantagem é que escolas dessa espécie, atendendo apenas durante o dia, praticamente não existem na maioria das comunidades; muitas são internatos, cujas mensalidades rivalizam com aquelas de algumas universidades. Os estudantes também se sentem ambivalentes em relação às escolas “especiais”. Alguns se sentem felizes e aliviados por descobrirem que existem outros alunos com problemas semelhantes (e que existem professores que podem ensiná-los), mas outros vêem a colocação nessas escolas como um sinal de inadequação e fracasso. Os estudantes com atitudes positivas geralmente têm mais sucesso nesse ambiente.

Muitos pais lidam com a questão de escola pública/privada por meio da suplementação da educação em escola pública com uma tutela particular. Tal abordagem pode funcionar bem se os professores forem escolhidos com cuidado e se o trabalho for planejado de forma a evitar uma sobrecarga ao aluno. Também é importante coordenar as atividades dos professores e tutores particulares, a fim de evitar uma confusão desnecessária (por exemplo, se o professor de um aluno está trabalhando com um tipo de programa de leitura, e o professor particular está usando um sistema completamente diferente, a criança pode terminar sentindo-se ainda mais perplexa). Os grupos de apoio para pais geralmente são uma boa fonte de informações sobre professores particulares para estudantes com diferentes tipos de problemas de aprendizagem.

cessidades especiais, colocando-os fora das vistas e longe das mentes da população escolar típica. Os pais sentiam que tal prática discriminava seus filhos desnecessariamente, roubava-lhes a oportunidade de obter apoio

social e resultava em menores expectativas e em uma educação de segunda linha. A colocação de crianças com necessidades especiais na educação geral – isto é, sua inclusão nas atividades regulares de educação durante parte do

dia escolar – foi proposta como uma forma importante de melhorar suas oportunidades.

Após essa legislação, as crianças com dificuldades de aprendizagem rapidamente emergiram como o maior grupo com necessidades especiais da América (em termos nacionais, os estudantes com dificuldades de aprendizagem atualmente abrangem 50% da população total de educação especial). Esse fato gerou uma intensa demanda por professores especializados em dificuldades de aprendizagem e uma exploração de programas universitários visando preparar tais professores. Ainda assim, muitas escolas identificaram estudantes com deficiências em uma taxa muito mais rápida do que podiam encontrar especialistas para trabalhar com essas crianças. Combinada com as limitações orçamentárias cronicamente enfrentadas por muitos distritos escolares, essa escassez forçou o desenvolvimento de programas que permitiam que especialistas em aprendizagem disponíveis servissem ao maior número possível de alunos. Os assim chamados programas de retirada (que colocavam os estudantes com deficiências em salas de aulas regulares, mas os removiam para a instrução em um pequeno grupo com um professor de educação especial por uma ou duas horas por dia) fizeram um uso eficiente do tempo dos especialistas em aprendizagem e também cumpriram a exigência do ambiente menos restritivo possível. No momento, a maior parte dos estudantes com dificuldades de aprendizagem é educada em alguma variação desse modelo.

E quanto aos professores de classes regulares? Quando o IDEA foi aprovado, muito poucos professores possuíam qualquer treinamento em educação especial (atualmente, a maior parte dos programas de licenciatura oferece alguma informação sobre dificuldades de aprendizagem, mas isso freqüentemente ocorre de uma forma mínima). Contudo, os estudantes com deficiências eram colocados em suas classes em uma base regular. Embora alguns sistemas escolares fizessem esforços para oferecer serviços de treinamento em dificuldades de aprendizagem aos professores, outros simplesmente encaminhavam

os alunos e esperavam que os professores os manejassem o melhor possível – uma prática que os críticos chamam de “jogue e espere” (isto é, jogue as crianças na salas de aulas sem apoio e espere que isso funcione, de algum modo). Com freqüência, oficinas sobre deficiências eram oferecidas aos professores, mas em caráter opcional. Compreensivelmente, muitos professores de classes regulares estavam incertos de suas responsabilidades para com estudantes com dificuldades de aprendizagem. Será que eles eram responsáveis pelo ensino de habilidades básicas, ou isso cabia ao professor de educação especial? Será que deveriam oferecer diferentes materiais, ou usar diferentes métodos de instrução para estudantes com necessidades especiais? Será que deveriam modificar o currículo, ou graduar as práticas para essas crianças? Será que a oferta de um “tratamento especial” aos estudantes com deficiências seria justa para as crianças normais na classe?

A confusão criada por uma falta de diretrizes claras foi aumentada pelas necessidades diversificadas, mas, ainda assim, altamente específicas dos estudantes com dificuldades de aprendizagem – bem como pelo fato de que muitos estudantes com problemas de processamento de informações não pareciam sofrer de alguma deficiência. Já que a maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem passa mais da metade de seu tempo com professores que não têm muita certeza de que esses alunos precisam ou de quem supostamente deveria suprir tais necessidades, não nos surpreende que a qualidade dos programas para dificuldades de aprendizagem tenha variado muito de escola para escola e, até mesmo, de uma classe para outra.

Atualmente, sabemos bem que a educação e o apoio ao professor são as chaves para a inclusão bem-sucedida dos estudantes com deficiências em classes comuns. Ainda assim, o treinamento e o apoio são oferecidos de um modo tão inconsistente que, em 1993, Albert Shanker (representando a *American Federation of Teachers*) solicitou uma moratória sobre as políticas de “inclusão”, declarando que “a inclusão insensata e descontrolada está crian-

Quadro 7.3

OS PAIS FALAM ...

Meu filho tem talento para as artes e adorava teatro. Esses foram os dois motivos principais para mantê-lo interessado na escola. Houve um ano em que eu tive de ir falar cautelosamente com o diretor da escola de Ensino Médio, que disse que Randy não poderia atuar na peça teatral da escola, porque estava próximo de ser reprovado em matemática naquele período letivo. O diretor deu-me atenção, quando eu disse que Randy começara a apresentar notas baixas no momento em que a classe de matemática mudara de uma unidade de geometria para uma unidade de álgebra. Randy é bastante capaz em geometria, porque esta possui um forte elemento visual, mas tem problemas para formar seqüências e para memorizar, de modo que a álgebra é muito difícil para ele. Sugerí que a professora tornasse os conceitos de álgebra mais visuais e concretos – e, felizmente, após essa mudança, Randy começou a melhorar. Enquanto isso, ele criou um cenário fantástico, com múltiplos níveis, para a peça teatral em seu computador... Hoje, ele trabalha com animações no computador e está considerando uma oferta de trabalho da Disney.

do condições insuportáveis nas salas de aula de todo o país”. Outras organizações apóiam o princípio de inclusão, mas insistem em uma maior cautela na forma como essas políticas são implementadas. A *National Education Association*, por exemplo, afirma que para o bom funcionamento da inclusão, esta deve ser acompanhada pelos seguintes aspectos:

- Uma faixa plena de colocações e serviços educacionais para os estudantes (de modo que esses não sejam colocados inapropriadamente por falta de alternativas viáveis).
- Desenvolvimento profissional para a equipe.
- Tempo adequado para que os professores planejem e colaborem uns com os outros.
- Turmas com um tamanho sensível às necessidades dos alunos.
- Profissionais e auxílio técnico apropriados.

Muitos grupos representando famílias de estudantes com deficiências apóiam esses objetivos, e alguns trabalham ativamente com os distritos escolares em prol do desenvolvimento de novas políticas e melhorias nos programas

loais. Ainda assim, mesmo quando existe apoio administrativo para a reforma, a falta de fundos adequados pode bloquear o desenvolvimento apropriado de uma equipe, novos serviços e reduções no tamanho da turma. Como resultado, os serviços regulares e especiais continuarão lutando para realizar seu trabalho sob condições difíceis, e a qualidade dos programas disponíveis às crianças com dificuldades de aprendizagem permanece extremamente variável.

Dessa forma, a opinião coletiva de pais informados é que *crianças com dificuldades de aprendizagem precisam de defesa* para garantir que a educação que recebem é realmente apropriada e efetiva. Sem uma supervisão ativa, esses estudantes estão muito propensos a ficarem arrasados e desassistidos. Muitos pais afirmam que assumiram o papel de defensores, porque não havia qualquer outra pessoa disponível para executá-lo; em outras palavras, eles se tornaram ativistas educacionais. “Eu não sabia coisa alguma sobre educação, quando comecei”, diz uma mãe. “Eu sabia apenas que o que meu filho recebia na escola não o ajudava. Descobri que quase não havia comunicação entre os professores regulares e a equipe de educação especial nessa escola.

Quadro 7.4**Uma palavra sobre ser justo ...**

“Não é justo esperar que todas as outras crianças escrevam suas resenhas literárias, mas permitir que Jane apresente a sua oralmente. Ela deveria realizar o mesmo trabalho que os outros.”

“Por que Johnny deveria poder usar uma calculadora nos testes, quando isso não é permitido às outras crianças? Isso dá a ele uma vantagem injusta.”

“Se tiro pontos de todos os outros alunos por erros de ortografia, deveria fazer o mesmo com Sue. De outro modo, não estarei sendo justo.”

Algumas vezes, os professores resistem a fazer modificações nas tarefas, nos materiais ou nas práticas de pontuação para acomodar alunos com dificuldades de aprendizagem, porque consideram que fazer tais ajustes não é justo com os outros estudantes. Ser justo, como esses professores insistem, significa que todos devem ser tratados da mesma forma.

Contudo, esses professores jamais exigiriam que um aluno com uma perna quebrada fosse privado de suas bengalas e participasse dos exercícios no ginásio de esportes, nem sugeririam que alunos com problemas de audição participassem das aulas sem seus dispositivos auditivos, ou que estudantes cegos utilizassem livros normais, ao invés de escritos em Braille. Talvez seja necessário fazermos algumas considerações adicionais sobre o que realmente significa ser justo.

Em primeiro lugar, a maioria de nós concordaria que ser justo significa que você não pede a ninguém o impossível. Se você não espera que alunos de segunda série realizem problemas de álgebra, ou que uma criança com paralisia cerebral grave dê altos saltos, você não deve esperar que uma criança com habilidades de leitura de quarta série leia livros do Ensino Médio sem auxílio. Também não deve esperar que crianças lentas no processamento de informações tenham um desempenho satisfatório em testes com tempo marcado, ou pedir que crianças com transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade permaneçam sentadas por três horas a fio.

Em segundo lugar, ser justo significa que você não pune as crianças por terem deficiências. Se o dever de casa, que leva 40 minutos para ser realizado pela maior parte dos alunos, leva três horas para ser feito por um aluno com dificuldades de aprendizagem – deixando pouco tempo de folga para a recreação – *isso* não é justo. Essas situações tornam a aprendizagem muito mais difícil para os estudantes com deficiências e privam-nos de oportunidades para o crescimento social e emocional normal.

Em terceiro lugar, ser justo significa que você não priva as crianças com deficiências dos meios para fazerem o que as crianças típicas podem fazer sozinhas. Se você não faz objeções a dar uma cadeira de rodas a um aluno com lesão na coluna espinhal, não deve objetar a oferecer uma calculadora a um aluno que não consegue memorizar, ou a permitir que o aluno com problemas de escrita demonstre seu conhecimento ditando algumas tarefas. Essas modificações igualam as oportunidades dos estudantes; elas não dão “vantagens” aos alunos com deficiências.

Em resumo, tratar os estudantes com justiça significa que, às vezes, você precisa tratá-los diferentemente. Justiça significa dar às crianças igual acesso a uma educação igualitária – não insistir que todos devem fazer tudo exatamente da mesma maneira.

Tornei-me uma espécie de intermediária não-oficial, isto é, explicando as dificuldades de aprendizagem à professora regular e explicando o currículo da quinta série à professora de educação especial; fiz o mesmo na sexta série e novamente na sétima. No caminho, aprendi muito sobre a educação e também aprendi como ultrapassar barreiras e lidar com a burocracia". Os pais não apenas gostam de garantir uma melhor educação para seus filhos, mas, às vezes, são também os instrumentos para a criação de novos programas e serviços onde não existiam antes. Grupos de pais e profissionais, tais como a *Learning Disabilities Association of America* (LDA) e a *Children and Adults with Attention Deficit Disorder* (CHADD) oferecem informações e apoio às famílias e trabalham intensamente por uma legislação que apoie estudantes com dificuldades de aprendizagem e proteja seus direitos nos níveis local, estadual e nacional (para obter endereços desses e de outros grupos de defensoria, ver o Apêndice).

O que, exatamente, os pais precisam saber para oferecer aos alunos um apoio adequado e evitar problemas? As mães e os pais experientes afirmam que existem três áreas básicas nas quais o envolvimento e o apoio dos pais fazem uma grande diferença.

1. PREPARAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS

De acordo com a lei federal, a identificação de uma dificuldade de aprendizagem deve ser imediatamente seguida da preparação de um Programa Educacional Individualizado (IEP) para o aluno. Um documento de IEP enuncia objetivos didáticos, especifica todos os serviços, apoios e acomodações que deverão estar disponíveis e identifica o tipo de classes às quais a criança será encaminhada. O IEP é revisado e atualizado pelo menos uma vez ao ano. O consentimento dos pais é necessário para o encaminhamento inicial a serviços de educação especial e para mudanças na coloca-

ção. Uma vez que um aluno tenha sido encaminhado para a educação especial, os distritos escolares podem fazer outras alterações no programa do aluno sem o consentimento dos pais, mas isso pode ocorrer apenas depois de uma tentativa razoável para a obtenção de *input* e aprovação destes (os distritos escolares têm uma certa liberdade para agir em benefício dos alunos cujos pais preferem não participar do processo de IEP. Os comitês para o IEP incluem pais defensores, que auxiliam os pais e representam os direitos dos estudantes cujos próprios pais não estão presentes).

Como mencionamos no Capítulo 5, o IEP é, na verdade, um contrato: o distrito escolar é legalmente obrigado a oferecer o auxílio e os serviços descritos nesse documento. O fato de os serviços e equipamentos especificados não existirem atualmente não pode ser usado como desculpa para seu não-oferecimento (em outras palavras, se o IEP de um aluno afirma que ele deve ter acesso a um computador na sala de aula e não existem computadores lá agora, a escola deve adquirir um). Além disso, o IEP serve a diversas outras funções importantes:

- As reuniões do IEP oferecem uma oportunidade para que pais e educadores compartilhem suas percepções sobre as necessidades da criança, resolvam conflitos, discutam opções, priorizem objetivos e tomem decisões sobre o programa didático. Essas reuniões são necessárias após a identificação inicial de uma dificuldade de aprendizagem e uma vez por ano, depois disso. Os pais também podem solicitar uma reunião para revisar ou rever IEPs, se os alunos não estiverem fazendo um progresso satisfatório ou se sugerirem novas preocupações.
- O IEP serve como uma ferramenta de manutenção. Ele é usado pelos distritos escolares como garantia de que as crianças com deficiências recebem educação e serviços de acordo com diretrizes federais e estaduais. Os monitores das agências governamentais podem revisar os IEPs

Quadro 7.5

OS PAIS FALAM ...

Eu tive de lutar até mesmo para que meu filho fosse *testado*. A escola dizia “Ele é tão inteligente, e não está tendo notas ruins, de modo que não pode ter uma dificuldade de aprendizagem”. Eu *sabia* que ele era inteligente – por isso mesmo não podia entender por que alguns tipos de trabalhos escolares eram tão difíceis para ele. Finalmente, insisti para que fosse feita uma avaliação. Esta mostrou que ele possuía tanto uma dificuldade de aprendizagem quanto um alto Q.I ... Assim, muitas pessoas pensam que “esperto” e “DA” não podem andar juntos – até mesmo professores que julguei que soubessem das coisas. Adam, na verdade, sentiu-se aliviado ao descobrir que tinha uma dificuldade de aprendizagem. Ele trabalhava feito louco para tirar simplesmente nota C – o que estava bom para a escola, mas não servia para ele. Depois que seu programa foi modificado, Adam entrou para o rol de honra da escola. Conquistou um daqueles adesivos de carro dizendo: “Meu filho é um aluno com honras!” – você deveria ter visto o enorme sorriso em seu rosto, quando o colocamos no carro!

para garantirem que as escolas estão cumprindo suas obrigações legais.

- O IEP serve como um dispositivo para o acompanhamento e a avaliação do progresso de um aluno de um ano para o outro. O IEP não é um “contrato de desempenho”, isto é, escolas e professores não podem ser considerados legalmente responsáveis, se um estudante não atinge os objetos do IEP. Porém, a dificuldade para progredir nos objetivos especificados em um IEP sugere fortemente que precisam ser feitas modificações no programa de um estudante.

No próximo capítulo, discutiremos algumas das questões mais importantes que precisam ser resolvidas na preparação de um IEP. Nossa finalidade aqui é salientar a importância da plena participação nas reuniões do IEP. A lei federal exige que as agências públicas notifiquem os pais sobre a hora e o local dessas reuniões com muita antecedência. Se você não puder comparecer a uma reunião marcada, é razoável pedir que a mesma seja remarcada para um horário ou dia mais convenientes. Se for impossível seu comparecimento a uma reunião do IEP de seu filho, então o distrito escolar deve esforçar-se para garantir sua par-

ticipação por outros meios, como conversas individuais ou telefônicas. O distrito escolar também tem a obrigação de providenciar intérpretes, se os pais têm dificuldades auditivas ou se falam outro idioma. Apesar dessas medidas para a proteção dos direitos dos pais, um número surpreendentemente alto de pais jamais toma parte na preparação de Programas de Educação Individualizada. “Acho que muitos pais simplesmente não percebem a importância de um documento como o IEP”, diz um educador especial. “Se fosse com meu filho, eu tiraria o dia de folga – chegaria mesmo a perder um dia de salário – para garantir que suas necessidades estivessem sendo corretamente abordadas”.

2. MONITORAMENTO DO PROGRESSO DO ALUNO

Como demonstra a história de Susie, a preparação de um IEP apropriado não garante que o programa de um aluno seguirá sem problemas. Muitas coisas podem interferir na implementação de um IEP, incluindo objetivos irrealistas ou incorretamente declarados, fraca comunicação entre a equipe, turma muito grande,

problemas com horários e escassez de espaço, materiais e pessoal de apoio. A resistência do aluno também pode ser um problema, particularmente entre crianças que passaram por longos períodos de fracasso ou frustração antes da identificação de suas deficiências. Essas crianças, com frequência, não têm fé em si mesmas, e muitas desenvolveram comportamentos que contribuem para seus problemas escolares. Devaneios, procrastinação, mau comportamento para chamar a atenção e manipulação dos outros para a redução de expectativas ou para que sintam pena são uma amostra das estratégias contraproduativas de enfrentamento bastante usadas por crianças com dificuldades de aprendizagem na escola e em casa.

Como muitos delas perderam o entusiasmo, é importante que comecem a experimentar algum sucesso tão logo quanto possível. Assim que percebem que estão avançando, sua motivação e seu nível de compromisso com as tarefas escolares geralmente melhoram. Para manterem seu entusiasmo, precisam ser capazes de ver a si mesmas fazendo progresso em uma base regular. Muitas são muito sensíveis a contratempos: até mesmo curtos períodos de frustração podem ser suficientes para fazer com que desistam e revertam a padrões indesejáveis de comportamento.

Por esse motivo, os pais sensatos não esperam pelos boletins ou por revisões anuais legalmente exigidas para verem como seus filhos estão indo na escola. Ao invés disso, monitoram o progresso do aluno muito mais atentamente – em geral, em uma base semanal ou mesmo diária. Ao detectarem problemas (com o progresso acadêmico ou com o bem-estar emocional), esses pais entram em contato com a escola e buscam a intervenção imediata. Tal posição ativa protege as crianças da experiência de períodos extensos e prejudiciais de derrota e, muitas vezes, leva a importantes ajustes no programa didático.

A fim de monitorar-se efetivamente o progresso de um estudante, é essencial desenvolver relacionamentos cooperativos com os professores da criança – e, às vezes, também com os administradores escolares. Essa é uma

perspectiva que alguns pais consideram intimidadora, já que existe algo em relação a encontrar-se com um professor (ou, pior, com um diretor de escola) que faz com que a maioria de nós nos sintamos novamente como estudantes. Se fomos bons estudantes, esse geralmente não é um grande obstáculo para a comunicação. Os pais que não se saíram bem na escola, contudo, podem sentir temor e impotência no momento em que põem os pés na escola. Os pais que sentem que foram tratados injustamente lá (este grupo inclui muitos pais que tiveram, eles mesmos, problemas de processamento das informações) podem também se sentir hostis para com os professores e outras autoridades da área educacional. Eles podem ter problemas para lidar com os professores, em virtude de uma falta de assertividade ou de uma atitude de constrangimento total.

No Capítulo 9, falaremos mais sobre o estabelecimento de relacionamentos com os professores de seu filho e sobre o desenvolvimento de métodos para o monitoramento do progresso do aluno. Contudo, é útil começarmos com uma idéia realista do que você pode esperar dessas pessoas importantes na vida de seu filho. As diretrizes para parcerias entre pais e professores no Quadro 7.6 irão ajudá-lo a identificar o que você pode esperar de um professor de uma classe regular. Essas diretrizes também podem ser usadas para avaliar-se a efetividade do trabalho dos professores com estudantes que apresentam problemas de aprendizagem.

3. OFERTA DE APOIO APROPRIADO EM CASA

A palavra-chave é *apropriado*. Os dedicados pais de Susie acharam que estavam apoiando sua filha, quando a ajudavam noite após noite a fazer seus deveres de casa. A verdade, contudo, é que eles podiam estar fazendo à filha mais mal do que bem. É possível que seu auxílio tenha feito com que Susie se sentisse dependente deles e tenha reforçado sua certeza de que não podia ter êxito sozinha. Ao obedecerem submissos às demandas escola-

res impossíveis (nenhum aluno de quarta série deveria passar três horas por noite em seus deveres de casa!), esses pais também colocaram em perigo seu relacionamento pessoal com a menina. Ao invés de sentir o que o pai e a mãe faziam como uma oferta de apoio, Susie percebia o casal como fatores de escravos sem qualquer solidariedade!

Será que isso significa que os pais não devem ajudar as crianças com problemas de aprendizagem em seus deveres escolares? É claro que não! Essas crianças precisam de ajuda com as tarefas em uma base razoavelmente regular. Os pais não aprendem a distinguir, contudo, entre os tipos de ajuda que sabotam a auto-estima e os tipos que aumentam a auto-confiança, a independência e os bons hábitos de estudo. Por exemplo, Susie não teria tido tantos problemas se seus pais se reunissem com seus professores e conversassem sobre a redução em sua carga irracional de tarefas e sobre a reestruturação em seus horários, de modo que ela pudesse fazer mais seu trabalho sozinha. Os pais de Susie poderiam contribuir para seu sucesso ajudando-a a dividir as tarefas e estabelecer prazos realistas, fixando um horário estruturado e um local para a realização dos deveres de casa e oferecendo elogios ou recompensas previamente combinadas para segmentos completos do trabalho. Além disso, eles poderiam concordar em ler certos textos para Susie (os materiais de ciências e estudos sociais que estão além de seu nível de leitura, por exemplo) e obter o consentimento da professora para permitirem que ela lhes ditasse certas tarefas, para que a quantidade de escrita que ela precisava realizar não se tornasse tão volumosa. Esse tipo de apoio permite que Susie contorne suas deficiências, permitindo, ao mesmo tempo, que ela continue sendo responsável pelo trabalho real de aprender e recordar informações, interpretar conceitos e responder a questões. A vida de Susie em casa tende a tornar-se muito mais tranqüila e, ao perceber que conquistou algum sucesso, ela saberá que isso ocorreu devido aos seus próprios méritos intelectuais.

Ainda mais importante do que oferecer auxílio escolar são as tarefas de oferta de

apoio emocional a crianças com deficiências de processamento de informações e o esforço para que essas crianças sintam que são membros valorizados e funcionais da sociedade. Muitos estudos mostram que um senso de valor e de pertencer a um grupo são mais fundamentais para o sucesso futuro de uma criança do que suas habilidades na escola. Por esse motivo, os seguintes tipos de atividades podem ser tão úteis para seu filho quanto os deveres de casa:

- Assumir uma parcela justa de responsabilidades em casa.
- Participar de passatempos e atividades recreativas (como esportes, coleções, música, artes ou trabalhos manuais).
- Participação em atividades de grupo (como escotismo ou clubes infantis).
- Envolvimento em projetos de serviços comunitários (limpeza ambiental, ajuda para os sem-teto, trabalho voluntário em campanhas políticas, etc.).
- Envolvimento em cerimônias e tradições religiosas.
- Participação em viagens e passeios da família.

Tente evitar tornar a participação nessas atividades ou nos passeios da família uma condição em relação ao sucesso na escola. Todas as crianças precisam acreditar que pertencem a um grupo e que têm valor independentemente de sua capacidade para um bom desempenho escolar. Isso é especialmente importante para estudantes com dificuldades de aprendizagem cujo progresso na escola, com frequência, é lento ou errático. “Um foco demasiado no desempenho escolar é uma armadilha que prende muitos pais de estudantes com dificuldades de aprendizagem”, diz um professor de educação especial. “Muitos tentam assumir a tarefa de tentar ensinar a seus filhos o que esses não conseguiram aprender na escola. O que isso pode significar, contudo, é que as crianças jamais têm uma folga. O que as crianças geralmente precisam mais, ao chegarem em casa, é de amor, de aceitação e de uma

Quadro 7.6

Diretrizes para parcerias entre pais e professores

Os professores de salas de aula regulares não são treinados para a educação especial, e não se deve esperar que funcionem como professores de educação especial. Pode-se esperar que respeitem os direitos humanos básicos dos estudantes e que façam acomodações razoáveis para uma deficiência (para uma discussão sobre acomodações, ver o Capítulo 8). As diretrizes a seguir demonstram o que pais de crianças com dificuldades de aprendizagem devem esperar de qualquer professor (básico), o que um bom professor oferecerá (melhor) e o que a criança identifica como um professor realmente excepcional (excelente).

BÁSICO

1. As crianças não serão criticadas, envergonhadas, repreendidas, humilhadas, embaraçadas ou forçadas a uma sensação de culpa por suas dificuldades de aprendizagem. O professor não lhes dirá que são preguiçosas, estúpidas, teimosas ou inúteis.

2. Os professores jamais pedirão que as crianças realizem um trabalho para o qual são totalmente incapazes.

3. Em leitura, escrita e matemática, as crianças receberão instrução apropriada a seu nível de habilidade (nenhuma criança com leitura em um nível de segunda série deverá trabalhar independentemente com um livro de leitura de quinta série, por exemplo).

4. As crianças participarão de matérias como ciências, estudos sociais, saúde, música, arte e educação física tanto quanto possível. O trabalho dos estudantes será adaptado para que possam realizá-lo sozinhos, ou o auxílio será oferecido na medida em que se tornar necessário.

MELHOR

Os alunos serão encorajados a contornarem seus problemas de aprendizagem, enquanto os enfrentam honestamente. Os professores serão sensíveis às questões sociais e emocionais associadas às dificuldades de aprendizagem e protegerão os alunos com necessidades especiais de crianças que os provocam ou tentam fazer com que se sintam inferiores.

Os professores pedirão que as crianças realizem tanto do trabalho escolar em aula quanto possível. Quando necessário, as crianças receberão menores quantidades de trabalho regular ou tarefas alternativas.

Além de entenderem as deficiências dos estudantes, os professores incentivarão seus pontos fortes (por exemplo, uma criança com escrita fraca, mas com boas habilidades para o desenho, poderá ser solicitada a ilustrar uma história escrita por outro aluno para a revista literária da escola).

Os professores variarão seus métodos de apresentação para acomodarem estudantes com deficiências (por exemplo, os projetores serão usados como um auxílio para crianças que precisam de reforço visual; materiais que podem ser manuseados serão oferecidos como um auxílio para crianças que aprendem concretamente).

EXCELENTE

Os professores ajudarão a classe a alcançar um melhor entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem. As atividades serão planejadas para que os estudantes com necessidades especiais possam prestar contribuições reais.

O professor trabalhará com a equipe de educação especial para selecionar os materiais didáticos devidamente adaptados para os níveis de capacidade e estilos de aprendizagem dos estudantes, ou para que sejam oferecidos materiais especiais que ensinem os mesmos conceitos em níveis que os estudantes possam manejar.

Os professores maximizarão as oportunidades para o ensino individualizado. Opções como agrupamento com diferentes idades, colegas e voluntários que trabalham como tutores e uso criativo de computadores serão usadas para ajudar no reforço da aprendizagem.

As crianças aprenderão sobre organização, boas habilidades de estudo e estratégias educacionais apropriadas para que possam ter sucesso nessas matérias.

Continuação

BÁSICO	MELHOR	EXCELENTE
5. Os estudantes serão testados de um modo justo. Não será permitido que suas deficiências interfiram na demonstração de seu conhecimento (o conhecimento de um aluno com problemas de caligrafia, por exemplo, não seria julgado com base em redações escritas à mão).	Os professores serão flexíveis em relação aos limites de tempo impostos para os testes e os ambientes dos testes (salas silenciosas estarão disponíveis para estudantes que se distraem facilmente, por exemplo).	Os professores usarão uma variedade de métodos de avaliação para acomodarem diferentes estilos de aprendizagem (os estudantes podem optar entre escrever uma redação final ou realizar um teste com respostas curtas, por exemplo).
6. Os professores não impedirão que as crianças participem em atividades de enriquecimento como punição pelo fraco desempenho no trabalho escolar. Artes, música, educação física, recreio ou passeios não serão negados com a desculpa de que o trabalho não foi concluído, ou de que o aluno foi reprovado em uma determinada tarefa (naturalmente, tais atividades podem ser negadas com base em um mau comportamento).	Passeios, projetos especiais, teatro, arte, música e esportes serão considerados como elementos válidos do programa do estudante. Conquistas nessas áreas serão reconhecidas e valorizadas.	Os professores ajudarão as crianças a descobrirem saídas para seus talentos e energia e encorajarão ativamente a participação em atividades extracurriculares.
7. Não será permitido que a criança perturbe a classe. O professor não tolerará ataques de raiva, falta de respeito, brutalidade, palavrões, agressões físicas ou danos à propriedade.	Os problemas com o comportamento serão evitados por meio de bom manejo na sala de aula. O professor incentivará a expressão de raiva e frustração pelas crianças de modo que não causem danos a si mesmas, aos outros ou à propriedade. As crianças serão reconhecidas e recompensadas por seus sucessos, para que aprendam a descobrir a satisfação pelo bom comportamento.	O professor planejará atividades que facilitem o sucesso do aluno, a fim de que este possa melhorar seu autoconceito e aumentar sua autoestima.
8. O professor cooperará com os pais e oferecerá informações sobre o progresso da criança, conforme necessário.	O professor será o primeiro a garantir que a escola e a casa estejam funcionando juntas no melhor interesse da criança. Os professores darão sugestões aos pais para que possam apoiar seus filhos na escola e permanecerão flexíveis e abertos a sugestões dos pais e de outros profissionais.	O professor também tentará coordenar o planejamento didático com psicólogos, assistentes sociais, professores de educação especial, terapeutas e outros profissionais envolvidos com o bem-estar da criança.

Adaptado de Stevens, Suzanne H. (1980). *The learning disabled child: Ways that parents can help*. Winston-Salen, NC: John F. Blair.

redução no estresse. Esses são presentes que podem ser dados unicamente pelos pais”.

Nos dois capítulos a seguir, discutiremos atividades construtivas que os pais podem fazer para um apoio escolar a seus filhos. Na Parte IV, falaremos mais sobre o apoio emocional e também observaremos como diferentes estilos de criação dos filhos afetam o progresso das crianças na escola. Enquanto isso, se seus instintos disseram-lhe que seu filho já realizou trabalho suficiente para um dia, confie em sua intuição e providencie algo divertido. Ao final, sua compreensão e seu incentivo (“Você é um batalhador, e estou orgulhoso porque você não desistiu de fazer aqueles exercícios difíceis!”) farão tanto bem a seu filho quanto terminar aquelas últimas três palavras do vocabulário ou os três últimos problemas de matemática.

Ao envolverem-se com a escola, muitos pais acabam expandindo seus interesses e seu ativismo além das necessidades imediatas de seus filhos. Alguns se oferecem como voluntários em salas de aula e tornam-se ativos em organizações de pais e mestres, enquanto outros trabalham em comitês administrativos que supervisionam a educação de alunos com deficiências ou planejam novos programas e serviços. Quando uma mãe descobriu que o número de computadores na escola funda-

mental de seu filho era tão pequeno que ele tinha problemas para obter o acesso a um deles de forma regular, ela se reuniu com outra mãe e redigiu uma série de solicitações que, no final, resultaram em 40 computadores pessoais para a escola! Trabalhando com organizações como a *Learning Disabilities Association of America*, os pais também têm sido fundamentais para a formação de políticas estaduais e nacionais que envolvam os direitos dos alunos com deficiências e suas famílias. Na verdade, sem pais ativistas, é improvável que os estudantes com dificuldades de aprendizagem tivessem muita proteção e serviços aos quais têm direito legal, atualmente.

Porém, ainda existe muito trabalho a ser feito. Em muitas escolas, a falta de consciência sobre as necessidades de estudantes com deficiências, o apoio inadequado para professores, os horários inflexíveis e as exigências do currículo, a escassez de equipamentos e de materiais apropriados e a ausência de uma clara filosofia educacional continuam impedindo programas de qualidade. Essas questões precisam ser abordadas “caso a caso”. As escolas nas quais tais questões são resolvidas com sucesso quase que certamente serão aquelas nas quais os pais se envolveram ativamente, solicitando mudanças e trabalhando para que estas ocorressem.

Quadro 7.7

OS PAIS FALAM...

A deficiência de minha filha é no processamento auditivo – ela precisa de tempo adicional para compreender o que escuta. Na terceira série, havia uma professora que se Jenny não respondesse *imediatamente*, simplesmente se postava à sua frente e começava a gritar. Isso apenas confundia Jenny ainda mais. Quando ela é bombardeada com muito ruído, acaba fechando-se – como um soldado com trauma de guerra... Aprendi sobre a importância de reunir-me com os professores que gritavam desde o início. Eu explicava que Jenny precisava de mais tempo para processar as instruções verbais. Explicava-lhes que ela se saía bem com materiais visuais e sugeria modos como poderiam dar-lhe as informações que a ajudariam a ter sucesso. Depois, eu falava sobre a reação de Jenny a vozes altas, de modo que, mesmo se não a ajudassem, pelo menos não gritariam com ela. Felizmente, não nos deparamos com muitas professoras como aquela – mas, sabe de uma coisa, o primeiro supervisor profissional de Jenny era alguém que gritava muito. Ela, porém, lidou muito bem com a situação: encontrou-se com ele e pediu-lhe que entregasse as solicitações de serviço por escrito...

Nota

- 1 Para a definição federal de deficiências específicas de aprendizagem, ver o Capítulo 5. As outras deficiências reconhecidas pelo IDEA são deficiência mental; prejuízos auditivos, incluindo surdez, prejuízos da fala ou da linguagem; prejuízos visuais, incluindo cegueira; séria perturbação emocional; prejuízos ortopédicos; autismo; lesão cerebral traumática e “outros problemas de saúde”.

DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA EDUCACIONAL EFETIVO

Uma vez que uma dificuldade de aprendizagem tenha sido identificada, a lei federal exige que um Programa de Educação Individualizado (IEP) seja desenvolvido no prazo de 30 dias letivos. A lei também exige que os distritos escolares esforcem-se para incluir os pais no processo de planejamento do programa.¹ Portanto, logo após a determinação da habilitação para serviços de educação especial, você receberá um convite por escrito para participar da reunião de IEP. A finalidade dessa reunião é apresentar as opiniões dos profissionais sobre os problemas de aprendizagem de seu filho ou filha, informá-lo sobre as opções didáticas disponíveis e ouvir suas idéias sobre o que seu filho precisa. Na reunião do IEP, o distrito escolar será representado por um comitê que inclui um ou mais representantes do departamento de educação especial, pelo menos um dos professores de seu filho e (se a identificação precisa ser discutida) um ou mais membros da equipe de avaliação. Você tem o direito de trazer à reunião qualquer pessoa que desejar ter presente para apoiá-lo ou ao seu filho (amigos, familiares ou profissionais externos).

Entre as decisões tomadas na reunião do IEP estão as seguintes:

- De que serviços especiais o aluno necessita e quem os oferecerá?
- Em que espécie de classe (ou classes) a criança será educada?
- Que tipos de acomodações ou modificações especiais serão permitidas no programa da criança?
- Que equipamento especial ou apoio técnico (se forem necessários) serão oferecidos?
- Que objetivos escolares e comportamentais específicos serão estabelecidos para o próximo ano?
- Que programas didáticos especiais (se este for o caso) serão usados?

O resultado dessas decisões é resumido por escrito em um documento de IEP. Esse documento também deve incluir uma declaração quanto à duração dos serviços específicos (o número de horas por dia e dias por semana), um resumo dos níveis atuais de conquista do

aluno e informações sobre como o progresso em termos dos objetivos especificados será avaliado. Estando o documento de IEP completo, a lei federal exige que o programa descrito seja implementado sem demoras. O IEP deve ser revisto e (se necessário) revisado pelo menos uma vez por ano.

Os pais experientes observam que vale a pena ir preparado às reuniões do IEP. “Não espere que o distrito escolar faça um trabalho completo, lendo todos os seus direitos ou explicando como o sistema de educação especial funciona”, alerta uma mãe. “Geralmente, não há tempo para isso. Nosso distrito marca reuniões de IEP com duração de 30 a 45 minutos – que mal é suficiente para a discussão de recomendações específicas para a criança”. Pais despreparados também tendem a sentir-se intimidados diante dos profissionais na reunião do IEP; muitos dizem que, como iniciantes, eles se viram concordando com as recomendações sem entenderem plenamente as implicações de suas decisões. Embora os programas possam, naturalmente, ser ineficazes ou inapropriados, é muito melhor se um aluno pode ser colocado solidamente na estrada para o sucesso desde o início.

O que você precisa saber para planejar um programa didático efetivo? O primeiro passo é determinar exatamente os tipos de auxílio de que a criança precisa. Embora os IEPs devam ser altamente individualizados, para satisfazerem as combinações de necessidades únicas a cada aluno, quase todos os programas para crianças com dificuldades de aprendizagem devem incluir quatro componentes básicos para terem êxito. Uma das responsabilidades mais importantes dos pais é garantir que o distrito escolar cubra todos esses quatro elementos, que são listados a seguir.

1. O PROGRAMA DEVE ENSINAR E REFORÇAR HABILIDADES BÁSICAS

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem geralmente precisam tanto de instrução individualizada quanto de muita prática

adicional, a fim de dominarem habilidades básicas (leitura, escrita e/ou execução de cálculos aritméticos); textos e materiais didáticos especializados também podem ser necessários. O programa da criança deve oferecer tanto um ensino adequado ao nível de habilidades básicas do estudante quanto oportunidades adequadas para a prática de novas habilidades enquanto se desenvolvem. Em geral, esse tipo de ensino precisa ser oferecido individualmente, em um contexto de pequeno grupo. A educação das habilidades básicas pode exigir uma parcela substancial de tempo nos primeiros estágios do programa de educação especial. À medida que os estudantes progredem, o tempo alocado para esse trabalho normalmente diminui.

A maioria dos estudantes com dificuldades de aprendizagem é beneficiado com de uma abordagem “de volta ao básico”, ao desenvolvimento de habilidades, especialmente para a leitura. As pesquisas indicam que quase todos esses alunos precisam de um trabalho de base completo (isto é, aprender a decodificar palavras pronunciando-as), a fim de aprenderem a ler. Não importando os métodos e materiais usados, o progresso nas habilidades básicas precisa ser atentamente monitorado, para garantir que os programas sejam efetivos de fato. Se um aluno não começa a mostrar melhora em três meses após o início de um novo currículo de leitura ou de outras habilidades básicas, então o programa provavelmente deverá ser reavaliado.

A educação para as habilidades básicas também deve ser regida por expectativas realistas. Nem todas as crianças com dificuldades de aprendizagem podem alcançar níveis médios de leitura, de escrita e de aritmética, mesmo com anos de ajuda adicional. Para um aluno com graves deficiências de processamento de linguagem, a alfabetização básica (definida, em geral, como leitura em um nível de terceira ou quarta série) pode ser o mais alto nível capaz de ser atingido. Muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem jamais poderão soletrar bem, e a matemática de nível avançado sempre será um mistério para alguns. Em casos assim, é muito impor-

tante ensinar *habilidades compensatórias* aos estudantes – modos de contornar o que permanece de suas deficiências –, para que possam atingir alguns de seus objetivos pessoais. “Existe uma grande diferença entre ser analfabeto e ser subeducado”, explica uma professora de educação especial, “Até mesmo uma pessoa que não consegue ler ou escrever pode educar-se, se conhece outros meios de obter e dar informações. Parte da tarefa do sistema escolar é ensinar ao aluno com deficiências exatamente quais são esses outros modos”.

2. O PROGRAMA DEVE PERMITIR QUE O ESTUDANTE ACOMPANHE O CONTEÚDO DA CLASSE

Os alunos com dificuldades de aprendizagem muitas vezes têm dificuldade para acompanhar matérias como saúde, ciência ou estudos sociais, ou porque o material é apresentado de um modo que lhes é inacessível (por exemplo, os textos estão além de sua capacidade de leitura, ou o ritmo das exposições e demonstrações é rápido demais para que elas possam acompanhar), ou porque a obtenção de ajuda especial lhes ausenta da sala de aula por períodos consideráveis de tempo. Para prevenir esses problemas, pode ser necessário modificar em certa medida as tarefas acadêmicas de estudantes com deficiências no processamento de informações. Por exemplo, se uma criança tem problemas para acompanhar as tarefas de leitura prescritas, pode-se ler para ela, pode-se usar um livro mais simples ou – se o texto não é essencial para a compreensão de um assunto – ele pode ser reduzido ou eliminado. Os estudantes que têm problemas de escrita podem receber cópias de anotações de aula, ter permissão para fazer algumas provas oralmente e ter permissão para ditar relatos mais longos. Também é possível (e uma boa idéia) reformular algumas tarefas de modo que os alunos possam trabalhar de uma posição na qual se sintam mais preparados. Ao invés de escrever sobre um país da América do Sul, por

exemplo, pode-se pedir ao aluno que apresente um mapa geográfico da América do Sul para o grupo, ou que crie um cartaz ilustrando suas principais exportações.

A lista de verificação no Quadro 8.1 descreve algumas modificações e ajustes frequentemente utilizados para ajudar os alunos a compensarem dificuldades de aprendizagem. É fundamental utilizá-los tanto quanto necessário para permitir que a criança participe com êxito na sala de aula. Também é importante dar especial atenção aos horários, para que elementos importantes do programa de uma criança não entrem em conflito. Se o aluno precisa sair de aula para receber auxílio especial em leitura, por exemplo, deve-se fazer todo o possível para programar que esse auxílio seja dado durante o período de leitura da turma, ao invés de num período que obrigaria a criança a perder atividades de enriquecimento ou ensino em outras áreas de conteúdo. Quando uma criança precisa perder atividades numa área de conteúdo para receber aulas especiais, pode ser necessário liberar o aluno de algumas obrigações acadêmicas para não sobrecarregá-lo. (Por exemplo, um estudante de quinta série que precisa de três horas de educação especial por dia em habilidades básicas pode ser dispensado das aulas de educação para saúde e história local, nenhuma das quais é essencial para ter êxito na sexta série.) Sempre que possível, a educação em habilidades básicas e o curso devem ser combinados – como quando um especialista de aprendizagem utiliza uma versão simplificada do texto de história para ensinar leitura, ou uma aula de ciências para reforçar princípios de matemática.

Embora importantes, as modificações e os ajustes nunca devem ser usados como substituto do ensino adequado. “Não deixe que o sistema escolar fique impune dizendo, ‘Johnny recebeu todos os livros em fita, assim não precisamos ensiná-lo a ler’, adverte um educador especial. “Esses apoios visam a ajudar os alunos a acompanhar o conteúdo de aula – e não a permitir que a escola se esquive de sua tarefa.” Ajustes excessivos também

Quadro 8.1**Modificações e acomodações para estudantes com deficiências de aprendizagem**

As modificações e as acomodações como as relacionadas a seguir podem ser formalmente especificadas nos Programas de Educação Individualizados (IEPs) dos estudantes, ou elaboradas informalmente com professores e administradores escolares. Quando especificadas em um IEP, todos os professores da criança têm a obrigação legal de cumpri-las. Na maior parte dos casos, tais medidas especificadas em um IEP do Ensino Médio continuarão sendo honradas por universidades e programas vocacionais. Os estudantes com deficiências documentadas também têm direito a algumas acomodações em exames pré-vestibulares e testes nacionais e estaduais de competência.

Na sala de aula:

- Permitir assentos preferenciais (próximo ao professor, próximo ao quadro-negro).
- Permitir tempo extra para a resposta às questões e para completar os trabalhos escritos.
- Providenciar cópias de anotações de laboratório ou de palestras (as anotações podem ser oferecidas pelo professor ou por outro aluno).
- Permitir o uso de um gravador para registro de palestras.
- Permitir o uso de uma calculadora.
- Providenciar o acesso a um computador.
- Permitir atividades alternativas (p. ex., pedir que um aluno prepare um vídeo, ao invés de um relato por escrito).
- Sublinhar ou salientar de outro modo textos e exercícios para que os estudantes localizem melhor o material mais importante.
- Oferecer instruções tanto oralmente quanto por escrito.
- Oferecer auxílios visuais melhores e em maior quantidade (dependendo do tipo de deficiência).
- Oferecer fácil acesso a tabelas de matemática, listas de fórmulas, mapas, etc. (ao invés de exigir que o aluno memorize esses materiais).
- Designar parceiros de estudos ou no laboratório, para ajudar com tarefas ou matérias particulares.
- Realizar pré-leitura do material escrito (discutir o conteúdo de textos distribuídos de antemão); pré-ensinar palavras essenciais do vocabulário.
- Dispensar o aluno de exigências ou atividades selecionadas (p. ex., memorização de tabelas periódicas, exercícios orais de matemática).

Testes:

- Permitir ambientes alternativos (o estudante pode realizar os testes na biblioteca, na sala de leitura ou em casa).
- Permitir horários flexíveis (o aluno pode realizar os testes após a escola, durante o intervalo ou enquanto os outros vão à biblioteca. O teste pode ser realizado em duas ou mais sessões).
- Estender ou abandonar limites de tempo.
- Permitir que as instruções e as questões de teste sejam lidas para o aluno.
- Reformular as questões de testes em uma linguagem mais simples, se necessário.
- Permitir que o estudante responda às questões oralmente, ao invés de por escrito.
- Elaborar testes apenas com respostas curtas (verdadeiro/falso, múltipla escolha).

Continuação

- Elaborar testes apenas por escrito.
- Permitir o uso de calculadora ou tabelas de matemática.
- Se o aluno for incapaz de memorizar, permitir o acesso a datas/fatos/fórmulas em “colas” para testes.
- Permitir que os testes sejam realizados no computador (na escola ou em casa).
- Permitir que o aluno faça círculos para as respostas corretas diretamente no livreto de testes, ao invés de usar uma folha de respostas computadorizada.
- Reduzir o número de questões ou problemas dos testes (o aluno recebe 10 problemas de divisão ou palavras de vocabulário, ao invés de 25).

Deveres de casa:

- Dar as tarefas de casa por escrito com regularidade diária ou semanal (opostamente a distribuir as tarefas oralmente, ou esperar que sejam copiadas do quadro-negro).
- Providenciar livros-texto gravados em fita.
- Permitir que todo o texto ou partes dele sejam lidos para o aluno.
- Permitir o uso de computadores para escanear ou “ler” o material escrito.
- Reduzir a quantidade total de material a ser lido (p. ex., o professor salienta as passagens mais importantes).
- Permitir que os textos distribuídos sejam reescritos em uma linguagem mais simples.
- Permitir alternativas ao texto (permitir que os estudantes assistam a uma versão em filme de *Romeu e Julieta* de Shakespeare, ao invés de o lerem).
- Permitir que os alunos registrem as tarefas em fita, ao invés de por escrito.
- Permitir que os estudantes ditem seus trabalhos a um “escriba” (com frequência, um dos pais) ou que os ofereça oralmente.
- Reduzir o número de questões que devem ser respondidas e/ou a extensão das tarefas escritas (responder a cinco questões sobre a compreensão, ao invés de 10; escrever um relato de três páginas, ao invés de cinco).
- Não reduzir a nota ou tirar pontos por erros de ortografia.
- Permitir auxílio de um revisor para corrigir erros de ortografia e/ou pontuação.
- Permitir o uso de um revisor ortográfico computadorizado.
- Permitir o uso de fichas ou esboços preparados para pré-leitura, organização e revisão do material do texto.

Planejamento geral do programa:

- Considerar um tempo maior para o término do programa educacional (p. ex., cinco anos para completar o Ensino Médio), a fim de reduzir a carga horária do curso a cada ano. Os alunos de escolas públicas têm o direito legal de permanecer na escola até os 21 anos de idade. Os alunos têm conseguido negociar com as universidades para prolongarem seus cursos, fazendo-os em cinco anos ao invés de quatro, sem incorrerem em pagamentos extras.
- Encorajar os alunos para que façam alguns cursos de verão, reduzindo a carga horária durante o ano letivo.
- Liberar o aluno da cadeira de língua estrangeira.
- Permitir a substituição de cursos de matemática de nível superior por cursos de tecnologia da informática.
- Planejar estudo ou cursos de trabalho/estudo independentes, para atender a algumas exigências.

podem roubar os estudantes das oportunidades que necessitam para praticar o que aprenderam; se você deixar que Johnny dite *todas* as tarefas, sua habilidade para escrever nunca irá ser aperfeiçoada. Em toda a educação de crianças com dificuldades de aprendizagem, é preciso buscar um equilíbrio. Estimule os alunos a fazerem o máximo do trabalho de sala de aula e do dever de casa que puderem. Use modificações e ajustes quando as deficiências os impedem de aprender ou demonstrar o que sabem, ou quando a carga acadêmica começa a ficar opressiva.

3. O PROGRAMA DEVE AJUDAR O ESTUDANTE A APRENDER ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS APROPRIADAS

Os esforços mais heróicos para manter-se um aluno em dia com o currículo não contarão muito, se produzirem um adulto que não consegue ler independentemente. Contudo, é isso o que pode acontecer, se as crianças com dificuldades de aprendizagem não aprenderem habilidades de organização e de manejo do tempo, hábitos efetivos de estudo, métodos para um aumento de memória, estratégias de solução de problemas e tomada de decisões e habilidades de autodefesa. Para a maioria dos estudantes, essas habilidades também são essenciais para a sobrevivência na escola; fracassos em testes e nos deveres de casa podem ter tanto a ver com esquecimento de prazos, esquecimento de livros na escola e fracasso para pedir ajuda quanto com déficits nas habilidades básicas ou problemas no processamento de informações.

A Lista de Verificação de Habilidades Metacognitivas no Capítulo 6 (Quadro 6.3) relaciona áreas nas quais as crianças com deficiências tendem a precisar de educação especial. O auxílio deve ser oferecido em um nível apropriado à idade do aluno. Por exemplo, embora as crianças possam começar a aprender habilidades básicas de organização

(tais como manter livros e suprimentos escolares em um local especial e ter um horário regular para a realização das tarefas domésticas ou do trabalho escolar) já aos cinco ou seis anos, não são muitas as que estão prontas para o trabalho com estratégias de memorização ou solução de problemas antes da quarta ou quinta séries (tenha em mente as capacidades de memória da crianças também em casa). (A maioria dos alunos de primeira série terá de ser lembrada de realizar as tarefas. Crianças de 10 e 11 anos, contudo, podem aprender estratégias que as ajudem a lembrar, como colocar lembretes em um mural ou marcar as tarefas em um calendário.) A importância das habilidades metacognitivas aumenta consideravelmente quando os estudantes ingressam no Ensino Médio. Por esse motivo, a introdução da instrução de estratégias de ensino não deve ser adiada além da sétima série, se isso for possível.

A autodefesa está entre as habilidades mais importantes que um aluno com dificuldades de aprendizagem pode dominar, mas ainda assim o ensino de tais habilidades, com frequência, é negligenciado. Às vezes, tanto os pais quanto os professores se acostumam tanto a "administrar" o programa de um estudante que esquecem que, em determinado momento, devem ficar de lado para que o aluno assuma o comando. As crianças precisam ser auxiliadas a compreenderem seus próprios pontos fortes e fracos na aprendizagem, quando e como pedir auxílio e incentivadas a comunicarem-se e negociarem com os professores em seu próprio benefício. Elas também devem aprender usos apropriados da autodefesa, por exemplo, buscar uma acomodação razoável como um tempo adicional para terminar um exame é algo adequado, mas usar a deficiência como desculpa para evitar totalmente a realização do exame não é possível. Observe que é apropriado para os estudantes de Ensino Médio (e para crianças mais jovens já amadurecidas) comparecer a reuniões do IEP e participar do estabelecimento dos objetivos educacionais. Os adolescentes, principalmente, tornam-se mais coo-

perativos e entusiásticos em seus programas, se forem envolvidos no processo de planejamento.

4. O PROGRAMA DEVE AJUDAR O ESTUDANTE A ABORDAR COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem, em geral, precisam de ajuda para aprender como modificar comportamentos que interferem no funcionamento em sala de aula. Entre esses, os mais comuns são as dificuldades para focalizar a atenção, concluir uma tarefa, controlar o comportamento impulsivo e manejar a raiva. Alguns estudantes tímidos precisam de ajuda para aprender a tornarem-se mais assertivos ao pedir ajuda e/ou participar de atividades na classe. A aprendizagem de habilidades sociais adequadas também pode ser recompensada por uma melhor aceitação dos estudantes com dificuldades de aprendizagem pelos colegas, um elemento importante (mas, com frequência, ignorado) de sobrevivência na sala de aula.

Os professores usam muitos métodos de manejo comportamental, mas os mais efetivos tendem a empregar *reforço positivo*. Isso envolve um esforço para “flagrar quando a criança é boa” e recompensar o comportamento desejável, ao contrário de dar atenção à criança principalmente quando esta demonstra mau comportamento ou sai da linha. Os métodos centrados na punição raramente têm sucesso para a mudança do comportamento a longo prazo; sarcasmo, ridicularização e humilhação são ruins para todas as crianças e jamais devem ser usados como métodos de “motivação”. Para serem mais eficazes, os sistemas de modificação comportamental precisam ser praticados por todos os professores da criança – e também precisam ser reforçados em casa. A cooperação entre pais e professores, geralmente, é a chave para uma real melhora (se os pais e os professores concorda-

rem em reconhecer e elogiar os esforços para uma melhora na caligrafia, por exemplo, as crianças provavelmente melhorarão mais rapidamente do que quando os pais ou os professores abordam o tema sozinhos).

Para as crianças que sofrem de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, os medicamentos (mais comumente estimulantes, como Ritalin) também podem exercer um papel no manejo comportamental. Contudo, a decisão de usar medicamentos deve ser tomada com muita cautela. Alguns especialistas consideram que o Ritalin tem sido exageradamente prescrito e é dado com muita frequência a crianças normais, com altos níveis de energia, por médicos que sabem pouco sobre o TDAH. Deve ser notado, também, que medicamentos estimulantes podem ter efeitos colaterais que precisam ser pesados contra benefícios potenciais. No Quadro 8.2, os prós e os contras dos medicamentos para TDAH são discutidos para que você possa fazer uma escolha informada sobre essa questão. Tenha em mente, porém, que os medicamentos devem ser vistos como apenas um dos elementos em um programa de apoio de múltiplos níveis.

Nas reuniões do IEP, os pais podem ter de defender medidas que abordem as necessidades individuais de um aluno em cada uma das quatro áreas fundamentais descritas anteriormente. “Os comitês de educação especial, com frequência, sofrem de uma visão em túnel”, comenta uma mãe. “Eles mantêm seu foco sobre os objetos escolares, ocasionalmente preterindo tudo o mais. A modificação comportamental poderia ser sugerida, se uma criança realmente apresenta descontrole, mas e para uma criança calma e que não fala o suficiente? Provavelmente, não”. O treinamento para habilidades sociais e o ensino de estratégias de aprendizagem também podem não ser oferecidos, a menos que solicitados pelos pais especificamente. Mesmo quando abordam interesses escolares, os comitês podem focalizar-se em si mesmos exageradamente. “Os problemas de leitura de meu filho sempre chamavam a atenção nas reuniões do IEP”, uma outra mãe recorda, “mas eu geralmente

Quadro 8.2**Medicação para déficits de atenção-hiperatividade**

Por mais de 50 anos, os medicamentos estimulantes, como o metilfenidato (Ritalin), a dextroanfetamina (Dexedrine) e a pemolina (Cylert), têm sido usados para “normalizar” o comportamento de crianças que exibem sintomas de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH, descrito no Capítulo 2). Os estudos indicam que até 80% dos estudantes com TDAH respondem ao estimulantes positivamente. Para esses indivíduos, os benefícios incluem redução na hiperatividade, aumento no alcance da atenção e melhor coordenação muscular, que podem ajudar os estudantes a centrarem-se nas tarefas escolares e realizá-las. Já que as crianças que usam estimulantes, com frequência, tornam-se menos impulsivas, agressivas e destrutivas, a terapia com drogas pode também melhorar a aceitação social.

As pesquisas indicam que o uso de estimulantes para melhorar a aprendizagem pode levar a notáveis ganhos a curto prazo na aquisição escolar. Diversos estudos descobriram melhora nos escores de testes e na precisão das respostas, bem como na quantidade e velocidade do término das tarefas diárias depois que os estudantes com TDAH começaram a tomar estimulantes. O quadro a longo prazo é menos claro, mas parece seguro dizer que os medicamentos estimulantes podem ajudar muitos alunos com TDAH a terem um melhor desempenho, melhorando seus níveis de atenção, de motivação e de cooperação.

Os efeitos colaterais mais comuns associados ao uso de medicamentos estimulantes são redução do apetite, perda de peso e dificuldade para adormecer. Às vezes, esses problemas desaparecem depois que as crianças se acostumam com o mesmo; se persistem, uma mudança na dosagem ou tipo de droga pode trazer melhora (alguns médicos recomendam medicar os alunos apenas durante o horário escolar, para que os estimulantes não interfiram no jantar e na hora de dormir. Outros dizem que o uso de Ritalin na hora de dormir pode ajudar as crianças a acalmarem-se para o sono). As pesquisas também indicam que o crescimento de crianças que tomam estimulantes geralmente é mais lento ou sofre atrasos, embora o crescimento de crianças que tomem doses de baixas a moderadas de Ritalin apresente “rebote” após o primeiro ano. O crescimento de crianças que tomam Dexedrine ou doses mais altas de Ritalin pode ser lento, enquanto elas permanecem medicadas, mas os estudos indicam que esses alunos também voltam aos padrões de crescimento normal após o término da terapia com drogas. Alguns especialistas aconselham “feriados de drogas” durante o períodos de férias, para permitir o reinício do crescimento das crianças. Outros observam que, como nem toda a educação ocorre durante o horário escolar, pode ser melhor deixar as crianças medicadas para poderem obter plena vantagem de suas oportunidades de aprendizagem. As crianças que permanecem medicadas podem atingir o pleno crescimento com atraso, mas, no final, este sempre ocorre.

Efeitos menos comuns dos estimulantes incluem cefaléias, letargia, irritabilidade, verborragia, náusea, euforia, depressão, pesadelos, boca seca, constipação, ansiedade, alucinações, tiques nervosos e tremores. Algumas pesquisas indicam que os estimulantes podem causar sintomas de síndrome de Tourette ou piorá-los, de modo que o tratamento com estimulantes deve ser evitado por crianças com risco para transtornos de tique. Se o ajuste na dosagem da droga não lidar com os efeitos colaterais adversos ou não melhorar a atenção ou a concentração, os pais poderão desejar discutir medicamentos alternativos com seus médicos. A clonidina (um medicamento normalmente usado para o tratamento da hipertensão) tem ajudado algumas pessoas que têm tanto

Continua

Continuação

TDAH quanto síndrome de Tourette. As drogas antidepressivas, como a imipramina, também têm sido consideradas úteis para algumas crianças que não respondem aos estimulantes ou não conseguem tolerá-los.

As preocupações em relação ao fato de que o uso de estimulantes levam à dependência não são apoiadas pelas pesquisas até o momento. Embora alguns estimulantes (principalmente as anfetaminas) possam causar dependência, se usadas abusivamente por adolescentes e adultos, baixas doses terapêuticas parecem ser seguras para crianças. As crianças não se tornam dependentes desses medicamentos, nem estão mais propensas a abusar de outras drogas posteriormente. Em contraste, alguns estudos sugerem que crianças *não-tratadas* com TDAH podem apresentar maior risco para abuso de álcool e drogas na adolescência. As autoridades relacionam o abuso de substâncias com a alta taxa de fracasso na escola e a baixa auto-estima encontradas com frequência nessa população.

As terapias efetivas com drogas dependem de encontrar-se o medicamento certo, bem como da menor dosagem efetiva para cada criança. Observe que as crianças podem permanecer cheias de energia e um pouco impulsivas, mesmo depois de começarem a ser medicadas; o objetivo é apenas melhorar sua atenção, e não drogá-las para tornarem-se zumbis. Uma vez que as respostas às drogas são altamente individuais, o monitoramento constante e freqüentes ajustes na dosagem podem ser necessários no início do tratamento. Ajustes adicionais periódicos também tendem a ser necessários à medida que as crianças crescem. Além disso, os pais devem estar alertas para potenciais interações de drogas (os anti-histamínicos, presentes em alguns medicamentos para alergias e resfriados, por exemplo, podem neutralizar os efeitos dos estimulantes). É importante ter consciência de que o medicamento é um tratamento a longo prazo. O *National Institute of Mental Health (NIMH)* estima que 80% dos indivíduos que precisam de medicamentos para TDAH quando crianças continuam precisando dele na adolescência; 50% obterão benefícios do consumo de estimulantes quando adultos.

Os especialistas do NIMH também aconselham os pais a “lembrarem que muitas coisas, incluindo a ansiedade, a depressão, as alergias, as convulsões ou os problemas com o ambiente doméstico ou escolar, podem fazer com que as crianças pareçam hiperativas, impulsivas ou desatentas”. Além de encontrar um médico que conheça a fundo o tratamento para o TDAH (este pode ser um neurologista, um psiquiatra ou um pediatra), é importante conduzir a completa avaliação educacional, de modo que todos os fatores que contribuem para o comportamento e os problemas de aprendizagem do estudante possam ser compreendidos. Cerca de 40% dos estudantes com TDAH também têm deficiências específicas de aprendizagem que exigem intervenção educacional especial. A psicoterapia, o treinamento para habilidades sociais e o aconselhamento vocacional podem ser necessários para abordar questões sociais, emocionais e relativas ao emprego. Algumas vezes, o manejo efetivo dessas questões torna desnecessário o uso de medicamentos.

tinha de lembrar ao comitê que ele também precisava de alguma ajuda na escrita”.

Como o programa de um estudante deve ser descrito em termos de objetivos escritos e objetivos no documento de IEP, será útil se você puder declarar o que deseja para seu filho

nos termos mais concretos possíveis. Para serem efetivos, os objetivos e as metas listados devem ter as seguintes características:

Realistas: Os objetivos devem levar em consideração os níveis atuais de conquistas escola-

res da criança e devem descrever os ganhos que podem ser feitos em um ano. “Tim terá notas dentro da média para cálculos matemáticos” não é um objetivo realista se Tim for um aluno de sexta série que está começando com habilidades matemáticas da segunda série. “Tim completará problemas de adição e subtração de três colunas com 90% de acertos e aprenderá a usar uma calculadora para problemas que envolvem multiplicação e divisão” é mais realista.

Específicos: “Susan melhorará suas habilidades vocacionais” é um objetivo demasiadamente vago para ser útil em termos de orientar a instrução. “Susan completará o programa de exploração de carreiras, localizará uma área de interesse e participará de um breve estágio” é uma declaração melhor daquilo que pode ser esperado em um ano.

Mensuráveis: “Darnell aumentará sua auto-estima” pode descrever um objetivo válido, mas será que os pais e os professores de Darnell já pararam para julgar se os esforços para ajudá-lo nessa área têm tido sucesso? “Darnell receberá responsabilidades de liderança, como guarda do cruzamento” e “Darnell usará suas habilidades artísticas avançadas para fazer pôsteres para atividades escolares” são objetivos concretos focalizados na auto-estima.

Todas as modificações, as acomodações e as exceções a que a criança tem direito também devem ser incluídas no documento de IEP. Lembre-se de que as modificações e as acomodações registradas em um IEP são obrigatórias para todos os professores da criança, a menos que especificado de outro modo. “Pode fazer testes oralmente” significa que um aluno do Ensino Médio pode realizar exames orais em qualquer classe ou matéria.

Se o aluno necessita de serviços além daqueles oferecidos pelos professores regulares ou de educação especial, o documento de IEP deve especificá-los também. Por exemplo, uma criança poderia receber ajuda direta ou indireta dos seguintes especialistas escolares:

Especialistas em leitura ou matemática oferecem ensino de reforço para alunos não-deficientes com baixa aquisição escolar e também ajudam a organizar e avaliar os currículos de leitura e matemática na escola. Embora a lei exija que os alunos com dificuldades de aprendizagem recebam educação nas habilidades básicas de professores de educação especial, especialistas em leitura e matemática ocasionalmente são chamados para ajudar a localizar problemas e a aconselhar educadores especiais sobre materiais e métodos.

Patologistas da fala e da linguagem são treinados para trabalhar com alunos que têm transtornos do desenvolvimento da articulação, voz, fluência (tartamudez) ou linguagem. Eles também ajudam na triagem dos estudantes recém-chegados com atrasos desenvolvimentais.

Psicólogos escolares participam de equipes que avaliam os alunos com dificuldades de aprendizagem. Eles também aconselham os alunos sobre uma ampla variedade de problemas não-escolares e oferecem conselhos aos professores sobre o manejo comportamental e as técnicas de ensino.

Terapeutas físicos e ocupacionais podem ajudar os alunos que têm dificuldades persistentes de coordenação, além de oferecerem serviços para alunos com deficiências físicas.

Fonoaudiólogos podem determinar se os problemas de processamento sonoro ou déficits auditivos estão contribuindo para as dificuldades de aprendizagem. Esses achados podem ser usados para modificarem-se abordagens didáticas ou locais de posição do aluno dentro da sala de aula.

Assistentes sociais e conselheiros escolares estão disponíveis para ajudar as famílias a resolverem questões que podem estar tendo um impacto sobre a aprendizagem do aluno. Esses profissionais, com frequência, ajudam na conexão entre as famílias e os serviços de apoio ou recursos na comunidade (tais como serviços de saúde ou treinamento para a alfabetização de adultos).

Educadores vocacionais auxiliam os alunos na exploração de carreiras, bem como os ajudam a aprenderem habilidades ocupacionais específicas. Às vezes, eles podem colocar os estudantes em posições de treinamento em serviço na comunidade.

Para que a criança receba serviços diretos, a duração de cada serviço deve ser especificada no IEP, além dos objetivos específicos (pode ser determinado, por exemplo, que a criança receberá terapia da fala em três sessões de meia hora cada por semana e que o objetivo é aumentar a inteligibilidade em 60 a 85%). Uma vez que os serviços tenham sido especificados no IEP, o distrito escolar deve oferecê-los imediatamente (atrasos curtos são permitidos, se necessários, para serem feitos arranjos de transporte, pessoal ou novos equipamentos).

Se o auxílio de diversos especialistas diferentes é recomendado (por exemplo, um patologista da fala, um terapeuta ocupacional e um psicólogo, pergunte quem será responsável pela coordenação desses serviços e pelo monitoramento do programa geral do aluno). Com demasiada frequência, descobre-se que não há um responsável. Quando este for o caso, os serviços podem entrar em conflito com o tipo de instrução, com a recreação e uns com os outros, e as crianças podem tornar-se cada vez mais confusas em virtude de toda a “ajuda” que estão obtendo! Para haver um programa bem-integrado, alguém precisa cuidar dos interesses da criança como um todo – e os pais, freqüentemente, desempenham esse papel.

Esteja consciente, portanto, de que a oferta de muitos serviços pode ser tão problemática quanto a provisão de serviços insuficientes. Quando as crianças têm múltiplos problemas ou deficiências, a priorização de objetivos e o manejo de alguns problemas de cada vez geralmente é melhor do que tentar abordar tudo de uma só vez (se um aluno torna-se muito deprimido na escola, por exemplo, faça com que o programa escolar seja ajustado, envolva a criança em atividades gratificantes e satisfatórias e busque aconselhamento primeiro; a terapia da fala e ocupacional pode

esperar até que a criança tenha readquirido parte da autoconfiança e do entusiasmo pela educação).

Uma questão de interesse urgente para a maior parte dos pais nas reuniões do IEP é “em que tipo de classe meu filho deve ser educado?”. Os distritos escolares têm a obrigação de oferecer uma ampla gama de opções educacionais para alunos com necessidades especiais. Oito delas são descritas a seguir (as opções reais em seu próprio distrito podem ser maiores ou mais limitadas do que as apresentadas aqui).

1. A criança é colocada em uma classe regular em tempo integral. O professor dessa sala de aula individualiza o ambiente e modifica o currículo para o estudante até certo ponto.
2. A criança é colocada em uma classe regular em parte do tempo. Um especialista em aprendizagem visita a sala de aula regularmente para ajudar estudantes com necessidades especiais. Às vezes, o especialista em aprendizagem também trabalhará com alguns estudantes sem deficiências (com os leitores avançados, por exemplo), a fim de evitar colocar sob um “holofote” ou discriminar as crianças que precisam de educação especial.
3. A criança é colocada em tempo integral em um programa no qual existem co-professores de educação especial e de educação regular. Em geral, haverá várias crianças com necessidades especiais nessa classe, e diversos tipos de deficiências podem ser representadas (por exemplo, a classe pode incluir crianças levemente deficientes e/ou crianças com problemas emocionais, bem como crianças normais e crianças com dificuldades de aprendizagem).
4. A criança é colocada em uma sala de aula regular, mas sai para obter auxílio de um educador especial em uma *sala de recursos* por um a três períodos por dia

(esse é o arranjo mais comum, atualmente, para estudantes com dificuldades de aprendizagem). A educação na sala de recursos é oferecida individualmente ou em pequenos grupos.

5. A criança é colocada em uma classe de educação especial exclusiva (uma classe menor com maior apoio para o ensino; todos os estudantes têm necessidades especiais), mas vai para salas de aulas regulares para estudar matérias nas quais sua deficiência não interfere muito (por exemplo, ciências, arte, música e ginástica).
6. A criança é colocada em uma classe de educação especial em tempo integral. Idealmente, essa classe estará localizada na escola do aluno, mas pode ser necessário transportar a criança para outro local. Este pode ser uma escola regular, na qual existam mais recursos em termos de equipe, de espaço, de equipamentos ou serviços para estudantes com deficiências, ou uma escola na qual todos os alunos tenham necessidades especiais. (*Observação:* Os distritos escolares podem contratar escolas particulares ou individuais para oferecerem os serviços aos estudantes, em vez de oferecê-los diretamente. Um distrito *deve* buscar a colocação ou o apoio particular, se não puder oferecer serviços apropriados para um estudante de educação especial em tempo oportuno. Nesses casos, o distrito escolar paga os professores e outras despesas relacionadas. Não existe custo para a família.)
7. A criança é colocada em um ambiente residencial. Essa opção tende a ser posta em prática apenas se a criança possui necessidades tão incomuns e graves que não podem ser satisfeitas no local, ou se apresenta problemas de comportamento suficientes para ter estado envolvida com a justiça criminal.
8. A criança é educada em casa. Essa opção está disponível para crianças com sérias

doenças, que foram suspensas por infrações disciplinares ou têm outros problemas que evitam seu comparecimento à escola por períodos prolongados. Os professores vão à sua casa diariamente para oferecer ensino individualizado. Alguns pais também optam por ensinar seus próprios filhos em casa (ver Quadro 8.3).

Ao longo da educação de uma criança, mais de uma dessas opções pode ser utilizada. Por exemplo, um não-leitor da terceira série, com uma história de problemas de comportamento, pode precisar da estrutura e da baixa razão estudantes/professor de uma classe de educação especial reservada no começo. Ao ter seu comportamento estabilizado, ele pode ser colocado em classes regulares, que não exigem muito em termos de leitura. Quando suas habilidades de leitura chegarem a um nível de “sobrevivência”, ele poderá ser colocado em uma sala de aula regular, com algumas acomodações, e poderá receber instrução contínua de leitura na sala de recursos. Se aprender estratégias de autodefesa e compensatórias apropriadas, este aluno poderá chegar a um funcionamento efetivo em salas de aulas regulares, com auxílio externo mínimo.

Os especialistas em educação e os pais concordam que o tipo de classe na qual uma criança é colocada é, em última análise, menos importante do que aquilo que ocorre *dentro* de tal classe. “Atribuir demasiada importância ao tipo de programa ao qual uma criança comparece pode desviar os pais de questões que poderiam ter um impacto bem maior sobre o sucesso da criança”, diz o diretor de uma clínica universitária para a aprendizagem. “O fato é que o ‘local’ em que os serviços são oferecidos não é um fator decisivo. O que realmente conta são fatores como a habilidade e as atitudes do professor e a atmosfera na sala de aula. Será que o ambiente para a aprendizagem é agradável e tranquilo ou ruidoso e perturbador? Será que os estudantes respeitam uns aos outros ou incomodam e brigam entre si? Será que o professor é organizado ou

Quadro 8.3

Será que estudar em casa é a resposta?

“Michael nasceu prematuro de sete meses e possui várias deficiências”, explica sua mãe, Mary. “Sua coordenação motora fina é muito fraca e afeta sua escrita e sua capacidade para cuidar de si mesmo; durante todo o Ensino Fundamental ele precisou de ajuda em tarefas como atar os sapatos e abotoar o casaco. Também tem problemas com a consciência espacial, alguns problemas com a compreensão da leitura e déficits de atenção – é muito difícil para ele concluir as tarefas”. Em seus nove anos de escola, Michael foi encaminhado a diversos tipos de programas de educação especial. Classes reservadas ofereciam a estrutura e a supervisão necessárias, mas nem sempre incentivavam Michael a utilizar seu pleno potencial de aprendizagem. “Seu progresso nessas classes era tão lento que acabei contratando professores particulares após a escola para ensiná-lo a ler e a escrever apropriadamente”, diz Mary. Classes regulares, contudo, não proporcionaram a Michael atenção e orientação suficientes para promover progresso. “Quando tentamos a educação regular, Michael simplesmente desmoronou”, lembra-se Mary, “Seu comportamento fragmentou-se, como se eu subitamente tivesse de lidar com um diabinho”.

No final do Ensino Fundamental, Michael foi colocado em um programa integrado de co-ensino por professores regulares e de educação especial. Ele se saiu razoavelmente bem nesse ambiente, e um programa similar foi recomendado para a nona série. Infelizmente, o programa não estava disponível na escola de Michael; ele teria de cruzar a cidade de ônibus. “Não considero seguros o bairro e a escola onde esse programa está disponível”, explica Mary, “especialmente para um garoto como Michael, que sempre foi muito protegido e não conhece grande coisa das ruas. Eu também não queria separá-lo de seus amigos do nosso bairro, penso que ter um sistema de apoio social é muito importante”. Já que nada que o distrito escolar pudesse oferecer parecia apropriado para Michael, Mary decidiu-se por educá-lo em casa na nona série.

Mary e Michael fazem parte de uma tendência crescente na América. Na última década, o número de alunos educados em casa mais do que triplicou, e estima-se que 2% dos estudantes nos Estados Unidos serão escolarizados em casa no ano 2000. Essa é uma opção que vem conquistando uma crescente aceitação pelo *educational establishment*. Atualmente, alguns distritos escolares possuem políticas explícitas de cooperação com educadores domésticos, oferecendo livros, acesso a bibliotecas, testes e outros serviços de apoio para pais que desejam educar seus próprios filhos. Alguns distritos chegam mesmo a permitir que as crianças educadas em casa participem de esportes e de outras atividades extracurriculares. Além disso, os pais que educam seus filhos em casa podem, agora, recorrer a uma rede de organizações locais, estaduais e nacionais para auxílio e informações. Organizações como a *National Homeschool Association* (P. O. Box 157290, Cincinnati, OH 45215-7290) mantêm as famílias informadas sobre recursos, pesquisas e notícias legais.

Os pais que educam seus filhos em casa apontam muitas vantagens para seu modo de vida, incluindo sua capacidade de assegurar altos padrões escolares, segurança física, educação moral e educação adaptada para os talentos, as necessidades e os interesses individuais da criança. A maioria admite, contudo, que existe um lado não tão brilhante na escolarização doméstica. O isolamento social é uma dificuldade amplamente reconhecida. Alguns pais notam que o acesso a materiais e recursos educacionais também pode ser um problema, e outros dizem que apreciariam a oportunidade de escolher atividades educacionais e auxílio com testes. No entanto, os

Continua

Continuação

pais que têm o apoio de seu sistema escolar, da igreja, da família e/ou da comunidade têm menos queixas do que aqueles que tentam “fazer tudo sozinhos”. Em um levantamento, 92% dos pais que educavam seus filhos em casa indicavam que tal apoio era integral ao processo.

Os pais interessados em fazer o sério investimento de tempo e energia exigido pela escolarização doméstica devem começar contatando o superintendente das escolas, a fim de obterem informações sobre as políticas estaduais e locais. Tenha em mente que a lei federal realmente garante o acesso a serviços de educação especial para crianças com deficiência que são educadas em casa (bem como para aquelas educadas em escolas particulares e municipais). Os serviços disponíveis incluem testes para deficiências, terapia da fala, física e ocupacional e auxílio individualizado com aritmética, leitura e escrita.

Atualmente, a escolarização doméstica está dando certo para Michael e Mary. Ela cita duas coisas que ajudaram no sucesso do programa: sua tia (uma professora) preparou programas de matemática e de leitura no computador para Michael (“Eu não tenho bagagem de conhecimentos para ensinar leitura ou matemática do Ensino Médio”, admite Mary) e Michael participa regularmente de atividades esportivas em um centro de recreação local (“É lá que ele se exercita e entra em contato com seus amigos”, explica sua mãe). Porém, Mary está indecisa se continuará educando seu filho em casa no ano que vem. “Michael está com quase 16 anos, e temos de começar a pensar em como irá se sustentar”, ela diz. “Espero continuar ajudando-o com as habilidades escolares, mas estamos buscando opções para a educação vocacional”.

desorganizado? Rígido ou flexível? O estilo de ensino do professor e o estilo de aprendizagem do aluno são compatíveis? Todas essas considerações são mais importantes do que uma classe ser chamada de regular ou de educação especial”. Os pais experientes fazem eco a essa visão enfaticamente: “O importante é que você tem de localizar os melhores professores”, resume um pai de duas crianças com dificuldades de aprendizagem. “Nove em dez vezes, é o professor que faz ou rompe o programa”.

Dessa forma, os pais não devem dar a aprovação final a *qualquer* colocação de seus filhos até visitarem a escola, falarem com os professores que trabalharão com seus filhos e observarem esses professores no trabalho, em suas salas de aulas. Embora isso envolva um compromisso de tempo e esforço, é de longe o melhor modo de determinar se uma colocação proposta tende ou não a atender às necessidades de um estudante. Como discutimos no Capítulo 6, muito do que você buscará, quando observar uma sala de aula, será

extraído do conhecimento de seu filho e do seu entendimento em termos de ambientes, tarefas e personalidades que podem trazer à tona o melhor da criança. Além disso, 10 características de um ambiente escolar efetivo que beneficiam a maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem são descritas a seguir:

Uma classe de tamanho razoável. As pesquisas revelam uma relação consistente entre o tamanho da turma e as conquistas escolares. Os professores não apenas estão mais propensos a individualizar o ensino em classes menores, mas também tendem a ter atitudes mais positivas sobre os estudantes, quando a proporção de alunos para cada professor é baixa. Tal fato traduz-se em maior participação e maior auto-estima dos alunos. Uma vantagem das classes de educação especial é que a lei estadual exige que sejam pequenas (geralmente, com 15 alunos ou menos); quando o tamanho da classe excede 25 alunos, a qualidade da educação declina abruptamente.

Distrações limitadas. Ruídos excessivos de fundo e/ou salas abarrotadas podem comprometer o potencial de aprendizagem de toda uma turma. Estudos mostram que todos os alunos – não apenas aqueles com dificuldades de aprendizagem – saem-se melhor em ambientes relativamente calmos, com distrações visuais limitadas. Alguns professores tentam limitar ainda mais as distrações para crianças com dificuldades de aprendizagem, colocando-as em cantos isolados da sala de aula, mas essa prática é contraprodutiva (geralmente, resulta em menor supervisão e encorajamento por parte do professor). As pesquisas indicam que os estudantes com deficiências trabalham melhor quando estão sentados próximos ao professor, nas primeiras fileiras da sala de aula.

Um professor que oferece orientações efetivas. Acautele-se de professores que dão uma tarefa à classe e retiram-se para suas escrivaninhas para corrigirem trabalhos. Os melhores professores para crianças com dificuldades de aprendizagem (e também para os alunos típicos) são aqueles que assumem um papel ativo na educação e passam uma boa parte de seu tempo envolvidos diretamente com os estudantes. Quando os alunos estão trabalhando independentemente, os bons professores podem ser vistos em movimento pela sala, monitorando o progresso individual, ajudando os alunos a permanecerem em uma tarefa, verificando se entenderam o que lhes foi pedido e oferecendo incentivo. Os professores efetivos também modelam e reforçam o respeito pelos outros e os bons modos sociais na sala de aula.

Uma atmosfera não-competitiva. Muitos professores usam “competições” como feiras de ciências, competições de matemática e concursos de ortografia para encorajar o estudo. Os melhores alunos da classe também podem receber recompensas, como adesivos, estrelinhas douradas ou privilégios especiais. Esse tipo de técnica de motivação, porém, tende a *desencorajar* as crianças com problemas de aprendizagem. Elas sentem que não podem competir e,

além disso, podem sentir-se envergonhadas e traídas, porque suas limitações foram expostas publicamente. Em geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem saem-se melhor em salas de aula nas quais os alunos trabalham cooperativamente para atingirem objetivos compartilhados. Uma abordagem de equipe às tarefas pode transformar o aluno em um participante útil, apesar das deficiências (por exemplo, um aluno que não lê bem, mas que tem talento para a matemática, pode preparar as estatísticas para um relatório de ciências do grupo). Tenha cuidado também com professores que valorizam o progresso pessoal acima de notas; a criança que progride de um D para um C em ortografia deve ter o mesmo reconhecimento e aprovação que a criança que vai de B para A.

Uma abordagem organizada à aprendizagem. Quase todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem precisam de estrutura. Eles dão o melhor de si em classes que apresentam uma rotina consistente, regras e procedimentos claros e horários previsíveis. Um professor desorganizado fará com que seja muito difícil a esses alunos darem o melhor de si, assim como um quadro de horários que exige muitas mudanças e a necessidade para absorver diversos conjuntos de regras e exigências (freqüentemente, a transição para a escola de Ensino Médio é difícil por essa razão). A ineficiência na sala de aula não apenas compromete a capacidade do aluno para um bom desempenho, mas também rouba um tempo precioso para o ensino. Um estudo de classes da escola de Ensino Fundamental descobriu que os alunos passam 14% de seus dias escolares simplesmente esperando que os professores organizem-se; um outro estudo descobriu que um terço do tempo dos alunos era gasto esperando por instruções do professor, pegando e guardando materiais e enfileirando-se e mudando para novas atividades. O tempo gasto na tarefa está estreitamente ligado à conquista escolar; assim, busque um professor que mantém tarefas não-ligadas à instrução ao mínimo.

Um foco sobre habilidades básicas. “Atividades de enriquecimento”, como passeios, música, arte e teatro, são componentes preciosos do currículo e, com frequência, oferecem oportunidades de destaque aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, em algumas escolas existem tantas atividades de enriquecimento ocorrendo que a instrução de habilidades básicas fica comprometida. Uma mãe descobriu que o currículo de sexta série de seu filho fora organizado em torno de um tema de descoberta de outras culturas. “A cada mês, eles enfocavam um diferente grupo étnico”, ela recorda. “Eles realmente iam fundo nisso – assistiam a filmes, preparavam pratos étnicos, vestiam-se com trajes típicos. Achei que isso era interessante até perceber que meu filho não havia trazido para casa uma só folha de dever para fazer, em todo o ano. Posteriormente, descobri que também não ocorria muita leitura nessa classe”. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem precisam de instrução e reforço contínuo de suas habilidades básicas. Objetivos úteis, como aprender sobre outras culturas, devem estar vinculados a atividades de construção da habilidade, como leitura de histórias conectadas com a cultura, uso de um computador para descobrir mais informações sobre ela, escrita de redações relacionadas e/ou troca de correspondência com alunos de outras partes do mundo.

Flexibilidade do ensino. Como já dissemos mais de uma vez, a rigidez na sala de aula é prejudicial para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses alunos são limitados no modo como entendem, recordam e/ou comunicam informações; se não se ajustam aos estilos de ensino e materiais do currículo que tenham como alvo seus pontos fortes, eles fazem muito pouco progresso. Além disso, pelo fato de que o cérebro dessas crianças, com frequência, processa informações mais lentamente do que aqueles de estudantes típicos, elas precisam de um tempo adicional para entenderem o material e realizarem com sucesso as tarefas. Quando limites de tempo são impostos sobre a instrução e os testes, os estudantes com dificuldades de aprendiza-

gem consideram difícil fazer bem suas tarefas. Um modo de avaliar-se a flexibilidade é perguntando aos professores sobre os currículos de habilidades básicas. Será que o professor adere a um programa de leitura e matemática ou (bem melhor) seleciona materiais de diversos programas diferentes, de acordo com as necessidades dos alunos? Busque também as classes que agrupam os alunos por níveis de habilidades (os grupos podem incluir estudantes de diferentes idades) e que mudam os agrupamentos para diferentes matérias (um aluno que lê mal, mas tem grandes habilidades para a matemática, deve estar no grupo avançado de matemática e pode participar de um grupo heterogêneo para ciências sociais). Os agrupamentos para o ensino não devem ser moldados em aspectos rígidos; os estudantes devem ser capazes de mover-se facilmente de um grupo para outro à medida que suas habilidades melhoram. Abordagens criativas, como designar colegas que servem como tutores, parceiros de estudo ou “mentores” voluntários para alunos que precisam de ajuda extra, também podem melhorar as opções dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Claras expectativas para a aquisição escolar. Muitos estudos mostram que as crianças saem-se melhor quando os professores esperam que elas tenham sucesso. Infelizmente, altas expectativas nem sempre são estendidas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Os professores de classes regulares, ocasionalmente, presumem que alguns alunos de educação especial irão sair-se mal; como resultado, alguns investem menos esforço nesses alunos, aplicam parâmetros mais baixos e até mesmo evitam dar-lhes deveres de casa (embora isso não soe de maneira agradável aos ouvidos das crianças, fazer deveres de casa *está* claramente relacionado ao sucesso na escola). “Procure professores que chamem os alunos fracos com a mesma frequência que os ‘astros’ da turma”, aconselha um pai. “Além disso, não permita que o professor aceite nada menos que os melhores esforços da criança. Se você acha que seu filho é capaz de fazer me-

lhor do que o trabalho que está vindo para casa, marque uma reunião para conversar com ele sobre um aumento nos parâmetros". Os estudantes com dificuldades de aprendizagem beneficiam-se mais quando os objetivos para o progresso e a conquista na escola são claros, capazes de serem atingidos em um período razoável de tempo e estão vinculados a práticas específicas de aprendizagem. "Espero que você se saia melhor em espanhol" não causa tanta motivação quanto "Se você praticar com os cartões audiovisuais durante 15 minutos por dia, poderá acertar 80% ou mais das questões no teste de espanhol da próxima semana".

Monitoramento efetivo do desempenho do aluno. "Meu filho trouxe para casa boas notas em matemática o ano todo, de modo que eu estava esperando uma melhora real nos testes padronizados de final de ano", recorda a mãe de um aluno de quarta série com dificuldades de aprendizagem. "Contudo, esses testes mostraram que ele ainda estava um ano atrasado em suas habilidades matemáticas e que fizera muito pouco progresso. Fiquei desapontada e zangada. O que aconteceu?". O que aconteceu é que esse estudante conquistou boas notas no trabalho de matemática de segunda série que recebeu, mas não foi suficientemente desafiado a fechar a lacuna entre seu desempenho em matemática e aquele de seus colegas típicos. As notas "A" em seu boletim, portanto, eram um pouco enganosas. Será que isso significa que o aluno deveria ter recebido "D" e "F"? É claro que não; estudantes com dificuldades de aprendizagem devem ter notas justas no nível mais alto de trabalho que podem realizar. Porém, comparações com as conquistas de alunos típicos não devem ser deixadas para o final do ano. Se o bom desempenho desse aluno, mas a relativa falta de progresso, tivessem sido percebidos antes, ele poderia ter sido colocado em um programa mais difícil de matemática e progredido mais rapidamente. A *avaliação baseada no currículo* (descrita no Quadro 8.4) é um modo efetivo de monitorar o progresso do aluno continuamente. Sejam quais forem os métodos de mo-

nitoramento usados, é importante que os professores mantenham os pais informados sobre o desempenho nas lições atuais e sobre o progresso em relação aos objetivos anuais (conforme listados no IEP).

Ampla feedback positivo. As pesquisas mostram que todos os estudantes beneficiam-se do recebimento de *feedback* freqüente e contínuo. Testes e textos devolvidos prontamente, relatórios de progresso semanais ou mensais e gráficos que ilustram o progresso em relação aos objetivos declarados têm um efeito comprovadamente positivo sobre a aprendizagem. Entretanto, os estudantes com dificuldades de aprendizagem geralmente precisam de *feedback* e incentivo extras. Como essas crianças, muitas vezes, avançam aos tropeços (dois passos para a frente e um passo para trás), muitas têm problemas para compreender que realmente estão fazendo progresso. "Essas crianças sentem-se desanimadas com muita facilidade", diz uma professora de educação especial. "Temos de *provar* continuamente a elas que estão chegando a algum lugar. Elas precisam de 'torcedores' animando-as, mantendo-as na tarefa, evitando que abandonem tudo". Esses "torcedores" devem lembrar-se de que os estudantes com dificuldades de aprendizagem podem ser muito sensíveis sobre o *feedback* que não é justo ou honesto. Como ilustra a história de Jeff, essas crianças desejam aplausos pelas conquistas reais; elas precisam de professores que reconheçam, valorizem e validem pequenos passos adiante e o trabalho real feito de um jeito diferente.

As recomendações sobre como fazer com que um aluno seja colocado em um ambiente privilegiado variam. "Ouvi dizer que algumas escolas são sensíveis a solicitações dos pais por determinada classe, mas isso não ocorria em nossa escola", diz uma mãe que admite a "manipulação descarada" para fazer com que seu filho fosse colocado com os melhores professores da escola. "Descobri que os professores podiam recomendar determinada classe para um aluno e, assim, a cada ano eu recrutava a ajuda dos professores de meu filho na seleção da melhor classe para o ano

Quadro 8.4

Avaliação baseada no currículo

A avaliação baseada no currículo (CBA – Curriculum based assenment) oferece aos professores um método rápido e fácil de acompanhar o progresso do estudante pelo uso de materiais comuns da sala de aula. Se a equipe docente de sua escola não está familiarizada com a CBA, os livros mais recentes sobre a avaliação descrevem como é feita. A seguir, citamos breves exemplos de como a mesma pode ser usada para avaliar-se a conquista escolar em matérias específicas. Esses exercícios podem ser repetidos a cada três a quatro semanas, para uma apreciação do progresso. A CBA é muito útil para determinar-se até que ponto certos métodos ou materiais de ensino estão funcionando para determinada criança.

Leitura: O número de palavras que seu filho lê em voz alta corretamente em um minuto é comparado com aquele de colegas que lêem a mesma passagem (as crianças ouvem a palavra correta, se hesitam ou têm dificuldade por três segundos). Já que a compreensão da leitura está estreitamente ligada à taxa de leitura, esse teste simples prediz os níveis de compreensão da leitura precisamente para a maioria das crianças.

Matemática: A classe recebe três minutos para trabalhar em uma série de problemas representativos do que foi ensinado naquele ano, ou do que as crianças de sua idade supostamente devem saber. O número de dígitos corretos nas respostas oferecidas por seu filho é comparado com o número nas respostas oferecidas por outros estudantes. A porcentagem de dígitos corretos subirá à medida que a compreensão de conceitos e a capacidade para computar melhorarem.

Ortografia: Vinte palavras são ditadas à classe; os estudantes têm sete segundos para escrever cada palavra, antes de a próxima ser ditada. O número de seqüências corretas de duas letras é contado, bem como a primeira e a última letras corretas. A repetição desse teste pode dizer ao professor se as habilidades de ortografia de seu filho estão desenvolvendo-se e se o desenvolvimento é mais lento ou mais rápido do que o das outras crianças na classe.

Escrita: O “preâmbulo de uma história” é oferecido; as crianças, então, devem escrever por três minutos. A extensão da passagem (o número total de palavras) que seu filho escreveu é comparada com a dos colegas. Em geral, a extensão da passagem e a qualidade do texto escrito (sofisticação de pensamentos expressos) melhoram juntos.

seguinte. Os professores geralmente se sentiam felizes em cooperar, porque eu fazia todo o possível para ser-lhes útil – sempre podiam contar comigo para cuidar das crianças em um passeio, costurar fantasias para a peça da turma, ou assar quatro dúzias de biscoitos para a quermesse”. Outros pais descobriram que *sugerir* um professor para um filho (e sustentar a sugestão com razões lógicas para

tal colocação), às vezes, funciona em situações nas quais uma solicitação direta não teria efeito. “Nossa escola de Ensino Fundamental tinha uma política contra solicitações por professores individuais pelos pais”, lembra-se uma mãe, “mas se eu dissesse ‘Nossa, a Sra. Smith é tão calma e paciente, acho que o Harold ficaria muito bem com ela, você não concorda?’, o diretor geralmente concorda-

Quadro 8.4**Jeff**

Criador autônomo de programas para computador, Jeff lutou com a dislexia durante seus anos de escola e de faculdade.

Minha mãe lembra-se de mim chegando em casa da escola dizendo. “Eu sou muito mais inteligente que aqueles caras. Por que eles são tão burros e conseguem ler e eu não?” Eu sempre tive um pouco dessa arrogância construtiva, sabe. Eu nunca achei realmente que era burro, e acho que isso foi bom para mim. Mas lembro-me de me sentir oprimido e muito obstinado em relação às coisas que fazia ... Uma coisa em relação à qual eu sempre fui muito sensível durante o Ensino Fundamental era aquela história de, sabe, avaliar apenas o que eu *faço*; não diga “Bom, nove das 10 palavras que você escreveu contém erros de ortografia, mas você fez um bom trabalho nessa palavra aqui e então eu vou te dar um 100 com duas estrelinhas em cima,” quer dizer, não minta para mim em relação ao meu desempenho. Eu sempre soube como estava indo, e também sempre soube como todo o restante da turma estava indo. Eu sempre tive consciência disso.

Lembro-me de que na quinta série tínhamos de fazer um relatório. O assunto que escolhi foi “Armas e Armaduras na Idade Média”. Meu pai me levou ao Museu Metropolitano de Nova York e eu mexi em todas as peças do acervo. Compramos montes de livros e meu pai leu todos esses livros para mim. Depois eu praticamente criei meu próprio livro. Eu recordei todos os livros que papai comprou para mim – eu recordei figuras e palavras e criei esse relatório. Eu não datilografei nem escrevi nada, mas eu peguei todas as coisas que queria dizer de todos os diversos livros e as coleí juntas. Era um ótimo trabalho, e era evidente que para fazê-lo eu tive que me esforçar muito, isto é, nem consigo dizer, horas e horas. Aí eu entreguei esse trabalho como se não fosse nada, como qualquer pessoa entrega seu trabalho, e era assim que eu queria que fosse tratado. Quer dizer, só o que eu queria saber é, se desse duro e me esforçasse ao máximo, como me sairia? Nessa escola, as notas eram E para excelente, depois B, C, D e F. Não sei por que não se usava A, mas não se usava. Todo mundo na turma que ganhou E em seu trabalho ganhou E de excelente, menos eu. A professora me deu E de *esforço*. Eu fiquei tão furioso nesta ocasião; quer dizer, furioso é pouco. Meus pais tinham essa medicação para me dar quando eu perdesse o controle e depois da escola naquele dia todo mundo teve que me agarrar para fazer com que eu engolissem um desses comprimidos. Mas eu estava me comportando assim por causa dessas tremendas *injustiças*. Era a coisa mais ultrajante que poderia acontecer naquele momento. Eu teria ficado feliz com um B ou um C, mas ao invés disso eu ganhei um E de *esforço* ...

Depois disso, decidi que não ia deixar que aquilo e que aquelas pessoas controlassem a minha vida. Aí eu comecei a controlar a vida de todo mundo. Eu incomodava tanto as pessoas que um dia, no início do outono, meu professor da sexta série saiu da sala de aula sem dizer uma palavra. Depois fiquei sabendo que ele tinha ido até a casa de meus pais e acabou chorando e dizendo, “Eu não agüento esse menino na minha aula. Ele tem que sair”.

Entrevistado por Jennifer Kagan

ria". Muitos pais adotam o lema de "água mole em pedra dura" ou "disco arranhado": "Eu simplesmente ficava ali, pedindo educadamente aquilo que queria, até me darem", explica uma mãe. "Acho que a coisa chegou a um ponto em que o diretor já sentia dor de cabeça assim que me via chegando". "Sempre me recebiam melhor, quando eu ia à escola vestida como profissional", outra mãe acrescenta; "Meu conselho? Não vá a reuniões da escola de *jeans!*".

Mais de uma mãe notou que as solicitações feitas pelos pais – ou pelas mães e pais em conjunto – têm mais peso do que aquelas feitas apenas pelas mães. "É preconceituoso e revoltante, mas é a realidade", diz uma mãe. "Quando um homem entra na reunião, as pessoas sentam-se e prestam atenção. Use isso para sua própria vantagem, se puder". Com ou sem o papai a tiracolo, muitas mães afirmam que o conhecimento de seus direitos legais e um entendimento sobre as opções educacionais disponíveis ajudaram-nas a afirmar suas opiniões no processo de planejamento do programa, quando precisavam fazer isso. "Quando eles lhe enviarem essa publicação enfadonha sobre seus direitos como um pai ou mãe na educação especial, *leia-a*", aconselha uma mãe. "Foi assim que aprendi o que poderia pedir. Solicitar o que você deseja é importante. Francamente, acho que obtive mais de nosso distrito escolar na maior parte dos anos do que eles planejavam conceder-me".

Como discutimos no Capítulo 7, o distrito escolar não pode iniciar os serviços de educação especial ou mudar a colocação de seu filho sem a sua permissão. Se você sente que o programa oferecido a seu filho é inadequado ou inapropriado, tem o direito de desafiar as decisões do distrito em uma audiência do processo devido, perante um mediador independente (isto é, um oficial não-empregado pelo distrito escolar), que pesará ambos os lados do caso e determinará o que deve ser feito. As audiências do processo devido não podem resolver todas as disputas – você não pode pedir uma audiência porque não gosta do professor de seu filho,

por exemplo –, mas a lei realmente protege seu direito de ser ouvido nos seguintes casos:

- Você sente que seu filho foi incorretamente identificado (p. ex.: Você acha que a criança tem dificuldades de aprendizagem; a equipe de avaliação diz que ela tem retardo mental limítrofe).
- Você acha que seu filho precisa de mais serviços do que aqueles oferecidos (p. ex.: Você acha que seu filho precisa de terapia da fala. O distrito alega que os problemas da fala não são suficientemente graves para interferirem no desempenho escolar).
- Você acha que a colocação em uma escola ou classe recomendada para seu filho é inapropriada (p. ex.: Você acha que os problemas de seu filho com TDAH justificam a colocação em uma classe pequena com estrutura e atenta supervisão; o distrito recomenda a inclusão em uma classe regular com modificação comportamental).
- Você acha que o programa descrito no IEP não está sendo efetivamente implementado (p. ex.: O IEP exige que o aluno aprenda habilidades de digitação. Devido a uma falta de equipamento, está sendo oferecido apenas um período por semana de tempo no computador, e pouco progresso tem sido feito).
- Você acha que os direitos de seu filho foram violados (p. ex.: Embora um IEP tenha sido completado três meses atrás, os serviços não foram iniciados).

Tenha em mente que é melhor recorrer às audiências do processo devido apenas depois que tentativas razoáveis de negociação fracassarem. Uma vez que as audiências consomem tempo e são caras para o distrito escolar – um caso deve ser preparado e a representação legal geralmente está envolvida –, o interesse do distrito é evitar tal audiência e cooperar com você se puder. Tente obter compromissos com a maior parte do que você deseja. Se o distrito não providencia um computador pessoal para

seu filho, por exemplo, será que garantirão a existência de um computador que ele possa usar conforme necessário em sua sala de aula? Sugira mudanças em caráter temporário ou “experimental”, tal como a colocação do aluno em uma classe regular por três meses, e veja se as habilidades e o comportamento melhoraram ao final desse período.

Contudo, não permita que uma visão estreita, frivolidades ou preocupação quanto a custos por parte do distrito escolar resultem em meias-medidas que comprometam seriamente o direito de seu filho à “educação pública livre e apropriada” legalmente garantida. Se você acha que seu filho deve estar em um nível superior ou

desfrutar de maior qualidade de apoio, a fim de atingir seu pleno potencial, lute por isso. “Comecei presumindo que o distrito escolar saberia e faria o que fosse melhor para meu filho”, diz a mãe de um menino com múltiplas dificuldades de aprendizagem, “mas logo descobri que não era assim. Parece que na metade do tempo o distrito não sabe do que Ryan necessita, e, na outra metade, eles estão argumentando que não podem arcar com os custos daquilo que ele precisa. Os pais de crianças com deficiências precisam estar preparados para batalhar por elas. O planejamento da educação de uma criança é um assunto muito importante para ser deixado a cargo dos educadores”.

Nota

- 1 Os regulamentos federais aplicam-se apenas a instituições que recebem fundos do governo. As escolas particulares e municipais não observam, necessariamente, tal procedimento. Os pais devem estar conscientes, contudo, de que estudantes com necessidades especiais matriculados em escolas particulares ou municipais têm direito a muitos serviços gratuitos de seus distritos escolares públicos, incluindo terapia da fala, terapia física e ocupacional e educação especial. Para informações adicionais, contate o departamento de educação especial de seu distrito escolar.

O ABC DO SUCESSO NA ESCOLA

Não é segredo que as crianças com dificuldades de aprendizagem devem esforçar-se mais do que as outras para avançarem na escola. Essas crianças, com frequência, precisam ser motivadas, ser mais dedicadas e passar mais tempo envolvidas com tarefas escolares do que seus colegas, apenas para sobreviverem. “Eu ficava maluco, quando os professores criticavam minha escrita e diziam para esforçar-me mais”, recorda uma aluna do Ensino Médio com deficiências da percepção visual e motoras finas. “Na terceira série, eu levava quase uma hora para completar uma simples folha de exercícios. Suava durante duas ou três horas todas as noites em casa, enquanto minhas irmãs assistiam à TV. Quantas crianças de oito anos meus professores conheciam que se esforçavam mais do que eu?”.

Não se pode esperar que as crianças mantenham esse nível de disciplina e motivação por muito tempo, a menos que seus esforços encontrem algum grau de sucesso. Não é difícil entender por quê. Apenas imagine que você mesmo está tentando aprender uma nova habilidade em seu emprego e não está chegando a lugar algum. Quanto tempo você teria de levar até desistir? Um mês? Dois meses? Talvez você seja teimoso e esteja fa-

zendo algum progresso, de modo que continue tentando mais um pouco. Mas será que tentaria por 13 anos (o período que desejamos que as crianças permaneçam motivadas, a fim de terminarem o Ensino Médio)? Não são muitos os que conseguiriam isso. Se não temos sucesso em nosso trabalho, imaginamos rapidamente que estamos na profissão errada. É exatamente isso o que ocorre com nossas crianças; se elas tentam e não têm sucesso na escola, decidem que não foram feitas para essa história de educação.

Infelizmente, a dificuldade para acreditarmos em nossa própria capacidade para aprender é a mais séria dificuldade de aprendizagem que existe. Os alunos que não acreditam que são capazes de ter sucesso raramente empenham o esforço necessário para fazerem isso, tornando o mau desempenho contínuo algo inevitável. Porém, a experiência prova que, se você pode mostrar às crianças com problemas de aprendizagem que elas *podem* ter sucesso na escola, seu nível de interesse e motivação melhora acentuadamente. Embora o reforço positivo e as recompensas possam ajudar no avanço das crianças, o sucesso é o único incentivo que funciona a longo prazo. Assim como o esforço sem recompensas pode

estabelecer um ciclo de fracasso (“Não sou bom na leitura, não sou bom na escola, não adianta sequer tentar”), a conquista estabelece um ciclo de sucesso. Ela cria autoconfiança e expectativas positivas, o que, por sua vez, apóia um sucesso ainda maior.

Portanto, a tarefa fundamental para os adultos que se importam com as crianças com dificuldades de aprendizagem é preparar o terreno para que elas possam ter sucesso de forma regular. Sem essa experiência, você não pode esperar que uma criança mantenha a energia e as atitudes necessárias para a superação de problemas de processamento de informações. Felizmente, um pouco de êxito pode fazer muito. As crianças não precisam ser bem-sucedidas em tudo o que fazem para continuar tentando, nem devem ser “o melhor dos melhores” para sentirem-se assim. Mas todas as crianças precisam de *alguma* área de sucesso, à qual possam apontar com orgulho, dizendo: “Eu fiz isso! Trabalhei duro e fiz isso acontecer!”. Dessas experiências de poder vem a fé de que o esforço pode influenciar os eventos, de que os obstáculos podem ser superados e as esperanças e os sonhos, realizados.

Neste capítulo, discutiremos sete pontos importantes que podem ser implementados pelos pais para ajudarem a melhorar o nível de conquistas dos filhos na escola. À medida que você os examinar, tenha em mente algumas diretrizes gerais:

Às vezes, é melhor trabalhar em segundo plano. Você perceberá que nem todas essas sugestões envolvem a oferta de ajuda direta à criança. Sempre que possível, o objetivo é estruturar as circunstâncias para que as crianças possam ter sucesso por conta própria, usando seus pontos fortes e suas capacidades. O melhor tipo de ajuda é aquela que encoraja as crianças a assumirem responsabilidade por si mesmas e por seu trabalho.

Esqueça o antigo ditado: “Se não conseguir, tente e tente novamente”. A perseverança pode ser uma virtude, mas uma fonte importante de frustração para crianças com dificuldades de aprendizagem é o fato de elas, com frequência, serem

incitadas a “tentar mais”, usando métodos ou materiais inapropriados. Quando objetivos razoáveis não estão sendo cumpridos, uma mudança na abordagem pode ser bem mais efetiva do que mais incentivo, esforço ou prática.

Seja sensível ao definir o sucesso. Se sua idéia de conquista escolar é “As notas mais altas e a aprovação para o vestibular na mais concorrida universidade”, é hora de ajustar suas expectativas. As crianças que se tornam desanimadas na escola precisam ter seus sucessos alardeados e mantidos com objetivos de curto prazo, de fácil conquista. Como mostra o *cartoon* do Quadro 9.2 pequenas vitórias podem significar muito. Aprenda a reconhecê-las (e ajude seu filho a reconhecê-las também).

Com esses princípios em mente, observemos algumas estratégias que podem apoiar o sucesso.

1. ORGANIZE-SE

A maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem tem alguma dificuldade para organizar objetos e informações; muitas também tem problemas com conceitos envolvendo espaço e tempo. Como resultado, os problemas dessas crianças com habilidades básicas são, freqüentemente, aumentados por uma gama de dificuldades com os procedimentos educacionais. “Essas são as crianças que se esquecem de copiar a tarefa no quadro”, diz uma professora de educação especial, “ou a copiam, mas errado. Ou a copiam certo, mas esquecem-se de levá-la para casa. Ou levam o livro para casa e fazem seus deveres, mas o deixam na mesa da cozinha, quando saem para a escola... As crianças com dificuldades de aprendizagem, em geral, perdem pontos para esse tipo de coisa, quando sabem muito bem suas lições”.

À medida que os estudantes crescem e as demandas pela capacidade de organização aumentam (em razão de mais matérias, mais professores e tarefas mais complexas), as crianças com dificuldades de aprendizagem ten-

Quadro 9.1

DAVID

Os pais podem ser muito criativos para permitirem o sucesso de seus filhos, como mostra a história de David:

A quinta série foi uma nuvem negra na vida de David, uma criança de 11 anos com leves deficiências de processamento da linguagem. Embora ele tivesse recebido ajuda especial para a leitura por dois anos, ainda lia lentamente e tinha problemas para manter em dia os seus deveres. Seu trabalho escrito geralmente era devolvido coberto de tinta vermelha. A aritmética era praticamente a mesma coisa; David tinha dificuldade com o raciocínio matemático e, durante grande parte da aula de matemática, sentia-se totalmente perdido.

“Acho que a única matéria na qual David ia bem era a educação artística, e esta ocorria apenas em um período por semana”, recorda a mãe do garoto. “Ele estava progredindo na escola, e a professora especial garantiu-nos que ele estaria bem, se conseguisse chegar ao máximo de suas habilidades básicas; porém, enquanto isso, sua auto-estima estava baixa. Ele se sentia incompetente para tudo”.

A família de David gostava de visitar galerias de arte, e, em um desses passeios, David viu uma exibição de aquarelas de paisagens. Ele se apaixonou pelas delicadas pinturas e disse à mãe: “Quero aprender a fazer isso!”. “Fiquei tão contente por ver David motivado para fazer *alguma coisa* que decidi encontrar alguém que pudesse ensiná-lo”, diz sua mãe. “Mas não tive sorte – a professora de artes da escola disse que a pintura com aquarela era muito difícil e ‘sofisticada’ para crianças da idade de David, e as pessoas que operavam o programa de artes infantis na comunidade disseram mais ou menos a mesma coisa. Então, vi um anúncio para um curso noturno de introdução à aquarela, oferecido por um centro local de idosos. Entrei em contato com a instrutora, expliquei nossa situação e perguntei se ela consideraria a inclusão de um menino de 11 anos nas aulas. Ela disse que, se David não se importasse de ficar com uma turma de aposentados, ela estaria disposta a tentar”.

“Que bênção essas aulas se revelaram!”, continua a mãe de David. “David não apenas aprendeu os fundamentos da pintura com aquarela – algo que ninguém mais em sua sala de aula sabia fazer –, como também se tornou o queridinho de seus ‘colegas’. Foi como se ele subitamente herdasse uma dúzia a mais de avós que achavam que tudo o que ele fazia era maravilhoso. Ele desabrochou. Quando a professora colocou algumas de suas obras em exposição na escola foi como a coroação de seus esforços”.

O sucesso de David com a aquarela também ajudou a mantê-lo motivado com a prática das habilidades básicas. “Ele não se sente mais um perdedor completo”, diz sua mãe. “Essa injeção em sua autoconfiança afetou tudo o que ele fazia”.

dem a descobrir-se em uma crescente desvantagem. Transições para novas escolas podem ser especialmente difíceis, e muitos alunos lembram-se disso como um ponto negativo em suas carreiras na escola. “Levei uma eternidade para me achar naquele prédio novo”, recorda um aluno. “Não conseguia lembrar a combinação para abrir meu armário. Tinha

sete professores e todos possuíam regras diferentes. Perdia pontos por entrar atrasado na sala, por não ter o tipo certo de caderno, por não estar de tênis no dia da educação física... Tenho certeza de que os outros garotos riam de mim por ser tão desatento”.

Pelo fato de que a organização não é um talento que lhes vem naturalmente, as crian-

ças com dificuldades de aprendizagem beneficiam-se da estrutura externa. Quatro áreas gerais nas quais o auxílio é particularmente útil são descritas a seguir.

Oferecimento de um espaço de trabalho organizado

Os alunos com dificuldades de aprendizagem normalmente consideram difícil sentar-se para trabalhar, e interrupções freqüentes para buscar papel, lápis, calculadora e outras ferramentas ou suprimentos não ajudam em nada sua concentração. Um espaço de trabalho bem-iluminado e livre, com subsídios adequados, ajudará a maior parte dos estudantes a aproveitar o máximo de seu tempo nos deveres de casa. No planejamento desse espaço, tenha em mente que muitas crianças com dificuldades de aprendizagem distraem-se facilmente por causa de movimentos ou ruídos de fundo. Lembre-se também de que elas precisam de alguma ajuda e supervisão em suas tarefas. “Não torne sua área de trabalho tão isolada, que você não possa ir até ela confortavelmente várias vezes por noite”, alerta uma mãe.

As crianças que estão no Ensino Fundamental normalmente preferem estar próximas de onde ocorre a “ação” na família, quando trabalham em projetos escolares. A cozinha ou a sala de jantar podem ser ótimos

loais para sessões de deveres de casa, desde que o ruído à volta seja controlado (alguns alunos acham que a música os ajuda a concentrarem-se, de modo que um rádio ou CD tocando baixinho podem ser úteis) e um local permanente possa ser estabelecido para os livros e suprimentos da criança. “Reservamos uma parte do armário da cozinha para as coisas da escola”, diz uma mãe. “Afinal de contas, com que freqüência precisamos da louça chinesa?”

Manejo do tempo

Nenhum espaço de trabalho para um estudante com dificuldades de aprendizagem está completo sem um calendário com grandes espaços para o registro de eventos escolares, atividades e tarefas (algumas famílias gostam de incluir também eventos familiares e tarefas domésticas). Nos primeiros estágios da organização, manter esse calendário provavelmente terá de ser tarefa dos pais (se o aluno não consegue lembrar-se de onde deve estar e do que supostamente deve fazer, não se pode esperar que se lembre de anotar isso, não é mesmo?). “O ponto principal é fazer com que a criança adquira o hábito de olhar o calendário”, explica um pai experiente. “Verifique o calendário com seu filho todas as noites, de modo que ele possa ver o que acontecerá

Quadro 9.2

Aprenda a reconhecer pequenas conquistas



PEANUTS é reimpresso com permissão do United Feature Syndicate, Inc.

amanhã e o que deve levar à escola. Olhe à frente para ver se há algo depois, na semana, que exija preparação prévia. Não presuma que seu filho saberá quanto tempo levará para concluir uma tarefa ou um projeto – as crianças com dificuldades de aprendizagem são notoriamente ruins em termos de estimativas de tempo”. Posteriormente, as próprias crianças podem registrar tarefas e eventos no calendário. Elas geralmente são mais responsáveis para fazer isso depois que se acostumaram a trabalhar com um calendário e estão convencidas de seu valor.

As crianças com dificuldades de aprendizagem também prezam a rotina. A maior parte delas obtém benefícios de horários previsíveis para refeições, recreação, deveres de casa e hora de dormir. “Essas crianças geralmente têm problemas com transições”, explica uma professora. “Pode ser-lhes difícil abandonar uma atividade e começar outra. Rotinas consistentes tornam mais fáceis as transições. Depois de algum tempo, as crianças sabem que podem brincar após as aulas, mas devem fazer seus deveres após o jantar, e não lutam contra isso”.

Além de ajudar os filhos a manejarem o tempo em casa, os pais devem alertar os professores e outros membros da escola para o fato de que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem precisar de ajuda extra para cumprir horários na escola. “Quando seu filho está para começar um novo horário escolar, acompanhe-o algumas vezes ou faça com que outro aluno o acompanhe durante alguns dias, quando o prédio estiver silencioso e vazio”, uma família sugere. “Pense em todos os horários, de modo a poder dizer: ‘A caminho da aula de ciências para a de estudos sociais, você passa por seu armário e pode, então, pegar seus livros para o turno da tarde’. Planeje tudo com antecedência para que a criança não precise ficar imaginando o que fazer quando os corredores estão lotados, a campainha está soando e os avisos chegam dos alto-falantes”. Esses ensaios são especialmente importantes sempre que uma criança começa em uma nova escola. Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem têm pro-

blemas com mapas mentais; diversos ensaios e uma atenção extra a itens característicos (“Veja, a escada que você deve subir é aquela *depois* do banheiro”) podem ser necessários para ajudá-los a familiarizarem-se com um prédio estranho.

Estruturação das tarefas

Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem têm dificuldades de seqüenciamento, isto é, colocar segmentos de informações em uma ordem lógica ou significativa. Como resultado, normalmente têm problemas para dividir tarefas complexas em componentes mais simples e para imaginar quais dessas subtarefas abordar primeiro. Isso também se aplica ao trabalho escolar e às tarefas em casa. “Você simplesmente não pode dizer às crianças com problemas de seqüenciamento para pôr a mesa ou lavar os pratos”, diz uma mãe. “Você precisa dividir a maioria das tarefas e percorrê-las muitas vezes, antes que as crianças finalmente as entendam”. Embora seja necessário ter tempo e paciência para ensinar as tarefas de casa às crianças com dificuldades de aprendizagem (muitos pais irritados concluem: “Seria mais rápido eu mesmo fazer isso!”), os especialistas afirmam que a longo prazo o esforço vale a pena. Assumir responsabilidade por uma parte do trabalho da família pode ajudar a aumentar a independência e criar uma sensação de “fazer parte” e ser importante. Ambos são necessários para a auto-estima da criança.

Os estudantes também precisam de ajuda para estruturar as tarefas da escola. Quando solicitadas a planejar um projeto para a feira de ciências, criar uma colagem ou preparar um trabalho sobre o Uruguai, por exemplo, as crianças podem declarar: “Eu não posso fazer isso!”, porque o projeto parece muito complicado em sua totalidade – e não porque isso realmente esteja além de suas capacidades. Quando você as ajuda a dividirem uma tarefa em etapas ou fases, esta parece muito mais fácil. Para organizar um projeto para a feira de ciências, por exemplo, você pode explicar à

criança: “Primeiro, iremos à biblioteca procurar alguns livros, para termos algumas idéias. Depois, você escolherá um projeto que possa ser realizado em quatro semanas. A seguir, você fará uma lista dos materiais que precisaremos comprar. Depois, faremos um roteiro para a experiência e conseguiremos uma caderneta para registrarmos os resultados”.

Lembre-se de que *o mais importante na reestruturação de tarefas é criar um conjunto de tarefas mais simples que possam ser manejadas pelo aluno principalmente por conta própria*. Se os estudantes têm problemas para acompanhar as etapas mesmo depois que um trabalho foi dividido em segmentos, pode ser necessária uma estratégia alternativa. Uma criança que ainda não consegue lidar com um projeto de ciências independentemente, por exemplo, pode precisar de uma modificação na tarefa (uma experiência simples com instruções precisas, talvez), ou trabalhar com um parceiro ou uma equipe. “A flexibilidade é a chave para o sucesso na sala de aula e em casa”, diz uma professora de educação especial. “Se a criança tem problemas de coordenação motora fina, ensinar-lhe a colocar a mesa ou a lavar os pratos pode ser tempo perdido. Contudo, essa criança pode lidar com um aspirador de pé. Você precisa escolher as tarefas que possam permitir à criança dar suas melhores contribuições”.

Localização do material escolar

É fato bastante conhecido que as crianças com dificuldades de aprendizagem perdem as coisas. Todavia, quando começam a perder seus materiais escolares, isso pode traduzir-se em notas desnecessariamente rebaixadas (sem mencionarmos pais frustrados, professores irritados e alunos com menor auto-estima). Por isso, é importante elaborar um sistema para que o aluno se mantenha em dia com o material que vai e volta da escola. Conforme os pais, é importante verificar, acima de tudo, a localização desses itens principais:

Deveres. Será que a criança realmente sabe o que se espera que ela faça? Às vezes, as crian-

ças com dificuldades de aprendizagem não sabem, porque não puderam interpretar o que estava no quadro-negro, perderam o rápido aviso dado enquanto a campainha tocava, copiaram errado a tarefa ou confiaram em sua memória para recordar, ao invés de anotar o que deveriam fazer (a memória de curto prazo nem sempre é digna de confiança para essas crianças). Para garantir que todas as tarefas sejam entendidas, pode ser necessário pedir que os professores dêem aos alunos as tarefas por escrito, ou que o coloquem com um companheiro de estudos, o qual anotará de forma confiável datas de testes e tarefas de casa.

Livros. “Deixei o livro na escola” é um refrão familiar para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem (e vem apenas depois de “Deixei o dever em casa”). Se este for um problema para seu filho, peça ou compre um segundo conjunto de livros para manter em casa (“Tal medida poupa muitos incômodos”, diz uma mãe).

Deveres de casa. “Sempre que um professor dizia a meu filho que ele perdera a data de entrega de um trabalho ou dever de casa, ele parecia muito surpreso”, recorda uma mãe. “Ele insistia: ‘Eu fiz aquele trabalho!’ Então, esvaziava sua mochila ou seu armário, e lá estavam as lições, junto com antigos ditados, meias de ginástica e embalagens de chocolates”. Para evitar essa cena familiar, tente oferecer a seu filho uma pasta grande, com envelopes plásticos para cada matéria da escola (algumas possuem informações úteis impressas nas contracapas). Cole uma etiqueta na primeira metade da pasta com os dizeres: “Coisas para Entregar” e na outra metade “Coisas para Trazer para Casa”. Certifique-se de que deveres de casa feitos – e também itens como bilhetes para o professor e autorizações assinadas – estão nos envelopes corretos antes de o aluno sair para a escola a cada dia e ensine-o a verificar seus envelopes quanto a trabalhos que devem ser entregues tão logo chegar na escola (você pode precisar da colaboração do professor para isso). Verifique o lado de “Trazer para Casa” da pasta diariamente para ver se existem deve-

res de casa, trabalhos corrigidos e avisos da escola. “Se a pasta tiver esses envelopes plásticos presos em ganchos centrais, será mais difícil perdê-los”, aconselha uma professora de educação especial. “Se isso deixar a pasta muito volumosa, tente duas pastas mais finas, uma para as aulas da manhã e outra para as da tarde. Uma das mães que conheci coordenava com cores as pastas e os livros – vermelho para leitura, azul para matemática e assim por diante”. Se as crianças têm problemas crônicos para saber exatamente o que e quando entregar, é uma boa idéia encorajá-las a verificar com os professores uma vez por semana todo o trabalho que precisava ser entregue. Desse modo, elas podem ainda entregar o que está faltando antes que a carga de assuntos inacabados se torne demasiadamente complexa.

Pais experientes acrescentam que também é uma boa idéia limpar os armários e as mochilas a cada semana, ou a cada 15 dias. Como diz uma mãe: “Isso melhora imensamente suas chances de achar o bilhete sobre o passeio da classe, antes de eles já terem partido”.

Não nos surpreende que os pais que têm mais trabalho ajudando seus filhos a organizar-se sejam, eles mesmos, os mais desorganizados. Para eles, porém, os esforços para a oferta de apoio apropriado para seus filhos pode produzir benefícios inesperados. “Estabilizar nossas rotinas e anotar tudo em um calendário ajudou-me a ser mais eficiente e organizada em meu próprio trabalho”, diz uma mãe. “Não adio tanto as coisas quanto costumava fazer e sinto-me com maior controle de tudo”.

2. AJUDE AS CRIANÇAS A DESCOBRIREM SEUS ESTILOS PREFERIDOS DE APRENDIZAGEM

Todos têm um estilo preferido de aprendizagem, incluindo as autoras deste livro. Lisa aprende melhor com livros e materiais visuais, pois não capta muita informação de fitas ou palestras, a menos que faça toneladas de ano-

tações. Ela busca o “quadro completo” – os detalhes aborrecem-na – e lida bem com conceitos abstratos. Também é uma pessoa introvertida, que prefere trabalhar independentemente. Em contraste, Corinne aprende melhor ouvindo e falando; ela aprecia palestras e discussões, mas aborrece-se com leituras. É ótima na organização de informações e para cuidar de detalhes. Ela é expansiva e desempenha-se maravilhosamente na interação com outras pessoas.

Obviamente, nossos estilos de aprendizagem são distintos e muito diferentes (pensamos que, entre nós duas, temos um cérebro completo). A única coisa que nos distingue de um indivíduo com uma dificuldade de aprendizagem é que temos um pouco mais de flexibilidade – Corinne realmente vive entre montanhas de materiais impressos, e Lisa pode lidar com detalhes quando precisa fazer isso. Contudo, as crianças com dificuldades de aprendizagem devem manter-se firmes em seus estilos preferidos de aprendizagem, porque outros meios de manejo de informações são ineficientes ou estão bloqueados para elas. Ainda assim, muitas não sabem quais são seus estilos preferidos de aprendizagem; apenas entendem que não respondem aos métodos promovidos na escola.

Para ajudar as crianças a compreenderem seus estilos preferidos de aprendizagem, você precisa considerar três áreas separadas:

Que sentidos fazem mais sentido?

Alguns indivíduos aprendem melhor com os olhos. Eles estão mais propensos a reter informações apresentadas na forma de materiais visuais (como fotografias, mapas, gráficos e diagramas) ou demonstrações. Os aprendizes auditivos, por outro lado, confiam mais em seus ouvidos. As técnicas didáticas que funcionam para eles incluem discussões, palestras e leituras em voz alta. Existem também crianças que aprendem melhor tocando e manipulando os objetos; a prática é sua melhor professora.

Embora qualquer aluno possa sair-se melhor quando educado de acordo com seu canal sensorial mais ativo, as pesquisas sugerem que uma *abordagem multissensorial* à educação pode ser ainda melhor para muitos. Um aluno de primeira série que enfrentou dificuldades para reconhecer as letras, por exemplo, pode ser capaz de aprendê-las pronunciando-as em voz alta, ao traçá-las na areia ou recortá-las em papel colorido. Um aluno de Ensino Médio que retém pouco do que lê pode beneficiar-se da criação de gráficos, de listas e de outros “organizadores gráficos” e/ou da formação de um grupo de estudos para discutir aspectos do texto. Muitos bons professores usam técnicas multissensoriais na classe (especialmente nas séries mais iniciais), e educadores especiais, às vezes, usam currículos multissensoriais especiais para ensinar leitura e matemática. Entretanto, mesmo quando os professores são bitolados em seus métodos, os alunos podem aprender a variar suas próprias abordagens às tarefas escolares, acrescentando diferentes dimensões sensoriais.

Pensamento abstrato versus concreto

Albert Einstein disse, certa vez, que a fantasia e a imaginação significavam mais para ele do que sua capacidade para lidar com fatos. Este físico famoso foi o supra-sumo do pensador abstrato ou conceitual. Ele se sentia confortável em um mundo de teorias e idéias e não precisava ver ou tocar as coisas para entendê-las (Einstein, por falar nisso, não aprendeu a ler até os nove anos. Ele também foi reprovado na disciplina de linguagem para a admissão na escola técnica). Os pensadores abstratos, em geral, podem visualizar e manipular informações facilmente em suas mentes. Muitos gostam de passar o tempo considerando diferentes aspectos de um problema; podem magoar-se por serem apressados ou pressionados por respostas enquanto ainda estão elaborando coisas mentalmente.

Os pensadores concretos, ao contrário, sentem-se mais confortáveis com o conheci-

mento prático ou aplicado. Preferem lidar com objetos e situações reais e aprendem explorando o mundo físico, tendendo a aborrecer-se com teorias e idéias abstratas. Um pensador concreto talentoso foi o inventor Thomas Edison, que, mesmo quando criança, possuía uma necessidade arrebatadora de imaginar como as coisas funcionavam (Edison era tão mal-ajustado aos métodos tradicionais de educação que sua mãe o retirou de sua escola pública depois de apenas três meses e o ensinou em casa). Hoje, naturalmente, Edison é conhecido por sua inteligência brilhante e sua criatividade.

Quase todas as crianças pequenas pensam concretamente; a capacidade para lidar com abstrações desenvolve-se com o tempo. Os métodos tradicionais de educação refletem esse padrão normal de desenvolvimento. Em geral, existem diversas atividades multissensoriais e práticas na escola de Ensino Fundamental, mas espera-se que os estudantes construam mais e mais “em suas mentes” à medida que crescem. No Ensino Médio, os alunos que se tornam pensadores, principalmente abstratos, podem esperar sair-se bem na maioria das matérias. Alunos que continuam como pensadores concretos, porém, podem descobrir que as únicas matérias ensinadas do *seu* jeito são compras, economia doméstica e ginástica. Esses estudantes estão em desvantagem educacional. Não importa quão inteligentes eles sejam; seu estilo de aprendizagem limita suas oportunidades em um ambiente didático convencional.

As pesquisas sugerem que muitos alunos com dificuldades de aprendizagem são pensadores concretos. É necessário descobrir modos de relacionar a educação dessas crianças à realidade. Os métodos de ensino que mais funcionam para elas incluem demonstrações interativas, experiências práticas, passeios, oferta de estudos de casos, ilustrações e exemplos, além da colocação de habilidades e informações em um contexto prático (por exemplo, você usa frações e habilidades de medição, quando segue uma receita ou constrói uma casa). Quando os professores não oferecem uma ponte entre os conceitos abstra-

tos e o mundo real, os pais podem construir uma. As atividades cotidianas, como planejamento de refeições, culinária e compras, fornecem muitas oportunidades boas para que os pensadores concretos (ou “experenciais”) possam aprender e recordar melhor as informações.

As crianças que pensam concretamente também se beneficiam de tarefas estruturadas e instruções precisas. Deve-se tomar cuidado para ajudá-las a entenderem a finalidade de suas lições e tarefas. “Jamais presumo que essas crianças entendem a finalidade do trabalho que estão realizando”, alerta uma educadora especial. “Com frequência, elas não têm qualquer idéia – o que facilmente prejudica sua motivação. É necessário explicar os objetivos com cuidado e chamar a atenção dessas crianças para fatos e conceitos fundamentais, enquanto elas avançam. Não espere que façam inferências ou cheguem a conclusões por conta própria; se for importante, enuncie essas conclusões para elas”.

Referências frequentes aos objetivos de uma lição também não fazem mal algum ao pensador abstrato. Algumas dessas crianças superanalisam os problemas e perdem-se em questões secundárias. Uma criança que sente a necessidade de entender *tudo* em um livro é boa candidata para um desgaste na escola precoce. A instrução explícita sobre o que é mais importante pode ajudar esses alunos a fazerem um uso mais eficiente de seu tempo e de sua energia intelectual.

Processamento seqüencial versus global

Muitos professores são *processadores seqüenciais*. Eles assumem uma abordagem lógica ao ensino, selecionando informações em seqüências lineares e apresentando-as de uma forma metódica, passo a passo. Gostam de manter as coisas sistemáticas e organizadas. São bons em esboçar, categorizar e analisar. Prestam atenção a detalhes. Não nos surpreende, portanto, que recompensem os alunos que pro-

cessam e apresentam as informações da mesma maneira.

Todavia, nem todas as pessoas pensam de um modo linear ou lógico. Alguns indivíduos são *processadores globais*. Essas pessoas não aprendem passo a passo; elas aprendem por saltos mentais. Por exemplo, apreendem informações intuitivamente (como resultado, elas podem ter problemas para explicar aos outros como sabem o que sabem). Como não selecionam ou categorizam os dados de um modo convencional, elas podem perceber ligações entre diferentes tipos de informações que não são óbvias a outras pessoas. Os processadores globais anseiam por *insight* e tendem a ser impacientes com detalhes (os quais não consideram importantes). Com frequência, são percebidos como pessoas que “tiram conclusões apressadas”. Ainda assim, suas conclusões são suficientemente corretas – e, mesmo quando estão erradas, as opiniões desses estudantes normalmente são criativas e interessantes.

Do mesmo modo que os pensadores concretos, os processadores globais podem estar em desvantagem na escola, porque seu estilo preferido de aprendizagem está fora de sincronia com o estilo dominante de ensino. Quando essas crianças não entendem algo, os professores que pensam de maneira lógica geralmente repetem tudo, diminuem o ritmo e tornam-se ainda mais sistemáticos; por exemplo, reorganizam uma tarefa em seis passos, ao invés de três. Isso frustra ainda mais o processador global, que deseja apenas saber aonde tal explicação o levará. Para alcançar esses estudantes, é importante resumir os principais pontos de uma lição *antes* de esta ser ensinada. Como uma professora de educação especial coloca: “Você lhes dá as respostas e percorre o caminho inverso até as questões. Uma vez que tenham o ‘quadro completo’, esses estudantes geralmente se dispõem mais a prestar atenção aos detalhes e a seguir os procedimentos”.

Essa professora acrescenta: “Não encontramos muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem que sejam pensadores seqüenciais”. Os alunos com os quais esta pro-

Quadro 9.3

Jamais presuma ...

Um professor de educação especial oferece essas palavras de bom-senso aos pais ...

Nesses 25 anos em que tenho ensinado crianças com dificuldades de aprendizagem, aprendi a esperar sempre pelo inesperado, e nunca, NUNCA presumir que um aluno tem conhecimento prévio sobre um assunto, não importando sua idade, sua inteligência, ou sua “esperteza”... Lembro-me de um aluno do Ensino Médio que estava aprendendo como planejar e preparar uma refeição na classe de habilidades de vida. Depois que a turma selecionou hambúrgueres e batatas fritas como prato principal, eles precisavam elaborar uma lista de compras – pães, hambúrguer, “fritas”...

– “Batatas?” – um jovem perguntou. – “E para que vocês precisam de batatas?”

– “Para as batatas fritas!” – veio a resposta.

– “Tá falando sério?” – perguntou ele. – “Fritas são feitas de batatas?”.

Fonte: Mary Ann Coppola

fessora trabalha freqüentemente têm estilos abstratos/globais (“Eles são acusados de ser cabeças de vento”, ela diz) ou concretos/globais (“Eles parecem bagunceiros, inquietos; seu lema é ‘Preparar, apontar, fogo!’”). “É importante ensinar a essas crianças apropriadamente – e também garantir-lhes que seu estilo de aprendizagem é legítimo”, a professora conclui. “Eu sempre lembro a eles que a agenda da vida é muito mais flexível que o currículo da escola. Uma vez que se formem, terão mais liberdade para fazer as coisas à sua própria maneira”.

Três fatores adicionais que afetam o estilo de aprendizagem são descritos a seguir:

Alcance da atenção. Algumas crianças precisam esforçar-se tanto para concentrarem sua atenção que se cansam após um curto intervalo de tempo. Se permanecem tentando trabalhar além desse ponto, suas habilidades deterioram-se rapidamente. Os problemas de atenção são mais óbvios quando as crianças estão tentando dominar novas habilidades, ou quando precisam fazer algo que consideram aborrecido (a motivação aumenta a atenção, de modo que níveis de atenção podem ser bons

para empreendimentos criativos ou para projetos dos quais a criança realmente deseja participar). Para estudantes com dificuldades de atenção, o trabalho precisa ser dividido, de modo a poder ser realizado em sessões curtas. Uma lista de 20 palavras ditadas poderia ser demais para realizar de uma só vez, por exemplo; assim, limite as palavras ditadas a cinco por dia. Para trabalhos difíceis, 10 ou 15 minutos de concentração podem ser o máximo com o que as crianças podem lidar sem um intervalo. A extensão de tempo na tarefa pode, com freqüência, ser aumentada à medida que o trabalho se torna mais familiar. Estratégias de captura de atenção – como deixar que as crianças pratiquem “escrever” letras e números com creme de barbear, ou usando marcadores coloridos para identificar informações novas ou importantes no texto – também podem aumentar o tempo dispendido nas tarefas da escola.

Sociabilidade. Algumas pessoas gostam de trabalhar sozinhas, enquanto outras preferem interagir com as demais. Os “solitários” bem-sucedidos tendem a ser internamente motivados, autodisciplinados e orientados para o objetivo. Se isso não descreve seu filho, bus-

que oportunidades de aprendizagem cooperativa, como projetos em equipe, grupos de discussão e parceiros de estudo. Os aprendizes socialmente orientados podem ter dificuldade para manter sua motivação sem freqüente *input*, *feedback* e incentivo dos outros.

Velocidade de processamento de informações. Algumas pessoas captam as informações rapidamente; suas mentes podem absorver grandes “amontados” de informações ao mesmo tempo. Elas parecem capazes de manter diversas linhas de pensamento simultaneamente, o que torna possível realizarem tarefas mentais como comparar, contrastar e analisar de maneira muito rápida. Porém, muitos indivíduos igualmente inteligentes processam as informações de forma mais lenta. Essas pessoas em geral, lidam melhor com as informações em pequenos agrupamentos e preferem focalizar uma coisa de cada vez. É importante evitar lançar muitas informações sobre esses estudantes muito rapidamente, porque a “sobrecarga de dados” produz confusão. O melhor modo de apoiá-los é reduzindo ou eliminando materiais estranhos e simplesmente ... ir ... mais ... lentamente. As crianças também devem receber tempo adicional para atender a solicitações e responder às questões.

Além de prestarem atenção ao estilo de aprendizagem de seus filhos, os pais precisam entender o seu próprio estilo. Se você é um pensador seqüencial, concreto e visualmente orientado, por exemplo, seu modo natural de explicar as coisas pode ser completamente inadequado para seu filho abstrato, global e auditivo. “Sempre que meu filho tinha problemas para memorizar algo na escola de Ensino Fundamental, meu primeiro pensamento era *fazer cartões audiovisuais*”, diz uma mãe. “Eu jamais teria conseguido passar pela escola sem esses cartões. Terry, contudo, aprende melhor pela audição e pelas mãos. O ensaio verbal funcionava melhor para ele – aprendia suas tabelas recitando-as repetidas vezes, enquanto quicava sua bola de basquete”.

Um livro útil sobre o estilo de aprendizagem é *Help yourself: how to take advantage of*

your learning styles, de Gail Murphy Sonbuchner (New Readers Press). Escrito para alunos de Ensino Médio, esse guia ilustrado discute várias estratégias para auxílio à memória, à melhoria nas habilidades de estudo e ao manejo de muitos desafios diários.

3. MANTENHA-SE INFORMADO SOBRE O CURRÍCULO

Muitos pais não têm consciência de que existem vários programas diferentes para o ensino da leitura, da escrita, da matemática, da ciências e de estudos sociais. Os editores desses programas (que incluem textos de estudantes, guias de professores e, ocasionalmente, livros de exercícios, filmes, fitas de áudio, pôsteres e outros auxílios didáticos) competem intensamente uns com os outros pelos dólares do sistema escolar norte-americano. Cada distrito escolar tem algum tipo de comitê responsável pela revisão periódica de materiais de currículo desenvolvidos recentemente e sua comparação com os materiais em uso. Novos materiais podem ser escolhidos, porque abordam melhor as necessidades dos alunos, ou porque foram promovidos de forma maciça pelos editores e/ou refletem alguma tendência atualmente popular na educação.

Como dissemos antes, realmente não existe um programa ou tipo de programa melhor para todas as crianças. Bons professores sabem disso e muitos usam materiais de diversos programas didáticos diferentes (bem como projetam currículos por conta própria) em um esforço para alcançar o maior número possível de estudantes. Professores menos experientes ou menos talentosos, ao contrário, geralmente tentam ensinar “de acordo com o manual”, não importando as necessidades individuais dos alunos. Se os materiais do currículo não são apropriados para alguns estudantes, freqüentemente são estes – e não os editores ou os professores – que recebem a culpa pelos problemas resultantes.

Uma vez que os estudantes com problemas de aprendizagem são menos adaptáveis

que outros na manifestação de como assimilam as informações, os programas usados em suas salas de aulas podem apressar ou prejudicar seu progresso. Portanto, é importante que os pais investiguem os materiais e os métodos e avaliem em que grau tendem a atender às necessidades das crianças. Os dois modos de fazer isso são revisar os livros-texto e de exercícios e pedir para ver os “mapas de seqüência e abrangência” oferecidos aos professores pelos editores de diferentes currículos. Esses mapas descrevem as habilidades e os conteúdos cobertos no curso do semestre ou do ano (a *abrangência* do currículo), bem como a ordem (ou *seqüência*) na qual as habilidades e as informações serão ensinadas.

Quando você examina o currículo, pode prever – e evitar – muitos tipos de problemas. Deve estar claro desde o início, por exemplo, se os materiais dos textos são apropriados para o nível de leitura da criança. Os materiais serão apropriados, se a criança conseguir ler 95% das palavras automaticamente (isto é, sem “tropeçar” ou parar para pronunciá-las em voz alta); se forem muito difíceis, discuta modificações, substitua textos ou planeje encontrar um parceiro de leitura com o professor. Se você estiver familiarizado com os pontos fortes e fracos de seu filho na aprendizagem, também será capaz de localizar áreas problemáticas (por exemplo, a aula de matemática está trabalhando uma unidade com problemas enunciados verbalmente, e o material de história exige memorização de nomes e datas) e elaborar métodos para ajudar a criança a preparar-se de antemão (os estudantes podem precisar receber menos problemas nos deveres de casa a cada noite, quando o material de matemática for difícil. Ensaios discursivos podem ser substituídos por testes de respostas curtas em história). Se as habilidades do professor de educação especial forem necessárias para ajudar o aluno a cobrir o material, você pode chamar a atenção dos dois professores para isso, a fim de que possam coordenar seus esforços.

É particularmente importante investigar como as habilidades básicas estão sendo ensinadas na escola de seu filho. Alguns

métodos de ensino da leitura, da escrita e da aritmética são reconhecidamente problemáticos para alunos com dificuldades de aprendizagem. Alguns dos métodos que devem ser mantidos em mente são discutidos a seguir.

Programas de leitura da “linguagem integral”

Esses tornaram-se muito populares nos últimos anos. Os currículos de linguagem integral salientam o reconhecimento de palavras inteiras e significado textual. Existe pouca ou nenhuma instrução de fonética; presume-se que os alunos associarão letras a sons “naturalmente” à medida que avançam em sua educação. Os defensores do sistema dizem que ele promove a apreciação pela linguagem e pela literatura (os alunos são introduzidos à boa literatura em uma idade precoce) e é menos entediante que outros métodos de ensino da leitura. Tais unidades são ensinadas, freqüentemente, em conjunção com currículos de escrita da linguagem integral, os quais encorajam os alunos a expressarem-se livremente no papel sem preocupações com ortografia, pontuação ou outras convenções.

Os estudantes que apresentam problemas de percepção visual são muito fracos no reconhecimento das palavras como um todo, e as crianças com deficiências no processamento da linguagem tendem a não conectar seqüências de sons com palavras escritas naturalmente. Programas de linguagem integral não oferecem a esses alunos estratégias alternativas para decifram as palavras que não reconhecem. As crianças com ambos os tipos de deficiências precisam de instrução em fonética (decodificação de palavras por sua pronúncia) a fim de lerem com sucesso. Os estudantes com graves deficiências podem precisar de uma abordagem multissensorial à fonética que combine ver, ouvir, pronunciar e, eventualmente, tocar (recortar letras ou segui-las com os dedos, por exemplo). Esse tipo de instrução geralmente está disponível apenas por meio da educação especial.

Um problema adicional pode ser a descoberta de materiais de leitura apropriados para a idade. Parece lógico, em termos escolares, usar materiais de segunda série para ensinar um aluno de 12 anos com habilidades de leitura da segunda série, mas um aluno de sexta série achará esses textos tão infantis e entediantes que nenhum interesse pela leitura será estimulado. Existem editores que se especializam em materiais de leitura de “baixo nível e alto interesse”. Esses livros usam um vocabulário limitado, mas focalizam-se em tópicos e questões de interesse para crianças mais velhas e adolescentes. Eles também se parecem mais com livros para “gente grande” – são menores e têm letras menores que os livros para crianças pequenas, e as ilustrações exibem crianças mais velhas e adultos. A equipe de educação especial da escola, o especialista em leitura e/ou o bibliotecário provavelmente são capazes de ajudá-lo (e os professores da criança) a localizarem esses materiais.

Planejamento de programas que enfatizam excessivamente a mecânica

Pergunte aos estudantes com dificuldades de aprendizagem como tornar-se um bom escritor, descobriu um pesquisador, e você terá respostas como “pratique, tenha esperança e segure seu lápis corretamente”. Para muitos desses alunos, escrever significa lutar com a legibilidade, a ortografia e a gramática. Essas questões podem ser tão desgastantes, que as crianças dedicam pouco de seu pensamento ao conteúdo. Os estudos mostram que os estudantes com dificuldades de aprendizagem raramente planejam o que escrevem; muitos acreditam que um texto efetivo simplesmente significa a ausência de um excesso de erros de ortografia e de pontuação.

Para esses jovens (bem como para muitos estudantes típicos), exercícios mecânicos são bem menos importantes do que ensiná-los como comunicarem-se efetivamente. Os programas que salientam o planejamento, a revisão e a reescrita do trabalho escrito (geral-

mente chamados de currículos do *processo de escrita*) são melhores; eles focalizam a atenção do aluno sobre o que deseja dizer e como dizer claramente (observe que a ênfase no conteúdo *não* significa que e o ensino de ortografia e gramática pode ser menosprezado. Às vezes, isso ocorre quando os professores insistem em que as crianças sejam criativas ao expressarem-se, mas não as ajudam a revisar e corrigir os resultados). Características de um bom currículo de processamento da escrita incluem *atividades de pré-escrita* nas quais os alunos selecionam tópicos, debatem idéias para abordar o tópico selecionado e organizam essas idéias logicamente; *conferências* nas quais os alunos lêem seus primeiros esboços para o professor ou para outro aluno e recebem *feedback*; uma *fase de revisão* na qual as composições são retrabalhadas para uma melhora do estilo, da clareza e da efetividade; e uma *fase de edição* final, na qual ortografia, gramática, pontuação, etc. são corrigidas. Esses programas, com frequência, encerram com a produção de publicações dos esforços dos estudantes.

Observe que as crianças que têm problemas com a caligrafia (incluindo alguns estudantes com deficiências da percepção visual, bem como aqueles com problemas motores finos) podem considerar impossível focalizar o que desejam dizer por escrito até serem aliviados da carga de tentar formar letras legíveis. Permitir que elas ditem para um “escriba”, ou ensiná-las a usarem um gravador como uma ferramenta de pré-escrita em algumas situações, melhora o conteúdo de seus esforços escritos consideravelmente. Muitos alunos com deficiências também descobrem que processadores de textos (que tornam fácil a revisão e a correção) reduzem bastante as dificuldades envolvidas na escrita. Para essas crianças, a digitação é uma habilidade de sobrevivência que não deveria ser deixada para o Ensino Médio; tente fazer com que a digitação seja incluída no programa didático do aluno por volta da quinta ou sexta séries (atualmente, muitas escolas ensinam habilidades básicas de informática a todos os alunos de forma

rotineira, mas pode ser necessário providenciar uma introdução precoce ao processamento de textos por meio da educação especial).

Aritmética pela memorização

O enfoque tradicional de “exercitar e liquidar” a aritmética não é bom para qualquer estudante. Os estudos indicam que a memorização de fatos, regras e fórmulas na preparação para testes não habilita os alunos para lidar com o raciocínio matemático ou com a solução de problemas de ordem superior. As crianças com dificuldades de aprendizagem nem mesmo podem aprender a lidar com cálculos básicos usando esse sistema. Muitos desses estudantes têm problemas com tarefas que envolvem a memorização. Os métodos que outros alunos usam para memorizar geralmente não funcionam para eles. Às vezes, o enfoque em conhecer fatos da matemática torna-se realmente absurdo. Por exemplo, quando a mãe de um aluno de terceira série que não havia aprendido suas tabelas de multiplicação sugeriu que ele recebesse uma calculadora, para poder seguir em frente no currículo de matemática, a professora respondeu: “Na terceira série, a memorização de fatos da multiplicação é o currículo de matemática” (essa mãe obteve permissão para o uso da calculadora do comitê de educação especial do distrito escolar e também pediu que a classe de seu filho recebesse materiais concretos, que demonstrassem conceitos matemáticos básicos).

Um outro problema que pode interferir na educação da matemática é que alguns alunos com dificuldades de aprendizagem têm dificuldades com idéias abstratas. As crianças pequenas podem não ser capazes sequer de entender que números no papel representam coisas reais. Até que a relação entre números e objetos esteja clara, esses alunos vêem pouco sentido em exercícios de adição e de subtração com lápis e papel. Atividades práticas que envolvem contar e manipular objetos reais (como blocos de madeira ou bastões) geralmente são essenciais para o entendimento de

conceitos e relações numéricas básicas. Um enfoque explícito e tangível também pode ser necessário para ajudar esses alunos a aprender sobre dinheiro, medição, frações e tempo. Durante toda a sua educação matemática, os estudantes com dificuldades de aprendizagem precisam de uma instrução que saliente o entendimento de conceitos e raciocínio (passos para a solução de problemas). Esses são os itens que, ao final, definem a competência para a matemática.

Às vezes, os professores do Ensino Fundamental não conseguem explicar bem os conceitos matemáticos, porque eles próprios não entendem muito bem a matemática (ao contrário dos professores do Ensino Médio, os professores do Ensino Fundamental não são habilitados para determinadas disciplinas ou matérias). Muitos admitem sinceramente que ensinam matemática pela memorização, pois a aprenderam assim e não conhecem outro modo de lidar com informações matemáticas. “Se seu filho tiver um desses professores, procure a ajuda do pessoal da educação especial, ou obtenha um bom professor particular de matemática, para que a criança possa construir uma base conceitual sólida”, sugere uma mãe. “Você pode descobrir – como fizemos – que o aluno realmente se sai melhor em matemática na escola de Ensino Médio, onde os professores explicam melhor o como e o porquê de tudo e a memorização é menos importante”.

Algumas vezes, o modo mais prático de manter o controle de qualquer currículo é simplesmente ler um capítulo ou dois à frente no livro-texto do aluno. Os pais dizem que tal prática ajuda-os a localizar problemas e a planejar atividades suplementares ou de enriquecimento que oferecem alguma vantagem aos estudantes. “Quando vi que meu filho tinha pela frente uma introdução às frações, fiz questão de envolvê-lo em algumas atividades culinárias”, recorda uma mãe. “Ele fez todas as medições, as quais o ajudaram a entender conceitos como metade e um terço”. Outra mãe aumentou o interesse da filha por uma unidade sobre história romana que esta-

va por vir (e literalmente ensaiou a matéria) retirando na biblioteca alguns livros ilustrados sobre a Roma antiga.

Uma palavra final importante sobre o currículo: *não* presume que o professor de educação especial de seu filho esteja familiarizado com os programas usados nas aulas regulares. Muitos desses professores não têm tempo para acompanhar como todas as matérias são ensinadas em cada uma das aulas de seus alunos. Se você estiver preocupado com os métodos ou materiais usados por um determinado professor, alerte o professor de educação especial prontamente e peça auxílio com intervenção.

4. PRESTE ATENÇÃO ÀS HABILIDADES BÁSICAS

As pesquisas indicam que atrasos significativos em leitura, escrita e aritmética aumentam o risco de fracasso escolar e abandono à escola. É por isso que, às vezes, as crianças que estão fazendo um lento progresso escolar são encorajadas a repetir o jardim de infância ou a primeira série. Os educadores desejam certificar-se de que as crianças obtêm a melhor base possível das habilidades básicas antes de avançarem para matérias mais complexas.

Portanto, a aquisição de habilidades básicas é, obviamente, uma questão de interesse para qualquer pai ou mãe. O que muitos pais não percebem, porém, é que as escolas oferecem uma “janela de oportunidades” relativamente pequena para a aprendizagem dessas habilidades. Em uma escola típica, as habilidades básicas são, fundamentalmente, o que forma o currículo do jardim de infância à terceira série (tudo o mais encaixa-se na categoria de “enriquecimento”). Contudo, da quarta à sexta série quantidades crescentes de matérias adicionais (ciências, saúde, estudos sociais, etc.) são introduzidas, e a instrução explícita de leitura é diminuída. A matemática começa a focalizar as operações complexas (como trabalho com frações e decimais, longas divisões e problemas com palavras) para os quais o conhecimento da aritmética básica

é necessário. A instrução escrita muda para temas de composição, e a competência com a gramática básica e o seu uso (pontuação, maiúsculas, etc.) é cada vez mais esperada do que ensinada. Isso significa que as crianças que não dominaram os fundamentos de escrita, de leitura e de aritmética na quarta série perderam substancialmente o barco da educação. Aos 9 ou 10 anos, Johnny pode estar pronto para aprender as habilidades básicas, apenas para descobrir que seus professores não estão mais ensinando isso.

Embora a instrução contínua de habilidades básicas geralmente esteja disponível por meio de programas de educação de reforço e especial, esses programas nem sempre oferecem instrução com a intensidade de que os alunos necessitam, ou o tempo e as oportunidades de que precisam para a prática de novas habilidades. Se não oferecem isso, a lacuna entre as habilidades de Johnny e aquelas de seus colegas típicos começará a crescer. Como resultado, Johnny irá tornar-se cada vez menos preparado para lidar com as matérias enquanto os anos passam, e considerará cada vez mais difícil manter o interesse pela escola. Esse cenário é a triste experiência de um grande número de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Para evitar esse tipo de catástrofe educacional, os pais podem tomar algumas providências.

Monitorar o progresso com frequência

A maior parte das escolas administra testes uma vez ao ano para estabelecerem como os alunos estão indo em suas habilidades básicas. Todavia, o progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem precisa ser verificado com maior frequência. O fracasso para um avanço em leitura, escrita ou aritmética é uma bandeira vermelha, que sinaliza a necessidade de intervenção, e as crianças não devem precisar esperar um ano – ou mesmo meio ano – antes que seja oferecido o auxílio apropriado. Compreender o estado das habilidades básicas de seu filho com relação a

Quadro 9.4

E quanto à retenção na série?

A retenção é recomendada, com frequência, para alunos do jardim de infância ou primeira série que não fizeram um progresso satisfatório nas habilidades de pré-leitura, de escrita e de contagem. A repetição de um ano também pode ser aconselhada para alunos que não passaram em testes de competência para habilidades básicas em vários “pontos de virada” educacionais como a terceira, quinta e/ou oitava séries. Será que a retenção realmente ajuda as crianças?

As pesquisas sugerem que a retenção é útil apenas em circunstâncias limitadas. A repetição do jardim de infância ou da primeira série pode dar às crianças que não estavam prontas para começar a escola, ou que “desabrocharam tarde”, o tempo de que precisam para compensarem suas habilidades escolares. A retenção, assim, é uma opção viável para alunos que começaram a escola muito jovens e para as crianças com atrasos desenvolvimentais relativamente leves. As crianças que foram privadas de *oportunidades* para aprender (devido à doença, a mudanças frequentes ou a sofrimento emocional, por exemplo) também podem beneficiar-se da repetição do ano na escola de Ensino Fundamental. Os melhores candidatos para a retenção são crianças que têm inteligência média, mostram ajuste social e emocional normal e têm déficits moderados na escola (não mais que um ano atrás, em qualquer matéria). Em todos os casos, a retenção tende a ter sucesso apenas se os pais das crianças apoiarem completamente a idéia, e as próprias crianças não se opuserem a ela. É importante que estas compreendam a dificuldade entre o fracasso e a necessidade de tempo extra para crescer. Quando as crianças pensam que estão repetindo o ano porque fracassaram ou porque são estúpidas, o colapso em sua auto-estima tende a eliminar qualquer benefício que um ano extra de educação poderia oferecer.

Os estudos mostram que as crianças com déficits mais graves e os estudantes com inteligência abaixo da média beneficiam-se menos da retenção. Embora possam obter alguns ganhos durante um ano repetido, seu progresso normalmente permanece lento e, assim, a lacuna entre suas habilidades e aquelas das crianças medianas em geral aumenta. As evidências sugerem que o fracasso desses estudantes para progredirem deve-se à sua necessidade por um tipo diferente ou intensidade da instrução, não uma necessidade por mais tempo. Ao invés de fazê-los repetir o que não funcionou para eles antes, é melhor encaminhá-los para programas de reforço ou intervenção de educação especial o mais cedo quanto possível.

As pesquisas indicam que, após a sexta série, os efeitos da retenção são quase que inteiramente negativos. Repetir um ano no final do Ensino Fundamental ou no início do

Continua

outros estudantes também o ajudará a determinar os tipos de apoio necessários para ajudá-lo a acompanhar os trabalhos na sala de aula. Um aluno de sexta série que está um ano atrasado na leitura pode precisar apenas de um pouco de tempo extra para lidar com os textos da classe, por exemplo, enquanto um aluno que está três anos atrasado provavelmente precisará ser colocado com um leitor, ou receber materiais alternativos.

É importante, então, discutir sistemas de monitoramento contínuo com os professores de seu filho. A avaliação baseada no currículo (explicada no Capítulo 8) oferece aos professores um método simples de verificar o desenvolvimento das habilidades pelo uso de materiais comuns da sala de aula. Relatórios semanais de progresso, como aquele ilustrado no Quadro 9.5, podem ajudar pais e professores a acompanharem tan-

Continuação

Ensino Médio está associado a maiores taxas de repetência, a faltas injustificadas à escola e a problemas de comportamento. Os alunos que foram retidos em séries posteriores, retidos contra sua vontade ou retidos mais de uma vez também apresentam risco significativamente maior para abandono da escola antes da conclusão dos estudos. À medida que os alunos crescem, o potencial para ganhos escolares parece ser bastante reduzido pelo declínio no *status* social associado à repetição de um ano de escola. Assim, outros meios de ajuda (aulas particulares, programas de reforço e de verão, encaminhamento para educação especial) são as melhores escolhas para alunos do Ensino Médio com problemas de rendimento escolar.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança que precisa de tempo para amadurecer e a criança com dificuldades de aprendizagem assemelham-se muito. Por esse motivo, não se deve presumir que repetir um ano na escola solucionará todos os problemas da criança. As crianças que repetem o jardim de infância, a primeira ou a segunda séries também devem ser expostas a uma gama maior de métodos e materiais didáticos, para verificar se obtêm benefícios com novas abordagens. Se as crianças não mostraram um progresso satisfatório mais ou menos na metade do ano repetido, apesar de esforços intensificados para alcançá-lo, uma avaliação para dificuldades de aprendizagem deve ser solicitada sem mais demora.

to as habilidades acadêmicas quanto o comportamento em sala de aula (uma questão igualmente importante para os professores). Você também pode manter-se atualizado sobre o progresso de seu filho usando gráficos de habilidades escolares oferecidos em nosso Apêndice. Esteja especialmente alerta para atrasos em áreas cruciais para uma educação superior (problemas de ortografia são menos preocupantes do que problemas para o sequenciamento de idéias em composições escritas, por exemplo).

Se seu filho não estiver fazendo progresso nas habilidades básicas, solicite uma conferência com seu professor de educação especial para discutir uma intervenção. Às vezes, um simples ajuste no programa da criança, (que ofereça mais prática com uma nova habilidade, por exemplo) trará uma melhora. Em outras ocasiões, mudanças mais incisivas (tais como a colocação em uma classe menor ou mais estruturada) podem ser necessárias. O ponto importante é abordar a questão logo, de modo que seu filho não se torne desnecessariamente desanimado ou frustrado.

Comunicar-se com os professores sobre o modo como seu Filho aprende

Embora os departamentos de educação especial geralmente colem muitos dados sobre o modo como uma criança com dificuldade de aprendizagem aprende, muito pouco dessas informações (algumas das quais são consideradas confidenciais) são repassadas para os professores de classes regulares. Como resultado, você não pode supor que esses professores saibam que métodos e materiais de ensino estão mais propensos a funcionar com seu filho, a menos que você lhes diga. As informações mais úteis para os professores incluem:

- Como a deficiência da criança poderia afetar o desempenho em diferentes matérias (a criança tem dificuldade em problemas de matemática enunciados verbalmente; escreve foneticamente; tem dificuldade para ler em voz alta).

- Áreas de força ou interesse particular (a criança tem talento para a música; adora computadores; relaciona-se bem com os outros).
- Métodos de ensino ou manejo que têm sucesso comprovado (a criança precisa que os pontos principais da lição sejam resumidos de antemão; tem melhor desempenho quando senta nas primeiras fileiras; responde a comandos para sair da sala e voltar após acalmar-se).
- Acomodações ou políticas especiais de pontuação que têm sido aprovadas (os estudantes podem realizar seus testes em uma sala de recursos; o auxílio para anotações deve ser oferecido).

Muitos pais marcam uma reunião com os professores para discutir tais preocupações – ou oferecê-las por escrito – no começo de cada ano letivo, enquanto as crianças estão no Ensino Fundamental. Essa prática não apenas reduz as chances de seu filho ser ensinado de forma inadequada, mas também pode afastar as atitudes negativas que alguns professores têm em relação aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Como explica um pai: “Os professores também têm ego e poucos gostam de trabalhar com alunos que não progridem. Qualquer coisa que você faça para ajudar um professor a trabalhar mais efetivamente com seu filho compensará em termos de maior aceitação e aprovação”.

Reforçar habilidades básicas em casa

Muitos estudantes com problemas de aprendizagem vêem as habilidades básicas como uma série de obstáculos escolares que devem ser ultrapassados – não como um caminho para o conhecimento ou ferramentas que podem ajudá-los em situações da vida real. Como não vêem a relevância de tais habilidades, seu nível de compromisso com a aprendizagem permanece baixo. Porém, quando

as crianças são encorajadas a aplicarem suas habilidades na vida diária, tanto a motivação quanto o desempenho frequentemente se beneficiam. A experiência não apenas torna a aprendizagem mais relevante, mas também pode realmente melhorar a capacidade da criança para lidar com novas informações. Um número crescente de pesquisas sugere que o desenvolvimento em diferentes áreas do cérebro pode ser estimulado por exercícios mentais. Algumas autoridades acreditam, por exemplo, que viver em um ambiente rico em linguagem promove conexões neurais em partes do cérebro conectadas com a linguagem.

Os pais estão em uma posição bem melhor que os professores para ajudar as crianças a colocarem as habilidades básicas em um contexto prático. Algumas das atitudes mais úteis que os pais podem fazer envolvem os seguintes aspectos:

Falar com as crianças. É óbvio que muitos ignoram isso: a primeira experiência de uma criança com a linguagem é pela fala, e aquelas que não aprendem a lidar de forma competente com a linguagem nesse nível raramente se tornam habilidosas na leitura e na escrita. Falar com as crianças também pode facilitar sua aprendizagem da expressão de idéias e a colocá-las em uma ordem lógica.

Ler para as crianças e ajudá-las a encontrarem materiais apropriados de leitura por conta própria. Ler para as crianças aumenta o vocabulário, incentiva o interesse pelos livros e estimula o pensamento (tente interromper uma história e pedir que seu filho prediga o que acontecerá, depois prossiga a leitura e compare os finais). À medida que as crianças crescem, mostre-lhes que a leitura é uma ferramenta que podem usar para entretenimento ou para obter informações úteis sem o auxílio de outros. Tente assinar revistas que enfatizem áreas de interesse dos jovens (até mesmo um adolescente louco por basquete pode arranjar tempo para uma publicação especializada em esportes).

Quadro 9.5

Reforçar Habilidades Básicas em Casa

Nome do Aluno: _____

Semana de: _____

Excelente

Precisa Melhorar

Conquista Escolar

Comparecimento às aulas
Participação na classe
Desempenho nas tarefas
Desempenho nos testes

Cidadania e Hábitos de Trabalho

Hábitos de trabalho:

Comportamento:

Prestar atenção
Conclusão de tarefas
Esforço
Cooperação
Interações com outros

Comentários do Professor: _____

Comentários dos Pais: _____

Assinatura do Professor _____

Assinatura de um dos Pais _____

Brincar com jogos. Jogos com palavras, como *Scrabble* e *Taboo*, ajudam a construir habilidades de vocabulário, enquanto *Batalha Naval* e xadrez estimulam as crianças a planejarem e a desenvolverem estratégias lógicas. Quase qualquer espécie de jogo é melhor para o desenvolvimento individual que a TV.

Deixar que as crianças lidem com dinheiro. A mesada pode ser uma preciosa ferramenta para a matemática, se você deixa claro quando será entregue e o que espera que ela cubra. No Capítulo 11, discutiremos diretrizes para que as crianças com dificuldades de aprendizagem aprendam a lidar com o dinheiro sensatamente.

Encorajar a correspondência. Trocar cartas com correspondentes, escrever para órgãos públicos ou para jornais sobre questões de importância, até mesmo escrever cartas para celebridades ajudam para que os estudantes aprendam a colocar as idéias no papel. Um pai com grande conhecimento de informática menciona que o correio eletrônico (*e-mail*) pode ter resgatado a arte de escrever cartas (as crianças adoram essa forma de correspondência, porque não precisam esperar muito tempo pela resposta).

Mostrar às crianças como você usa suas próprias habilidades básicas. Envolver as crianças no trabalho pode dar-lhes um *insight* fundamental sobre como as habilidades básicas são usadas em uma tarefa. Colocá-las como auxiliares na cozinha, nas compras e outras atividades também pode mostrar-lhes como você usa as habilidades básicas na vida diária (pedir que o ajudem a calcular o consumo de combustível do automóvel ou a adaptar uma receita para seis pessoas originalmente planejada para quatro porções).

Lembre-se de que o progresso nas habilidades básicas para as crianças com deficiências nem sempre é algo livre de obstáculos. Muitas crianças desenvolvem habilidades em surtos

de atividade de aprendizagem separados por períodos de relativa estagnação. Quando esse for o caso, é importante não deixar que o desânimo domine você ou seu filho. Pense nesses platôs como oportunidades para consolidar habilidades, aplicando-as de novas maneiras. Também é vital não deixar que o fraco desempenho na leitura, na escrita ou na aritmética interfira no desenvolvimento intelectual de uma criança em outras áreas. As crianças que não lêem bem, por exemplo, podem ser expostas à literatura por outros meios (escutando, enquanto um ator lê *Frankenstein* de Mary Shelley em fita, durante uma longa viagem noturna de automóvel) e podem demonstrar excelência em quase qualquer matéria, desde que aprendam métodos alternativos para a coleta de informações. Lembre-se de que nossos cérebros continuam desenvolvendo-se até o início da idade adulta. Possivelmente, a maior tragédia na educação é que, a cada ano, muitas crianças param de aprender, porque os adultos desistem e deixam de ensiná-las.

5. TIRE VANTAGEM DA TECNOLOGIA

Como um aluno disse: “Se você tem uma deficiência, esta é a era na qual se pode ser deficiente”. Ele estava referindo-se à gama de apoios tecnológicos que se tornaram disponíveis aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e outras deficiências nos últimos anos. Entre esses apoios, estão principalmente os computadores pessoais, que hoje incluem uma variedade de programas úteis até mesmo nos pacotes mais básicos (ver “O que o computador pode fazer por meu filho?”, no Quadro 9.6). Alguns dos dispositivos mais úteis, porém, são bem menos onerosos e complicados. A seguir, apresentamos uma lista de alguns dispositivos eletrônicos familiares, com descrições de como podem ser usados para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem.

Quadro 9.6

O Que o computador pode fazer por meu filho?

O pai de uma menina de 11 anos com sérias deficiências de processamento da linguagem senta-se à frente do teclado para mostrar-nos de que forma sua família tem conseguido usar o computador pessoal como apoio à educação. “Minha filha estava com vontade de ler *Little women*”, ele explica. “Esse é um livro excelente para sua idade, mas ela teria muita dificuldade em ler sozinha. Assim, entramos na Internet (*click, click*) e encontramos *Little women* na biblioteca de uma universidade. Depois (*click*) descarregamos o livro na memória de nosso computador – podemos fazer isso, porque não é um material com direitos autorais. Agora, chamo o texto em minha tela (*click*)... aqui está o Capítulo Um. Muito bem, agora escolhemos uma voz (*click*), e o computador começa a ler o texto em voz alta”. O computador realmente começa a ler o clássico de Louisa Mary Alcott em um barítono agradável, salientando cada palavra na tela à medida que avança. “Se você gosta mais de uma voz feminina, pode fazer isso”, diz nosso guia, clicando novamente seu *mouse*. O computador agora tem a voz de uma mulher. “Você quer uma leitura mais lenta? Podemos fazer isso também (*click, click, click*). Está vendo? Estamos prontos e nem mesmo precisamos ir até a livraria ou a biblioteca”.

Bem-vindos ao maravilhoso mundo novo dos computadores. A tecnologia demonstrada anteriormente foi incluída em um pacote de informática razoavelmente simples. O custo desses pacotes, em uma indústria altamente competitiva, tem caído incessantemente, colocando os computadores ao alcance do orçamento de um maior número de famílias americanas. Contudo, antes de você comprar é importante entender as aplicações educacionais dos computadores e determinar quais podem ser úteis para seu filho (se alguma puder ser).

A utilidade dos computadores na educação encaixa-se em três categorias básicas: podem ser usados para exercícios e prática, para instrução ou como ferramentas. Todas as três podem ter valor para crianças com dificuldades de aprendizagem, mas os aplicativos devem ser escolhidos com cuidado, observando-se as necessidades específicas de alunos individuais. Cada um desses usos é discutido com mais detalhes a seguir:

Exercícios e prática. As crianças com dificuldades de aprendizagem, com frequência, precisam de exercícios e prática extras para o domínio de novas habilidades. Programas de computador semelhantes a jogos podem tornar os exercícios de matemática ou de vocabulário muito mais divertidos, aumentando, assim, o tempo que os estudantes se dispõem a passar nessas tarefas. O lado negativo é que algumas crianças podem achar os gráficos desses programas muito confusos, superestimulantes ou causadores de distração para serem considerados úteis. Programas com um ritmo rápido serão inapropriados para a velocidade e o tempo de relação de processamento de informações de alguns estudantes. Além disso, o uso do teclado e *joysticks* requer um nível razoavelmente alto de destreza manual.

Instrução. Você pode encontrar programas tutoriais que ensinam uma imensa gama de matérias em uma variedade de níveis. Como a criança controla a velocidade na qual as informações são introduzidas (as lições podem ser paradas e repetidas a qualquer momento), esses programas podem ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem a aprenderem novos materiais em seu próprio ritmo. Alguns programas usam gráficos sofisticados e efeitos sonoros para introduzir novas habilidades e conceitos de formas criativas. Os alunos gostam particularmente de programas de simulação, que assumem uma abordagem de “você está lá” à matéria (o computador simula um teste

Continuação

de estrada para ajudar o aluno a aprender a dirigir, por exemplo, ou permite que os estudantes decidam os movimentos em uma importante batalha histórica). Os melhores desses programas ensinam mais do que o conteúdo: também ajudam os alunos a aprenderem habilidades de solução de problemas importantes e estratégias, como formação e teste de uma hipótese, planejamento prévio, avaliação de riscos, análise de sugestões, interpretação de orientações e uso de mapas. Contudo, nem todos os programas são bem desenhados e sensatos em termos educacionais – muitos oferecem mais brilho do que substância. Um uso maciço de instrução computadorizada também é um problema em algumas escolas. Se seu filho estiver usando um computador na sala de aula, certifique-se de que essa instrução está sendo usada para reforçar o que um professor ensinou, e não como um substituto da sua assistência.

Ferramentas. Os computadores podem ser usados como ferramentas para a comunicação; para encontrar, organizar e armazenar informações e para solucionar muitos tipos de problemas. Dados os tipos certos de aplicativos, por exemplo, você pode usar um computador para obter acesso a materiais de uma biblioteca e pesquisar um relatório, organizar e arquivar suas anotações, escrever o relatório e ilustrá-lo com gráficos, mapas e ilustrações (programas gráficos sofisticados tornam possível até mesmo a animação). Em muitas universidades, você pode entregar seus textos eletronicamente aos professores, ao invés de em papel. Quando tiver acabado de fazer isso, você pode enviar um correio eletrônico a seus amigos, pagar suas contas e jogar uma partida de xadrez ou gamão, tudo sem deixar seu teclado. Como já vimos, os computadores podem ser usados para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura (computadores equipados com *scanners* podem “ler” livros-texto e outros materiais impressos, bem como a partir de disquetes). Existem também programas de escrita ativados pela voz que permitem ditar para o computador (desenvolvidos originalmente para executivos ocupados, esses programas foram rapidamente adaptados para a educação especial). Os magos do mundo dos microchips parecem criar aplicativos adicionais todos os dias.

De todas essas ferramentas, sem dúvida, a mais útil para os estudantes é um processador de textos – na verdade, alguns pais dizem que vale a pena comprar um computador apenas pela capacidade de processamento de textos. Bons programas de processamento de textos oferecem um leque de vantagens às crianças com dificuldades de aprendizagem. Tornando fácil a manipulação de textos, eles facilitam o debate de idéias, a elevação de rascunhos, o planejamento de esboços e melhorias e correções. Programas modernos vêm equipados com corretores ortográficos e com um *thesaurus* (que ajuda os alunos no desenvolvimento de seu vocabulário). Alguns programas chegam mesmo a aconselhar os estudantes em termos de gramática e estilo – por exemplo, o computador pode indicar as sentenças muito longas, ou que determinadas palavras já foram usadas excessivamente. Todas essas características reduzem muito a angústia envolvida na colocação de idéias no papel e, portanto, podem melhorar a qualidade geral do trabalho do estudante. Naturalmente, o professor ainda é necessário para que os alunos aprendam os princípios básicos de organização e de boa escrita!

Se você estiver convencido de que um computador pode ajudar seu filho, é importante pesquisar esse investimento com cuidado. Os preços e os tipos de equipamento incluídos nos diferentes pacotes variam, e nem todos os sistemas atenderão às suas necessidades. Algumas questões importantes que devem ser indagadas, quando se está estudando a compra de um computador pessoal são listadas a seguir:

O sistema fará tudo o que desejo fazer com ele? Tente pensar em tudo o que a família fará com o computador de antemão. Se você estiver interessado em computadores que podem ler em voz alta, por exemplo, precisará de uma máquina equipada com um tipo

Continuação

especial de placa de som. Para usar um *scanner*, você também deve ter um *software* de reconhecimento ótico de caracteres (OCR) (antes de comprar o computador, ouça-o “falar”; a qualidade da voz varia consideravelmente). Os alunos interessados em criar gráficos no computador geralmente desejam monitores coloridos de alta resolução e impressoras de máxima qualidade. As famílias interessadas em correio eletrônico e em outros serviços *on-line* precisarão ter acesso a linhas telefônicas por meio de um modem. Os vendedores de equipamentos de informática podem mostrar diferentes opções e ajudá-lo a separar a necessidade da futilidade.

A memória fornecida é adequada? Pode ser expandida? Para rodar os programas complexos e jogos com gráficos de alta tecnologia atuais, um mínimo de 8 megabytes de memória de acesso aleatório (RAM) é recomendado. A capacidade de memória afeta a velocidade com a qual o processamento de texto e outros programas rodam. Comprar um sistema expansível tornará possível atualizá-lo para lidar com novos programas e aplicativos.

Que equipamento é incluído no sistema? Será que o preço do pacote inclui um monitor colorido ou preto-e-branco? Alto-falantes? Uma impressora, um modem? Pode-se acrescentar um *scanner* posteriormente? Descubra qual é o custo para atualizar ou acrescentar componentes e pesquise no mercado os melhores preços (às vezes, as companhias com alto volume de vendas que anunciam em revistas de informática oferecem bons negócios).

Quais são os aplicativos incluídos? Para tornarem os pacotes mais atraentes, os revendedores entregam programas com as máquinas. Se esses forem os programas que você realmente deseja, é possível economizar centenas de reais. Os programas de processamento de textos em geral precisam ser comprados separadamente e devem ser investigados com cuidado – alguns são muito mais fáceis de usar que outros. Para aprender mais sobre os processadores de texto e outros aplicativos, verifique sua biblioteca e bancas de jornais para revistas que examinam aplicativos criados para uso doméstico. Catálogos que descrevem programas didáticos disponíveis também podem ser encontrados em livrarias locais. Professores e pais com conhecimento de informática estão entre as melhores fontes de recomendações e comentários sobre aplicativos; aqueles associados a grupos de apoio para dificuldades de aprendizagem, com frequência, sabem o bastante sobre aplicativos para a educação especial.

A quem chamarei, quando as coisas derem errado? Mais cedo ou mais tarde, algo dará errado. Se você tiver um amigo ou parente com conhecimentos de informática, muito bem. Se não, esqueça a venda pelo correio. Compre seu sistema de um revendedor local conhecido, que tenha uma equipe acessível e bem-informada.

Observe que, quando o uso de um computador é essencial para o desenvolvimento educacional de uma criança, o sistema escolar deve fornecer o computador e o *software* apropriado para uso da criança na escola. Os estudantes com graves ou múltiplas deficiências são aqueles mais propensos a qualificar-se para esse tipo de auxílio (uma criança cujas dificuldades de aprendizagem são aumentadas por graves problemas de fala, por exemplo, pode precisar de um computador para comunicar-se). O acesso a computadores na escola também pode ser negociado para situações específicas (por exemplo, um aluno com dificuldades de aprendizagem pode receber permissão para fazer anotações em um computador na sala de aula, ou realizar testes no laboratório de informática da escola). Se os estudantes pretendem realizar o trabalho em disquetes, levando-os e trazendo-os para a escola, é importante garantir que seu computador doméstico seja compatível com o sistema na escola.

Continua

Continuação

Todavia, esteja consciente de que os sistemas de verificação na escola podem levá-lo ao âmago de uma controvérsia acalorada no mundo da informática. A Apple (fabricante dos sistemas Macintosh) comercializou com sucesso seus produtos para escolas por muitos anos. Os computadores pessoais da IBM (PCs) e seus primos compatíveis, contudo, capturaram de um modo quase invencível o mercado doméstico. Como resultado, existem alguns bons programas didáticos que apenas podem ser operados em sistemas da Apple, e alguns programas populares de processamento de textos e administração de dados que operam apenas em máquinas compatíveis com as da IBM. Se você é novato no mundo dos computadores, os veteranos sugerem que primeiro escolha os *programas* que melhor atendam às suas necessidades, depois procure qualidade em uma máquina que opere o *software* selecionado.

Calculadoras

As pesquisas têm mostrado consistentemente que o uso de calculadoras na escola de Ensino Fundamental aumenta a aquisição de habilidades, melhora as atitudes em relação à matemática e liberta as crianças para raciocinarem de modo mais inteligente sobre conceitos matemáticos. Dessa forma, muitos especialistas agora insistem em que *todas* as crianças devem aprender a usar calculadoras nas aulas de matemática (embora os professores tenham resistido a tal recomendação). Para crianças com dificuldades de aprendizagem, o uso de calculadoras é ainda mais importante. O fácil acesso aos fatos da adição, da subtração e da multiplicação por meio de uma calculadora permite que esses estudantes se mantenham em dia com o currículo e permite-lhes focalizar sua energia mental em estratégias de solução de problemas. Ver os números corretos saltarem repetidas vezes no visor também ajuda essas crianças a aprenderem os fatos da matemática básica (quando fazem cálculos por conta própria, esses estudantes com frequência cometem muitos erros). Para usarem calculadoras com o máximo de vantagens, eles devem aprender a empregá-las para solucionar cada etapa de um problema complexo – não para chegar até a conclusão final (por exemplo, os alunos usariam a calculadora apenas para recuperar fatos da adição, da subtração e da multiplicação enquanto, na verdade, fazem o processo de uma longa divisão manualmente).

Os estudantes com deficiências documentadas podem receber permissão para o uso de calculadoras em testes, incluindo muitos testes padronizados de aquisição na escola (certifique-se de que esta modificação está registrada no IEP de um aluno). Atualmente, em alguns testes, como o Teste de Raciocínio SAT I para admissão às universidades americanas, *todos* os estudantes podem usar calculadoras atualmente. Os estudantes que realizam exames em um nível superior – como o Teste de Matemática SAT IC ou IIC – devem aprender a usar calculadoras científicas, as quais são utilizadas em cursos avançados de matemática.

Observe que alguns estudantes consideram o uso de um diagrama com fatos da matemática mais fácil do que o uso de uma calculadora para recuperar informações da matemática básica. “Folhas de cola” também podem ser necessárias para dar acesso às fórmulas, teoremas ou equações aos estudantes incapazes de memorizá-los. Como ocorre com as calculadoras, o uso adequado desses materiais libera os alunos para desenvolverem um melhor entendimento dos conceitos da matemática.

Relógios

Alguns dos relógios eletrônicos mais modernos lembram-nos das histórias do herói dos quadrinhos Dick Tracy. Muitos têm calcula-

doras embutidas (“Quando você prende uma calculadora no pulso das crianças, é muito mais difícil elas a perderem”, comenta uma mãe). Alguns relógios podem ser programados para “recordar” números telefônicos e compromissos, um benefício precioso para estudantes com dificuldades para manter-se em dia com essas informações. Porém, esses relógios nem sempre são fáceis de programar, e seus minúsculos botões podem ser difíceis de serem manipulados por crianças pequenas e alunos com problemas de coordenação motora fina. Algumas crianças também consideram difícil dizer a hora em relógios digitais – por exemplo, estudantes com problemas para entender seqüências numéricas provavelmente se sairão melhor com um relógio “antiquado” com ponteiros. Os professores acrescentam que relógios com ponteiros de segundos geralmente são também melhores para ajudar as crianças a entenderem como a passagem do tempo é medida. O consenso parece ser que os relógios programáveis funcionam melhor para crianças mais velhas e adolescentes.

Os relógios de pulso também são ótimos para ajudar as crianças a distinguirem a direita da esquerda; lembrar que o relógio é usado no pulso esquerdo (ou direito) é um truque que muitas pessoas continuam usando até a idade adulta. “Não invista, porém, muito dinheiro em um relógio até ter certeza de que seu filho pode ser responsável por sua guarda”, alerta a mãe de um menino que conseguiu perder quatro relógios de pulso em um ano. “Mesmo assim, recomendo que se compre um relógio resistente a choques e que seja à prova d’água. Desse modo, as crianças podem usá-lo na ginástica, na natação, no chuveiro ... Quanto menos elas precisarem tirar o relógio, menor a chance de perdê-lo por aí”.

Gravadores

Os gravadores podem ser ferramentas fundamentais para estudantes com muitos tipos de problemas de aprendizagem. Por exemplo, as crianças podem gravar palestras, além de anotar e usarem gravadores para completar

tarefas (os estudantes podem responder a algumas questões dos deveres de casa oralmente e entregar uma fita ao professor, ao invés de em papel). Os gravadores também podem ser usados como uma ferramenta de pré-escrita. Algumas vezes, os estudantes que se sentem paralisados ante o pensamento de escrever um texto consideram mais fácil começar ditando seus pensamentos em um gravador; depois, a fita é reproduzida e as idéias são transcritas.

Os estudantes que aprendem melhor pela audição também podem usar o gravador como um dispositivo de ajuda. As pessoas jovens que têm problemas para entender o que lêem, por exemplo, podem melhorar sua compreensão, se lerem o material do texto em voz alta para um gravador, depois reproduzirem a fita e escutarem-na. Os gravadores também podem ser usados como uma ajuda para que os estudantes revisem materiais da aula e preparem-se para testes. Dite (ou faça com que a criança dite) questões para o gravador, depois conte lentamente até cinco antes de gravar a resposta. Quando a fita estiver completa, o aluno pode ouvir cada questão, pressionar o botão de “stop” e escrever a resposta, reativando o computador para ver se a resposta está correta.

Para alunos com deficiências de leitura, os gravadores podem ser usados para registrar capítulos de livros e outros materiais impressos – tarefa que alguns pais fazem para as crianças regularmente. Deve-se compreender, contudo, que a simples transferência do material para a fita pode não ser o suficiente para ajudar essas crianças a aprenderem. A maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem também precisa de ajuda para organizar informações e selecionar o material mais importante. Os especialistas recomendam o uso das seguintes diretrizes na preparação de fitas para crianças:

- Leia em um ritmo confortável e em um tom de voz natural.
- Ofereça um curto organizador prévio ou “pré-leitura” do que virá (“Este capítulo diz respeito aos primeiros exploradores europeus que chegaram à América do Sul.

Os exploradores sobre os quais aprenderemos são...”)

- Não grave os capítulos literalmente. Ao invés disso, leia as seções fundamentais e resuma ou parafraseie as seções de menor importância.
- Insira questões e lembretes que estimulem o ouvinte a parar e pensar sobre o que foi lido (“Por que os reis e as rainhas da Europa estavam interessados na América do Sul? Qual era sua opinião sobre as pessoas que já viviam lá?”).

Os pais de estudantes que são leitores fracos também podem verificar os materiais gravados por profissionais. Organizações que gravam materiais para os cegos (como a Recording for the Blind, em Princeton, New Jérsei; a American Printing House for the Blind, em Louisville, KY e a National Library Service for the Blind, situada na Library of Congress, em Washington, DC) podem oferecer livros-texto, jornais e revistas em fita, bem como livros e romances populares de não-ficção. Os editores comerciais também produzem audiolivros, alguns dos quais são lidos com muito talento por atores profissionais. Vários desses materiais – que podem fazer muito no sentido de manter o interesse das crianças pela leitura e pela literatura – podem ser obtidos através de sua biblioteca pública.

Corretores ortográficos eletrônicos

Esses aparelhinhos inteligentes foram criados originalmente para aficionados em palavras cruzadas, mas conquistaram rapidamente o grande mercado. Quando os alunos digitam uma palavra no pequeno aparelho, que cabe na palma da mão, uma lista de palavras corretamente grafadas, semelhante àquela que foi digitada, aparece em uma pequena tela. As máquinas também podem reconhecer fragmentos de palavras (se um aluno digitar as primeiras três ou quatro letras, por exemplo, a máquina começará a apresentar possíveis

opções para palavras). A maioria das crianças irá dizer-lhe que isso é mil vezes melhor do que folhear um dicionário. Os corretores ortográficos eletrônicos podem ser muito úteis para alunos que escrevem foneticamente (a ortografia das crianças com problemas de processamento auditivo pode ser muito irregular para o reconhecimento pela máquina). Os estudantes também podem ser capazes de reconhecer a palavra que desejam quando a vêem. Os pais dizem que esses corretores ortográficos são uma boa compra para crianças menores; como elas se ligam aos computadores, os programas de processamento de textos assumem a tarefa de correção dos erros ortográficos.

Notebooks e laptops

Os *notebooks* e os *laptops* são gerenciadores de dados em miniatura, que variam de agendas de endereços eletrônicas de bolso e calendários até minicomputadores que podem fazer tudo o que seus parentes maiores fazem. Eles são criados para pessoas que se locomovem muito (a maior parte das quais já são usuárias de computadores pessoais de mesa). Os *laptops* mais recentes operam com baterias recarregáveis e não são maiores do que grandes livros-texto. Isso os torna completamente portáteis e fáceis de usar em qualquer lugar – podem ser levados para as aulas, para a biblioteca ou até nas férias. Os *laptops* são ferramentas maravilhosas para alunos de Ensino Médio e universitários com muitos tipos de dificuldades de aprendizagem, mas atualmente seu preço está além do alcance de muitas famílias. Porém, como ocorre com a maioria dos aparelhos eletrônicos, os preços continuam caindo. À época em que as crianças da primeira série de hoje chegarem ao Ensino Médio, os *laptops* serão uma visão bem mais familiar nas salas de aula.

Observe que nenhum desses dispositivos – inclusive os computadores pessoais – pode ocupar o lugar do bom ensino. Não existe substituto para o calor e a habilidade huma-

nos, por exemplo, no que se refere ao planejamento de lições, à seleção de materiais didáticos apropriados e à oferta de incentivo. Na melhor das hipóteses, a tecnologia *pode* reduzir as penalidades por ter-se uma deficiência e ajudar os estudantes a adaptarem as tarefas para que se ajustem aos seus melhores estilos de aprendizagem. Como um aluno universitário diz: “Desde que eu possa trabalhar com um computador, posso eliminar 80% de minha dificuldade de aprendizagem. Meu trabalho escrito é muito bom. Minha vida seria perfeita, se pelo menos a máquina pudesse ajudar-me a encontrar garotas e achar as coisas que perdi dentro de meu quarto”.

6. EVITE ARMADILHAS NOS DEVERES DE CASA

Sejamos claros sobre um aspecto, já de início – *nenhum* pai ou mãe deveria passar a noite inteira ajudando uma criança a fazer seus deveres de casa. A mãe e o pai precisam de algum tempo para eles mesmos, um para o outro e para seus outros filhos. No entanto, os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem, com frequência, descobrem-se colados à mesa da cozinha noite após noite, ajudando crianças frustradas e chorosas a completarem pilhas de exercícios de compreensão da leitura, listas de vocabulário, problemas de matemática ... Depois, há aquelas noites especiais em que grandes projetos, como resenhas sobre livros e trabalhos de conclusão do período, precisam ser entregues (geralmente, tornadas ainda mais memoráveis pelo fato de que a criança adiou-as e deixou tudo para o último minuto). “Lembro-me de uma noite em que meu marido e eu ficamos de pé até as três da manhã, ajudando nosso filho a terminar um texto sobre a Guerra Civil”, diz uma mãe amargamente. “Em qualquer momento daquela noite, você poderia ver cada um de nós tendo um ataque histérico”.

Como os pais se envolvem com esse tipo de situação caótica? É fácil explicar: os pais amam seus filhos e não querem que fracassem. Contudo, o superenvolvimento com os

deveres de casa rapidamente se torna contraproduutivo. Em primeiro lugar, quando você se senta regularmente e faz os deveres de casa com seu filho, começa a perguntar-se de quem é a responsabilidade pelo trabalho. Algumas crianças tornam-se peritas em explorar a confusão nessa área. Muitos pais, por exemplo, já ouviram uma criança choramingar: “Vou ro-dar *neste teste*, mamãe, porque você não está me *ajudando!*”. “Isso realmente liga a maquininha de sentir-se culpado”, diz uma mãe. “Antes que eu me dê conta, já estou pensando que as notas de minha filha *realmente* dependem de mim!”. A verdade, é claro, é que a realização satisfatória dos deveres de casa é obrigação da criança, e não dos pais. A presença de uma dificuldade de aprendizagem não altera esse fato básico (esta mãe eventualmente aprendeu a responder à manipulação de sua filha dizendo: “O teste de ortografia não é um problema para mim, amorzinho; eu já passei da quinta série!”).

Um segundo problema é que os alunos que recebem muita “ajuda” podem tornar-se cada vez mais convencidos de que não podem andar com seus próprios pés. À medida que sua auto-estima começa a decair, essas crianças tornam-se cada vez mais dependentes dos adultos (que, em geral, respondem generosamente à sua óbvia carência, reforçando, assim, um padrão desaconselhável). Os jovens que se tornaram dependentes de um excessivo apoio escolar podem realmente entrar em pânico diante da idéia de que precisam abordar qualquer coisa sozinhos. Eles apresentam alto risco de fracasso na universidade ou em qualquer emprego – se, na verdade, encontrarem coragem para tentar uma faculdade ou candidatar-se a um emprego.

Um terceiro problema é que os pais nem sempre são bons professores – e, até quando são, as crianças normalmente prefeririam que agissem como pais, não como mestres. O importante é que a maioria das mães e dos pais está muito envolvida emocionalmente com os filhos, para que possa ensiná-los de forma efetiva. Os pais, com frequência, tomam os contratempos como algo pessoal. Eles frustram-se e sentem-se desapontados (e mos-

tram isso), quando tentam explicar algo e a criança não entende. Às vezes, seus temores pelo futuro dos filhos leva-os a aumentarem a pressão, insistindo em que as crianças se corrijam, tentem mais, reservem mais tempo aos estudos ... (os pais que conquistaram eles mesmos grandes objetivos em suas vidas estão mais propensos a exibir esse tipo de resposta; observamos que os pais geralmente são menos pacientes do que as mães, quando a criança possui pouca atenção e esquecimento). É claro que tudo é pelo seu bem (dizem os pais), mas as crianças raramente vêem as coisas assim. O que elas mais desejam de seus pais é apoio emocional e ajuda para a estruturação de um ambiente no qual possam funcionar com sucesso. Se o que elas obtêm é tensão crônica e insatisfação com tudo o que se relaciona à escola, podem reagir com o desenvolvimento de antipatia por aprender, por distanciamento emocional com relação aos pais e/ou por rebeldia contra a autoridade dos pais.

O que, então, pais e mães preocupados e interessados devem fazer? Os especialistas (incluindo pais experientes) oferecem as seguintes orientações para que possamos auxiliar as crianças com seus deveres de casa adequadamente.

Certifique-se de que o dever de casa pode ser feito

Se a criança estiver levando a noite toda em uma ou duas tarefas, a solução não é necessariamente oferecer mais ajuda. Poderia ser mais adequado discutir o problema com o professor (ou professores) da criança e ver o que pode ser feito para modificar tarefas e/ou reduzir a carga total de trabalho. “Os professores podem sequer *saber* que uma criança leva 20 minutos ou mais para fazer um determinado problema de matemática, ou que a leitura combinada para várias matérias tornou-se demasiadamente volumosa”, diz uma

mãe. “Não existe um limite para a quantidade de trabalho que qualquer criança deveria ter de fazer à noite”.

Quanto tempo é razoável passar fazendo os deveres de casa? Uma professor de educação especial sugere que uma hora por dia é o máximo que as crianças da primeira à terceira série podem manejar. Os estudantes da terceira à sexta série deveriam ser capazes de trabalhar de 60 a 90 minutos por dia (um pouco mais, quando estão trabalhando em um projeto especial). Os estudantes da sétima à nona série (nos Estados Unidos) podem trabalhar em seus deveres de casa por duas a três horas por noite, e alunos motivados da décima à décima segunda séries podem trabalhar durante três a quatro horas (o nível de esforço investido por estudantes típicos mais ambiciosos). Formas de modificar as tarefas distribuídas a estudantes que já têm muitos deveres incluem reduzir o número de problemas a serem resolvidos ou questões a serem respondidas (por exemplo, fazer 10 problemas selecionados de matemática para cada unidade do livro, ao invés de todos os 25), reduzir a leitura ao essencial e/ou oferecer outros meios de acompanhar o texto (como pedir que os professores salientem as áreas mais importantes ou que coloquem os alunos com um “companheiro de leitura”), oferecer estratégias alternativas (ditar ou ilustrar uma história, ao invés de escrevê-la) e eliminar completamente alguns tipos de trabalho (por exemplo, dispensar um aluno de responder às perguntas no final dos capítulos de estudos sociais, de modo que mais tempo possa ser dedicado à matemática). O professor de educação especial de seu filho pode ajudá-lo a negociar tais ajustes com os professores regulares. *Lembre-se de que a finalidade do dever de casa é praticar ou reforçar o que foi aprendido em aula.* Os deveres de casa não devem ser dados para introduzir informações novas e importantes ou para cobrirem conteúdos que os alunos perderam.

Reserve um horário regular para os deveres de casa

Ter um período previsível para a realização dos deveres de casa apresenta várias vantagens. Em primeiro lugar, a maioria das crianças com deficiências encontra segurança na rotina (elas não gostam muito de surpresas, e muitas consideram inquietantes as mudanças no horário). Em segundo lugar, um período diário para a realização dos deveres transmite às crianças que as tarefas são consideradas importantes, e não opcionais. Em terceiro lugar, tal prática dá aos pais algum controle sobre a quantidade de tempo que dedicarão ao apoio escolar para os filhos. “Meus filhos sabiam que eu estaria disponível entre sete e nove da noite”, explica uma mãe. “Depois disso, eles podiam continuar trabalhando, mas eu já terminara meu período”. Os pais experientes acrescentam que uma boa idéia é envolver as crianças em decisões sobre o horário mais adequado para a realização dos deveres. Isso evita que se crie a impressão de que os pais não estão sendo justos, ou estão sendo arbitrários ao impor regras e restrições.

Seja específico sobre os tipos de ajuda que você oferecerá

Muitas crianças estarão dispostas a deixá-lo fazer tanto do trabalho delas quanto você desejar fazer, e algumas são especialistas em fazer com que seus pais ofereçam muito mais ajuda do que haviam planejado. Contudo, geralmente é melhor que os pais estabeleçam alguns limites claros sobre o que farão ou não; isso faz com que as crianças compreendam e enfrentem suas próprias responsabilidades. Os melhores tipos de ajuda são aqueles que deixam a parte de “pensar” dos deveres de casa para os estudantes. Papéis apropriados para os pais incluem os seguintes:

Ajude na organização. Isso inclui verificação de calendários e cadernetas de tarefas, elaboração de listas de coisas a fazer, repetição e revisão das instruções e garantia de que as tarefas

sejam entendidas. Os estudantes também podem precisar de ajuda para atribuir prioridade a tarefas e para dividir trabalhos complexos (como escrever uma pesquisa) em etapas ou estágios. Em geral, é melhor incentivar as crianças a fazerem o trabalho mais difícil primeiro – quando seu nível de energia está mais alto – e completar cada tarefa antes de seguir para a próxima (ao contrário de pular de uma tarefa para outra – o que as crianças ocasionalmente fazem quando estão frustradas).

Ajude na administração do tempo e na adesão à tarefa. As crianças com dificuldades de aprendizagem, com frequência, têm dificuldade para estimar o tempo que uma tarefa levará, de modo que precisam de ajuda para planejar seu tempo de estudo (normalmente, o tempo necessário para completar as tarefas ou preparar-se para um teste é subestimado, de modo que o trabalho tende a acumular-se ao final do dia, da semana ou do semestre). Para crianças com um fraco alcance da atenção, pode ser necessário realizar os deveres de casa em curtas sessões, com pequenos intervalos entre elas. *Feedback* frequente também pode ser necessário para que as crianças se atenham às tarefas – mas não deixe que a criança o prenda em um envolvimento contínuo. Algumas crianças consideram que música suave ou “ruído branco” (como o zumbido de um ventilador ou do ar condicionado) ajuda em sua concentração; você pode ver se seu filho aprecia fitas disponíveis no comércio de sons da natureza (pássaros, ondas do mar, vento nas árvores, chuva caindo ...). Algumas crianças também consideram que o movimento rítmico ou repetitivo ajuda-as a focalizarem a atenção. Se você sente vontade de arrancar os cabelos com o som do lápis batucando na mesa ou dos pés batendo o tempo todo no chão, enquanto seu filho trabalha, veja se mascar chicletes ou apertar uma bola macia oferece os mesmos benefícios.

Leia em voz alta. A tarefa de ler materiais em voz alta para o estudante ou para um gravador, em geral, é função dos pais – e muitos gostam disso. Garanta, porém, que os alunos

façam tanto da leitura sozinhos quanto puderem; eles não podem aprender tal habilidade sem prática. Se você não gostar desse tipo de atividade ou não tiver tempo para realizá-la consistentemente, existem outros modos de atender às necessidades da criança: peça que os professores coloquem-na com um colega que servirá como parceiro de leitura, ou contrate um aluno do Ensino Médio para ler para a criança, por exemplo. Você também pode descobrir que um membro da família (como um dos avós), um membro da igreja ou membros de organizações de serviços da comunidade local dispõem-se ao trabalho de gravar materiais escritos em fita de áudio.

Sirva como secretário ou escriba. Às vezes, os estudantes que têm problemas para colocar as palavras no papel sentem-se mais tranquilos para explicar o que sabem, se podem ditar para alguém. Como ocorre com a leitura, é importante encorajar as crianças a escreverem tanto quanto puderem por conta própria (os estudantes geralmente conseguem fazer isso com tarefas curtas, mas podem precisar de ajuda com longos projetos escritos, como relatórios). Ao ajudar nessa função, é importante registrar as palavras da criança fielmente – pode ser muito tentador fazer “melhorias” enquanto a transcrição é feita. Observe que um problema comum para as crianças com fracas habilidades de escrita é alinhar os números corretamente em problemas de matemática; isso, às vezes, leva à confusão e a erros desnecessários. Alguns pais abordam tal problema escrevendo os problemas de matemática para as crianças em números grandes. Tente também copiar os problemas de matemática em um papel pautado virado de lado, para criar colunas verticais, ou em papel quadriculado.

Revisão e correção do trabalho escrito. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem são notadamente fracos na verificação de seu próprio trabalho. Algumas vezes, isso se deve às suas deficiências (estudantes com problemas de percepção visual, por exemplo, podem ser incapazes de identificar erros de ortografia) e, em outras, é porque, quando uma

tarefa difícil ou cansativa é realizada, os alunos não desejam vê-la nunca mais! Porém, ao ajudar seus filhos a verificarem seu trabalho, os pais oferecem tanto um “controle de qualidade” quanto comunicam a seus filhos a mensagem de que esperam que estes atendam a altos padrões de desempenho. Apenas se certifique de que esses padrões podem ser atingidos e de que as crianças não serão desnecessariamente penalizadas para melhorarem. Você pode oferecer-se para digitar uma composição corrigida, por exemplo, ao invés de pedir que uma criança a copie (para muitos alunos com deficiências, copiar é uma tarefa que envolve a geração de todo um novo conjunto de erros).

Estudantes com dificuldades de aprendizagem também podem precisar, de tempos em tempos, que alguém revise ou interprete informações que não poderiam entender em livros ou palestras, mas os pais nem sempre são as melhores pessoas para fazer isso. “Eu precisava ter uma paciência de santa para trabalhar com meu filho”, confessa uma mãe, “e metade do tempo eu também não entendia seus deveres de casa. Geralmente, falava com um de seus professores, quando ele tinha problemas para entender algo”. Essa política sensata também ajuda os professores a imaginarem materiais e métodos que funcionarão melhor para as crianças e aqueles que lhes trarão problemas. Se os professores forem incapazes de dar às crianças a atenção individual de que elas necessitam na escola, pode ser preferível encontrar um professor particular competente a comprometer todo o tempo que você e seu filho têm juntos com o trabalho escolar; ou não deixar qualquer tempo livre para você. Mesmo quando as crianças têm dificuldades de aprendizagem, não devemos permitir que o trabalho escolar consuma toda a energia da família.

Busque companheiros de estudo

Companheiros de estudo (essas parcerias geralmente são formadas pelos professores)

podem ajudar de diversas maneiras as crianças com dificuldades de aprendizagem. Os companheiros podem ajudar as crianças a registrarem suas tarefas em uma caderneta ou em um calendário, a copiarem o material do quadro-negro para os cadernos corretamente, a compartilharem anotações da aula ou do laboratório e ajudar nos exercícios, com perguntas e respostas mútuas, na preparação para testes. Além de oferecerem ajuda direta, os companheiros de estudo servem como modelos positivos na sala de aula. Boas escolhas para companheiros são aqueles alunos bem-organizados, que possuem boas habilidades sociais e uma firme compreensão da matéria. Também é melhor se o companheiro for voluntário para essa tarefa (geralmente, não existe escassez de voluntários nas classes em que os professores reconhecem e elogiam esforços de cooperação). Os companheiros que trabalham por imposição com um aluno com problemas de aprendizagem podem ressentir-se demais com as exigências que lhes são feitas em termos de paciência e compreensão. As crianças com dificuldades de aprendizagem também podem beneficiar-se do trabalho com monitores, que são estudantes mais velhos. Um aluno de quinta ou sexta série, por exemplo, pode oferecer instrução individualizada muito útil para um aluno de quarta série que está tendo dificuldade em exercícios com longas divisões (os educadores sabem que esse tipo de relacionamento, em geral, é bom também para o estudante mais velho; ensinar ajuda-o a consolidar e a expandir seu próprio conhecimento).

Com a permissão do professor, as crianças também podem formar equipes para abordar tarefas como pesquisas; tal prática ajuda a manter a participação de estudantes que têm problemas para o trabalho independente, além de ajudar a reduzir grandes projetos a proporções manejáveis. Tome cuidado, porém, para que as crianças não se coloquem à margem do grupo, apenas usufruindo das vantagens do trabalho de alunos bons e esforçados. Nos melhores empreendimentos cooperativos, cada participante tem responsabilidades bem-definidas.

Observe que o desagrado para com os deveres de casa com frequência estão relacionados a questões emocionais. Os deveres de casa são um campo conveniente de batalhas, por exemplo, para um aluno que pretende desafiar a autoridade dos pais. Se este parecer o caso, os pais precisam abandonar a luta pelo poder – insistir nisso apenas torna a situação pior. “Recuse-se a brigas sobre os deveres de casa”, aconselha um professor. “Se seu filho estiver evitando fazer as lições, fale com os professores sobre suas preocupações e deixe-os trabalhar com a criança por algum tempo. Continue manifestando apoio e disposição para ajudar, se seu auxílio for solicitado. Uma vez que a pressão tenha fim, a maior parte dos estudantes percebe que ir bem na escola é de seu próprio interesse”. Se o conflito sobre os deveres de casa fizer parte de um padrão maior de rebeldia, que inclui desafio das autoridades escolares – ou se um aluno tornou-se retraído e apático em relação a atividades não-acadêmicas, bem como a deveres escolares –, a situação é mais séria. Essas circunstâncias sinalizam uma crise emocional e exigem a pronta intervenção de um profissional da saúde mental.

7. DÊ UM TEMPO A SI MESMO

Muitos pais conscienciosos, que permaneceram conosco até este ponto, provavelmente estão sentindo-se um pouco em pânico, agora. “Meu Deus!”, alguns estarão pensando, “Como vou verificar as habilidades básicas de meu filho, arranjar um cantinho para seus estudos, gravar em fita seus livros-texto, encontrar um professor particular, dar uma olhada prévia no currículo, manter um emprego e também cuidar de meus outros filhos?”. Relaxe. Você não fará todas essas coisas hoje, ou provavelmente ainda este ano – e seu filho ainda poderá tornar-se um esplêndido ser humano, se você jamais fizer tudo isso. O que oferecemos neste capítulo são sugestões para que os pais possam ajudar os filhos na escola *à medida que surgem as oportunidades*. Não acon-

Quadro

SARAH

Sarah, uma estudante universitária de 21 anos, tem uma deficiência de processamento auditivo. Ela começou a estudar flauta na quarta série.

É engraçado: tenho muita dificuldade para recordar coisas que as pessoas me dizem, mas lembrar a música não é problema. Sempre adorei música. Durante alguns anos, a música foi a única coisa que me fazia ir para a escola. Por exemplo, quando eu estava no final do Ensino Fundamental, eu ia muito mal nos estudos. Não quero dizer apenas em matemática ou inglês; ia terrivelmente mal *em tudo*. Era infeliz e sem motivação, exceto na banda e no coro. Eu me esforçava por causa de meus professores de música, e eles me encorajavam muito. Quando estava na oitava série, a diretora da banda do Ensino Médio fez um teste com todas as crianças que queriam participar na banda no ano seguinte. Parece que, além de mim, mais uma centena de outras crianças queriam tocar flauta, e todos tivemos de apresentar solos. A diretora escolheu-me para a segunda fileira na banda do Ensino Médio! Esse sucesso ergueu minha auto-estima imensamente. Meu medo do Ensino Médio diminuiu bastante, ao saber que um lugar tão bom esperava por mim na banda...

No Ensino Médio, a música transformou completamente minha vida. Envolvi-me totalmente com a banda em si, com a banda de paradas e com a orquestra de concertos; participei de três grupos diferentes de coral e cantei e atuei em peças teatrais musicais. Ganhei prêmios por talento musical – quando nossa banda de concertos foi convidada a tocar no Epcot Center, na Disney World, cheguei até mesmo a fazer uma apresentação solo. O mais incrível, porém, é como o sucesso na música transferiu-se para meus outros estudos. Em algum ponto, percebi que tinha sucesso na música, *porque me esforçara para isso* – e que trabalhar duro podia fazer diferença em minhas outras matérias. Comecei a aplicar-me, e minhas notas subiram. Quando terminei o Ensino Médio, a universidade que era minha primeira escolha concedeu-me uma bolsa de estudos.

A música também fez coisas maravilhosas por mim socialmente. Acho que 85% das pessoas com as quais eu me identificava e com as quais ainda estou em contato são amigos que conheci por meio do teatro ou da banda. Olhando para trás, é fácil ver que, sem a música, minha carreira no Ensino Médio teria sido nula. A música deu-me amigos e professores que me apoiaram e acreditaram em mim. Ela me ensinou o valor do esforço e da autodisciplina, além de dar-me autoconfiança. Acho que eu seria uma pessoa muito diferente agora, se minha família e minha escola não tivessem apoiado meu amor pela música como fizeram.”

selhariamos ninguém a correr e tentar fazer tudo isso imediatamente.

Ao invés disso, desejamos aqui alertar os pais sobre os perigos de enfatizar excessivamente o desempenho escolar. Na cultura atual, orientada para o sucesso, esse é um problema enfrentado por muitas famílias. Embora qualquer criança possa sofrer com

tanta pressão pelo desempenho, existem alguns riscos especiais para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

O maior perigo da “visão em túnel” escolar é que as crianças precisem passar um tempo longo demais e despendem muito esforço com aquilo que fazem mal a ponto de não terem energia para fazer aquilo em que são

boas. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem descobrem que suas áreas de sucesso – as áreas de atividade ou esforço que lhes dão mais satisfação e mais confiança em si mesmas – estão fora do campo da escola. Essas crianças podem ser extraordinariamente criativas e capazes de expressar-se pela arte, pela música ou pelo teatro, por exemplo. Algumas são muito sensíveis aos sentimentos dos outros e demonstram fortes habilidades de liderança ou compromisso com suas comunidades. Elas podem ser artesãs habilidosas, talentosas com máquinas, atletas brilhantes, negociantes empreendedores... a lista do que essas crianças *podem* fazer é inesgotável. Contudo, se os adultos enfatizam demais o que as crianças *não podem* fazer (ler, escrever ou realizar exercícios de aritmética), elas podem não encontrar as oportunidades de que precisam para explorar essas outras áreas. Mesmo quando as oportunidades são oferecidas, as crianças cujas vidas têm sido dominadas pela deficiência podem não ter coragem e autoconfiança para arriscarem-se a tentar algo novo.

Uma outra consequência importante da ênfase escolar excessiva é que as crianças acabam levando vidas sem um equilíbrio. Todas as crianças precisam exercitar-se (as crianças com TDAH precisam de exercícios mais do que a maioria), de tempo para estar com amigos e de tempo para “fazer o que bem entendem” e repousar. Contudo, as crianças que não conseguem jamais esquecer que estão indo mal na escola podem estar carentes em qualquer uma ou em todas essas áreas. Será que deveríamos realmente ficar surpresos quando essas crianças exibem ataques explosivos ou se rebelam contra a rigidez da autoridade? Observe que a pressão para um ótimo desempenho na escola não vem apenas dos pais. Os professores e os conselheiros escolares também lançam alertas extremos sobre encontrar um emprego ou cursar uma faculdade – e as crianças ambiciosas, que são competitivas por natureza, ocasionalmente conseguem, elas mesmas, exercer grande pressão sobre si mesmas. Os pais podem ter de ajudar crianças como essas a aprender como relaxar,

levar as coisas de um modo mais leve e aproveitar a vida.

Uma terceira consideração é que a ênfase demasiada sobre a aquisição escolar pode começar a distorcer os relacionamentos entre adultos e crianças. Quando a preocupação com a escola domina o tempo que os pais e as crianças passam juntos, estas podem começar a ver seus pais como chefes exigentes, ao invés de fontes de carinho, de aceitação e de apoio. Portanto, é importante distinguir entre incentivo para o rendimento escolar (“Eu sei que você pode fazer isso”) e o comportamento que parece ser de estímulo, mas carrega em si uma mensagem subjacente pesada (“Eu sei que você pode fazer isso e se, não fizer, todos ficaremos muito aborrecidos e desapontados”). Na Parte IV, discutiremos como o comportamento dos pais influencia a motivação e a aprendizagem em maiores detalhes. O ponto a ser mantido em mente aqui é que, se você fez uma lista do que as crianças com dificuldades de aprendizagem precisam mais de suas famílias, a ajuda com o trabalho escolar não estaria sequer dentre as 10 coisas mais importantes. *Não* permita que sua preocupação com o desempenho escolar evite que você brinque com seu filho, fale com ele, desfrute dos momentos de lazer e compartilhe atividades que não têm qualquer valor “acadêmico”. Esses são os momentos que fazem as recordações significativas – não as horas que você passa ajudando seu filho a procurar palavras em um dicionário.

De fato, o que tudo isso quer dizer é que os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem com frequência devem fazer escolhas. Deve-se permitir que a criança vá ao cinema ou insistir em que termine seu dever de história? Contratar um professor de piano ou um tutor de matemática? Será que um adolescente pode lidar com a química, se passa três horas por dia jogando futebol? Se não, será que deveria desistir da química ou do futebol? Às vezes, as escolhas são difíceis: será que um estudante que apresenta notas cada vez mais baixas, por exemplo, deve ser matriculado nos cursos de verão da escola, ou deve abandonar o currículo de preparação

para o vestibular? Embora alguns pais sintam-se despreparados para tomar tais decisões, eles geralmente são as pessoas mais qualificadas para isso, porque escolhas como essas precisam ser tomadas levando-se em consideração a criança como um todo. Os professores e as autoridades escolares podem tomar para si a tarefa de pressionar para a aquisição escolar. A mãe e o pai é que normalmente sabem o quanto a música significa para a criança, o quanto o futebol aumentou sua autoconfiança e auto-estima, o quanto a criança precisa de alívio do estresse vivido na escola. Na realidade, esse potencial jamais deveria ser nutrido às custas da segurança e do bem-estar emocional de uma criança. O que as crianças mais precisam é de pais que tomem decisões humanas em seu benefício – e que as ensinem a estabelecer prioridades saudáveis e a tomar decisões sensatas para si mesmas à medida que crescem.

A diretora de um grupo de apoio de pais e profissionais em Nova York (ela mesma mãe de um universitário bem-sucedido com dificuldades de aprendizagem) acrescenta que as pessoas jovens não são as únicas a sentirem pressão em nossa sociedade competitiva. Os pais também podem ser pegos na armadilha de expectativas irracionalmente altas para si

mesmos. “O perfeccionismo é uma terrível armadilha”, ela diz. “Esperar de nós mesmos que sejamos pais perfeitos é ruim para nós e também para nossos filhos, porque pais perfeitos supostamente produzem filhos perfeitos. Às vezes, acho que o melhor que podemos fazer por nossos filhos é relaxar e nos aceitar a nós mesmos. Meus filhos já me viram ‘entrar pelo cano’ um milhão de vezes – e estou contente, porque é isso que lhes diz que eles não precisam detestar a si mesmos, se tentam algo e não têm sucesso”.

O que mais esta autoridade aprendeu, a partir do trabalho com centenas de pais ao longo dos anos? “Mantenha seu senso de humor!”, ela diz. “As mães que mais têm sucesso são aquelas que sabem rir. Certamente, essa tem sido minha própria experiência. Os primeiros anos do Ensino Médio de minha filha foram um pesadelo – não apenas ela estava sendo reprovada em vários cursos e convivendo com más companhias, mas seu pai deixou-nos naquela época, e eu terminei no hospital para fazer uma grande cirurgia! Somos muito mais fortes como indivíduos e como uma família por termos sobrevivido a tudo isso, mas parte da razão para nossa sobrevivência é que, mesmo nos piores momentos, ainda podíamos rir um pouco”.

PARTE IV

*UMA VIDA COM
QUALIDADE*

CRESCIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

Embora os pais compreensivelmente se preocupem muito com o desempenho escolar, as pesquisas mostram que “aprender com os livros”, em geral, tem menos a ver com as conquistas na vida do que atributos pessoais como otimismo, ambição, adaptabilidade, disposição para trabalhar duro e persistência diante das dificuldades. Essas qualidades fazem a diferença entre pessoas medianas e notáveis e, com frequência, caracterizam indivíduos excepcionalmente flexíveis, que superaram suas deficiências e circunstâncias opressivas repetidas vezes.

A competência social também tem um impacto sobre o nível de conforto com o qual um indivíduo funciona no mundo real. A capacidade para formar e manter relacionamentos não apenas melhora a qualidade de vida, mas também é uma pedra fundamental na construção da auto-estima. Entre os adolescentes, por exemplo, a conexão com um grupo de companheiros é parte essencial do estabelecimento da identidade. É tão importante ter amigos nessa idade, que especialistas em educação infantil vêem os adolescentes “solitários” como apresentando riscos bastante altos para a perturbação emocional. De maneira significativa, os adolescentes e os

adultos com dificuldades de aprendizagem citam normalmente a vida social como a área na qual mais desejam ser ajudados. Em pesquisas, esta preocupação frequentemente é mais importante do que encontrar oportunidades educacionais ou emprego.

Isso não pretende sugerir que o trabalho escolar não é importante; a conquista educacional realmente afeta as escolhas profissionais e os prospectos de aprendizagem superior dos estudantes. Não existe dúvida, porém, de que o desenvolvimento social e emocional é igualmente importante para o sucesso e o bem-estar de um indivíduo. Também não restam dúvidas de que a influência mais poderosa sobre o crescimento social e emocional de uma pessoa jovem é a família. Grande parte dos sentimentos das crianças sobre si mesmas e sobre outras pessoas é formada muito antes de ingressarem na escola. À medida que crescem, as atitudes e as expectativas dos pais e de outros membros da família continuam tendo um imenso efeito sobre como as crianças interagem com os outros, abordam tarefas difíceis e vêem suas próprias capacidades. Para um exemplo do impacto que a família pode ter sobre o desempenho escolar, não precisamos ir além da geração atual de imigrantes do

Quadro 10.1

CHAD

Quando Greta casou-se novamente, foi grande sua alegria ao ver o quanto seu filho de oito anos, Chad, relacionava-se bem com seu padrasto. Greta casou-se com o pai de Chad muito jovem. Ele abandonara os estudos no Ensino Médio e era um “rebelde”, que a abandonara logo depois do nascimento do menino. Mike era um tipo de homem totalmente diferente: responsável e gentil. A família vivia em uma fazenda, e Chad seguia Mike em todos os lugares, pedindo para ajudar no trabalho.

Nos dois anos seguintes, porém, o relacionamento de Mike e Chad mudou. “Eu digo a Chad que preciso de ajuda, mas ele não obedece”, Mike queixava-se. “Não posso confiar nele”. Intimamente, Greta pensava que o perfeccionismo de Mike contribuía para o problema. “Vá com calma com ele”, ela sugeria. “Ele é apenas uma criança e já passa trabalho o suficiente na escola”. As notas de Chad poderiam ser muito melhores, e a professora da quarta série estava sempre chamando sua atenção. “Já lhe dou as tarefas mais fáceis para fazer. Ele está simplesmente fazendo corpo mole!”.

Greta magoava-se por Mike ser tão rude com Chad, mas Mike também se sentia ferido. “Ultimamente, Chad me evita”, ele confidenciou a Greta depois. “Tento dar-lhe tempo, mostrar-lhe como fazer as coisas, mas parece que ele não quer nada comigo”. Quando Greta insistiu em que Chad passasse mais tempo com seu pai, este apenas respondeu: “Ele não é meu pai” e retirou-se para seu quarto com um videogame.

Ao final do ano letivo, a professora de Chad disse que ele fizera tão pouco progresso que deveria passar por um teste para dificuldade de aprendizagem. Ele foi avaliado durante o verão. Os resultados mostraram que o menino tinha problemas com o processamento da linguagem que interferiam tanto na leitura quanto na compreensão de instruções verbais. Com ajuda, seu desempenho na escola melhorou na quinta série, mas as relações em casa estavam ainda mais tensas. Mike irritava-se cada vez mais com “a irresponsabilidade e o descuido” do menino, enquanto a mãe de Chad sentia-se obrigada a defendê-lo. Eles discutiam sobre o que se deveria esperar que ele fizesse na fazenda e como puni-lo, se não fizesse o que deveria. Quando Mike perdeu a paciência e disse a Chad que este poderia dormir no estábulo, se seus deveres não fossem concluídos até a hora do jantar, Greta respondeu fazendo as malas e levando o filho para o apartamento de sua irmã.

Nem Mike nem Greta perceberam que a dificuldade de aprendizagem de Chad explicava muito de seu problema com as tarefas. Ele não conseguia recordar a lista de tarefas que Mike dava-lhe, nem seguir todas as instruções sobre como realizá-las (se lhe fosse *mostrado* como fazer algo, Chad geralmente fazia bem, mas o estilo de ensino de Mike baseava-se em longas e detalhadas explicações). Consciente de estar desapontando seu pai adotivo tão querido, Chad lidou com seu crescente senso de inadequação retraindo-se e mascarando seus sentimentos com uma “atitude” hostil. Como se presumia que uma dificuldade de aprendizagem era um problema *exclusivamente* educacional, todos na família sofreram. Felizmente, essa crise na família levou seus membros a obterem aconselhamento, o qual os ajudou a identificarem essas questões. A lição permanece: pode ser arriscado abordar as dificuldades de aprendizagem na escola, mas ignorá-las em casa.

sudeste da Ásia para os Estados Unidos. Em parte devido a um forte sistema de apoio familiar, que salienta o valor do trabalho duro e da educação, muitas crianças que enfrentaram tremendas dificuldades para chegar a esse país, viveram grande parte de suas vidas na pobreza e ingressaram na escola sem falar inglês agora são as melhores de suas turmas no Ensino Médio e nas universidades em toda a nação!

É importante que os pais reconheçam o papel crucial que exercem para que as crianças desenvolvam aptidões para a vida e a aprendizagem. Também é importante que os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem compreendam que os problemas de processamento de informações podem afetar o crescimento social e emocional. Frequentemente, as dificuldades de aprendizagem têm um grande impacto sobre a vida em casa e na comunidade, assim como sobre o desempenho na escola. Um especialista sugere que tais problemas deveriam ser chamados, na verdade, de “deficiências de vida”, em vista da abrangência de seu efeito. Contudo, os pais nem sempre conectam comportamentos—“problema”, como maus modos à mesa, dificuldade para completar tarefas, incapacidade crônica para ser pontual ou uma tendência para agir como “louco” na casa da vovó, com as irregularidades neurológicas que causam problemas com a escrita ou a leitura. Como resultado, algumas crianças com dificuldades de aprendizagem são punidas por preguiça, descuido e desobediência em casa e na escola. Acusações e repetidas discussões familiares, naturalmente, ajudam a corroer a auto-estima dessas crianças e aumentam sua carga de raiva e ansiedade.

Mesmo quando a ligação entre dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais está clara e as famílias estão ansiosas por oferecer apoio, os pais podem não ter certeza sobre como ajudar as crianças a lidarem com muitos dos desafios da vida. Encontrar auxílio apropriado para leitura, escrita e aritmética pode parecer simples, comparado a imaginar como ajudar uma criança que tem problemas com a linguagem a aprender como

conversar, ou ensinar um adolescente sem qualquer senso de direção a dirigir um automóvel! Alguns pais descobrem-se mantendo as crianças com dificuldades de aprendizagem próximas à casa, em um esforço de protegê-las do fracasso, da mágoa ou da rejeição. Porém, essas boas intenções podem sair pela culatra, à medida que crianças superprotegidas tendem a permanecer imaturas e, muitas vezes, não possuem a confiança em sua própria capacidade para sobreviver independentemente.

Administrar o impacto que uma dificuldade de aprendizagem tem sobre a dinâmica familiar também é um desafio para os pais. Como lidar, por exemplo, com diferenças de opinião com o cônjuge sobre o gasto das economias em professores particulares ou sobre a aprendizagem em uma escola particular? Com irmãos que se ressentem com o fato de a criança com dificuldades de aprendizagem ter menos tarefas domésticas, enquanto absorve *todo* o tempo livre da mãe para ajudá-la com seus deveres? Ou com o avô que insiste em que o que a criança precisa é de “um pouco menos de mimo e muito mais disciplina ...”? Quando e como aplicar a disciplina pode tornar-se uma questão familiar problemática, com a mãe e o pai em lados opostos (praticamente a única coisa sobre a qual a família concorda é que nenhuma forma conhecida de disciplina parece funcionar). Como uma mãe expõe: “As dificuldades de aprendizagem são realmente uma questão familiar. O estresse e o desgaste emocional têm um efeito dominó. De um modo ou de outro, o problema afeta a todos”.

Obviamente, uma discussão sobre as dificuldades de aprendizagem não pode terminar com um resumo das necessidades da criança na escola. Nesta seção, portanto, observaremos alguns dos fatores não-escolares que contribuem para a qualidade de vida. Neste capítulo, discutiremos estágios do desenvolvimento e falaremos sobre como as dificuldades de aprendizagem podem influenciar o crescimento social e emocional. No Capítulo 11, discutiremos algumas estratégias para ajudarmos as crianças a manterem sua auto-estima, a desenvolverem um senso de respon-

sabilidade e a formarem relacionamentos saudáveis, tanto dentro quanto fora da família. No Capítulo 12, examinaremos as habilidades necessárias para a vida independente e falaremos sobre a ajuda para que os adultos jovens façam a transição da escola e da casa para o mundo do trabalho ou da educação superior. Ao longo do caminho, pensamos que você descobrirá que muitos dos problemas que afligem as crianças com dificuldades de aprendizagem e suas famílias podem ser evitados. Embora conviver com essas crianças possa jamais ser livre de estresse, um pouco de compreensão pode fazer muito no sentido de encontrar-se soluções que preservem a sanidade e a dignidade de todos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A caminho da maturidade, todas as crianças passam por uma série de estágios razoavelmente previsíveis, cada um com seu próprio conjunto de necessidades e comportamentos característicos. Contudo, as crianças com dificuldades de aprendizagem nem sempre passam por esses estágios no mesmo ritmo que seus companheiros típicos. Assim como as habilidades cognitivas, verbais e motoras geralmente são atrasadas entre essas crianças, podem também ocorrer retardos no desenvolvimento emocional e nas habilidades sociais. Como consequência, o pensamento e o comportamento de crianças com dificuldades de aprendizagem podem, ocasionalmente, parecer muito infantis ou assemelhar-se aos de crianças mais jovens (fazendo com que pais exasperados exclamem “Por que você não age de acordo com sua idade?”).

Além disso, muitas crianças com dificuldades de aprendizagem parecem vir ao mundo com intensas personalidades, que desafiam os pais ao máximo (alguém já disse que as crianças com dificuldades de aprendizagem são exatamente como as outras crianças – apenas em dose excessiva).

Elas podem ter energia *extra*, sensibilidade *extra* em relação àquilo que as cerca, mudanças *extras* de humor ou insistência *extra* em fazer as coisas à sua maneira. Consequentemente, seu comportamento em determinado estágio do desenvolvimento pode parecer amplificado. Embora quase todas as crianças passem por um estágio do “não”, por volta dos dois anos e meio, por exemplo, o “não” da criança hiperativa pode parecer resistir a todas as formas de persuasão, ou ser acompanhado por ataques de raiva de uma hora ou mais.

É importante salientar que não se pode pretender que as crianças se apressem nos estágios básicos do desenvolvimento. Muito estresse pode ser gerado quando expectativas cognitivas e sociais estão muito além dos níveis de amadurecimento desenvolvimental da criança. É igualmente importante entender que alguns elementos da personalidade são difíceis de modificar. Atualmente, os cientistas acreditam que muitos aspectos de nosso temperamento são geneticamente programados. Os traços listados no Quadro 10.2 são aqueles mais propensos a ser herdados e, portanto, mais resistentes à mudança. Embora o ambiente possa influenciá-los até certo ponto, transformações fundamentais são improváveis (em outras palavras, você pode ajudar uma criança muito tímida a aprender boas habilidades sociais, mas não pode transformá-la em um extrovertido gregário). Os pais que não respeitam as diferenças de temperamento terminam, às vezes, rotulando uma criança cuja abordagem à vida é diferente da sua de “erradas” ou más – atitude esta que pode criar tensão no relacionamento entre pais e filho. Falaremos mais sobre o temperamento no Capítulo 11. Por enquanto, lembre-se de que muitos conflitos e brigas podem ser evitados aprendendo-se a trabalhar *com* o temperamento básico de uma criança, ao invés de lutar contra ele.

O amadurecimento também é afetado por circunstâncias pessoais. A. H. Maslow, um psicólogo que estudou a motivação, observou que, à medida que crescem, os seres humanos tentam satisfazer suas necessidades em uma ordem particular; a hierarquia das

Quadro 10.2

Genes e personalidade

Embora muito do comportamento humano seja aprendido, alguns aspectos do temperamento são herdados. As respostas nas áreas listadas a seguir podem ser particularmente resistentes à mudança.

Hiperatividade: Crianças muito ativas dedicam 110% de sua energia a tudo o que fazem; mesmo quando bebês, elas jamais choramingam – berram alto o suficiente para despertar os vizinhos. Suas respostas emocionais são drásticas; mostram fervor em relação a tudo o que gostam (e a tudo o que não gostam). Crianças menos ativas parecem mais reservadas. Os pais podem ter de aprender a “ler” expressões faciais sutis e a linguagem corporal para julgarem como elas estão sentindo-se (por exemplo, uma sutil tensão muscular pode ser o único sinal de que estão muito abatidas).

Persistência: Uma vez engajadas em uma atividade, idéia ou emoção, as crianças persistentes levam-na aos limites – e ainda assim têm problemas para abandoná-la. Essas crianças não aceitam “não” como resposta e não têm medo de afirmar-se. Crianças menos persistentes podem ser redirecionadas com maior facilidade; elas também se “desligam” mais facilmente, quando as coisas não saem como desejam, e podem precisar de incentivo extra para prosseguirem em tarefas difíceis.

Sensibilidade ao ambiente: Algumas crianças são muito sensíveis a ruídos, odores, luminosidade e texturas. Elas ficam facilmente perturbadas em situações ruidosas, de multidões ou de grande agitação e podem ser muito exigentes em relação à comida ou ao conforto de suas roupas. Também podem ser extraordinariamente sensíveis ao estado de espírito de outras pessoas (elas podem saber como você está se sentindo antes de você mesmo saber). Crianças menos sensíveis comem qualquer coisa e dormem mesmo com o estouro de rojões, mas planeje *dizer-lhes* quando você está irritando-se ou ficando cansado (elas não percebem que você está rangendo os dentes).

Adaptabilidade: Crianças de lenta adaptação não gostam de mudanças. Elas se sentem abatidas por variações em seus horários e, com frequência, têm dificuldades com transições (tanto mudanças de uma atividade para outra quanto mudanças no ambiente). Elas realmente detestam surpresas (*não* espere que essas crianças se sintam felizes, se ganham um pirulito de cereja quando esperavam um de uva). Têm uma maior necessidade de rotina do que crianças mais flexíveis, as quais mudam de atividades e de contextos com relativa facilidade.

Distração: As crianças “distraídas” são, na verdade, ultraperceptivas; elas são muito atentas a detalhes em seus ambientes e, normalmente, vêem coisas que os outros ignoram (quem mais perceberia que aquela pequena mancha no teto tem o formato do Estado do Texas?). Porém, podem ser tão interessadas por aquilo que as cerca que têm problemas para concluir as tarefas. As crianças com menor capacidade de distração geralmente conseguem focalizar melhor sua atenção (também podem trabalhar tão intensamente em suas lições que ignoram por completo o sol se pondo através de sua janela).

Continua

Continuação

Regularidade: Crianças muito regulares têm fome e sono em intervalos previsíveis; mesmo quando bebês, é fácil ajustá-las aos horários. Outras crianças parecem funcionar por um tipo diferente de relógio, pois nunca sabemos quando irão dormir ou quando querem comer. As crianças irregulares podem resistir a todas as tentativas de estabelecer rotinas; as queixas mais frequentes de seus pais é que elas *não* dormem a noite inteira (a mãe de um adolescente irregular diz: “Tenha coragem. Às vezes, eles aprendem a aproveitar o tempo sozinhos às duas da madrugada e não querem mais despertar você”).

Nível de atividade: Nem mesmo quando dormem, as crianças muito ativas ficam quietas; elas rolam por toda a cama, amontoam as cobertas ou jogam-nas no chão. Em geral, são curiosas e “estão por toda a parte”; mudam rapidamente de uma atividade para outra e não param até caírem de cansaço. Quando precisam ficar sentadas (na hora do jantar ou na igreja) elas se remexem, batucam com os dedos e batem os pés. Crianças com menos energia podem sentar-se mais tranquilamente, absortas com um livro ou jogo. Como são menos exploradoras por natureza, os pais podem ter de fazer um esforço para expor essas crianças a novas atividades e a áreas de interesse.

Humor: Algumas crianças são alegres e otimistas por natureza; elas buscam o melhor de cada coisa e, geralmente, expressam satisfação com sua sorte na vida. Para outras, contudo, a vida é uma questão de maior seriedade. Essas crianças soturnas focalizam-se em falhas e problemas em cada situação. Elas podem desafiar a paciência dos pais com suas observações sombrias e listas intermináveis de críticas. Todavia, existe um lado positivo em cada personalidade “negativa”. Pense: qual dessas crianças você preferiria ter ao seu lado, quando fosse testar um carro usado?

Receptividade a novas experiências: As crianças variam amplamente no modo como abordam novas pessoas, lugares e coisas. Algumas retraem-se instintivamente ou afastam-se de qualquer coisa estranha; precisam de tempo para observar e “acostumar-se” antes de ingressar em uma nova atividade, falar com um estranho ou brincar com um novo brinquedo. Outras entram de cabeça em novas situações – às vezes, esquecendo-se de olhar antes de saltarem. Como os demais traços citados nesta lista, este pode persistir até a idade adulta. As crianças reticentes podem tornar-se adultos cautelosos, enquanto seus opositos mais extrovertidos, com frequência, continuam abraçando (ou até mesmo buscando incansavelmente) as novidades.

necessidades humanas é apresentada no Quadro 10.3. Maslow acreditava que todas as necessidades individuais em um nível devem ser atendidas, antes que ele possa ter sucesso no nível seguinte (Maslow também observou que, se várias necessidades estiverem presentes ao mesmo tempo, as pessoas dedicarão sua energia à satisfação das necessidades mais básicas primeiro). Em outras palavras, embora todos precisem de afeto e de aceitação, as crianças que não possuem um teto, segurança ou estabilidade familiar têm mais dificuldade

para conquistá-las do que as crianças que as têm com segurança. Do mesmo modo, se os adolescentes são incapazes de obter aceitação em um grupo de companheiros, sua capacidade para desenvolver auto-respeito e estabelecer objetivos para si mesmos pode ser comprometida. A hierarquia de Maslow lembra-nos de que preocupações como segurança, estabilidade e aceitação não são meramente “questões da primeira infância” ou “temas da adolescência”. Essas necessidades ainda são importantes durante toda a nossa vida. Sem-

Quadro 10.3

A hierarquia de Maslow

O psicólogo A. H. Maslow classificou os desejos humanos de acordo com sua importância. Os indivíduos que são incapazes de satisfazer suas necessidades básicas (na base da pirâmide) têm muita dificuldade para atingir objetivos de “ordem superior”. Os princípios de Maslow são usados, algumas vezes, para explicar por que as crianças em desvantagem econômica são, com frequência, menos autoconfiantes e bem-sucedidas do que as crianças mais privilegiadas.



pre que circunstâncias ou deficiências interferem na obtenção de satisfação das necessidades básicas, o progresso social e emocional pode ser retardado.

Com essas idéias gerais em mente, examinaremos agora como as crianças comportam-se em diferentes estágios de seu desenvolvimento.

A criança pré-escolar

Uma parcela impressionante do desenvolvimento social e emocional ocorre durante os primeiros três anos de vida. É durante esse período crítico, por exemplo, que as crianças descobrem se é seguro ou não explorar seu ambiente e confiar em outras pessoas. A qualidade dos relacionamentos de uma criança, nes-

se estágio, pode ter um impacto significativo sobre sua perspectiva emocional. Em geral, as crianças que têm relacionamentos seguros e estáveis com seus responsáveis adultos estão mais propensas a ser atentas, motivadas e a responder aos desafios. Mesmo aos três ou quatro anos, essas crianças afortunadas parecem ter expectativas otimistas e uma certa autoconfiança. As crianças que não têm cuidados e carinho suficientes de adultos, por outro lado, estão mais propensas a ser passivas, facilmente desencorajadas, retraídas e/ou temerosas de novas situações. As pesquisas indicam que essas atitudes precoces podem ser muito persistentes, persistindo durante todos os anos de escola e até mesmo na idade adulta.

A capacidade para brincar cooperativamente com os outros desenvolve-se, em geral, por volta dos três anos de idade (antes disso, as crianças tendem a brincar *próximas* umas às outras, ao invés de *com* as outras). A partir dessa idade, os relacionamentos com companheiros (bem como os relacionamentos com adultos) apresentam à criança em crescimento oportunidades para aprender e praticar habilidades sociais e da linguagem. Uma vez que crianças receptivas, entusiásticas e extrovertidas são atraentes para outras crianças, com frequência elas têm mais oportunidades sociais do que aquelas mais tímidas ou passivas. Na época em que ingressam na escola, as crianças socialmente privilegiadas têm uma vantagem significativa sobre as crianças cujas habilidades sociais e de linguagem estão menos desenvolvidas. As crianças que se comunicam bem sentem-se confortáveis com seus companheiros etários e com os adultos e confiam em suas próprias capacidades, sendo, geralmente, bons alunos e, ocasionalmente, distanciando-se bastante de companheiros com maior inteligência.

Os pré-escolares que têm dificuldades de aprendizagem não se beneficiam menos que outros do apoio carinhoso de seus pais e de oportunidades apropriadas para interagirem com os companheiros. As crianças com tais vantagens normalmente são mais flexíveis e capazes de compensar suas deficiências do que aquelas socialmente isoladas ou cujo

sistema familiar é distante, rígido ou caótico. Todavia, a criação de uma criança com sistema nervoso imaturo ou de desenvolvimento desigual pode ser difícil, e, às vezes, os pais podem enfrentar problemas especiais. Quando bebês, por exemplo, essas crianças são irritáveis e difíceis de confortar. Elas podem desafiar todos os esforços para colocá-las em horários para comer e dormir e podem reagir a tentativas de brincadeiras ou aconchego com gritos ou afastando-se. Tais comportamentos fazem com que os pais se sintam impotentes, incompetentes e rejeitados. Como consequência, eles nem sempre se “apegam” a esses bebês com tanto sucesso quanto com seus outros filhos. Na verdade, a mãe e o pai podem não conseguir evitar um ressentimento ativo pelo bebê que os mantém acordados noite após noite e que se recusa a responder a seus esforços para o alívio de seu desconforto.

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem continuar difíceis, quando começam a caminhar. A dificuldade para processar informações verbais ou visuais faz com que seja mais difícil para elas seguirem instruções, recordarem regras ou brincarem; atrasos para aprender a falar, a vestir-se, ou a alimentar-se sozinhas também podem desapontar e frustrar os pais. As crianças hiperativas, com frequência, parecem completamente descontroladas, antes de ingressarem na escola. Muitas parecem incapazes de evitar o caos, quando levadas à rua: os pais olham impotentes, enquanto elas põem abaixo as prateleiras de supermercados; o piquenique da empresa torna-se uma vergonha, enquanto a criança sobre na mesa e pisoteia a comida de todos; os móveis e os tapetes da avó apresentam novos danos após cada visita. Mesmo quando os pais saem sozinhos, podem passar todo o tempo preocupados com o tipo de catástrofe que a babá estará enfrentando em casa. Muitas vezes, os pais de crianças hiperativas sentem-se gradativamente mais isolados dos amigos e de outros membros da família – que podem oferecer muitos conselhos sobre a educação infantil, sem compreenderem plenamente a realidade da situação. Se os pais discordam sobre

como a criança deve ser “manejada” ou culpam um ao outro pelo comportamento dela, a tensão pode prejudicar o casamento e a estabilidade familiar, bem como o relacionamento dos pais com o filho.

Infelizmente, em circunstâncias como essas, os pais e os filhos distanciam-se cada vez mais. As pesquisas demonstram que os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem comumente apresentam sentimentos mais negativos sobre essas crianças do que

sobre seus outros filhos e comportam-se em relação a elas de uma forma mais rígida ou distante. Às vezes, o afeto parental é transferido para um filho mais bem-sucedido ou menos problemático, tornando a criança com deficiências efetivamente a “ovelha negra” do grupo familiar. Como ilustram os desenhos do Quadro 10.4 nesta e na próxima página, os sentimentos dos pais pelos seus filhos influenciam diretamente o modo como estes sentem-se em relação a si mesmos. As crianças rotuladas

Quadro 10.4



de “a doida da família” ou “o problemático da família” geralmente terminam com fracas autoconceitos e baixas opiniões sobre suas próprias habilidades.

Alguns pré-escolares com dificuldades de aprendizagem também estão em desvantagem no que se refere ao estabelecimento de relacionamentos com os colegas. As crianças que começam a andar e estão amadurecendo lentamente, por exemplo, podem permanecer no estágio de “é meu!” mais tempo que o habitual, tornando-se impopulares com colegas que estão aprendendo a revezar-se, cooperar e compartilhar. As crianças que mais parecem furacões humanos geralmente não são melhor recebidas na pré-escola ou no *playground* do que na mesa de jantar da família. Os pré-escolares que têm problemas de processamento de informações verbais ou visuais podem ter muita dificuldade para entender as regras até mesmo dos jogos mais simples e podem mostrar impaciência com atividades dos quais outras crianças gostam. Uma criança com problemas de processamento auditivo, por exemplo, tende a ser inquieta e perturbadora durante a “hora da história” e pode frustrar-se ao ponto de chorar em jogos como “Estátua”. À medida que jogos e atividades lúdicas selecionados pelos outros tornam-se mais complexos e baseados na linguagem, as crianças com dificuldades de aprendizagem ocasionalmente são deixadas para trás. Assim, quando entram na escola, muitas estão em dupla desvantagem; elas não apenas têm problemas com as tarefas escolares, mas também não aprenderam a interagir com as outras crianças com sucesso. Mesmo quando as crianças vêm de famílias muito carinhosas e apoiadoras, a combinação de fraco amadurecimento escolar e relacionamentos malsucedidos com os companheiros pode testar as defesas emocionais da criança até o limite. A menos que oportunidades sociais apropriadas sejam oferecidas, juntamente com auxílio escolar, o resultado pode ser um colapso total da autoconfiança.

Ensino fundamental

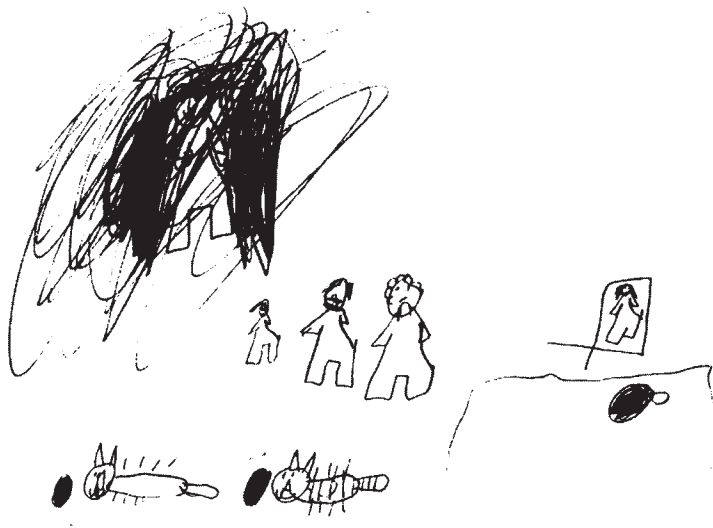
Durante os primeiros anos de escolarização, as amizades exercem um papel cada vez mais importante no senso de sucesso e bem-estar das crianças. Na escola, assuntos relativos a quem se sente próximo a quem, quem é convidado ou não para festas de aniversário e quem é selecionado como o melhor amigo geralmente têm pelo menos tanta importância quanto a leitura, a escrita e a aritmética. Os relacionamentos sociais, no Ensino Fundamental, tornam-se cada vez mais regidos por “regras” não-escritas, e a conformidade a tais regras é esperada, se a pessoa deseja “fazer parte” de algo. Códigos rígidos podem ser desenvolvidos para o comportamento, a linguagem (uso de gírias) e o vestuário. Essa é uma idade em que os modismos perpassam a escola com uma regularidade previsível. Inicialmente, um estilo de corte de cabelo ou um tipo de sapato identificam os líderes e outros elementos “da turma”; quando todos os outros já aderiram à moda, outra é adotada ou inventada.

Ao longo de todos esses anos, amizades com companheiros do mesmo sexo são normalmente preferidas. As pesquisas demonstram que crianças mais jovens e mais velhas têm expectativas um pouco diferentes quanto à amizade – assim como meninas e meninos. Crianças de seis a oito anos, por exemplo, dizem que um amigo é alguém com quem se pode brincar e dividir as coisas, enquanto crianças de nove a onze anos valorizam, com ênfase crescente, a capacidade do amigo para ajudar o outro e ser legal e confiável. À medida que terminam o Ensino Fundamental, um elemento importante nas amizades das meninas é tentar *parecer-se* umas com as outras. Os meninos, por outro lado, procuram amigos que gostam de passatempos similares – garotos “para andar por aí”.

As crianças do Ensino Fundamental tornam-se muito astutas no sentido de “ler” as exigências e os valores de diferentes grupos com os quais interagem. Uma aluna de quinta série, por exemplo, pode reconhecer não ape-

Quadro 10.5

REBECCA



Rebecca tem a mesma idade que Eden e o mesmo tipo de dificuldade de aprendizagem. Sua mãe e seu pai são médicos, e seu irmão mais velho é um aluno que tem apenas notas máximas. Eles estão irritados com o fraco desempenho escolar da menina e exigiram que a escola “dê um jeito” na filha que os decepcionou. Sua insatisfação e falta de respeito pelos professores de Rebecca já afetaram a menina, que se sente ambivalente quanto a investir energia em seu trabalho escolar. No desenho da família de Rebecca, os gatos são mais animados que as pessoas. Os pais e o irmão da menina estão juntos, mas ela está isolada, olhando pela porta. Seu auto-retrato, no cantinho, está furiosamente rasurado. Em resposta a questões sobre seu desenho, Rebecca afirmou: “Sou muito burra”; “Estou triste, porque minha mãe e meu pai gritam e berram”; “Meu irmão é mau comigo”. E “Minha mãe e meu pai desejariam que eu desaparecesse na vida real e no desenho”.

Fonte: Smith, C. R., *op. cit.*

nas que os colegas e os adultos têm diferentes atitudes sobre roupas, entretenimento e notas escolares, mas também é capaz de distinguir variações de atitude entre diversos grupos diferentes de companheiros etários (o que “arrasa” em termos de moda na própria escola, por exemplo, pode ser diferente do que “arrasa” na escola da prima ou no acampamento de verão). O desejo para conformar-se aos padrões do grupo escolhido torna-se ge-

ralmente mais forte à medida que a criança cresce. Ao final da quarta série, a maioria das crianças escolhe suas roupas e passatempos com a opinião de outras crianças – não de seu pais – tendo o maior peso em suas mentes. A ânsia por possuir “tudo o que os outros garotos” têm pode parecer bastante maníaca, nesse ponto. Alguns pais preocupados relatam solicitações praticamente diárias por objetos populares de coleção, pelo último estilo de

uma determinada marca de tênis ou *jeans*, pela mais recente novidade da eletrônica e/ou por itens que se relacionam a alguma atividade em alta no momento. Mesmo o que entra na lancheira escolar pode ser aceito ou rejeitado com base nos gostos e nas preferências dos companheiros!

Obviamente, as crianças que parecem ser “diferentes”, que não têm talento para esportes e jogos populares, ou cujo comportamento é errático ou imprevisível estão em desvantagem no ambiente da escola de Ensino Fundamental. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem encaixam-se nessas categorias. As crianças imaturas, ou que têm déficits de percepção visual, por exemplo, com frequência são *socialmente imperceptivas*; elas não captam os “indicadores” em seus ambientes tão facilmente quanto as outras crianças. Elas não apenas não conseguem apreciar as sutilezas da moda da quinta série, como também podem não ter qualquer conhecimento do fato de que a aparência influencia a popularidade! Também podem ter dificuldades para reconhecer o efeito que seu comportamento tem sobre os outros. Uma criança que está descrevendo a trama de um programa de televisão com detalhes enfadonhos, por exemplo, pode ignorar as expressões faciais e a linguagem corporal que indicam que sua audiência está começando a entediar-se, ou de que os outros gostariam de ter uma chance de falar. Presas em sua própria excitação, essas crianças falam sem parar – e, então, ficam a imaginar por que ninguém quer sentar-se ao seu lado no ônibus escolar. O fracasso frequente para observar convenções sociais pode levar uma criança a ser chamada de “burra”, antipática, ou “esquisita”. Contudo, entre as crianças com dificuldades de aprendizagem, o problema é, com maior frequência, de ignorância sobre as convenções sociais importantes ou de dificuldade na aplicação correta de habilidades sociais (por exemplo, uma criança pode lembrar-se de dizer “por favor” ao pedir algo, mas ainda aborrece os outros, interrompendo frequentemente com pequenas solicitações).

Algumas crianças compreendem as regras sociais, mas, ainda assim, têm dificuldade para segui-las. As crianças pouco organizadas, por exemplo, podem colocar em risco as amizades pela incapacidade de recordar nomes e números telefônicos, por atrasos frequentes (atrapalhando, desse modo, as atividades em grupo) ou pelo fracasso em devolver coisas tomadas emprestadas (“Seu boné está comigo? Ah, como ele é?”). As crianças impulsivas (uma característica comum do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade) exasperam os outros, falando e agindo sem pensar nas conseqüências. Elas se intrometem com observações embaraçosas, tentam irromper em atividades que já estão em andamento e pegam o que querem sem consideração pela pessoa a quem o objeto pertence ou de quem seria a vez de usar (podem perceber, posteriormente, que ofenderam alguém, mas o arrependimento honesto não evita que se intrometam e perturbem repetidas vezes depois disso). As pessoas jovens também podem afastar companheiros com sua rigidez e necessidade para fazer tudo de uma determinada maneira (a sua própria), ou com sua imaturidade emocional (podem ser tão intolerantes quanto a perdas, por exemplo, que trapaceiam ou jogam longe o tabuleiro de damas, ao invés de permitirem que alguém lhes vença). Assim, não nos surpreende que essas crianças sejam evitadas e, às vezes, desprezadas; eventualmente, muitas já esperam a rejeição. A frustração por sua incapacidade de relacionar-se positivamente com os companheiros pode ter um efeito corrosivo sobre sua auto-estima. Em algumas ocasiões, atitudes hostis (“Eu o mandarei embora, antes que você tenha uma chance de fazer isso”) são adotadas para mascarar sentimentos de inadequação pessoal ou auto-repúdio.

As crianças com dificuldades de processamento da linguagem também se deparam com uma variedade de problemas sociais. Elas não apenas têm dificuldades para participar de conversas sociais e acompanhá-las (um problema que normalmente fica pior em situações de grupo), mas também parecem não

possuir humor, porque não apreciam jogos com palavras e não reconhecem o ponto alto de piadas. Elas cometem gafes sociais constrangedoras, porque escolhem as palavras erradas ou entendem mal explicações e instruções (a criança que não entende que as regras da “Dança da Cadeira” exigem que se sente *depois* de a música ter parado pode sentir-se o alvo de risadas da festa de aniversário, quer isso seja verdade ou não). Aprender regras de jogos pode ser tão problemático que as crianças evitam completamente participar dessas atividades – o que, é claro, as priva de valiosas oportunidades sociais (crianças “desastradas”, com fraca coordenação muscular e crianças com sérias deficiências perceptuais também podem descobrir-se deixadas de fora de esportes e jogos). Com frequência, as crianças com deficiências de linguagem enfrentam esses problemas adotando o papel de seguidores passivos da multidão. Elas descobrem que podem obter certa aceitação permanecendo atentamente à margem das atividades, copiando o comportamento dos outros. O preço de tal aceitação, porém, pode ser a sensação de que não é bom ser ela mesma ou lutar por posições de liderança.

Em virtude de sua sensibilidade a questões de *status* social, as crianças nas primeiras séries escolares podem exibir crescente relutância em participar de classes de educação especial à medida que crescem. Para escaparem do estigma de um “rótulo” de educação especial, os alunos em séries mais avançadas do Ensino Fundamental tentam, às vezes, recusar-se a participar completamente desses programas, e muitos deles tentam esconder suas deficiências dos colegas. Por meio de levantamentos, os estudantes verbalizam uma variedade de preocupações sobre “falar disso em público”, desde arriscar-se ao ridículo por colegas mal-informados (“Alguns gozam de sua cara e acham que você precisa ser realmente burro para estar lá. Eles simplesmente acham que é para retardados...”¹ até colocar em perigo as chances de sucesso com o sexo oposto (“Se eu sáisse com uma menina de outra classe e ela perguntasse ‘Que matérias você tem?’ e, se eu dissesse que tenho aulas

para deficientes em leitura, ela sairia correndo de perto de mim...”²). Preocupações dessa espécie realmente precisam ser levadas a sério. O modo como os professores estão lidando com as aulas pode estar contribuindo para o problema, e uma abordagem mais sensível na escola pode melhorar o nível de conforto da criança. Todavia, é igualmente importante sondar a própria compreensão e as atitudes da criança. Será que elas pensam que precisam de educação especial porque são estúpidas, ruins, geneticamente defectivas ou de outra forma “erradas”? Com frequência, este é o caso, quando os alunos não possuem informações sobre suas dificuldades de aprendizagem. Os alunos que têm um entendimento completo sobre seus pontos fortes e fracos, por outro lado, estão mais propensos a expressar confiança em si mesmos e em sua capacidade para superar estereótipos negativos (“Todos têm uma deficiência e um problema com alguma coisa. Não sinto vergonha... Eu apenas faço tudo com qualquer pessoa... Ninguém me diz coisa alguma ou que eu não posso ir a algum lugar. Eles apenas dizem ‘Vamos lá!’”).³ As pesquisas revelam que os estudantes de Ensino Médio e universitários mais bem-sucedidos são aqueles que aceitaram suas deficiências, souberam compensá-las e aprenderam a identificar situações nas quais podem ter sucesso. Portanto, ajudar as crianças a compreenderem as dificuldades de aprendizagem e dar-lhes poder para lidar com elas é uma estratégia melhor do que cooperar com esforços para esconder ou negar esses problemas.

Observe que tanto as crianças quanto os adultos com dificuldades de aprendizagem geralmente são um pouco egocêntricos. Sua preocupação consigo mesmos e com seus próprios interesses são interpretadas como uma falta irritante de sensibilidade ou fracasso para apreciar as necessidades e as preocupações dos outros. É importante recordar, contudo, que os pensadores literais ou concretos não generalizam facilmente ou transferem informações de um conjunto de circunstâncias para outro. Assim como as crianças, ocasionalmente, têm dificuldade para ver que os

princípios numéricos básicos podem ser aplicados a problemas verbais de matemática, elas podem ter problemas para colocar-se no lugar de outras pessoas. Portanto, pode ser necessário *explicar-lhes* o que outros estão pensando e sentindo – mesmo quando você acharia que isso é óbvio. Por exemplo, um aluno de quarta série poderia ser capaz de demonstrar muita consideração e compaixão, uma vez que você lhe dissesse: “Cindy está triste agora, porque a avó dela morreu”. Porém, na ausência dessa informação, a criança pode tentar contar a Cindy a última piada no momento em que esta está voltando do funeral. Essa é uma área na qual entender sobre o processo de pensamento da criança pode melhorar significativamente as relações familiares. Se aqueles próximos à criança adquirirem o hábito de anunciar como se sentem e que tipo de comportamento é esperado, todos podem surpreender-se ao ver o quanto a criança pode, subitamente, mostrar-se sensível e útil.

Adolescência

Durante a adolescência, as crianças típicas experienciam um “salto cognitivo” que torna mais fácil para elas compreenderem e raciocinarem sobre o mundo à sua volta. É durante esse período, por exemplo, que a maioria dos jovens torna-se capaz de distinguir entre a realidade objetiva e subjetiva. Eles começam a reconhecer que a aparência nem sempre representa a realidade, que o que ouvem nem sempre é a verdade e que pessoas diferentes sentem as coisas de formas diferentes. Como consequência, os adolescentes geralmente passam um longo tempo comparando seus próprios pensamentos, sentimentos e experiências com os de outros jovens. Esse processo, leva, eventualmente, à formação de visões e opiniões independentes.

Os pais – que estão muito conscientes de que seus valores e julgamentos estão sendo examinados e questionados – com frequência sentem, durante esse estágio, que seus filhos estão afastando-se deles. Os adolescentes típi-

cos, entretanto, não desejam tanto terminar quanto renegociar seus relacionamentos com suas famílias, colocando esses relacionamentos em uma base mais adulta. Comumente, os adolescentes parecem mais ansiosos por afirmar privilégios do que responsabilidades de adultos (que ainda não entendem de forma plena). O que o adolescente mais anseia é respeito por sua identidade individual emergente.

No entanto, o caminho para uma identidade adulta pode ser acidentado. Ao longo dele, os adolescentes devem resolver algumas importantes questões desenvolvimentais. Na agenda do adolescente estão tarefas como:

- Aprender a aceitar o próprio corpo que se transforma.
- Sentir-se confortável com a própria sexualidade e aprender a expressá-la de um modo seguro e responsável.
- Aprender a ser menos dependente dos pais em termos emocionais por meio do desenvolvimento de relacionamentos mais próximos com companheiros de ambos os sexos.
- Escolher uma carreira e preparar-se para a independência econômica.
- Desenvolver um código de ética ou um conjunto de valores pelos quais guiar-se na vida.

Essa é uma lista de tarefas difíceis, e esses objetivos raramente são atingidos sem certa angústia e conflito interno. De forma característica, os adolescentes são bastante autoconscientes e autocentrados, cautelosos quanto aos adultos (a quem julgam duramente, tendo descoberto apenas recentemente que podemos ser falíveis, hipócritas ou de algum modo imperfeitos) e comprometidos com o conceito de serem eles mesmos “especiais”. A maioria dos adolescentes – incluindo aqueles que amam e respeitam sinceramente seus pais – também desenvolvem uma paixão pela privacidade e um desejo por manter separados os mundos da família e dos amigos. A afiliação a um grupo torna-se uma questão de importân-

cia urgente nessa fase. Os amigos proporcionam ao adolescente inseguro um *status* social, um lugar ao qual “pertencer” fora da família e um sistema de apoio de transição que ajuda a criança a enfrentar aquelas questões tão importantes, que dizem respeito a “Quem sou eu e para onde vou?”. Estudos sugerem que os adolescentes que não desenvolvem vínculos estreitos com um grupo de companheiros têm dificuldades em responder satisfatoriamente a tais questões. Em geral, essas pessoas permanecem inadequadamente dependentes do apoio e da autoridade de seus pais, ou terminam separando-se precocemente de suas famílias, sem um “compasso interno” confiável a guiá-las. Assim, fortes relacionamentos com os companheiros exercem um papel crucial, permitindo que os adolescentes se tornem adultos responsáveis e com auto-respeito.

Naturalmente, o anseio por “fazer parte” também tem suas desvantagens. Uma vez que sua necessidade por encontrar aceitação entre os companheiros é tão forte, os adolescentes são extremamente vulneráveis à pressão social. Para conquistarem “popularidade”, até mesmo crianças ajuizadas podem, às vezes, engajar-se em um comportamento tolo, perigoso ou ilegal. De longe, a razão mais comum que os jovens citam para o uso de álcool e drogas, por exemplo, é um desejo de “encaixar-se no grupo”; até mesmo as crianças que compreendem e temem as consequências do abuso de drogas e álcool (acidentes com veículos, detenção, dependência...) podem temer muito mais ser ridicularizadas ou rejeitadas pelos amigos. O desejo para adquirir o *status* de ter um namorado ou uma namorada – bem como o anseio por ter o romance e a paixão glorificados pelo cinema e pela televisão – também estimula uma ampla experimentação sexual entre os adolescentes. Pesquisas recentes indicam que a maioria dos adolescentes (tanto meninos como meninas) são sexualmente ativos no terceiro ano do Ensino Médio. Infelizmente, muitos desses jovens não se protegem contra a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis. Consequentemente, 1 em cada 10 adolescentes entre 14 e 19 anos engravida, e a clamídia – um vírus

que, com frequência, não produz sintomas, mas pode danificar o sistema reprodutor e causar esterilidade – atualmente infecta adolescentes em números epidêmicos (estima-se que 25% das meninas e 15% dos meninos são afetados). Ainda mais trágico, os adolescentes tornaram-se o grupo de mais rápido crescimento nos Estados Unidos em risco para a AIDS. Desde 1989, o número de infecções relatadas por HIV entre adolescentes tem duplicado a cada 14 meses aproximadamente. A atividade heterossexual responde pela grande maioria dos novos casos.

Os adolescentes que possuem sistemas de apoio familiar estáveis estão mais propensos a negociar os riscos da adolescência com sucesso. Por isso, é extremamente importante que os pais esforcem-se por apreciar os temores e as preocupações dos adolescentes, que mantenham abertas as linhas de comunicação e que declarem seus próprios sistemas de valores tanto por atos quanto por palavras. Os adolescentes realmente continuam baseando-se em seus pais para a obtenção de orientação, de segurança e de afeto, mesmo quando seu comportamento sugere o contrário. As crianças também se baseiam em seus pais para obter informações. Fatos detalhados sobre sexo (incluindo riscos de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez e abuso sexual) e sobre uso de drogas e álcool precisam ser oferecidas de uma forma sensível e sem críticas. Evitar tal responsabilidade é, em suma, deixar a educação de uma criança sobre essas questões para outras crianças e para os meios de comunicação. Uma leitura recomendada para os pais que desejam aprender mais sobre questões da adolescência e como abordá-las é *Your child's emotional health: adolescence*, preparado pelo *Philadelphia Child Guidance Center*, disponível em livro de bolso pela editora Macmillan. Esse guia de fácil leitura inclui sugestões para a discussão de temas delicados com adolescentes e também apresenta sinais de alerta de crises perigosas da adolescência que exigem intervenção, incluindo abuso de substâncias, abuso sexual, transtornos alimentares e depressão (fazer um esforço para aprender sobre o desenvolvimento da

criança em qualquer estágio é um bom investimento na saúde mental de sua família. Você pode sentir alívio ao descobrir o quanto o comportamento “estranho” é normal!).

Para a criança com dificuldades de aprendizagem, os riscos da adolescência podem ser significativamente ampliados. Adolescentes com amadurecimento lento, por exemplo, podem ser pegos em situações de risco para os quais não têm o conhecimento cognitivo, a maturidade emocional ou o bom senso básico para manejar. Uma menina imatura, por exemplo, pode não compreender que os meninos podem interpretar toques corporais amistosos como convites sexuais. Um menino que ainda não chegou ao estágio de raciocínio moral maduro pode ser incapaz de recusar o convite de um amigo para fazer “pega” com um carro “emprestado” (que chato e injusto ter de abreviar a noite, porque os policiais levam-nos presos!). Os jovens particularmente ingênuos ou alheios às convenções sociais podem até mesmo tornar-se vítimas de humor cruel ou abuso. Uma mãe recorda uma ocasião em que sua filha de 16 anos vestiu-se com cuidado para um “encontro”, apenas para ser levada de carro até um estacionamento e ouvir como deveria realizar sexo oral. “Felizmente, ela possuía autoconfiança suficiente para dizer ‘não’”, a mãe relata, “mas sentiu-se humilhada e desiludida, porque pensou que o garoto realmente gostava dela”.

Algumas vezes, os adolescentes com dificuldades de aprendizagem tornam-se participantes relativamente cooperativos em seu próprio detrimento. Aqueles que ainda não estabeleceram relacionamentos bem-sucedidos com os companheiros, por exemplo, podem agora ser levados a comportamentos extremos para encontrar um lugar entre outros adolescentes. É relativamente fácil de obter um ingresso para a aceitação em uma cultura de drogas ou na multidão de uma festa (como um jovem cita: “Um amigo com erva é um amigo sem reserva”). O uso habitual de álcool e outras drogas também pode embotar a dor da solidão e oferecer uma fuga de outras realidades incômodas. A busca por “amor” pode levar à promiscuidade sexual entre ado-

lescentes com baixa auto-estima; algumas meninas nesse grupo realmente esperam ficar grávidas, acreditando que um bebê oferecerá o foco para uma existência sem sentido e preencherá seus anseios por alguém para amar e para ser seu. Existem também adolescentes que buscam emoções e excitação como um meio de escapar de vidas monótonas e desagradáveis. Eles são atraídos para comportamentos de risco (como direção imprudente, jogo e furtos em lojas) e parecem fazer o possível para gerar crises em seus relacionamentos e assuntos pessoais. Os especialistas especulam que atividades arriscadas ou de outro modo altamente estimulantes são particularmente gratificantes para alguns indivíduos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, porque ajudam a focalizar a atenção de um modo que não ocorre com a experiência comum. Infelizmente, os indivíduos que não aprendem a canalizar sua necessidade por excitação de forma produtiva em geral enfrentam problemas com a lei. Os homens jovens com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e outros problemas de aprendizagem são significativamente super-representados na população carcerária e no sistema de justiça juvenil – um fato cada vez mais reconhecido por autoridades que esperam melhorar a prevenção aos métodos de crime e a reabilitação.

Como ocorre com adolescentes típicos, as pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem enfrentam melhor os desafios da adolescência, quando têm pais informados e incentivadores que servem de modelos de comportamento responsável. Porém, os pais cujas crenças, valores e hábitos pessoais estão sob freqüente ataque pelos adolescentes nem sempre consideram fácil apoiá-los! (Pode ser ainda mais difícil ser compreensivo, quando as crianças também estão faltando às responsabilidades familiares e saindo-se mal na escola.) Além disso, muitos pais e mães sentem-se ameaçados pelos repetidos ataques que os adolescentes cometem sobre sua autoridade e sua baixa auto-estima. Em um esforço para conquistarem o controle, alguns pais tornam-se rígidos e didáticos e “proclamam leis” –

uma estratégia que geralmente tem sucesso no aumento do nível de conflito. Os adolescentes que estão em conflito com suas famílias e são incapazes de encontrar apoio entre seus companheiros estão em risco muito alto para perturbação emocional. Isso ajuda a explicar por que as pesquisas encontram taxas maiores que as normais de depressão, de ansiedade e de conduta anti-social e hostil entre adolescentes com dificuldades de aprendizagem, bem como taxas mais altas de fracasso para completarem a escolarização. Adolescentes distantes da família, que se saem mal nos estudos, estão entre aqueles mais propensos a abandonar a escola. Infelizmente, um número muito alto de adolescentes com dificuldades de aprendizagem (incluindo alguns que jamais foram identificados) encaixa-se nesse triste perfil.

Até mesmo os adolescentes que têm o apoio da família e evitam esses extremos emocionais podem desenvolver estratégias defensivas para mascarar a vergonha de não serem iguais aos outros. Por exemplo, uma criança que se sente “por fora” na escola pode responder da seguinte maneira:

- tornando-se irritada e agressiva (“Saia daí, cara-dura! Esta é a minha cadeira!”);
- perturbando ou tornando-se o palhaço da classe (“Espere só para ver quando a professora abrir sua bolsa!”);
- afirmando que não vale a pena preocupar-se com a escola, porque esta é muito “chata” ou porque não ensina nada (“A álgebra é uma coisa tão idiota, quem é que vai precisar dela um dia?”);
- transferindo a culpa ou adotando o papel de vítima (“Ninguém me dá uma chance... eles não sabem ensinar... esta família é um porre... não é minha culpa!”);
- tornando-se manipuladora (“Faz isso para mim só desta vez! Eu realmente preciso da sua ajuda, por favooooooooooooorrr!”);
- criando distrações (“Olha, mãe, eu tingi meus cabelos de azul!”).

As crianças criativas podem usar verbalmente suas capacidades intelectuais ou o desempenho em áreas de relativa força para distrair a atenção de uma deficiência (“Eu sou um artista! Eu não preciso ler. Eu preciso me expressar...”). Essas posturas de autoproteção realmente ajudam os jovens a lidar com a dor do fracasso ou a rejeição, mas eles podem tornar-se autoderrotistas no final. Todavia, as crianças não estão propensas a desistir desses comportamentos, a menos que recebam ferramentas alternativas e estratégias que abordem suas necessidades (é por isso que a insistência, as adulações e as ameaças raramente são efetivas). Lembre-se de que os adolescentes não podem assumir responsabilidade sem aprender as habilidades (habilidades de comunicação, de raciocínio, de organização...) que são as fundações do comportamento responsável. Com a mesma frequência que essas crianças precisam de ajuda especial em leitura ou matemática, os adolescentes com dificuldades de aprendizagem podem precisar de oportunidades para o crescimento social e emocional ajustadas para suas necessidades especiais.

Adultos jovens com dificuldades de aprendizagem

Sair de casa e ingressar no mundo mais amplo da faculdade ou de uma profissão podem ser difíceis e estressantes para qualquer pessoa jovem, e não nos surpreende que às vezes seja ainda mais difícil para o adulto jovem com dificuldades de aprendizagem realizar com sucesso essa transição. Problemas contínuos com habilidades escolares, organização, adoção de responsabilidade e estabelecimento de uma rede de apoio pessoal podem prejudicar as tentativas do indivíduo para adquirir a independência econômica e emocional. A fraca auto-imagem, com frequência, exacerba o problema. Os estudos revelam que adultos jovens com dificuldades de aprendizagem geralmente têm menores expectativas para o futuro do que seus companheiros típicos. Eles estão menos propensos que os outros a com-

Quadro 10.6

MARTIN

Martin é um padeiro industrial de 44 anos. Seu Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) foi identificado um ano atrás. Os especialistas estimam que até 50% dos indivíduos com TDAH sem diagnóstico abusam de álcool e/ou de outras drogas em algum ponto de suas vidas.

Tive muitos problemas na escola, desde o início – fui reprovado na primeira série. Depois, tive problemas para manter minha atenção naquilo que lia e não conseguia fazer anotações... Eu me saía realmente bem em alguns testes de respostas curtas, mas dissertações e trabalhos escritos eram outra história. De modo algum poderia cursar uma universidade... Quando terminei o Ensino Médio, achei que jamais seria alguma coisa na vida.

Fui uma criança zangada, também – tinha muito mau humor e brigava demais. Sempre pensava que outras crianças estavam rindo de mim. Depois, quando tentava aproximar-me das meninas, tentava criar uma intimidade rápido demais e, é claro, era sempre rejeitado. Mas não entendia que eu mesmo contribuía para meu problema. Simplesmente achava que todos me odiavam, e isso ajudou a alimentar essa raiva terrível que eu sentia o tempo todo.

No último ano do Ensino Médio, descobri o álcool e as drogas e senti que meus problemas haviam terminado. Gostava de álcool e adorava a maconha – ela me acalmava. De repente, comecei a fazer festa o tempo todo. O único problema é que o álcool deixava-me completamente maluco. Estava sempre me envolvendo com problemas. Eu não conseguia um emprego fixo – ficava sempre furioso com meus chefes e era demitido. Mudava de emprego um para outro, trabalhando em linhas de montagem, operando empilhadeiras, realizando manutenção – o que pudesse conseguir. À noite, eu ia a bares e envolvia-me em brigas... Ou pagava bebida para todos, como se tentasse comprar amigos.

Nesses anos, aconteceu uma coisa boa: conheci minha esposa. Ela era enfermeira no asilo em que eu trabalhava como guarda de segurança. Claire foi um verdadeiro milagre em minha vida. Ela sempre acreditou em mim, mesmo quando eu só lhe dava preocupações. Ela costumava dizer: “Marty, tem algo acontecendo com você e não entendemos o que é, ainda”; ela sentia que havia algo por trás de toda aquela inquietação e raiva. Porém, naquela época, jamais tínhamos ouvido falar de TDAH – assim, naturalmente, jamais nos ocorreu que eu poderia ter esse problema.

Enquanto isso, as drogas e o álcool começaram a dominar minha vida. Eu fumava maconha todos os dias – fumava no emprego, sempre que podia. À noite, bebia e brigava com Claire para poder ter uma desculpa para sair de casa e correr para os bares. Em um determinado ponto, a situação ficou tão ruim que pensei que ficaria louco. Fui a um psiquiatra, o qual disse que eu era esquizofrênico paranóide. Ele me deu drogas antipsicóticas, que tornaram tudo ainda pior (especialmente quando as misturei com maconha e álcool). Terminei trancafiado em uma ala psiquiátrica por três dias. Os médicos disseram à minha mulher: “Nós cuidaremos dele. Vá viver sua vida...”. Ela não aceitou isso, graças a Deus – tirou-me de lá e foi buscar outra opinião. Este terapeuta disse: “Marty, é melhor você freqüentar os Alcoólicos Anônimos e, se você não for não faz sentido voltar aqui”.

Parei de beber com os AA em 1984, mas levei quase três anos mais para abandonar a maconha. É difícil explicar o quanto eu amava a erva; ela me relaxava e fazia parecer

Continuação

que tudo estava bem... Mas, no final, a maconha transformou-me e eu me sentia ainda *mais* excitado e nervoso, mas não conseguia largá-la. Inscrevi-me em um centro de tratamento para obter ajuda para minha dependência de drogas em 1987 e, com o apoio dos AA não usei mais drogas nem bebidas desde então.

Depois disso, minha vida melhorou de muitas maneiras. Consegui um trabalho fixo e arranjei um emprego em uma padaria. Minha mãe ensinou-me como fazer pão quando eu era menino, e meu sonho sempre foi ter minha própria padaria. Mas ainda era desorganizado – a casa estava sempre uma bagunça e eu tinha dificuldade para lembrar-me onde deveria estar e para chegar no horário para qualquer coisa. Eu também tinha dificuldade para lidar com dinheiro. Então a tia de minha esposa leu um livro sobre TDAH e disse: “Marty, isso aqui é o seu retrato”. Li o livro e era como se estivessem contando minha história! Encontrei uma psiquiatra especializada em TDAH. Ela me recomendou um medicamento.

No início, senti medo – preocupava-me em tornar-me dependente do medicamento, assim como fora dependente do álcool e da maconha. Mas a médica disse que me monitoraria atentamente, e, então, eu decidi tentar. Levou algum tempo para descobrir um medicamento que funcionasse sem efeitos colaterais, mas que diferença faz o remédio certo! É como dar uma melhorada no meu cérebro. Consigo organizar-me. Anoto meus compromissos e chegou na hora nos lugares. Recolho minhas coisas e as guardo. Consigo sentar-me quieto. Consigo escutar. Posso ler! E, até agora, não tive nenhum desejo de abusar do medicamento – eu o tomo exatamente como indicado.

O melhor de tudo é que comecei meu próprio negócio. É em turno parcial agora – eu asso pães italianos em casa e os mando para restaurantes –, mas minha lista de clientes está crescendo. Estamos economizando para um dia poder tornar realidade meu sonho de ter minha própria padaria. Claire e eu acabamos de celebrar nosso 23º aniversário, e parece que tudo está finalmente entrando nos eixos. Claire diz que ela adora chegar em casa e sentir o cheiro do pão assando. Ela também diz que, quando estou fazendo pães, eu sorrio o tempo todo.

pletar uma faculdade e mais propensos a viver em casa com seus pais até a casa dos 20 ou 30 anos. Quando trabalham (e muitos não trabalham – os estudos revelam que apenas 50 a 75% dos adultos jovens com dificuldades de aprendizagem estão empregados de forma fixa) eles estão mais propensos a trabalhar em turno parcial ou em empregos de menor *status*, com salário mínimo. Os indivíduos com sérias deficiências de linguagem, déficits de atenção e/ou hiperatividade normalmente enfrentam os maiores riscos para baixas conquistas educacionais e subemprego.

Ainda assim, muitas pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem realmente conseguem ser bem-sucedidas em empregos difíceis e em instituições de aprendizagem supe-

rior. Estudos sobre esses adultos produtivos revelam um número de fatores que parecem relacionar-se com um desempenho efetivamente bom. Entre os mais importantes estão:

Autoconsciência. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem com maiores chances de sucesso na universidade são aqueles que reconhecem suas capacidades e compreendem e aceitam suas fraquezas. Com base nisso, eles estabelecem objetivos realistas, buscam acomodações apropriadas e identificam situações nas quais tendem a ter um bom desempenho. A compreensão realista das deficiências também está ligada ao sucesso ocupacional. Os adultos que possuem este *insight* escolhem profissões apropriadas e são criativos na mo-

dificação de tarefas ou no desenvolvimento de outras estratégias de compensação no emprego.

Uma forte ética profissional. Os adultos de sucesso com dificuldades de aprendizagem geralmente admitem com sinceridade: “Tive de esforçar-me mais que as outras pessoas para chegar onde estou hoje”. Essas pessoas são caracteristicamente ambiciosas, direcionadas ao objetivo, determinadas e criativas em relação à superação de obstáculos. Elas aceitam a necessidade de empregar mais tempo e esforço para o término de algumas tarefas que outras pessoas (podem não gostar de ter deficiências, mas superaram o ressentimento e a autocomiseração).

Uma personalidade positiva. As características pessoais de otimismo, adaptabilidade, curiosidade e tenacidade estão fortemente associadas tanto à conquista escolar quanto ao sucesso no emprego. As pesquisas revelam que a autoconfiança (definida como a crença na própria capacidade para causar mudança) também tem um imenso impacto sobre o desempenho. Os indivíduos com uma forte ética profissional e uma atitude de “posso fazer isso” prosperam, apesar de graves deficiências e educação limitada. Embora alguns aspectos da personalidade sejam inatos, a autoconfiança e as atitudes sobre o trabalho são, com maior frequência, aprendidas com os pais e com outras pessoas que servem de modelo.

Uma rede de apoio efetiva. O apoio e a orientação dos familiares e de outras pessoas significativas (professores, conselheiros, namorado/namorada e outros mentores) é, em geral, citado por adultos jovens com dificuldades de aprendizagem como essencial para seu sucesso. As famílias são muito importantes, no sentido de ajudarem as pessoas jovens a desenvolver visões de seu futuro, a estabelecer objetivos razoáveis e a fazer planos específicos para a conquista de tais objetivos. Tanto os familiares quanto os amigos oferecem conselhos e apoio emocional, quando os adultos

encontram obstáculos ou sentem-se desanimados. Normalmente a disponibilidade desse tipo de apoio separa os indivíduos que “dão a volta por cima” dos contratempos ou das derrotas daqueles que desistem.

Uma experiência escolar positiva. As pesquisas demonstram que a satisfação com a experiência do indivíduo do Ensino Médio está relacionada às expectativas para o futuro e ao entusiasmo com a educação superior. Os estudantes que obtiveram algum sucesso no Ensino Médio tendem mais a ver a si mesmos como competentes e no controle de seus próprios destinos. A conquista escolar, as atividades extracurriculares e as interações sociais contribuem para a satisfação na escola (um aluno que tem o papel principal na peça da escola, uma posição no diretório estudantil e muitos amigos, por exemplo, pode sentir que tem sucesso, apesar de notas sofríveis). Porém, como mostra a história de Jeff, o trabalho árduo pode transcender as situações escolares desastrosas.

Até mesmo uma olhada superficial nesta lista torna óbvio que as pessoas jovens com deficiências, mas que crescem em famílias que lhes mostram valores positivos, apóiam a individualidade e a autonomia infantil e defendem adequadamente seus direitos, têm uma imensa chance de sucesso. As pesquisas indicam que elas conseguem ter sucesso mesmo quando as forças destrutivas da pobreza, da discriminação, as más condições de saúde e as oportunidades educacionais limitadas estão presentes. Ocasionalmente, os indivíduos sem apoio da família são capazes de encontrar mentores e modelos em outro local (pessoas jovens com características pessoais de otimismo têm uma capacidade particularmente boa de atrair pessoas que desejam ajudá-las). Entretanto, os indivíduos que não se sentem amados ou aceitos e que não possuem defensores e conselheiros efetivos, com frequência, continuam enfrentando duras batalhas em muitos aspectos de sua vida adulta.

Quadro 10.7

JEFF

A autoconfiança (definida como uma crença na própria capacidade para influenciar os eventos), a persistência e a disposição para trabalhar são contribuições importantes para o sucesso entre pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem. Aqui, Jeff (um adulto disléxico que você conheceu no Capítulo 8) descreve como conseguiu ingressar na universidade:

Nos últimos anos do Ensino Médio, a idéia de entrar na universidade parecia completamente além de meu alcance. Todo mundo demonstrava uma atitude semelhante a “Bem, você é um garoto inteligente, mas, sabe, a universidade simplesmente não é para você”. Mas isso não me parecia certo. Talvez porque meu pai seja reitor de uma universidade, mas creio que essa não era a única razão. Eu simplesmente tinha idéias sobre o que queria fazer de minha vida, e eles iriam exigir que, de um modo ou de outro, eu usasse minha mente. Porém, não tinha habilidades de estudo e, mesmo depois de cinco anos no Ensino Médio, eu não conseguia escrever direito. Não tinha qualquer idéia de onde deveria colocar um ponto ou para que serviam as vírgulas. Até compreendia o que lia, mas escrever era o problema real... Assim, meu último ano terminava, e eu decidi, de repente, telefonar para o novo diretor de um internato para alunos com dificuldades de aprendizagem que eu freqüentara na sétima e oitava séries. Apresentei-me e disse-lhe que estudara naquela escola e não tinha qualquer plano bom para o próximo ano. E ele disse: “Bem, venha até aqui e conversaremos sobre isso”. Então, entrei em um ônibus, passei o fim de semana nessa escola e debatemos algumas idéias. O plano que formulamos foi de que eu trabalharia na escola como zelador e eles me pagariam um pequeno salário mais cama e comida e aulas com os professores dali, para que pudesse fazer alguns cursos na universidade comunitária local.

Em meu primeiro semestre na universidade, fiz duas cadeiras. Esta foi uma experiência incrível, porque realmente comecei a sentir que “Olha só, eu consigo fazer coisas acadêmicas”. Jamais tivera confiança escolar no Ensino Médio. Acho que minha escola não tinha uma idéia muito boa de seus objetivos, muito menos do que tinham a fazer com alguém com deficiências. Não havia um plano e, quando viram que eu não fazia progresso, simplesmente me deixaram fazer o que eu bem entendesse. Desse modo, o Ensino Médio foi mais ou menos um tempo perdido. Porém, meus dois anos na universidade comunitária foram ótimos. Eles mudaram o modo como eu percebia a mim mesmo como um pensador. Cursei a cadeira de redação básica – como um curso de escrita pré-universitário – e realmente gostei disso. Falávamos sobre estrutura – coisas como introdução, parágrafos de argumentação e conclusão. Descobri que uma vez que tivesse um *sistema* de escrita, poderia fazer isso. Uma outra coisa boa que aprendi foi que, se tivesse alguém revisando meus trabalhos, eu obtinha crédito pelo que dizia e não tinha um número horrível de pontos deduzidos por erros de ortografia em cada palavra (isso ocorreu antes do uso da informática para mim, de modo que eu precisava datilografar tudo, o que era um processo extremamente confuso). Comecei a obter notas A e B+ e aprendi que podia pensar, e isso me tornou mais confiante. Também gostava de trabalhar no internato. No ano seguinte, eles me deram uma posição de supervisor do dormitório; vivia com 30 garotos. Todos eles tinham uma ou outra dificuldade de aprendizagem e alguns haviam sido tão protegidos por seus ambientes – bem, todos tinham baixa auto-estima, mas alguns eram completamente incapazes de lidar com tarefas básicas, como fazer a cama ou calçar o sapato no pé certo ou tomar um banho sozinhos. Assim, isso foi um desafio, mas me senti bem, porque podia identificar-me com esses meninos e com a incrível satisfação que eles obtinham de aprender a fazer as coisas sozinhos...

Continuação

Então, um dos professores da universidade que trabalhava muito comigo sugeriu: “Sabe, você deveria tentar cursar uma faculdade regular”. Enviamos algumas cartas e inscrevi-me em algumas universidades bem-conceituadas. Muitas delas pareciam algo além do que eu poderia conseguir, mas enviei meus dados assim mesmo e fui a uma entrevista, que provou ser muito útil. Quer dizer, muitos alunos de Ensino Médio têm muita gente à sua volta dizendo como fazer para ingressar em uma universidade, mas eu não tinha qualquer idéia. Assim, essa entrevista deu-me muitas dicas sobre o processo, o que foi muito bom. Ainda assim, não consegui ingressar nessa pequena universidade, que era seletiva demais, mas era a de minha preferência. Quando recebi uma carta de recusa ao meu ingresso, telefonei para o Reitor de Admissões e disse apenas: “Eu gostaria de ir até aí amanhã e de revisar meu formulário de ingresso com o senhor”. E, para a minha total surpresa, ele respondeu: “Muito bem, qual é o horário melhor para você?”. Assim, encontrei-me com ele e expliquei com a maior simplicidade que me esforçara muito para ter a oportunidade de simplesmente me sentar à sua frente, mais do que qualquer outro aluno que ele estaria aceitando naquele ano e que, não importando o grau de exigência que ele exercesse para selecionar seus alunos, alguém sempre iria desistir. Então, o que ele tinha a perder? A pior coisa que poderia acontecer seria eu também desistir...

De qualquer modo, mais ou menos no meio do verão, recebi uma carta daquela universidade. Eles estavam chamando-me para a matrícula.

Fonte: Entrevista por Jennifer Kagan.

Infelizmente, às vezes, os adultos jovens com dificuldades de aprendizagem têm tanto problema com relacionamentos pessoais quanto com a educação superior ou o emprego. Alguns se sentem tão inferiores e temem tanto a rejeição que se isolam e se retraem socialmente. Outros saltam de um relacionamento para outro, mas sua imaturidade, insegurança e instabilidade emocional fazem com que percam um parceiro após o outro, e o amor e a aceitação por que tanto anseiam permanecem sempre além de seu alcance. A queixa mais comum expressa por esse grupo é a de solidão; mesmo aquelas pessoas que mantêm um emprego estável dizem que precisam de ajuda para aprender a conhecer as pessoas e a fazer amigos. Encontrar atividades apropriadas de lazer e ajudar os indivíduos com dificuldades de aprendizagem a aprender habilidades sociais e de “namoro”, portanto, é uma parte

importante para ajudá-los a fazer um ajuste promissor à vida adulta.

É claro, a experiência de sucesso em casa e na comunidade são tão importantes para o futuro de uma criança quanto a experiência de sucesso na escola. Felizmente, os pais não exigem diplomas universitários ou históricos escolares para oferecerem o que seus filhos mais precisam deles. Como veremos no próximo capítulo, o bom senso e os instintos parentais são as melhores qualificações para que os pais ajudem seus filhos a chegarem a uma maturidade saudável e feliz. Lembre-se de que as crianças com dificuldades de aprendizagem são, em primeiro lugar, *crianças*. Elas precisam daquilo de que todas as crianças precisam: amor, compreensão, aceitação, responsabilidade e disciplina. O mais importante é não deixar que as deficiências da criança interfiram na capacidade da família para oferecer essas coisas efetivamente.

Notas

- 1 Citações de um estudo realizado por Beverey R. Gutermam, intitulado *Exceptional Children*, outubro/novembro, 1995.
- 2 Idem.
- 3 Idem.

11

ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO PESSOAL

Embora a qualidade da escolarização possa determinar o grau de habilidade adquirido pela criança em leitura, escrita e matemática, as famílias é que oferecem autoconfiança, determinação e criatividade que as crianças precisam para colocar suas habilidades em uso efetivo. O lar de uma criança é também o laboratório no qual ela aprende (ou deixa de aprender) habilidades básicas de sobrevivência, tais como o modo de estabelecer objetivos e fazer planos, como avaliar opções e tomar decisões e como solucionar problemas e resolver conflitos. A competência nessas áreas pode, ao final, ter um maior impacto sobre o sucesso de uma pessoa jovem na vida do que a capacidade para ler ou escrever.

Os pais, portanto, são os professores mais importantes de uma criança. Embora esta seja uma boa notícia (os pais podem ajudar os jovens a superar os efeitos negativos da fraca escolarização), alguns pais podem cogitar se também não é uma má notícia. Muitas mães e pais consideram as responsabilidades da maternidade e da paternidade um grande desafio (se não realmente assustadoras) e preocupam-se com a possibilidade de não poder enfrentar essa tarefa. Não é difícil entender tal insegurança. Afinal, ninguém nos

ensinou na escola como criar os filhos. A maior parte de nós sequer têm uma velha e sábia tia ou avô próximas para ajudar-nos na superação dos obstáculos (uma vantagem geralmente desfrutada pelas gerações anteriores). Por isso, passamos por uma grande parte de nossas vidas de pais como aprendizes na prática – um papel que pode apresentar alguns sérios desafios à nossa própria autoconfiança. Não há nada como passar uma noite com um bebê que não pára de chorar para fazer com que nos sintamos completamente incompetentes (embora levar um adolescente que recém perfurou o nariz para a colocação de um *percing* e raspou a cabeça na casa da avó para a ceia de Natal provavelmente venha logo depois disso). Não importando quantos livros sobre a educação infantil tenhamos lido, as crianças têm um modo de apresentar novas situações que nos faz sentir que não temos qualquer idéia do que estamos fazendo.

As mães e os pais de crianças que não crescem “de acordo com os manuais” normalmente se sentem ainda mais incertos de suas capacidades como pais. Notamos que o menino do vizinho dá melhores cambalhotas que nosso filho e começamos a imaginar o que fizemos de errado. Quando os déficits de uma

criança revelam-se mais sérios – por exemplo, a criança ainda está lutando para decifrar o alfabeto na segunda série, ou não é “capaz de ir para uma universidade”, de acordo com o conselheiro escolar – os pais geralmente presumem que são responsáveis por isso e sofrem com uma enorme culpa. Em uma cultura orientada para o sucesso, onde muitos pais usam os feitos de seus filhos como medalhas de mérito (“O Johnny foi eleito capitão do time!”, “Ótimo! A Susie obteve uma bolsa de estudos para a Universidade de Princeton!”), os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem ocasionalmente se sentem como fracassos ou como cidadãos de segunda categoria. As sugestões bem-intencionadas (e, frequentemente, conflitantes) que esses pais recebem de outros servem apenas para abastecer a fogueira da dúvida e da confusão.

Antes de discutirmos sobre formas de ajudar as crianças a manterem sua auto-estima, gostaríamos de oferecer um lembrete aos pais que podem estar lutando para manter sua própria auto-estima. As dificuldades de aprendizagem são problemas fisiológicos que podem ocorrer em qualquer tipo de família. Elas não são um reflexo de seu estilo de vida, de sua inteligência, de sua habilidade como pai ou mãe, ou de seu valor como um ser humano. Portanto, não existe qualquer razão para deixar que qualquer um o leve a sentir vergonha de si mesmo ou de seu filho. Quanto àqueles que oferecem conselhos não-solicitados ou tentam engajá-lo em competições para ver quem é melhor pai ou mãe, tente perdô-los por sua arrogância e ignorância. Se você não ficar na defensiva e continuar sua busca por soluções criativas, você e sua família poderão descobrir oportunidades para o crescimento pessoal com as quais as crianças medianas jamais sonharam. Como diz uma mãe: “Os filhos de minha irmã têm boas notas na escola e, ocasionalmente, sinto inveja por tanto vir tão facilmente para eles. Sei, porém, que seus filhos não sabem metade do que os meus filhos sabem sobre coragem e acho que a minha irmã, às vezes, tem inveja do relacionamento íntimo que Chris e eu temos um com o outro”.

Renovados por essa constatação da realidade, vejamos agora o que os pais podem fazer para que as crianças com dificuldades de aprendizagem cresçam sentindo-se vencedoras.

1. ACREDITE EM SEU FILHO

As atitudes dos pais em relação às capacidades dos filhos têm um efeito poderoso sobre como as crianças vêem a si mesmas. Aquelas que se vêem como essencialmente capazes e responsáveis em geral têm pais que também as vêem assim. As pesquisas demonstram, contudo, que as crianças com dificuldades de aprendizagem, algumas vezes, têm pais que as vêem como frágeis, desamparadas, inseguras ou de outro modo incompetentes. Não nos surpreende que muitas dessas crianças pareçam abordar a vida como se esta fosse uma guerra que já perderam.

Não é difícil imaginar como os pais chegam a essas atitudes prejudiciais. Na época em que seus problemas são identificados, muitas crianças com dificuldades de aprendizagem já estabeleceram uma visão derrotista tanto na escola quanto em casa. Existem crianças que parecem não conseguir fazer qualquer coisa certo: além de trazerem para casa notas decepcionantes, elas derramam suco de laranja sobre si mesmas no café da manhã, esquecem-se de alimentar seus bichinhos de estimação durante dias a fio e perdem três lancheiras em um mês. Depois que a família já perdeu o horário para seus compromissos pela centésima vez, porque “a criança-problema” não consegue encontrar sua jaqueta (ou seus óculos, ou seus sapatos), até mesmo os pais mais pacientes podem explodir com mensagens do tipo: “Seu abobalhado! Por que você tem sempre de fazer *tudo* errado?”.

Quando a dificuldade de aprendizagem da criança é identificada, os pais podem sentir remorso por essas acusações anteriores, mas não ajustam sua percepção básica sobre a criança da maneira necessária. Alguns aceitam a dificuldade de aprendizagem como desculpa para um mau desempenho e irrespon-

sabilidade continuados. As expectativas anteriores para realizações podem ser rebaixadas, e a quantidade de trabalho que a criança deveria realizar em casa ou na escola pode ser reduzida. As crianças absorvem a impressão de que são incapazes de mudar ou de que são desamparadas muito rapidamente. Cercadas por baixas expectativas, as pessoas jovens rapidamente entram em um padrão de baixas realizações e podem até mesmo parar de tentar fazer coisas que podem fazer muito bem.

Às vezes, os pais que têm temores sobre a capacidade da criança para lidar com um mundo que pode ser insensível a pessoas com necessidades especiais aniquilam a autoconfiança de seus filhos com gentilezas. Mães muito protetoras, por exemplo, interferem tanto na vida de seus filhos que esses jamais têm oportunidade para defenderem-se ou cuidarem-se de si mesmos sozinhos. Nos mais tristes desses casos, a mãe pode começar a construir sua identidade em termos de ser a heroína do filho. Ela pode “precisar ser necessária”, a tal ponto que resiste ativamente aos esforços dos outros para ajudarem a criança a ser mais auto-suficiente – tal resistência, com frequência, toma a forma de uma rejeição repetida aos profissionais ou a descoberta de “erros” desses, no sentido de que não entendem o que a criança realmente precisa. Nessa distorção patológica de um pai genuinamente preocupado (que, em geral, recebe muito bem o auxílio profissional), as crianças tendem a desenvolver baixas opiniões sobre suas próprias capacidades e a tornar-se cada vez mais dependentes. Muitas vezes, crianças como essas transformam-se em adultos passivos, sem amigos e praticamente incapazes de arranjar um emprego.

Obviamente, é importante evitar que os problemas da criança transformem-se em um bicho de sete cabeças e permanecer positivamente focalizado em suas *capacidades*. A seguir, oferecemos algumas sugestões para ajudá-lo a manter uma perspectiva positiva.

Esforce-se por um vocabulário mais positivo

Que palavras você usa, quando descreve seu filho? Ao lidar com um jovem com dificuldades de aprendizagem, palavras como *difícil*, *teimoso*, *desagradável*, *pavoroso* e *impossível*, algumas vezes, estão entre aquelas selecionadas. Palavras negativas como essas podem magoar as crianças, mesmo se jamais são faladas em voz alta. As palavras influenciam a percepção e, quando usamos palavras como essas, nós nos tornamos incapazes de ver nossos filhos sob um prisma melhor. A educadora Mary Sheedy Kurcinka – ela própria mãe de um menino “que gritava por 45 minutos, porque sua torrada fora cortada em triângulos quando ele esperava retângulos” – observa que mudar as palavras que usamos ajuda-nos a pensar em nossos filhos mais positivamente. Ela sugere que comecemos pensando em nossas crianças “difíceis” como “espirituosas”, prosseguindo depois para a seleção de novas palavras para tantos traços quantos possamos encontrar relativos a tal qualidade. Algumas alternativas sugeridas no livro de Kurcinka, *Raising your spirited child*, são as seguintes:

*Ao invés de dizer
que a criança...*

é uma selvagem
é exigente
é teimosa
é ansiosa
é “enjoada”
é explosiva
é barulhenta

é agressiva

*Tente dizer
que ela...*

tem energia
tem altos padrões
é persistente
é cautelosa
é seletiva
é ativa
é entusiasmada,
cheia de ânimo
é assertiva

Quanto mais rótulos negativos você puder substituir por rótulos neutros ou positivos, mais fácil será para você apreciar o espírito e a individualidade de seu filho.

Enquanto estiver trabalhando em seu vocabulário, dê uma boa olhada também nas palavras que seus filhos estão usando. Os irmãos podem ser maus uns com os outros, quando zangados, e as crianças com dificuldades de aprendizagem criam o hábito de usar palavras que as desmerecem para descrever a si mesmas. Os pais precisam tomar a dianteira, ensinando às crianças que dizer nomes feios e palavras ofensivas são um modo inaceitável de expressar sentimentos. Quando as crianças menosprezam a si mesmas, é importante confrontá-las e corrigi-las gentilmente, oferecendo visões positivas para substituir aquelas negativas (“Eu sei que você está desapontado com sua nota no ditado, mas você não é estúpido. Ditado é difícil para você. Estou orgulhosa do esforço que colocou no estudo. Você é um batalhador!”).

Busque o lado positivo

A própria palavra *deficiência* chama a atenção sobre o que a criança não pode fazer. É fácil esquecer que as crianças com dificuldades de aprendizagem, desenvolvem, às vezes, qualidades incomuns. Muitas mostram-se talentosas nas artes, na música e em outros empreendimentos criativos. Algumas, que têm dificuldade com a leitura e a escrita, tornam-se imensamente boas na oratória e conseguem conversar sobre praticamente qualquer coisa (esses “vendedores naturais” excedem outros na política e, ocasionalmente, tornam-se empresários de sucesso). A compaixão que algumas crianças com dificuldades de aprendizagem desenvolvem por pessoas “diferentes” ou que enfrentam problemas é impressionante. Esses jovens, com frequência, são atraídos para o serviço voluntário e para profissões de ajuda, nos quais sua sensibilidade é algo precioso. Em virtude de seu modo ligeiramente diferente de ver o mundo, muitas pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem também têm um senso malicioso e incomum de humor.

Falando para uma filial de Massachusetts do Children and Adults With Attention Deficit Disorder (CHADD, um grupo norte-americano de apoio) o Dr. Edward Hallowell, co-autor do conhecido livro *Driven to distraction: recognizing and coping with attention deficit disorder from childhood through adulthood* (“Levado à Distração: Reconhecendo e Enfrentando o Transtorno de Déficit de Atenção da Infância à Idade Adulta”), explicou que existem benefícios ocultos também neste tipo de problema:

As pessoas com TDA são altamente imaginativas e intuitivas. Elas têm um “dom” para as coisas, um modo de ver bem no âmago das coisas, enquanto outros têm de raciocinar metodicamente... Esse é o homem ou mulher que realiza negócios de milhões em um piscar de olhos e os perde no dia seguinte. Esta é a criança que, tendo sido repreendida por ter dito algo inconveniente, é depois elogiada por ter dito impensadamente algo brilhante... É importante que os outros sejam sensíveis a esse “sexto sentido” que muitas pessoas com TDA têm e o incentivem. Se o ambiente insiste em um pensamento racional, linear e no “bom” comportamento dessas pessoas todo o tempo, elas podem jamais desenvolver seu estilo cognitivo ao ponto de serem capazes de usá-lo para obter vantagens.¹

Uma mãe sugere: “Tente sentar-se e fazer uma lista de 10 coisas que você *gosta* em seu filho. Eu faço isso quando me sinto desanimada, e isso ajuda a manter as coisas em perspectiva”. Além de manter seu próprio pensamento positivo, essa mãe encontrou uma boa maneira de dar a seu filho uma vantagem em termos de auto-estima. O que os pais valorizam em seus filhos geralmente vem a ser valorizado pelas próprias crianças. Ao pensar sobre o que gosta em seu filho, a mãe dá a ele uma lista nova e frequentemente atualizada de razões para ver a si mesmo como uma grande pessoa.

Aprenda a colocar o fracasso em perspectiva

O inventor Thomas Edison fez mais ou menos mil lâmpadas que *não* funcionaram antes daquela que deu certo. Quando indagado sobre como era fracassar tantas vezes, Edison supostamente respondeu: “Eu não fracassei mil vezes; a lâmpada foi uma invenção com mil etapas”. Como a maioria dos cientistas, ele sabia que descobrir o que não funciona pode ajudar a imaginar o que funciona. O progresso é, em geral, uma questão de tentativa e erro, e as pessoas que temem cometer erros limitam suas oportunidades de avanço.

Infelizmente, muitas vezes, as crianças aprendem na escola a temer o fracasso e a tomá-lo como algo pessoal. Em muitas classes, a aprendizagem não é apresentada como uma questão de interesse ou de exploração, mas como um campeonato no qual os alunos devem provar seu valor. Aos vitoriosos, os louros, isto é, a estima dos professores e dos outros alunos, a aceitação por universidades e o oferecimento de bolsas de estudo. O fracasso restringe as opções das crianças e reduz seu *status*. Os alunos raramente são encorajados a analisar os fracassos e a aprender com eles.

Para que as crianças aprendam que o fracasso pode ser educativo, elas devem aprender isso em casa. A fim de ajudá-las, os pais devem examinar suas próprias atitudes sobre cometer erros. Como você reage, quando uma criança fracassa em uma tarefa ou dever? Você desmerece a criança (“O que há de errado com você, Johnny? Já lhe dissemos um milhão de vezes que o lixo deve ser tirado às sextas-feiras e você esqueceu novamente!”), ou será que assume uma posição neutra, ajudando a criança a retroceder e a descobrir o que deu errado (“Você parece estar tendo problema para recordar essa tarefa. Vamos falar sobre um modo de resolver o problema?”). As crianças que normalmente recebem o primeiro tipo de tratamento aprenderão a ver a si mesmas como perdedoras incompetentes. A segunda abordagem elimina a penalidade emocional e encoraja as crianças a verem a si mesmas como

pessoas que resolvem os problemas criativamente.

Saliente a educação

“Meus pais nunca disseram algo como ‘Se você for para a faculdade’”, diz uma aluna do segundo ano de psicologia. “Era sempre ‘Quando’ você for para a faculdade”. Eles diziam isso mesmo quando minhas notas eram ruins. Quando descobrimos que eu tinha uma dificuldade de aprendizagem, eles mudaram para “Teremos de procurar atentamente a universidade *certa*’. Não ir para a universidade jamais foi considerado”.

Os pais dessa jovem ajudaram-na a manter suas expectativas no alto – um fato que quase certamente ajudou a selar seu sucesso. As pesquisas indicam que as atitudes dos pais sobre a educação têm um imenso impacto sobre as expectativas dos estudantes. Um estudo determinou que o prognóstico mais significativo do *status* ocupacional adulto eram as atitudes dos pais sobre a escola. (O *status* ocupacional e os rendimentos estão estreitamente ligados ao número de anos de escolarização. Os pais que encorajam as crianças a terminarem o Ensino Médio e a prosseguirem, freqüentando programas educacionais após essa etapa, ajudam a levá-los a melhores empregos.)

Embora os pais com educação universitária estejam entre aqueles mais propensos a encorajar seus filhos a buscarem a educação superior, muitos professores, médicos e advogados lembram-se de pais que trabalharam arduamente em empregos não-especializados para que seus filhos pudessem buscar os estudos universitários. “Minha mãe mal conseguia falar inglês, mas verificava meu dever de casa todas as noites”, recorda uma assistente social. “Não tenho certeza do quanto ela entendia, mas certamente ela me passou a idéia de que os deveres de casa eram importantes”. Estudantes como esta sempre têm uma vantagem sobre aqueles cujos pais são indiferen-

tes ao desempenho escolar. É o respeito, o interesse e o entusiasmo que os pais transmitem com relação à educação – não o nível de conquista educacional deles – que realiza essa tarefa.

Para estudantes com dificuldades de aprendizagem, as altas expectativas devem ser associadas a um cuidadoso planejamento, baseado em uma sólida compreensão dos pontos fortes e das necessidades especiais das crianças. Como veremos na próxima seção, a auto-estima desaba, quando apresentamos às crianças expectativas às quais elas são reconhecidamente incapazes de atender. Os pais também devem reconhecer a diferença entre ter muitas esperanças e tentar impor sua vontade às crianças. Um homem de negócios da terceira geração que insiste em que seu filho leve adiante a tradição da família (mesmo quando o menino sonha com uma carreira artística) está interferindo no crescimento dessa criança e colocando em risco o relacionamento entre pai e filho. As pessoas jovens geralmente empregam seus maiores esforços em objetivos que elas mesmas estabelecem. Assim, um pai ou uma mãe sensato combinam o entusiasmo pela educação com uma certa quantidade de perceptividade quanto a qual deveria ser o objetivo máximo de tal educação. (Para uma discussão mais profunda sobre universidade e planejamento sobre uma profissão, veja o Capítulo 12, no qual discutimos a preparação para a vida após o Ensino Médio em maiores detalhes.)

2. ESTABELEÇA EXPECTATIVAS REALISTAS

Nenhum pai ou mãe pediria intencionalmente o impossível a seu filho. Sabemos, por exemplo, que os bebês não conseguem andar de bicicleta e que alunos de primeira série não lêem textos de física avançada. Todavia, quando a personalidade, o estágio de desenvolvimento e/ou as capacidades de aprendizagem de uma criança são malcompreendidas, os pais podem, inadvertidamente, estabelecer expectativas quase tão irracionais quanto es-

ses exemplos. As crianças com dificuldades de aprendizagem são especialmente vulneráveis a esse tipo de confiança mal-alocada. Uma vez que parecem “normais” e são capazes em muitas áreas, é fácil esquecer que elas não conseguem fazer tudo o que as outras crianças de sua idade podem.

Expectativas irreais preparam as crianças para o fracasso – e, quando elas fracassam, podem sofrer de uma culpa imensa por decepcionar seus pais (como que as crianças presumem que os adultos sabem o que estão fazendo, elas quase sempre culpam a si mesmas nessas situações). Se decepcionam muito seus pais, as crianças muitas vezes tendem a ver a si mesmas como essencialmente ineptas e inúteis. Portanto, para protegermos a sua auto-estima é essencial manter o que pedimos delas em harmonia com o que são capazes de fazer. O importante é que as crianças não *sabem* o suficiente para dizer: “Perdão, mãe e pai, eu não tenho a capacidade cognitiva para lidar com tal solicitação nesse estágio do meu desenvolvimento”. Eles acreditam que somos sensatos o suficiente para fazer esse julgamento em seu lugar.

Existem três áreas nas quais é especialmente importante que os pais conheçam seus filhos bastante bem para alinhar suas expectativas com as capacidades das crianças: temperamento, desenvolvimento moral e estilo de aprendizagem.

Temperamento

Alguns aspectos do temperamento têm um componente genético e, desse modo, resistem a mudanças (para uma descrição desses traços, veja o Capítulo 10). Os pais que não entendem isso podem superestimar a capacidade da criança para ajustar-se a diferentes circunstâncias e ambientes. A mãe e o pai podem ansiar por mostrar a todos seu talentoso filho de cinco anos na reunião familiar, por exemplo, apenas para serem desapontados, quando Johnny choraminga e afasta-se das pessoas que não reconhece (que é quase todo mundo). Enquanto o menino torna-se cada

vez mais pressionado e irritável, os pais podem insistir em que ele não seja tão chorão e birrento. Forçados a levar seu filho em rápida deterioração para casa cedo, ouvimos a mãe murmurando, “Você arruinou o dia para todos nós, sendo tão ruim!”. Além de ser testado além de seus limites pela exposição excessiva a rostos novos, Johnny sabe agora que sua incapacidade para relacionar-se bem com os outros fez sua mãe sentir-se infeliz – um duplo fracasso emocional.

Se essa criança naturalmente reticente nasceu em uma família de pessoas extrovertidas e socializadoras, variações desse cenário podem repetir-se muitas vezes ao longo dos anos. Eventualmente, Johnny pode muito bem convencer-se de que sua incapacidade para socializar-se de maneira confortável significa que há algo seriamente errado com ele. Embora ele possa superar em grande parte seu medo de novas situações ao ingressar no Ensino Médio, se ele aceitar os rótulos dados por sua família (Johnny é um solitário, Johnny é anti-social), poderá até mesmo deixar de tentar fazer amigos. Essa criança termina pagando um alto preço pelo fracasso de seus pais em reconhecer e respeitar sua personalidade básica.

Os pesquisadores têm descoberto que, quando o temperamento de uma criança é muito diferente do temperamento dos pais, o nível de estresse e conflito no ambiente doméstico aumenta com frequência. Na história do Quadro 11.1, o resultado é trágico. Como a vida de Norman poderia ter sido diferente, se seu pai tivesse sido capaz de aceitar as diferenças entre o filho e ele mesmo, ao invés de rejeitar o menino e considerá-lo um fracassado!

Os pais sensíveis às necessidades temperamentais de seus filhos podem estabelecer expectativas reais e ajudar a administrar seu ambiente, de modo que as crianças não sejam indevidamente pressionadas. Os pais de Johnny, por exemplo, poderiam alertar os parentes de que o menino precisaria de tempo para acostumar-se a eles na reunião da família (as crianças como esta, às vezes, precisam ser defendidas de abraços exageradamente entusiasmados). Eles também poderiam decidir-se não sujeitá-lo a um dia inteiro de festividades – ou a encontrar um local confortável,

ficando mais afastados até que Johnny estivesse pronto para aproximar-se da multidão. Desse modo, eles teriam preparado o filho para o sucesso, ao invés de para o fracasso e a frustração.

A consciência das características temperamentais também ajuda os pais a apreciarem seus filhos como seres humanos únicos, especialmente se forem capazes de reconhecer aspectos positivos de traços temperamentais (o lado bom da “timidez” de Johnny, por exemplo, poderia ser que ele forma julgamentos ponderados sobre as pessoas e escolhe suas companhias de modo sensato – qualidades do caráter que a maioria dos pais valorizaria). Para que as crianças façam o máximo com seu temperamento, também é importante que os pais compreendam que a personalidade nem sempre se ajusta a papéis culturais tradicionais. Se a timidez fosse vista como aceitável para meninas, mas como uma marca de covardia em meninos, por exemplo, metade das pessoas tímidas no mundo seria condenada (e sentiria-se culpada) sem necessidade.

Desenvolvimento moral

A capacidade das crianças para julgar o que é certo e o que é errado desenvolve-se em estágios. As mães e os pais que não entendem o desenvolvimento moral tentam, às vezes, colocar em prática regras além da compreensão das crianças e/ou puni-las por não entenderem o que fizeram de errado. A interpretação incorreta dos motivos das crianças também pode convencer os pais de que elas pecam ou são más, quando, na verdade, seu comportamento é normal e inocente.

Vejamos como a moralidade de uma criança desenvolve-se. Os especialistas concordam que as crianças com menos de dois anos não têm um senso real de certo ou errado; os princípios que as controlam são mais ou menos como “Se parece bom, faça”. Nesse estágio de seu desenvolvimento, elas não são capazes de entender “regras”. Punir crianças que recém começaram a caminhar por um comportamento considerado inaceitável (como tocar seus genitais ou quebrar objetos

Quadro 11.1

NORMAN

Norman foi visto aos 17 anos por uma de nós (S.C.), que o acompanhara desde os quatro anos e meio em virtude de um persistente perturbação comportamental. Aos 17 anos, ele já havia abandonado duas faculdades em um ano, e planejava viajar ao exterior para um programa de estudos. Falava bem, mas mostrava-se desanimado e deprimido. Demonstrava um extraordinário desprezo por si mesmo, dizia que não conseguia terminar nada que começava, era preguiçoso e não sabia o que queria fazer. “Meu pai não me respeita e, vamos encarar os fatos, por que ele deveria me respeitar?”. Norman falava em “esperar encontrar a si mesmo” de um modo vago e não-planejado.

Ele sempre foi uma criança altamente distraída, com um curto alcance da atenção. Inteligente e agradável, o aluno mais jovem em sua classe durante todos os seus anos de escola, devido à data de seu nascimento, ele começou sua escolarização com um bom domínio do conteúdo. Contudo, em casa, seus pais eram impacientes e o criticavam mesmo quando estava na pré-escola, devido às suas rápidas mudanças da auto-estima, à sua inquietação na hora de dormir e ao seu aparente “esquecimento”. Ao cinco anos de idade, Norman demonstrou vários sintomas reativos, como dificuldade para dormir, enurese noturna, fracos hábitos alimentares e o hábito de roer unhas. Ano após ano, sua posição escolar caía. Seu pai, um profissional esforçado e muito persistente, tornou-se hipercrítico em relação ao filho, desmerecendo-o a todo momento. O pai associava a curta atenção e a distração do filho à irresponsabilidade e à falta de caráter e de força de vontade. Usava esses termos abertamente com o menino e dizia que “não gostava” do filho. A mãe pensava diferente, mas nenhuma discussão com o pai sobre a normalidade do temperamento do filho e sobre a impossibilidade de o menino atender às suas expectativas de um trabalho árduo e concentrado conseguia mudar a atitude do pai. Ele ainda estava convencido de que Norman tinha um caráter irresponsável e estava destinado ao fracasso no futuro – na verdade, uma profecia auto-realizável. Em várias ocasiões, o menino tentou satisfazer às exigências do pai e forçou-se a sentar-se quieto com seus deveres de casa por longos períodos de tempo. Isso apenas resultou em uma tensão generalizada e múltiplos tiques, e Norman não conseguia manter esse esforço tão dissonante de seu temperamento – uma outra prova, para ele e para o pai, de seu fracasso. A psicoterapia direta foi providenciada no começo da adolescência, mas Norman iniciou-a com uma atitude passiva e derrotista, e o esforço não teve sucesso. Seu desenvolvimento subsequente também foi muito imprevisível.

Fonte: Thomas A., e Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. NY: Bruner/Mazel.

frágeis) é, portanto, inútil e cruel. Uma estratégia mais apropriada é distrair a criança do comportamento que você não aprecia ou eliminar tentações (se oferecer um brinquedo não evita que a criança brinque com os botões do videocassete, remova o bebê – ou o vídeo – para outra peça da casa).

À medida que crescem, as crianças aprendem que alguns comportamentos são aceitáveis e outros não. Porém, as crianças com me-

nos de sete ou oito anos não têm a capacidade de raciocínio para entender *por que* um determinado comportamento é certo ou errado; seu código moral é tomado totalmente dos pais e de outras autoridades. Isso tende a resultar em uma visão em “preto-e-branco” do mundo e em uma interpretação muito rígida das regras – por exemplo, uma criança de cinco anos dirá que mentir é sempre errado. Sugerir que, às vezes, é necessário dizer uma “mentirinha”

Quadro 11.2

MATTHEW

A compreensão sobre o nível de raciocínio moral de uma pessoa jovem pode ser a chave para a intervenção efetiva:

Matthew, 13 anos, tinha um temperamento explosivo. Quando as coisas não saíam como queria, ele normalmente jogava seus sentimentos sobre os móveis – virava mesas e cadeiras e, certa vez, lançou um cesto de lixo pela janela. Infelizmente, Matthew sentia-se infeliz na oitava série. Sua dificuldade em manter a atenção e seus problemas com a linguagem escrita haviam sido reconhecidos tarde; este ano era a primeira experiência de Matthew com as aulas de educação especial. Ele se ressentia em ser separado dos amigos, alguns dos quais riam dele por ter de ir a uma aula de leitura com “retardados e bobalhões”. Sua atitude para com a professora especial e com os outros alunos em seu grupo de leitura era hostil, na melhor das hipóteses. Em seus maus dias, o comportamento de Mathew era tão agressivo e perturbador que o professor não teve escolha senão mandá-lo ao gabinete da diretora.

A diretora da escola fez muitos esforços para argumentar racionalmente com Matthew. Ela apontou que o comportamento do menino interferia no direito de aprender dos outros alunos e também prejudicava sua própria educação. Nenhuma dessas conversas teve muito impacto. A mãe de Matthew também tentou conversar com ele. Ela era uma mulher religiosa e deixou claro que seus ataques destrutivos violavam os ensinamentos de sua fé, bem como as regras da escola. Matthew amava sua mãe e desejava agradar-lhe, mas as palavras desta não o ajudaram a lidar com a raiva que continuava acumulando-se dentro de seu corpo pequeno e magricelo. Uma detenção na escola também não funcionou – na verdade, ser forçado a permanecer após a aula e não poder jogar bola com seus amigos fizeram com que ficasse com mais raiva ainda. A caminho de sua mais recente detenção, Matthew deliberadamente “varreu” os livros de três alunos de suas carteiras e derramou “acidentalmente” o café da professora.

Em um último esforço para evitar a suspensão, o menino foi encaminhado a um conselheiro escolar. O conselheiro reconheceu que os apelos generalizados aos instintos de Matthew para a boa cidadania não estavam servindo para modificar seu comportamento. Matthew era imaturo em diversos aspectos (seus programas favoritos de televisão eram desenhos animados, por exemplo); isso sugeria a necessidade de uma abordagem mais concreta ao manejo de sua raiva. O conselheiro propôs um trato: se Matthew pudesse vir a seu escritório conversar, quando ficasse zangado, ao invés de perturbar a classe, uma estrela vermelha seria colocada na capa de sua pasta-arquivo. Quando Matthew conquistou cinco estrelas, o conselheiro levou-o para comer uma pizza na hora do almoço. Quando ele obteve 10 estrelas, Matthew ganhou dois ingressos para um filme de sua escolha.

Continua

para evitar magoar alguém apenas a confundirá. É necessário explicar regras e expectativas claramente a essas crianças; sem informações oferecidas por adultos, elas não têm qualquer idéia de como comportar-se (as crianças que não receberam uma orientação consistente dos adultos irão comportar-se de um modo incon-

sistente). A disciplina apropriada nesse grupo etário é, em geral, mais uma questão de educação do que de punição. Dar “sermões” a crianças que recém ingressaram na escola é algo inefetivo, mas elas realmente entendem as consequências concretas estreitamente ligadas aos eventos (“Essas canetas são da loja. Você não

Continuação

O sistema funcionou. Na época em que ganhou seus ingressos para o cinema, Matthew construíra um relacionamento de confiança com o conselheiro e começara a aprender como falar sobre sua raiva, ao invés de atacar os objetos. Como agora ficava quieto em sua classe, a professora de educação especial pôde ajudá-lo a entender suas dificuldades de aprendizagem. Matthew tornou-se menos hostil ao compreender que não se pode ter uma dificuldade de aprendizagem e ainda ser esperto. Ele começou a esforçar-se, e suas habilidades escolares melhoraram. A chave para tais resultados positivos foi a compreensão demonstrada pelo conselheiro do nível de desenvolvimento moral de Matthew. Embora a maior parte das crianças de 13 anos esteja começando a desenvolver uma “consciência social”, o desenvolvimento do garoto estava um pouco atrasado. Seu pensamento era mais como o de um aluno de quinta ou sexta série, e as crianças dessa idade são motivadas por recompensas tangíveis. Desse modo, o sistema de pontos do conselheiro teve sucesso, quando tentativas para argumentar de um modo “maduro” com Matthew fracassaram.

deve trazer para casa as coisas da loja, a menos que pague por elas. Vamos levá-las de volta à loja agora mesmo”).

Quando ingressam na terceira série, as crianças começam a usar seu próprio julgamento, ao invés de confiarem inteiramente na orientação dos adultos. Enquanto “ser bom” é, primeiramente, uma questão de agradar aos adultos para as crianças menores, as crianças com oito anos ou mais também consideram regras e parâmetros estabelecidos por seus colegas. Essa lealdade dividida, às vezes, apresenta-lhes dilemas éticos (“Mãe diz que eu deveria convidar Emily para minha festa de aniversário, porque ela mora na casa ao lado, mas meus amigos da escola acham a Emily uma chata”). A discussão de problemas como esses dá aos pais uma oportunidade para compartilhar valores. Embora as crianças com menos de 12 anos lidem fracamente com conceitos abstratos e prefiram soluções simples, elas são capazes de entender que a escolha “certa” depende das circunstâncias. As crianças dessa idade geralmente precisam de ajuda para pensar em diferentes aspectos de um problema, mas devem ser encorajadas a tomar suas próprias decisões, sempre que possível. Os pais que impõem seus próprios julgamentos arbitrariamente (“Você deve con-

vidar Emily, ou não haverá festa!”) roubam das crianças as oportunidades para a prática de pensamentos e ações maduros.

As crianças da escola de Ensino Fundamental realmente testam as regras. Uma vez que a maioria ainda não raciocina logicamente, recompensas concretas e consequências continuam sendo o melhor meio de modificar seu comportamento. Quando é necessário disciplinar as crianças, uma explicação da punição é apropriada (mesmo se elas não entenderem plenamente seu julgamento, elas precisam saber que você tem uma razão para o que está fazendo e que não está agindo por um capricho). No entanto, você pode poupar as crianças de uma extensa análise e de observações filosóficas – poucas palavras, que vão direto ao ponto, funcionam melhor. Em qualquer estágio do desenvolvimento, é importante distinguir entre criticar o *comportamento* de uma criança e criticar a *criança*. Criticar o comportamento (“Bater não é certo. Bater machuca as pessoas!”) estabelece limites, mas críticas e humilhações à criança (“*Seu garoto mau! Por que você é tão ruim?*”) são uma forma de assassinato do caráter que podem deixar cicatrizes duradouras.

Quando chegam ao início do Ensino Médio, a maioria das crianças compreende

que as regras surgem do consentimento mútuo e implica uma certa dose em dar e receber. Elas não pensam mais exclusivamente em termos de bons e maus rapazes e entendem que a justiça real leva fatores atenuantes em consideração (algumas vezes, este *insight* proporciona-lhes um incentivo para tentar oferecer desculpas; essas são as crianças que insistem: “Realmente, Sra. Jones, o cachorro comeu minha lição!”). Como resultado, os adolescentes querem *negociar* regras e consequências. Os pais precisam garantir que não se tornem inflexíveis em resposta a esses desafios; os especialistas consideram que uma certa dose de debate e negociação é característica de sistemas familiares saudáveis, nos quais as gerações respeitam umas às outras. Durante a adolescência, as crianças também começam a desenvolver uma “consciência social”. À medida que amadurecem intelectualmente, os adolescentes começam a apreciar idéias abstratas, como altruísmo, fraternidade e patriotismo, e esses conceitos reforçam seu desejo de tornarem-se bons cidadãos.

Os pais devem notar, porém, que o julgamento moral das crianças ainda não está plenamente desenvolvido. O respeito de seus filhos adolescentes pela lei, por exemplo, é ainda baseado, em parte, no medo de serem descobertos e punidos; eles podem ser tentados a romper regras, se o risco de ser pego for pequeno. Apenas no final da adolescência as crianças entendem completamente que as leis preservam a sociedade e que a obediência a elas é necessária para manter-se a ordem social (os jovens que se vêem como vítimas pela ordem social estabelecida não serão motivados por tal consideração). Assim, os pais sensatos continuam oferecendo aos filhos adolescentes uma estrutura e ajudando-os a pensar em suas ações. Já que deslizes tendem a gerar suas próprias consequências nessa idade (furar pode levá-lo à prisão; sexo inseguro pode resultar em doença ou em gravidez indesejada), ameaças de punição podem ser supérfluas. Quando os pais agem como conselheiros, ao invés de policiais, os adolescentes consideram mais fácil ver que o comportamento responsável vem em seu próprio interesse.

Para serem efetivos, os esforços para disciplinar as crianças devem ser baseados em seus estágios de maturidade moral, não em sua idade. As crianças que amadurecem lentamente (incluindo muitas crianças com dificuldades de aprendizagem), às vezes, são punidas injustamente, porque os pais julgam mal sua capacidade para entender regras e avaliar as consequências. Como ilustra a história de Matthew em algumas ocasiões, tratar as crianças como se elas tivessem o julgamento social e a capacidade de raciocínio moral de uma criança dois ou três anos mais jovem é a chave para soluções efetivas dentro do alcance de uma pessoa jovem.

Estilo de aprendizagem

No Capítulo 9, discutimos como as preferências de aprendizagem afetam o desempenho dos alunos na escola. Uma vez que os pais também têm muito a ensinar, o *insight* sobre como as crianças aprendem é igualmente importante em casa. Contudo, como diz uma mãe: “É muito fácil esquecer as dificuldades de aprendizagem, quando você está tentando fazer com que seu filho arrume o quarto. Embora eu saiba que meu filho não lida bem com instruções verbais, às vezes, ainda lhe digo para fazer as coisas e fico zangada quando ele esquece”.

Com demasiada frequência, os pais não consideram como o estilo de aprendizagem de uma criança pode afetar seu comportamento em casa. Quando este for o caso, as expectativas em relação à criança tendem a ser irrealistas; geralmente, ocorrem discussões na família, quando a criança deixa de fazer o que lhe é pedido. Para evitar essa situação infeliz, os pais podem levar algumas diretrizes básicas em consideração, quando tentam ensinar tarefas às crianças com dificuldades de aprendizagem.

Elas levam mais tempo para aprender. As tarefas que uma criança típica de cinco anos aprendeu depois de uma explicação podem ser aprendidas muito mais lentamente por seu

filho de oito anos de idade com dificuldades de aprendizagem. Algumas dessas crianças podem prestar atenção nas tarefas apenas por curtos períodos de cada vez, o que torna mais lento seu ritmo de aprendizagem. Além disso, a maioria delas precisa praticar uma nova habilidade muitas vezes antes de sentirem-se confortáveis com ela. Os pais que esperam rápidos resultados das crianças com dificuldades de aprendizagem sentem-se, com frequência, desapontados. Por outro lado, se você planeja investir duas ou três semanas para ensinar seu filho a pôr a mesa, pode provavelmente contar com resultados dos quais você e seu filho se orgulharão.

Você precisa mostrar-lhes, bem como dizer-lhes. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem têm dificuldades em seguir instruções verbais. Algumas processam muito mal a linguagem. Outras têm dificuldades em visualizar as informações; não importando quantas vezes você explique uma seqüência de eventos, elas têm problemas para “imaginar como isso acontece”. Quase todas as crianças com dificuldades de aprendizagem saem-se melhor quando novas habilidades são demonstradas, bem como explicadas. No Quadro 11.3, um educador especial de renome sugere uma seqüência de ensino que geralmente tem muito sucesso.

Você precisa dividir grandes tarefas em partes pequenas. Nenhuma criança recebe com alegria uma ordem do tipo “Vá limpar seu quarto”, mas a maioria consegue lidar com ela sem muita supervisão. Contudo, para uma criança que tem problemas com seqüenciamento ou visualização do que é um quarto arrumado uma tarefa como essa apresenta muitas escolhas, confusas demais. Recolher os brinquedos primeiro, ou separar as roupas sujas? Juntar o lixo, ou fazer a cama? Sem ajuda, a criança não consegue imaginar uma estratégia eficiente, de modo que a tarefa leva um tempo sem fim. Para ajudar as crianças a completarem uma tarefa como essa, divida-a em uma série de tarefas mais simples (colocar a roupa suja no cesto,

juntar o lixo e jogá-lo na lata, guardar os brinquedos nas prateleiras, etc.). As crianças mais velhas podem receber uma lista, a qual devem seguir; com as crianças mais jovens (e crianças com pouco alcance da atenção), pode ser necessário verificar os resultados depois de cada subtarefa ter sido completada.

Você deve ensinar estratégias de memorização. Uma queixa ouvida com frequência dos pais de crianças com dificuldades de aprendizagem é que elas são esquecidas; perdem a hora, esquecem-se de suas tarefas e de onde roupas e objetos foram deixados ou vistos pela última vez (no Quadro 11.4, observamos uma criança que espera que a Fada do Dente perdoe o fato de ela ter perdido o dentinho que caíra!). “Descuidado” não é a questão aqui; a maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem tem dificuldade para colocar alguns tipos de informações em seus bancos de memória. Portanto, é importante ensinar estratégias para um aumento de sua memória, tais como escrever compromissos em um calendário, colocar listas diárias de coisas a fazer em um painel, guardar as coisas imediatamente e/ou usar um relógio com alarme que alerte sobre eventos importantes. Porém, mesmo quando usa essas técnicas, a criança com dificuldades de aprendizagem tende a permanecer o membro menos organizado da família. A sanidade está em aceitar nossos “espíritos livres” como eles são –, e desenvolver estratégias familiares para compensar a sua desorganização, como dar amplo tempo para que essas se crianças aprontem para os eventos.

Recompense o esforço, não a perfeição. As crianças com dificuldades de aprendizagem, geralmente, sentem-se frustradas por sua própria incapacidade para atingir resultados perfeitos. Ajude-as a ver que o progresso – não a perfeição – é o mais importante. Quando elas fizerem algo parcialmente correto, elogie o que foi bem-feito antes de mostrar-lhes o que esqueceram. As crianças que entendem que estão chegando a algum lugar estão menos propensas a desanimar e a desistir.

Quadro 11.3

Ensino de novas tarefas a crianças com dificuldades de aprendizagem

Pais! Perguntem a si mesmos: “Quantas coisas eu faço por meu filho a cada dia... tarefas que realizo por puro hábito... tarefas que estão dentro da faixa de capacidades de uma criança”? Você ainda passa as roupas para seu filho ou filha de 14 anos? Você continua afastando seu filho de 16 anos de tudo que é elétrico?

Se for assim, considere esta abordagem seqüencial simples ao ensino de uma criança com dificuldades de aprendizagem. Este método em quatro etapas pode ser aplicado a quase qualquer tarefa comum. Usaremos como um exemplo ensinar Jim a fazer sua cama.

PRIMEIRO PASSO: Faça a cama para Jim

Faça a cama, enquanto Jim observa você. Aponte cuidadosamente os estágios da tarefa à medida que você completa cada etapa. Encoraje-o a fazer perguntas. Continue fazendo isso diariamente, até que ele esteja pronto para o Segundo Passo.

SEGUNDO PASSO: Faça a cama com Jim

Integre-o lentamente ao processo. Faça com que ele o ajude em vários estágios da tarefa. Elogie e encoraje seu crescente envolvimento. Continue assim, diariamente, até ele estar pronto para o Terceiro Passo.

TERCEIRO PASSO: Observe, enquanto Jim faz a cama

Por alguns dias, observe, enquanto Jim faz a cama. Anime-o e aponte gentilmente quaisquer enganos que ele possa cometer. (Isso evitará a formação de maus hábitos.)

QUARTO PASSO: Exija que Jim faça a cama

Agora que a tarefa foi dominada, exija que Jim faça sua cama todos os dias. Torne esta tarefa parte da rotina. Com frequência, os pais fazem um grande esforço para ensinar uma habilidade a uma criança e depois não permitem que ela *use* tal habilidade. Não caia no velho e improdutivo hábito de arrumar a cama para Jim!

Fonte: Richard D. LaVoie.

3. DÊ RESPONSABILIDADES À CRIANÇA

As pesquisas indicam a importância de dar responsabilidades às crianças para seu desenvolvimento geral. Muitos estudos têm descoberto que as crianças que realizam um trabalho útil em suas casas e comunidades obtêm tanto habilidades quanto auto-estima. Por exemplo, um estudo de longo prazo, que seguiu um grupo de indivíduos com problemas de aprendizagem na ilha de Kauai, no Havaí,

descobriu que aqueles que faziam um trabalho útil (geralmente nos anos intermediários da infância e na adolescência) estavam mais propensos a tornar-se adultos carinhosos e competentes. O trabalho desses jovens normalmente envolvia ajudar os pais em casa e auxiliar vizinhos ou os membros carentes da comunidade em geral.

Aprender a assumir responsabilidade por si mesmo é uma outra chave para a vida independente com sucesso. Infelizmente, as pesquisas demonstram que, freqüentemente,

Quadro 11.4

Bilhete à fada do dente

Dear tootnFairry
 I Lost My
 tooth can
 you still
 Give me
 Money

 from
 you
 toothless
 kid

(Querida Fada do Dente: Eu perdi meu dente. Será que você ainda pode me dar dinheiro? Do seu menino sem dente.)

Fonte: Lee Anne Hoffman.

os adultos não encorajam as crianças com dificuldades de aprendizagem a pensarem ou a fazerem coisas por si mesmas. Como resultado, muitas delas sentem-se incapazes de influenciar os eventos e, assim, seguem passivamente dia após dia, ao invés de fazerem planos ou tomarem decisões que possam melhorar suas vidas.

Algumas vezes, os pais sabotam a iniciativa de seus filhos com a melhor das intenções.

Frente a uma criança desorganizada que tem deficiência com as mais simples tarefas, é natural oferecer ajuda. À medida que as crianças com dificuldades de aprendizagem crescem, a ajuda com a alimentação e o vestuário e para subirem até o alto do escorregador progride naturalmente para ajuda com deveres de casa, ajuda com dinheiro, etc. Antes que os pais percebam, a ajuda tornou-se um hábito que nem eles e nem seus filhos estão muito

motivados para romper. As crianças gostam da atenção (e não têm nada contra trabalharmos em seu lugar); desejamos protegê-las do fracasso – e, além disso, é realmente mais fácil lavar suas roupas do que ensiná-las a fazer isso por si mesmas.

Entretanto, o hábito de ajudar pode tornar-se um ciclo destrutivo. Quanto mais os pais fazem, menos as crianças realizam; quanto menos realizam, mais convencidos tornam-se os pais de que as crianças são indefesas e incompetentes. Isso normalmente faz com que os pais se tornem ainda mais protetores e “úteis” (embora os esforços para auxiliar a criança, ocasionalmente, venham a ser tingidos pelo ressentimento). Um crescente envolvimento dos pais continua evitando que as crianças analisem ou solucionem seus próprios problemas. Ao chegarem à adolescência, um padrão de “condenar e ajudar” pode ter-se estabelecido (os pais condenam os filhos por seus fracassos e depois intervêm em seu auxílio para “considerarem” a situação). Os adolescentes ressentem-se com a interferência da mãe e do pai e não confiam neles, mas jamais aprenderam a cuidar de si mesmos e, então, têm dúvidas reais sobre sua capacidade para fazer isso. Desse modo, ninguém vê o futuro como promissor.

Embora as crianças com dificuldades de aprendizagem precisem de defensores enérgicos, é importante evitar fazer pelas pessoas jovens o que elas *podem* fazer por si mesmas. A seguir, apresentamos algumas medidas que os pais podem tomar para ajudar os filhos a serem mais responsáveis e independentes.

Dê tarefas regulares às crianças

Como apontamos na última seção, pode ser mais difícil ensinar tarefas domésticas às crianças que têm dificuldades de aprendizagem. Contudo, permitir que elas contribuam com o trabalho doméstico compensa de várias maneiras. Em primeiro lugar, as crianças que sentem que estão ajudando suas famílias conquistam um aumento em sua auto-estima.

Elas sentem-se mais capazes e mais úteis àquelas que amam do que as crianças que estão no extremo de recebimento permanente de ajuda. Em segundo lugar, as crianças que ajudam em casa aprendem habilidades essenciais para a vida independente. Uma vez que crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente precisam de mais prática do que as outras para o domínio de novas habilidades, é sensato começar ensinando tanto aos meninos quanto às meninas culinária, limpeza geral, compras e outros aspectos do manejo de uma casa tão cedo quanto possível. Em terceiro lugar, quando as crianças com dificuldades de aprendizagem realizam uma parcela razoável do trabalho familiar e espera-se que cumpram as mesmas obrigações que seus irmãos e irmãs (por exemplo, escrever bilhetes de agradecimento, passar suas próprias roupas e revezar-se para levar o cachorro à rua), as relações entre irmãos melhoram. Uma queixa comum dos irmãos é que as crianças com dificuldades de aprendizagem executam menos trabalhos domésticos e têm mais ajuda para essa execução – uma percepção freqüentemente acurada.

É sensato, então, distribuir tarefas de acordo com as capacidades e as necessidades especiais da criança em questão – você provavelmente não iria querer que uma criança com problemas na coordenação motora fina tirasse o pó de sua coleção de bibelôs antigos de porcelana, mas cortar a grama pode não ser um problema para ela. Você também pode ter que modificar tarefas de tempos em tempos na tentativa de ser justo (um pai permitiu que uma criança de 13 anos com fraca caligrafia digitasse 40 bilhetes de agradecimento no computador, após sua cerimônia de bar mitzvah). Em outras ocasiões, você terá que aceitar que crianças com deficiências devem esforçar-se um pouco mais. Um adolescente com fraca coordenação levará mais tempo para passar uma camisa do que sua irmã, por exemplo, mas isso não significa que você deva fazer isso por ele. Ele terá de saber passar suas roupas, quando estiver morando sozinho, e irá sentir-se mais confiante por sua capacidade de realizar essa tarefa (é claro que mostrar ao jovem

que existem roupas que não precisam ser passadas e tecidos que não amassam também é uma boa idéia).

Deixe que as crianças lidem com o dinheiro

A administração do dinheiro é uma dificuldade particularmente comum para jovens com dificuldades de aprendizagem. Fracas habilidades de matemática, falta de experiência com o planejamento e temperamento impulsivo podem levar a lançamentos de cheques sem fundo no banco. Essa habilidade essencial de vida raramente é ensinada com sucesso na escola. O importante é que o melhor meio de aprender a lidar com dinheiro é lidando com ele; os jovens que manejam suas finanças responsabilmente em geral aprendem a fazer isso em casa.

Assim, como as outras, as crianças com dificuldades de aprendizagem beneficiam-se do recebimento de uma mesada semanal (os especialistas aconselham que, para ser uma ferramenta efetiva de aprendizagem, a mesada não deve estar ligada a tarefas, comportamento ou desempenho escolar; ela deve ser uma renda com a qual a criança pode contar). Todavia, essas crianças podem precisar de mais ajuda que seus irmãos para aprenderem a gastá-la. Pode não ocorrer a esses jovens comparar preços, por exemplo; a adição e a subtração envolvidas na comparação podem ser demais para elas (tente fazer compras usando uma calculadora, até que as crianças possam usar elas mesmas a calculadora). Compradores impulsivos – aqueles que não sabiam que precisavam de um bastão de mágico com estrelinhas roxas até que o viram – precisam de incentivo para olhar em volta e explorar tudo o que seu dinheiro pode comprar. Você poderia apontar, por exemplo, que o custo do bastão de mágico é mais ou menos aquele de um pôster, de um pacote de prendedores de cabelo ou de uma caixa de massa de modelar. Isso dá à criança a prática em considerar suas opções e em tomar decisões.

Envolva as crianças também nos gastos da família. Uma família pediu que os filhos propusessem como poderiam gastar 1.500 dólares nas férias da família; as sugestões – acompanhadas por estimativas de preços para alimentação, alojamento e entretenimento, conforme necessários – foram de uma ida ao cinema na cidade durante o fim de semana até duas semanas de acampamento no meio do mato. Embora os pais relutem, às vezes, em falar com as crianças sobre seus rendimentos e despesas da casa, fazer isso pode ajudar os jovens a desenvolverem expectativas realistas e a entenderem a importância de estabelecer um orçamento. A sinceridade quanto à situação financeira, contudo, não deve ser levada ao ponto de assustar as crianças ou sobrecarregá-las com preocupações dos adultos. Deixar que elas saibam quanto é a prestação do carro parece justo, mas dizer-lhes que você está tendo problemas para manter-se, porque o pai atrasou a pensão alimentícia, cria uma ansiedade desnecessária e não soma nada à educação das crianças.

À medida que as crianças adquirem experiência com o manejo do dinheiro, confie-lhes maiores quantias. Uma mesada bimestral para a compra de roupas pode ser algo educativo para alunos do Ensino Médio (uma mãe diz que sua filha aprendeu tudo sobre lojas de descontos alguns dias depois de começar a receber uma verba para a compra de roupas). Como a maior parte dos estudantes dessa idade tem algum controle dos impulsos e consegue adiar sua gratificação, este também é um bom momento para começar a incentivar a poupança. A maior parte dos estudantes motiva-se para economizar apenas depois de identificar um item desejável que está dentro do alcance razoável. Já que alguns jovens não conseguem adiar por muito tempo a gratificação, você pode querer começar a discutir as compras que poderiam ser feitas depois de economizar durante algumas semanas. Alguns pais gostam de acrescentar incentivos nesse ponto – por exemplo, um adolescente de 14 anos ouviu de seus pais que, se pudesse economizar 150 dólares para a compra de uma bicicleta, o pai completaria o que faltasse.

Considere a oferta de uma conta bancária e/ou de um cartão bancário a alunos do Ensino Médio (é melhor evitar que adolescentes usem cartões de crédito, até provarem que são capazes de planejar um orçamento e mantê-lo). Os adolescentes com objetivos de poupança a longo prazo precisam explorar vários instrumentos financeiros (ações, certificados de depósito bancário, fundos mútuos e outros tipos de investimentos) para ajudar a aumentar seu dinheiro. É uma boa idéia ter essas ferramentas à mão *antes* de a criança começar a trabalhar; contracheques descontados, ao invés de depositados no banco, evaporam-se rapidamente, deixando pouco de valor atrás de si. Alguns pais esperam que os adolescentes que trabalham paguem parte de suas próprias despesas, como gasolina, seguro do carro e contas telefônicas. Se este for o seu caso, pense em estabelecer contas separadas nos nomes das crianças, para que se familiarizem em pagar contas mensais (e, se necessário, com a perda do serviço que vem com a falta de seu pagamento). Tenha cuidado, porém, para não sobrecarregar seu filho com despesas – se as crianças não tiverem algum “dinheiro livre” após o pagamento das contas e depois que os objetivos da poupança forem satisfeitos, elas perderão rapidamente o interesse por trabalhar.

A maioria dos adolescentes com dificuldades de aprendizagem precisará aprender a manter registros financeiros e terão de ser levados por meio do processo de conciliação de suas contas várias vezes, até poderem manejar essa tarefa sozinhos. Sessões mensais de registro de contas podem ser um bom momento para a revisão de objetivos e hábitos de dispêndio do dinheiro (“Você planejava gastar 50 dólares em pizza mês passado?”). Os jovens que recebem esse tipo de orientação tornam-se consumidores educados e adquirem confiança em sua capacidade para tomar decisões financeiras. Isso não garante que jamais terão um cheque devolvido por falta de fundos, mas torna muito mais provável que serão capazes de viver com seus próprios meios.

Ajude as crianças a saírem à rua por conta própria

Quase todos os pais lembram-se da ansiedade e do nervosismo que acompanham a retirada das rodinhas auxiliares de uma bicicleta, a colocação de um adolescente atrás do volante do carro da família ou a visão de uma criança partir em sua primeira viagem sozinha no metrô ou no ônibus. Para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem isso é pior. Além dos temores que todos os pais sentem ao liberarem seus filhos, pensamos no quanto as crianças são distraídas, no quanto é ruim seu senso de direção, no quanto se sentem confusas com o barulho, etc. Às vezes, assustamos tanto com essas considerações que simplesmente decidimos não deixar que as crianças se afastem de nós.

Não existem dúvidas de que ensinar as crianças com dificuldades de aprendizagem a andar por aí por conta própria pode ser um desafio. A imaturidade geral e os déficits de habilidades específicas (como fraca coordenação, fraco alcance da atenção e/ou dificuldade para julgar velocidade e distância) geralmente atrasam a idade na qual essas crianças podem aprender a andar de bicicleta, dirigir um automóvel ou usar transportes públicos com segurança. Porém, adquirir esse tipo de independência é tão importante para o crescimento e para a auto-estima que os pais devem fazer o possível para que as crianças aprendam o básico em termos de transporte tão logo estejam prontas.

Como ocorre com qualquer outra habilidade, ensinar uma criança com dificuldades de aprendizagem a andar de bicicleta ou a interpretar o roteiro de um ônibus ou um mapa do metrô requer tempo e paciência. Os pais devem estar preparados, por exemplo, para fazer diversas vezes o percurso até destinos prováveis, respondendo a questões e apontando marcos (gradualmente, faça com que a criança comece a apontar esses marcos para *você*). Aprender a andar de bicicleta pode exigir horas de prática supervisionada (as crianças mais velhas que tentam aprender tal

habilidade podem temer o ridículo e pedir para praticar em um local onde não sejam vistas pelos outros – ou, pelo menos, longe das vizinhanças – até poderem ficar equilibrados na bicicleta).

Decidir-se a confiar o automóvel a um adolescente é uma questão mais complicada, porque dirigir requer tanto habilidade quanto bom julgamento. Itens problemáticos para jovens com dificuldades de aprendizagem incluem dificuldades para ler os sinais, confusão entre esquerda-direita, dificuldade de coordenação dos movimentos das mãos e dos pés e problemas para estimar distância e velocidade. Situações que exigem a integração rápida de diversas dessas habilidades (como olhar para a esquerda e depois para a direita ao chegar a um cruzamento, ou verificar os sinais e julgar a velocidade do tráfego que vem em sua direção antes de virar à esquerda) podem ser particularmente difíceis. As pessoas jovens com TDAH apresentam algumas preocupações adicionais. Esses adolescentes, com frequência, têm problemas para manter sua atenção na estrada; eles se distraem facilmente com a música no rádio, com o avião que passa, com a loira na calçada, etc. Quando o controle dos impulsos é fraco, esses adolescentes também podem ver-se tentados a dirigir rápido demais e com muita agressividade – cortando a frente dos outros, ultrapassando na faixa errada e freando bruscamente – colocando a si mesmos e aos outros em risco para acidentes. Quando problemas assim forem graves, é melhor adiar a oferta do carro aos jovens (esteja preparado para objeções vigorosas de seu filho de 16 anos). A coordenação e julgamento podem melhorar, quando o sistema nervoso central amadurecer (embora alguns indivíduos com dificuldades de aprendizagem sérias jamais se tornem bons motoristas). É importante garantir que adolescentes e adultos jovens que não dirigem saibam como fazer um uso eficiente das formas disponíveis de transporte público e particular.

As pessoas jovens com deficiências de leves a moderadas geralmente podem aprender a dirigir, dadas as instruções e o apoio apropriados. No Quadro 11.5, os pais compar-

tilham algumas dicas úteis para colocar-se um adolescente com tais características na direção.

Antes de deixar que os adolescentes andem sozinhos por qualquer meio de transporte, é óbvio, você deve garantir que eles saibam como conduzir-se com segurança em meio a estranhos. Algumas pessoas com dificuldades de aprendizagem confiam muito nos outros e são carinhosas – um traço cativante em casa, mas potencialmente perigoso para uma criança sozinha na rua. Preveja e discuta situações e abordagens que devem deixar a criança alerta e explique exatamente o que devem fazer, se se sentirem inseguras. Se você tiver dúvidas sobre a maturidade de um adolescente, pode encorajar um tipo mais limitado de liberdade (como permitir que a criança visite lojas selecionadas em um *shopping center* sozinha, enquanto você espera na área de alimentação). Essas etapas intermediárias para a independência ajudam a construir a autoconfiança, protegendo, ao mesmo tempo, a segurança das crianças.

Encoraje a tomada de decisões

Muitos adolescentes com dificuldades de aprendizagem não percebem que a tomada de decisões envolve várias etapas, como estabelecer prioridades, identificar e examinar opções, pesquisar e descartar alternativas e testar diversas soluções para ver qual funciona melhor. As crianças que não têm consciência desse processo geralmente fazem escolhas baseadas no impulso ou em “palpites”. Quando tais estratégias apresentam maus resultados, as crianças concluem que são infelizes, incompetentes ou ambos. Eventualmente, muitas podem desistir de tentar influenciar os acontecimentos e adotar uma abordagem passiva à vida.

Para evitar tal situação, é importante ensinar estratégias de tomada de decisões às crianças. Infelizmente, muitas escolas *desencorajam* ativamente a tomada de decisões (em classes autoritárias, por exemplo, valoriza-se a obediência passiva). Os estudantes com dificuldades de aprendizagem, às vezes, são percebidos até mesmo como menos compe-

Quadro 11.5

Dicas para ensinar os adolescentes a dirigir

- Invista em instrução profissional de direção. A instrução individual pode ser melhor do que a instrução em grupo, disponível em muitas escolas de Ensino Médio americanas. Certifique-se de que o instrutor compreende a natureza das deficiências de seu filho e como melhor abordá-las.
- Proíba o uso de rádio, CD ou fita até que os aspectos básicos da direção tenham sido dominados (se os adolescentes distraem-se muito facilmente, mantenha o rádio do automóvel sempre desligado).
- Fixe setas, indicando verbalmente direita e esquerda no painel do carro.
- Utilize um tempo adicional estudando a seção sobre sinais rodoviários no manual do motorista (muitos podem ser identificados pela forma e/ou pela cor e não precisam ser lidos).
- Dirija com seu filho pelas vizinhanças e por caminhos mais usados (até a escola, até a casa dos amigos, até o *shopping*, etc.), apontando marcos, sinais de trânsito e áreas onde uma atenção extra é necessária (tais como intersecções difíceis ou uma placa de "Pare" escondida por árvores).
- Se seu filho precisa dirigir até um local novo (como para uma entrevista de emprego ou para buscar uma namorada), estude o caminho em um mapa e/ou faça "ensaios de percurso", para que ele possa familiarizar-se com as ruas e dirigir com confiança no "grande dia".
- Não presuma que os adolescentes compreendem o que os indicadores e as luzes no painel significam, que conhecem a manutenção do automóvel ("Verificar o óleo? Eu achei que o carro era a gasolina!"), como ler um mapa rodoviário, ou o que fazer em caso de uma emergência ou acidente. Revise cada um desses pontos sem pressa, antes que seu adolescente pegue a direção.

Lembre-se de que a aprovação em um teste de direção não torna o adolescente um bom motorista. Os pais precisam deixar claras as *suas próprias* regras para a direção segura e andar com o adolescente até terem certeza de que essas regras foram compreendidas e são observadas regularmente. Uma mãe acrescenta: "Ter amigos no carro pode ser uma grande distração para os motoristas adolescentes. Nós não deixamos que nossos filhos levassem caronas até terem vários meses de experiência na direção e até termos certeza de que eles sabiam como ficar alertas e dirigir defensivamente".

tentes para fazer escolhas do que seus companheiros típicos. Com bastante frequência, as pessoas jovens são excluídas das discussões (tais como revisões de planos individualizados de ensino) que têm consequências diretas sobre seu futuro.

Para ajudar-se na habilidades de tomada de decisões das crianças, é importante encorajá-las a fazerem suas próprias escolhas, começando com aquelas simples e aumentando sua complexidade. Muitas vezes, quando as crianças pedem nossa opinião sobre o que devem fazer, cometemos o erro fatal de dizer-lhes (ocasionalmente lhes dizemos até mesmo

antes de perguntarem). Ao invés disso, tente ajudar as crianças a considerarem suas alternativas. Expressar confiança na iniciativa da criança é vital ("Tanto o suéter quanto a jaqueta poderiam ser usados. O suéter é mais quente; você já viu a previsão do tempo? De qualquer modo, você ficará muito bonito!"). Para grandes decisões, as crianças precisam ser encorajadas a fazer coisas, como debater possibilidades, anotá-las, pesquisas alternativas e fazer listas de prós e contras ("Vamos fazer uma lista das coisas que você mais deseja em uma universidade e classificá-las de acordo com a importância. Tudo bem, agora pode-

mos comparar essa lista com esses livros e decidir quais delas iremos visitar”). Quanto mais as crianças forem orientadas por meio desse processo, enquanto estiverem crescendo, maiores serão suas chances de tomar decisões efetivas quando forem independentes.

A parte mais difícil de ensinar as crianças sobre a tomada de decisões é que, ocasionalmente, você precisa deixar que sofram as consequências de más decisões. Como nos lembra a história de Julie (Quadro 11.6), a experiência é, às vezes, o único professor que um jovem se dispõe a respeitar. Embora a tentação para salvar seus filhos de enganos possa ser grande, pode ser mais sensato (se a situação não for de ameaça à vida) deixar que eles vejam os resultados de suas escolhas. Um aspecto importante de assumir responsabilidade é a questão de ter que prestar contas; os adolescentes que são protegidos das consequências de suas escolhas raramente aprendem a responsabilizar-se por suas ações.

4. MELHORE AS HABILIDADES SOCIAIS E AS OPORTUNIDADES

As pesquisas indicam que a conquista de aceitação social pode ser ainda mais importante para a auto-estima das crianças do que a conquista de boas notas na escola. A capacidade para fazer amigos e manter um relacionamento é também uma das chaves para o ajuste efetivo à vida adulta. Portanto, entre as coisas mais importantes que os pais podem fazer pelas crianças com dificuldades de aprendizagem está a ajuda para que aprendam e pratiquem habilidades sociais. Os pais também podem apoiar o desenvolvimento das crianças, aprendendo a identificar os ambientes nos quais elas estão mais propensas ao sucesso e estruturando as oportunidades sociais adequadamente.

O que queremos dizer, quando falamos sobre habilidades sociais? Muito disso é uma questão de simples boas maneiras: ser pontual, jogar limpo, respeitar os direitos e as propriedades dos outros e considerar seus sentimen-

tos. Ajustar-se aos padrões do grupo nesses aspectos oferece uma base importante para as interações sociais, mas estudos de crianças em idade escolar demonstram que outros fatores também influenciam a popularidade pessoal. Entre eles estão os seguintes:

Aparência. As crianças que são vistas como desmazeladas ou que vestem roupas antiquadas estão mais propensas a ser excluídas do que as outras, limpas, arrumadas e vestidas como seus colegas. Assim, é uma boa idéia ensinar bons hábitos de arrumação pessoal e ajudar os adolescentes a manterem seus guarda-roupas atualizados. Como as crianças com dificuldades de aprendizagem com frequência captam os modismos e as tendências de moda lentamente, você pode ter de afinar sua própria percepção do que está na moda na escola (outras crianças, como irmãos e amigos da vizinhança, também são bons consultores nesse aspecto).

Atitudes. As crianças empreendedoras e entusiásticas são geralmente percebidas como mais atraentes do que aquelas que agem de um modo sombrio ou desamparado. Embora você não possa mudar o temperamento básico de uma criança (algumas crianças são naturalmente mais “para cima” do que outras), encorajar seu filho a manter uma atitude positiva frente à vida também melhorará suas perspectivas sociais. Observe que crianças em idade escolar são atraídas por outras que se sentem bem em relação a si mesmas, e as crianças que expressam interesse por outras são vistas como mais amistosas do que crianças mais absortas em si mesmas. Encorajar seu filho a perceber e a comentar positivamente sobre o que outras crianças estão fazendo (“Você fez um bom trabalho naquele projeto de ciências” ou “Eu gostei da escultura que você fez”) podem ajudar a aumentar a aceitação.

Capacidade para expressar pensamentos e emoções. As crianças que não possuem a capacidade para colocar suas necessidades e seus sentimentos em palavras estão mais propensas a colaborar para que os outros as rejeitem, quando se intrometem ou agem fisicamente

Quadro 11.6

Questões que ajudam no estabelecimento de objetivos pelas crianças

Fazer estas perguntas aos adolescentes pode ajudá-los a assumir maiores responsabilidades por seu futuro:

- O que você gostaria de fazer, ter, conquistar?
- O que você gostaria que acontecesse?
- O que você gostaria de poder fazer melhor?
- Para quê você gostaria de ter mais tempo? Ou para que gostaria de ter mais dinheiro?
- Que outras coisas você desejaria para sua vida?
- Quais são suas ambições?
- O que o deixa tenso ou ansioso?
- Sobre o que você precisa queixar-se?
- Que mal-entendidos precisam ser esclarecidos?
- A quem você gostaria de conhecer melhor?
- Com quem você gostaria de se relacionar melhor?
- Em que você precisa mudar?
- O que está demorando demais?
- O que você está desperdiçando?
- O que está complicado demais?
- Que bloqueios ou impedimentos existem em sua vida?
- O que o desgasta?
- O que você gostaria de organizar melhor?

Uma vez que um objetivo tenha sido identificado (p. ex., “Eu gostaria de ter uma bicicleta”), as crianças podem precisar de ajuda para examinar alternativas e formar um plano realista (“Vamos descobrir quanto custa a bicicleta que você quer e quanto tempo você teria de economizar sua mesada... Vamos falar de como você poderia ganhar algum dinheiro extra para economizar mais rápido”). Não assumam coisas demais! A maioria dos adolescentes sai-se melhor se enfoca um objetivo de cada vez.

Adaptado de Canfield, J. e Wells, H. C., *100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom*.

se as coisas não correm como esperam. Por isso, é importante incentivá-las a usarem a linguagem para pedir o que desejam, resolver conflitos e expressar emoções. Aprender a expressar a raiva de maneira apropriada pode ser um desafio particularmente difícil. Pedir que as crianças “se afastem para pensar”, para esfriarem seus ânimos e oferecer um meio seguro de liberar a raiva fisicamente (socando um saco de areia, ou chutando uma grande bola macia) também são coisas úteis – algumas crianças precisam fazer isso antes de

poderem falar. A educadora Mary Sheedy Kurcinka diz que um “grito de Tarzã” sem palavras (completo, com batidas no próprio peito) pode descarregar muito da tensão, sem causar ofensas específicas. Uma vez que o adolescente tenha-se acalmado, ajude-o a encontrar palavras para o que está sentindo. Um enfoque brincalhão (“Até que ponto você está furioso? O suficiente para partir um tijolo com um golpe? O suficiente para agarrar um urso a dentadas?”), às vezes, ajuda as crianças a colocarem as coisas em perspectiva. Tenha

Quadro 11.7

JULIE

No verão anterior ao seu ingresso no Ensino Médio, Julie anunciou que não precisava mais de educação especial. Ela disse que a leitura não era mais um grande problema para si – e suas habilidades de leitura realmente haviam melhorado consideravelmente nos cinco anos em que recebera ajuda com educação especial. Contudo, Julie ainda apresentava fraca organização e não possuía habilidades de estudo. Isso comprometia seus trabalhos escritos; suas composições e trabalhos escritos não eram bem-pesquisados e mostravam pouca evidência de pensamento lógico. Portanto, fora recomendado que ela continuasse recebendo ajuda na sala de educação especial por um período, diariamente, na nona série.

Julie tornou-se cada vez mais persistente em sua decisão de abandonar a sala de educação especial à medida que o dia de início das aulas se aproximava. Seus pais achavam que sabiam o que estava acontecendo. Nos últimos dois anos, Julie tornara-se mais sensível sobre ser “diferente” de qualquer maneira. Fora difícil para ela fazer amigos no final do Ensino Fundamental, e ela culpava o fato de saberem que estava em educação especial por isso (embora seus pais achassem que a timidez da filha provavelmente contribuía mais para seu isolamento social do que o fato de ela precisar de ajuda com habilidades básicas). Era óbvio que Julie desejava começar do zero, no Ensino Médio. Ao livrar-se do rótulo de educação especial, ela esperava colocar-se em condições de igualdade com seus colegas.

Ainda assim, os pais de Julie estavam frustrados com sua obstinação. Eles apontaram como a educação especial a ajudara no passado: ela não apenas recebera instrução em leitura e escrita, mas a professora de educação especial ajudara Julie a conseguir um tempo extra nos testes e nas tarefas, quando necessário. Será que ela queria desistir disso? Esses argumentos sensatos apenas deixaram-na ainda mais zangada. “Vocês acham que eu não posso conseguir sozinha!”, ela acusava os pais, entre lágrimas. “Vocês não acreditam em mim!”. Perplexos e sem saber que atitude tomar, os pais ligaram para a professora de educação especial do Ensino Fundamental da filha e explicaram a situação. “Acho que vocês deveriam deixá-la tentar fazer o que quiser por um ano”, a professora sugeriu. “Digam-lhe para fazer o possível e, no final do ano, vocês reavaliarão a situação”.

“Aquele ano na nona série foi difícil”, recorda a mãe de Julie. “Julie ficava atolada em deveres de casa todas as noites. Suas notas no meio do ano eram terríveis; ela foi reprovada em história e em inglês. Houve uma semana, na qual precisava entregar três trabalhos, em que só o que ela sabia fazer era chorar. Ela não tinha *tempo* para uma vida social. Tudo o que fazia era trabalhar e trabalhar”. Ao final do ano, Julie tinha B em matemática e espanhol, um D em inglês e um F em história. “Ela sabia que estava indo mal em inglês e história por causa de trabalhos escritos e pesquisas”, diz a mãe de Julie. “Ela não ia mal em testes com respostas curtas”.

Julie cursou história novamente no verão e passou com um C (todos os testes eram de múltipla escolha). Ela não ofereceu objeções a um período de educação especial na décima série e usou-o para trabalhar em suas pesquisas e habilidades de composição escrita. “O mais difícil que eu já tive de fazer foi ver Julie tão mal em seu primeiro ano do Ensino Médio”, sua mãe recorda, “mas deixá-la fazer as coisas como queria era a coisa certa a fazer. Ela aprendeu o tipo de ajuda de que precisa, e eu também aprendi algo. Aprendi que tenho uma filha persistente, que não desiste tão facilmente. Sua determinação e disposição para o trabalho duro conquistaram nosso respeito. Na décima série, esses fatos realmente compensaram; com um auxílio mínimo, ela terminou o ano com notas A e B”.

cuidado, porém, para não menosprezar os sentimentos das crianças. Crianças cujos sentimentos não são levados a sério aprendem a reprimir suas emoções – um hábito que pode levar à depressão.

À medida que as crianças entram na adolescência, as habilidades de planejamento e tomada de decisões tornam-se uma parte importante do conjunto de ferramentas sociais (afinal, não há sentido em convidar alguém para sair, se você não consegue decidir aonde ir). Os adolescentes também precisam aprender a ser adequadamente assertivos e a lidar com o estresse. O Quadro 11.8 relaciona 50 habilidades sociais que foram identificadas como importantes durante a adolescência. Além de facilitar os relacionamentos sociais, essas habilidades apóiam o comportamento responsável na escola e no local de trabalho, de modo que continuam sendo importantes na idade adulta.

Uma vez que pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem certamente não aprendem o comportamento social correto apenas pela observação, uma abordagem direta ao ensino de habilidades sociais e o reforço repetido podem ser necessários para ajudá-las a aprender a agir adequadamente. A encenação de papéis e o ensaio (“Imaginemos que estamos na casa de sua avó e você quer beber alguma coisa. O que precisa dizer?”) e jogos de faz-de-conta (“Faz de conta que você está na casa de seu melhor amigo e oferecem-lhe álcool. Como você poderia reagir?”) são úteis para que os adolescentes pratiquem a resposta a diferentes tipos de situações sociais. Perceber e recompensar o bom comportamento (“Que maravilha você ter-se sentado quieto durante toda a missa! Você deve estar louco para correr por aí. Que tal um passeio no parque?”) exerce um papel vital para fixar as novas habilidades.

Para fazer um trabalho efetivo de educação social, é necessário esforçar-se para entender o sistema de valores dos colegas na escola – se você não entender, não saberá os tipos de situações para as quais preparar seu filho. Uma mãe sentiu-se chocada ao saber, por exemplo, que alguns adolescentes já eram

sexualmente ativos no ensino fundamental (ela presumia que teria até o Ensino Médio para lidar com a educação sexual). Uma outra descobriu que os atletas eram os aristocratas sociais da escola de Ensino Médio local (a escola mantinha uma equipe de tênis, de modo que ela encorajou seu filho de 11 anos a tomar lições). Entre as melhores fontes para esse tipo de informações estão as crianças alguns anos mais velhas que seu filho ou filha; um relacionamento respeitoso com um adolescente vizinho pode valer a pena, se você realmente deseja saber o que acontece na escola.

Os companheiros também podem ajudar os adolescentes com deficiências para que aprendam habilidades sociais. Algumas escolas de Ensino Médio juntam adolescentes que têm dificuldades de aprendizagem e outros tipos de deficiências com “treinadores” voluntários, que os introduzem a uma variedade de atividades, respondem a perguntas e servem como modelos para o comportamento social apropriado. Programas como esse oferecem a vantagem de fornecer orientação aos adolescentes, quando eles precisam dela. Se sua escola não tiver um programa como esse, considere a visita a organizações estudantis que promovam serviços e liderança (como o diretório estudantil) para dar início a um projeto de monitores entre os colegas.

O que mais os pais podem fazer para promover o desenvolvimento social? Três estratégias importantes que podem ajudar as crianças a crescer na direção certa são descritas a seguir.

Desligue a TV

Muitas crianças americanas passam mais tempo assistindo à TV do que envolvidas em qualquer outra atividade, exceto dormir. Quatro ou cinco horas de televisão por dia não é incomum, e algumas crianças até assistem regularmente a mais que isso. Os especialistas objetam a ver TV excessivamente, com base em vários argumentos. Um é que a TV apresenta à criança conteúdos e valores questioná-

Quadro 11.8

Habilidades sociais

Grupo I. *Habilidades sociais iniciais*

1. Escutar
2. Iniciar uma conversa.
3. Manter uma conversa.
4. Fazer uma pergunta.
5. Agradecer.
6. Apresentar-se.
7. Apresentar outras pessoas.
8. Cumprimentar alguém.

Grupo II. *Habilidades sociais avançadas*

9. Pedir ajuda.
10. Unir-se a alguém.
11. Dar instruções.
12. Seguir instruções.
13. Pedir desculpas.
14. Convencer os outros.

Grupo III. *Habilidades para lidar com as emoções*

15. Conhecer seus sentimentos.
16. Expressar seus sentimentos.
17. Entender os sentimentos dos outros.
18. Lidar com a raiva de outra pessoa.
19. Expressar afeição.
20. Lidar com o medo.
21. Recompensar a si mesmo.

Grupo IV. *Habilidades alternativas para a agressividade*

22. Pedir permissão.
23. Compartilhar algo.
24. Ajudar os outros.

25. Negociar.
26. Usar o autocontrole.
27. Defender seus direitos.
28. Responder a provocações.
29. Evitar problemas com os outros.
30. Manter-se longe de brigas.

Grupo V. *Habilidades para lidar com o estresse*

31. Apresentar uma queixa.
32. Responder a uma queixa.
33. Manter o espírito esportivo depois do jogo.
34. Lidar com o embaraço.
35. Lidar com o fato de ser deixado de fora.
36. Ser leal a um amigo.
37. Responder à persuasão.
38. Responder ao fracasso.
39. Lidar com mensagens contraditórias.
40. Lidar com uma acusação.
41. Preparar-se para uma conversa difícil.
42. Lidar com a pressão do grupo.

Grupo VI. *Habilidades de planejamento*

43. Decidir-se sobre algo a fazer.
44. Decidir o que causou um problema.
45. Estabelecer um objetivo.
46. Decidir sobre suas capacidades.
47. Coletar informações.
48. Organizar os problemas por importância.

Fonte: Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein P. (1980), *Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.

veis. Estima-se, por exemplo, que a criança americana média terá testemunhado mais ou menos 13.000 assassinatos e mais de 100.000 outros atos violentos na TV aos 18 anos. Isso tem sido ligado a um aumento tanto na ansiedade quanto na agressividade entre os jovens, bem como a uma indiferença aumentada diante do sofrimento humano. Embora exista mais diversidade na tela pequena do que antigamente, ainda existem estereótipos raciais e sexuais. Muitos programas perpetuam a idéia de que a vida recompensa apenas aqueles que são jovens, bonitos e brancos (uma mensagem que sabota a auto-estima da maioria das crianças na audiência de telespectadores).

Espere; tem mais ainda. Ver TV também tem sido relacionado à fraqueza na fluência verbal, na capacidade de leitura e no pensamento criativo. A baixa aquisição escolar tem sido associada a assistir até mesmo a apenas 10 horas de TV por semana. Até mesmo programas “educativos” possuem um valor questionável. Algumas autoridades acreditam, por exemplo, que programas infantis de ritmo rápido, como “Vila Sésamo”, reduzem o alcance da atenção e reforçam a hiperatividade (programas de ritmo tranqüilo, como “Mr. Rogers’ Neighborhood”, encorajam mais o pensamento reflexivo). Um estudo em uma pequena cidade canadense, antes e após a recepção de TV, descobriu que a fluência na leitura e a participação na comunidade caíam após a introdução da TV na comunidade. A agressividade física e verbal entre crianças elevava-se.

Mesmo se toda a programação fosse aceitável, a TV ainda poderia interferir no desenvolvimento social, porque rouba das crianças as oportunidades sociais. A razão mais poderosa para desligar a TV pode ser uma breve lista do que as crianças *não* estão fazendo, enquanto estão grudadas no aparelho: aprendendo a brincar cooperativamente, aprendendo a tomar decisões ou a solucionar problemas, tendo conversas e desenvolvendo habilidades de linguagem, ou exercitando-se. Elas não estão fazendo coisa alguma, na verdade, que melhore sua saúde, seu intelecto, ou que as

ajude a interagir efetivamente com outros seres humanos. Assim, embora as crianças certamente discordem, as evidências sugerem que restringir a TV só apresenta vantagens. Como discutiremos em seguida, outros tipos de atividades têm muito mais a oferecer-lhes.

Promova a consciência social

Os adolescentes com dificuldades de aprendizagem geralmente estão menos conscientes de questões sociais que outros de sua idade. As pesquisas demonstram que eventos da atualidade e assuntos “quentes”, como AIDS, abuso de drogas, racismo, violência na mídia, assédio sexual, questões ambientais, falta de moradia, pobreza e intolerância religiosa, estão menos propensos a serem discutidos nas aulas de educação especial. Quando esses tópicos são discutidos nas classes regulares, os estudantes com dificuldades de aprendizagem tendem mais a estarem ausentes (obtenido auxílio com educação especial) ou serem incapazes de participar, porque as informações não são apresentadas de uma forma que possam usar. Desse modo, esses jovens frequentemente, são ignorantes quanto a esses temas, ou têm opiniões muito influenciadas pelos meios de entretenimento.

Essa falta geral de consciência contribui para a impressão de que as crianças com dificuldades de aprendizagem estão “por fora” e também pode levar ao comportamento visto como insensível, irresponsável ou simplesmente ofensivo (esforços para agir como os caras “durões” de Hollywood, por exemplo, raramente são apreciados pelos professores). Para evitarem tal situação, os pais podem ter de fazer um esforço extra para que as crianças se tornem mais conscientes do mundo à sua volta. A seguir, apresentamos algumas sugestões:

Mantenha as crianças atualizadas. A discussão do que acontece no país e no mundo ajuda os estudantes a desenvolverem sua consciência quanto a temas importantes, como direitos civis, liberdade religiosa, desigualdade eco-

nômica e segurança ambiental. Ela também pode ajudar as crianças a apreciarem culturas diferentes da sua. Para ajudar seus filhos a manterem-se atualizados, assista aos noticiários de TV com eles e pergunte sua opinião sobre questões controversas. Assine jornais e revistas que tratem de notícias recentes (que são preferidas por alguns estudantes, por serem ilustradas) e incentive comentários dos adolescentes sobre eventos de importância local, nacional e global. Mesmo se não lêem elas mesmas as notícias, sua discussão com você aumentará a consciência que têm sobre os fatos; isso também ajudará a desenvolver seu pensamento e suas habilidades de linguagem. Você ainda pode encorajar os professores de seu filho a assinarem algumas das publicações “júnior” de notícias produzidas para escolas (a revista *Times for Kids*, uma seleção semanal ilustrada de eventos citados na revista *Time*, é fácil o suficiente para atrair até mesmo os adolescentes).

Envolva as crianças em serviços na comunidade. Não existe um modo melhor de aprender sobre os temas importantes em nossas próprias comunidades do que tornar-se um voluntário. O trabalho voluntário não só ajuda os jovens a encontrarem um foco fora de si mesmos, mas também mostra que ser útil aos outros pode oferecer um grande aumento na auto-estima. Além disso, as pessoas jovens que se oferecem como voluntárias regularmente adquirem habilidades que as ajudam depois, na vida profissional (aprender a ser pontual, a operar computadores e outros equipamentos de escritório e a lidar com o público, pessoalmente e por telefone, são benefícios prováveis). Na maioria das comunidades, existem muitas oportunidades de serviço, variando de ajuda em museus até trabalhar para oferecer o sopão dos pobres e ajudar na educação ambiental e em campanhas de ação política. Muitas dessas organizações beneficentes abrem suas portas para trabalhadores voluntários confiáveis.

Relacione os temas à conduta pessoal. Os pensadores concretos não aplicarão automaticamente as observações gerais sobre temas como preconceitos sexuais, racismo e intolerância religiosa ao comportamento pessoal (uma criança que sabe que o racismo é errado, por exemplo, pode ainda repetir, impensadamente, chavões raciais que ouviu na televisão ou na escola). Portanto, é necessário tornar explícita a conexão. Ao falar sobre preocupações ambientais, por exemplo, saliente como a criança pode abordar pessoalmente as questões (auxiliando em esforços de reciclagem ou conservando a água, por exemplo). Seja igualmente explícito sobre o comportamento que a criança deve evitar (como poluir ou comprar produtos descartáveis ou superembalados). Isso promove a consciência social em um nível pessoal.

À medida que os jovens se aproximam da adolescência, é particularmente importante conectar a responsabilidade social com o comportamento sexual. Embora rituais de namoro possam ser difíceis para qualquer adolescente, aqueles sem uma percepção social aguçada têm maior dificuldade ainda para entender como comportar-se adequadamente com o sexo oposto. Uma lista de habilidades de sobrevivência sexual é apresentada no Quadro 11.9. Essas questões precisam ser discutidas com os jovens antes do final do Ensino Fundamental (mais cedo pode ser ainda melhor; os pré-adolescentes, às vezes, são mais receptivos à discussão de assuntos sexuais com os pais que os adolescentes). Para que essas conversas sejam efetivas, é importante ir além do que evitar (“É melhor ter certeza de que o garoto a respeita e que manterá suas mãos longe de você!”); você também deve falar sobre como evitar isso (“Vamos imaginar que ele queira um contato físico antes de você estar pronta; como você pode dizer não? E se ele não der atenção à sua recusa?”). Este tipo de preparação pode reduzir o risco de situações embaraçosas e ajuda a garantir a segurança sexual dos adolescentes.

Quadro 11.9

Habilidades de sobrevivência sexual

Aprender a comportar-se de um modo sexualmente responsável é uma parte importante do crescimento. Os pais precisam garantir que seus filhos adolescentes saibam como fazer o seguinte:

- Rejeitar avanços sexuais indesejados de uma forma adequada à sua personalidade e à situação presente (tal habilidade é igualmente importante para meninas e meninos).
- Exibir interesse romântico por alguém de um modo respeitoso, não-intimidante.
- Reconhecer e respeitar a rejeição de outra pessoa a avanços românticos ou sexuais (compreender que a expressão “Vamos ser amigos” geralmente quer dizer que a pessoa não quer namorar, por exemplo).
- Transmitir expectativas sobre o relacionamento a um parceiro aberta e honestamente (ao invés de comportar-se de um forma ofensiva ou dúbia).
- Obter as expectativas de relacionamento do parceiro em conversas diretas (ao invés de tentar adivinhá-las e/ou tirar conclusões precipitadas).
- Negociar atividades relativas a encontros mutuamente agradáveis, bem como razoavelmente seguras e responsáveis (por exemplo, que não envolvam um alto risco de perder-se em um local estranho ou de acabar em uma companhia indesejada).
- Estabelecer termos de intimidade com o parceiro que sejam fisicamente seguros e respeitosos para ambos (se não a abstenção sexual, então a prática de sexo seguro).

Adaptado de Philadelphia Child Guidance Center, com Maguire, J. (1994). *Your child's emotional health: Adolescence*. Macmillan.

Encoraje interesses externos

Envolver-se com passatempos, atividades extracurriculares na escola, esporte e/ou programas baseados na comunidade, como esportes, pode aumentar as oportunidades de uma criança para o contato social. Interesses compartilhados oferecem também uma base para a interação amigável (dois fãs de beisebol ou colecionadores de moedas geralmente não têm problemas para encontrar assunto um com o outro, por exemplo, mesmo se suas habilidades de conversação forem limitadas). A melhora nas oportunidades para uma interação de qualidade é importante, porque as pesquisas sugerem que, quanto melhor as crianças vêm a conhecer umas às outras, mais gostam umas das outras, não importando di-

ferenças em seus níveis de conquistas escolares. A participação em esportes e programas de recreação também pode ajudar a desenvolver as habilidades das crianças e a aumentar sua autoconfiança. No Quadro 11.10, Benjamin Strick, um aluno universitário com dificuldades de aprendizagem e filho de uma das autoras, descreve os benefícios que vieram de correr com a equipe de sua escola (uma atividade que exigiu mais que um pequeno “encorajamento” para a sua participação).

Estudos mostram que esforços de recreação também podem facilitar a transição para a idade adulta. Por exemplo, o estudo realizado em Kauai, no Havaí, citado anteriormente, descobriu que a maior parte dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem que se saíram bem na idade adulta sentia prazer com

Quadro 11.10

BEN

Ben estuda antropologia e é membro dos clubes de fotografia e de programas ao ar livre do Bates College. Seus passatempos incluem pesca, desenho, danças de salão, montain biking e violão (que, como ele diz, ajuda-o a fazer amigos onde quer que vá).

Quando entrei no Ensino Fundamental, meu pai insistiu em que eu praticasse um esporte de equipe. Isso era parte de seus planos de fazer com que eu me envolvesse em minha nova escola. Lembro-me que me sentia muito contrariado em ser forçado a ocupar meu tempo fazendo algo planejado por meu pai. Eu era alto, desajeitado, minha forma física estava longe do ideal e, certamente, não me interessava por qualquer atividade física organizada. Via-me sendo atingido por bolas, esmagado por malucos de ombros enormes e mais de 100 quilos e alguém me dizendo para sorrir e suportar tudo calado, quando sentisse dor. Meus interesses eram mais para o âmbito das artes, área em que minha coordenação podia ter bom uso de um modo que não implicava danos a meus membros. Mas, para mim, era preciso escolher um esporte, ou iria arriscar-me à ira de meu pai.

Consultei minha professora de ginástica. Ela me apresentou a seu sobrinho, Joe, um aluno veterano que havia feito *cross-country* desde o Ensino Médio. Joe apresentou-me a seu técnico, que me disse para apresentar-me para a prática no dia seguinte, com calções e tênis. Assim começou minha carreira de corredor.

Quando apareci para os treinos práticos, o técnico mandou-me fazer uma corrida de cinco milhas. Na manhã seguinte, ao despertar, eu mal conseguia caminhar. Quando me arrastei até a escola, os músculos de minhas pernas pareciam ter sido martelados com ferros quentes. Outros membros da equipe perceberam minha condição e demonstraram solidariedade. Os membros mais antigos encorajaram-me a continuar correndo e disseram-me que essa sensação passaria.

À medida que eu continuava treinando, descobri que não era tão diferente desses outros corredores. Sim, é claro que alguns se encaixavam no estereótipo de “somente físico e nenhum cérebro”, mas também encontrei artistas, atores entusiasmados e matemáticos participando por várias razões. Alguns de nós corríamos por diversão, alguns para entrar em forma e outros para conquistar bolsas de estudo. Todos nós sentíamos cansaço no topo de uma colina e quando competíamos.

Com frequência, os membros experientes da equipe ajudavam os novos membros. Eles ofereciam incentivo, quando a exaustão batia, e passavam-nos conselhos sobre aquecimento, redução na fadiga, como evitar as câibras. Eu gostava do fato de que, mesmo se você não fosse a “estrela” da equipe, era aceito e respeitado. Lembro-me de um corredor obeso. Todos os anos ele corria para perder peso. Ele não era nada bom – na verdade, geralmente chegava por último –, mas sempre terminava. E sempre que cruzava a linha de chegada, seus companheiros aplaudiam e comemoravam.

À medida que comecei a entrar em forma, meus tempos começaram a diminuir. Fiquei mais interessado em como corria. Gostava de estabelecer recordes pessoais e de quebrá-los. Não estava mais correndo porque meu pai dissera que eu tinha de fazer isso – corria porque gostava. Desenvolvi uma rivalidade amistosa com outro calouro, enquanto competíamos pela mesma posição na equipe. Descobri que queria vencer. Fiz questão de dormir bastante no dia anterior à competição e comi macarrão no jantar para ter bastante energia.

Ao final de meu primeiro semestre, fui aceito na equipe da escola. Minha mãe prometera que, se eu ganhasse um lugar na equipe, ela me compraria uma jaqueta como

Continuação

a que alguns membros mais velhos usavam. Fomos ao *shopping*, escolhemos a jaqueta e fizemos o meu monograma. Em casa, mamãe costurou a grande letra cor de laranja. No dia seguinte, senti-me o máximo, usando aquela jaqueta na escola, como se estivesse na seleção do país! Pensando nisso agora, acho que devo ter ficado engraçado, um calouro magricelo, “um artista doido” em uma jaqueta esportiva dois números maiores que o meu. Mas eu sentia orgulho de usá-la e essa mesma jaqueta ainda me mantém aquecido nos dias de outono.

Agora sei que meu pai tinha razão ao fazer-me procurar um esporte. Além de tornar-se uma fonte de confiança e orgulho pessoal, a equipe ofereceu-me um grande modo de conhecer pessoas. Minha escola é a mais diversificada de minha cidade, em termos culturais. Sua população inclui afro-americanos, latinos, americanos nativos, pessoas do oriente médio e asiáticos. Infelizmente, a escola é um tanto fragmentada, em termos sociais, e pessoas de diferentes raças e nacionalidades nem sempre se misturam. Contudo, pessoas de quase todos esses grupos correm e, na equipe, presenciei poucos conflitos entre as raças. Em razão da minha participação em um esporte, desenvolvi uma base muito mais ampla de amigos.

Por ter envolvido-me em um esporte, também aprendi a ser mais receptivo ao tentar coisas novas (e talvez a escutar meu pai). Descobri que, se desejo ser parte de algo, simplesmente não posso ficar esperando que me convidem. Eu não pretendia filiar-me a um clube ou atividade quando ingressei no Ensino Médio, mas, depois que comecei a correr, percebi o quanto podia aprender com esses esforços extracurriculares. Depois disso, envolvi-me em muitas outras atividades escolares. Associei-me ao clube de esqui. Ajudei a construir cenários para o clube de teatro e, eventualmente, reuni coragem para participar de testes para peças da escola. Tornei-me fotógrafo e, finalmente, editor de fotografia para o livro do ano. Cada uma dessas atividades envolveu um tipo diferente de trabalho em equipe e cada uma deu-me oportunidades para fazer novos amigos. Essas experiências acrescentaram tanto ao meu prazer e crescimento nos anos em que cursei o Ensino Médio que realmente detesto pensar em como teria sido para mim se meu pai não tivesse insistido em que eu me tornasse membro de uma equipe.

interesses e passatempos que aliviavam o estresse, quando outras coisas em sua vida não iam bem. A maior parte dessas pessoas participava de programas de recreação cooperativos (como torcidas organizadas), quando adolescentes.

Obviamente, muitos benefícios podem ser obtidos a partir desses esforços, além da aptidão física e da diversão. Contudo, para envolver os jovens com dificuldades de aprendizagem nessas atividades com sucesso, é útil observar as seguintes orientações:

Prepare com cuidado a criança para a atividade e a atividade para a criança. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem têm um pouco

de medo de novas situações e se sentem ansiosas quanto à sua capacidade para ter sucesso. Algumas crianças também têm dificuldade para aprender novos procedimentos e regras. Antes de iniciar uma nova atividade, dê a seu filho tanta orientação relativa ao que acontecerá quanto puder (antes da primeira reunião dos escoteiros, por exemplo, consiga um encontro com o líder, visite o local onde as reuniões ocorrem e leia alguma literatura referente ao escotismo com seu filho). Também é importante contar aos líderes sobre a dificuldade de aprendizagem da criança, para que possam ajudá-lo a dar o melhor de si e evitar colocá-lo em posições embaraçosas (mencionar a um instrutor, por exemplo, que a criança

tem problemas para ouvir as instruções contra um ruído de fundo poderia fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso de um jogador de hóquei no gelo).

Escolha atividades com base no interesse, e não na idade. Ter amigos é importante para a auto-estima, mas não existem regras dizendo que todos os seus amigos precisam ter a sua idade. Como as crianças com dificuldades de aprendizagem podem ter um lento amadurecimento, às vezes, elas sentem-se mais confortáveis com pessoas um pouco mais jovens – ou mais velhas – que elas próprias. Uma criança de 12 anos demasiadamente impulsiva e distraída para jogar beisebol com outros alunos da sétima série, por exemplo, poderia divertir-se muito ao fazer jardinagem com um grupo de adultos, ou montando um ferro com o vizinho de 10 anos de idade. Uma criança que coleciona pedras com seu avô beneficia-se da atenção especial e desenvolve um conjunto de conhecimentos com o qual pode impressionar seus colegas. Muitas vezes, ao encorajar atividades com diversas faixas etárias, você pode melhorar consideravelmente as oportunidades sociais de uma criança.

Evite competições ferrenhas. As atividades cooperativas que salientam a diversão, o crescimento individual, a participação e a contribuição para um esforço compartilhado tendem a ser fatores importantes para um aumento na confiança em crianças com dificuldades de aprendizagem. Muitas preferem esportes individuais ou recreativos – como natação, tênis, golfe, ou skate – ao atletismo em equipe, mais competitivo. Se seu filho não quisesse participar de uma equipe de esportes (em muitas comunidades essas são atividades de alto status, especialmente para meninos), certifique-se de que o treinador está interessado em trabalhar suas habilidades individuais, bem como em equipe.

No que se refere aos amigos, tenha em mente que o importante é a quantidade, e não a qualidade. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem sentem-se mais confortá-

veis dividindo uma atividade com uma ou duas pessoas especiais; grupos maiores podem sobrecarregar suas capacidades de linguagem receptiva e expressiva, ou proporcionar demasiadas distrações. Um jovem que tem poucos companheiros regulares provavelmente se sente bem e pode não precisar mais do que isso. Passatempos e atividades de grupo ainda oferecem, é claro, oportunidades maravilhosas para exercício e estímulo intelectual, de modo que quaisquer que sejam os interesses de seus filhos, busque oportunidades que os ajudem a realizá-los.

5. SEJA FIRME SOBRE REGRAS E LIMITES

Todas as crianças precisam da segurança de um sistema de regras e limites. No entanto, o modo como as regras são estabelecidas e colocadas em prática pode ter um impacto significativo sobre os relacionamentos familiares e sobre a auto-imagem da criança. Observemos três tipos comuns de práticas de criação dos filhos particularmente comuns:

Pais rígidos. Esses pais comunicam altos padrões para seus filhos e têm pouca tolerância quanto a desvios. A energia é normalmente focalizada sobre a correção de comportamentos negativos. Os padrões são reforçados por medidas relativas ao poder (ameaças ou punição), sem explicações ou discussões. As crianças têm pouca ou nenhuma escolha. A obediência é vista como uma virtude e é valorizada em si mesma.

Pais esclarecidos. Essas mães e esses pais também têm padrões firmes para obediência, desempenho escolar e comportamento responsável em casa. Porém, eles explicam as razões para suas regras e sempre estão dispostos a ouvir o ponto de vista da criança. Os pais reconhecem e recompensam o bom comportamento, bem como punem os erros. As crianças recebem uma faixa limitada de escolhas. A independência e a iniciativa são traços valorizados.

Pais permissivos. Esses pais aceitam amplamente o comportamento e os impulsos de seus filhos. São, com frequência, carinhosos e ternos, mas não insistem em padrões ou limites. Quaisquer regras raramente são colocadas em prática. A liberdade é valorizada. As crianças têm muitas opções, mas pouco apoio ou orientação para fazê-las.

As pesquisas indicam que os pais esclarecidos estão mais propensos a inspirarem confiança e respeito e a terem filhos responsáveis, autoconfiantes, cooperativos e criativos. Os pais rígidos estão mais propensos a inspirarem medo e ressentimento; seus filhos são, com frequência, retraídos, desconfiados e descontentes. As crianças de pais muito permissivos tendem a ser as menos autocontroladas e autoconfiantes dos três grupos. A falta de estrutura e de modelos efetivos geralmente as torna irresponsáveis, desorganizadas e instáveis.

Os estudos de crianças com dificuldades de aprendizagem têm mostrado que seus problemas podem piorar com estilos de cuidados demasiadamente rígidos ou excessivamente permissivos. Pais superindulgentes, por exemplo, agravam a hiperatividade. Pais inflexíveis em seus critérios para o comportamento preparam os filhos com diferenças desenvolvimentais para o fracasso; a perda da autoconfiança e da motivação geralmente são o resultado disso. Em contraste, pais esclarecidos dão às crianças com dificuldades de aprendizagem duas das coisas que mais elas precisam: estrutura e incentivo. A seguir, apresentamos as sugestões de alguns especialistas para aqueles que gostariam de tornar seu estilo de criação dos filhos mais produtivo.

Mantenha as regras em um mínimo

Um número excessivo de regras cria uma atmosfera familiar repressiva. Os pais terminam agindo como oficiais da condicional – sempre vigilantes para atos “fora da lei” –, seus filhos têm medo ou escondem-se (dependendo de suas idades e personalidades). De

qualquer modo, as crianças sentem-se desvalorizadas. Não dê ordens, quando uma reciprocidade de ações amigável pode obter o mesmo efeito, ou para tarefas que se fazem cumprir automaticamente (não dê ordens para que seus filhos lavem suas roupas, se se espera isso deles; eles farão isso, quando ficarem sem roupas limpas). Estabeleça regras apenas para questões importantes, como insistir em que seus filhos digam sempre onde estão e/ou telefonem para avisar quando vão chegar em casa atrasados. Regras como essas fazem com que os filhos saibam que os pais valorizam-nos e preocupam-se com seu bem-estar.

Lembre-se também de que o ponto principal das regras é regular o comportamento, e não os pensamentos ou os sentimentos. Tentativas para ditar questões de gosto pessoal ou opinião geralmente não têm sentido. Dizer às crianças o que podem vestir ou que tipo de amigos podem ter, por exemplo, estimula o conflito desnecessário e põe em risco seu relacionamento com a criança. Assim, mesmo que você deteste o rabo de cavalo e o brinco que seu filho usa, tente conviver com isso (ele provavelmente também acha o seu estilo pessoal bastante esquisito).

Tente educar e negociar, ao invés de ditar

Educar as crianças com base em padrões esperados e negociar mutuamente soluções aceitáveis para os problemas pode ser um modo muito mais efetivo de melhorar seu comportamento do que a punição. Considere o caso de uma criança de cinco anos que pega o brinquedo de seu irmãozinho menor e o deruba. Poderíamos gritar com Susie ou puni-la por seu comportamento agressivo, mas, ao invés disso, podemos perguntar-lhe o que houve. Ah! Parece que a boneca que Susie tirou do irmãozinho era sua mesmo, e o bebê mastigou a cabeça do brinquedo. Se ouvimos os argumentos de Susie, podemos perceber que ela foi mais rude do que pretendia e tem medo de ter machucado seriamente o bebê. Claramente, existe pouca vantagem em man-

dar a menina para o seu quarto; o que ela precisa é de uma estratégia para lidar com esse tipo de situação no futuro (“Agora que o bebê pode engatinhar, é melhor não deixar seus brinquedos no chão. Talvez precisemos de uma prateleira especial para suas coisas. Se você estiver zangada com o bebê, venha dizer-me e eu a ajudarei a solucionar o problema”).

À medida que as crianças crescem, torna-se cada vez mais importante envolvê-las no estabelecimento de padrões e regras. Tentativas para controlá-las com comandos arbitrários (“Você vai fazer isso, porque estou mandando!”) transmitem falta de fé no julgamento da criança e tornam a rebeldia a única opção para que ela expresse sua individualidade. Mesmo quando suas opiniões parecem completamente absurdas, é essencial ouvir o que os jovens têm a dizer. Ouvir comunica respeito e interesse pelos filhos como pessoas. As crianças que se sentem respeitadas e compreendidas tendem mais a confiar nas opiniões de seus pais. Você pode, portanto, descobrir que as pessoas jovens tornam-se muito mais abertas e flexíveis, uma vez que possam expressar suas opiniões.

Contudo, aprenda a reconhecer o ponto no qual a negociação começa a deteriorar-se para uma luta pelo poder. Quando as discussões degeneram-se para acusações e reclamações sobre o caráter, ninguém ganha. Se você ou seu filho estão perdendo o controle, solicitar “um tempo” pode ser uma medida para a preservação da sanidade. Às vezes, uma refeição tranquila, um banho quente ou uma boa noite de sono podem fazer maravilhas para restaurar a perspectiva correta e a capacidade para apreciar as melhores qualidades dos filhos. Lembre-se também de que a responsabilidade final para fazer e colocar em prática as regras é dos adultos (*não* deixe que as crianças o convençam de que as questões familiares devem ser decididas “democraticamente”). Se tentativas razoáveis de discussão e negociação não produziram um meio-termo satisfatório, é apropriado dizer a seu filho: “Obrigado por sua opinião; aqui está minha decisão” e colocar um ponto final na discussão.

Aplique conseqüências lógicas

Mais cedo ou mais tarde, todas as crianças testam as regras. Ignorar tais violações não é o melhor para as crianças; pais autoritários respondem prontamente, quando as regras são quebradas. Após uma breve discussão, na qual a regra é revista (e as crianças têm uma oportunidade razoável para explicar seu comportamento), a disciplina é levada adiante.

Sempre que possível, as conseqüências para o mau comportamento devem ser conectadas logicamente ao comportamento indesejado. Se uma criança for cronicamente descuidada sobre o lugar onde deixar sua bicicleta, por exemplo, é lógico tirar-lhe a bicicleta por um certo tempo; essa punição tende a ser mais efetiva do que um sermão ou bater na criança (bater em crianças raramente acarreta qualquer outra coisa além de humilhá-las e de estimular um desejo por vingança). Tente explicar as punições de modo a respeitar a criança. “Estou vendo que você ainda não tem idade para ter uma bicicleta, então vamos guardá-la até o mês que vem” não coloca o caráter da criança em questão. Em contraste, “Como você pode ser tão descuidado! Seu pai pagou um bom dinheiro por esta bicicleta, mas obviamente você não dá bola para isso!” implica que a criança é alguém ruim, que não merece o amor dos pais.

Quando o comportamento indesejado produz suas próprias conseqüências desagradáveis, a melhor estratégia é, às vezes, simplesmente, não interferir. Se uma criança esquece de devolver livros à biblioteca, por exemplo, uma enorme multa pode ser o suficiente para encorajá-la a mudar tal comportamento. Se as conseqüências enfrentadas pelas crianças não forem realmente perigosas, resista ao impulso de “salvá-las” dessas experiências úteis de aprendizagem. Observe também que colocar em ação conseqüências lógicas pode ser um motivador muito mais efetivo do que insistir cansativamente com a criança. Se as crianças estão tendo problemas para lembrar-se de colocar a roupa suja no cesto, por exemplo, não fique esbravejando sobre isso. Não

lave nada que não esteja no cesto, também; elas entenderão.

Falando em termos gerais, o melhor momento para determinar penalidades é antes de o mau comportamento ocorrer. Quando você estabelecer uma expectativa (de que o quarto de Johnny será arrumado aos sábados, por exemplo), estabeleça também a penalidade para a falta de cumprimento da tarefa ou do comportamento (Johnny não poderá sair de casa, até realizar a tarefa). Isso ajuda a evitar mal-entendidos e também evita que você pense em uma punição justa, enquanto está zangado – um momento em que a prisão perpétua com trabalhos forçados pode parecer razoável. Se você discutir conseqüências em um momento tranqüilo, as crianças, às vezes, poderão ser surpreendentemente úteis. “Quando eu perguntei ao meu filho de 17 anos qual deveria ser a penalidade por atrasar-se para o jantar, ele disse: ‘Bom, mãe, acho que eu deveria preparar meu próprio jantar’”, recorda uma mãe. “Aquilo me pareceu razoável. A partir daí, a regra foi que, se ele não chegasse em casa ou telefonasse até as 17h30min, eu não cozinharía para ele”.

Lembre-se de que quaisquer que sejam as conseqüências estabelecidas, você é quem terá de colocá-las em prática. Não estabeleça conseqüências mais difíceis para você do que para a criança! Proibir um adolescente de usar o automóvel por um mês pode parecer uma penalidade efetiva, por exemplo – até que você perceba que agora é obrigado a levar sua filha a todos os lugares onde ela vai. Da mesma forma, se a atribuição de tarefas extras a insistir em que as crianças realizem-nas e/ou a ficar de guarda para que façam do modo certo, a punição pode não ser tão válida. Uma vez que regras sejam inúteis, a menos que sejam firmemente colocadas em prática, as melhores conseqüências são simples e fáceis de executar. (Colocar uma adolescente de castigo no sábado à noite por chegar muito depois do horário pode ser tão efetivo quanto deixá-lo de castigo por um mês, e você terá de ouvi-la queixar-se apenas um dia, ao invés de 30.)

Use reforço positivo

Uma das ferramentas mais poderosas para mudar o comportamento das crianças é “pegá-las sendo boas” e recompensá-las por fazerem a coisa certa. O *feedback* positivo também aumenta a auto-estima, porque as ajuda a verem a si mesmas como capazes e responsáveis (punições freqüentes tendem a salientar a idéia de que as crianças são irresponsáveis ou inerentemente más). Levar uma criança para jantar fora para celebrar um boletim com boas notas ou grudar um ditado com uma nota melhor do que na última vez orgulhosamente no refrigerador, geralmente, são motivadores mais efetivos do que fazer sermões sobre os deveres de casa. Da mesma forma, dizer a um adolescente que “Você está o máximo hoje!” vale muito mais do que uma semana inteira dizendo “Não me diga que você vai sair de casa vestido assim!”.

Todavia, oferecidas de um modo incorreto, as recompensas podem realmente prejudicar a motivação das crianças. Aquelas que recebem *feedback* positivo indiscriminado, por exemplo, às vezes se tornam “caçadoras de elogios” – o ponto principal do desempenho transforma-se em obter atenção e reconhecimento, e a satisfação pessoal pela conquista declina e o desempenho decai tão logo o elogio seja feito. As crianças também podem tornar-se tão impacientes para receber a recompensa prometida que têm problemas para concentrar-se na tarefa em mãos. Uma criança cujos pais prometem pipocas depois que ela terminar sua lição de casa de matemática, por exemplo, pode fazer a lição às pressas e pior do que se nenhum incentivo tivesse sido oferecido! As crianças que percebem as recompensas como uma tentativa de coagi-las à obediência (e, portanto, de limitar suas escolhas) também tendem a sofrer um declínio em sua motivação. Os elogios vagos e não-relacionados ao comportamento específico (tais como “Você foi uma boa menina hoje”) podem fazer com que as crianças se sintam desconfortáveis e inseguras (o que exatamente elas fizeram de “bom”, e o que acontecerá, se esquecerem de fazer isso amanhã?).

Para tornar o reforço positivo efetivo, os especialistas aconselham as estratégias apresentadas a seguir:

Use recompensas apenas quando elas são necessárias. Não ofereça recompensas, se o nível de motivação ou satisfação de uma criança por uma conquista já for alto; deixe que o sucesso seja sua própria recompensa, sempre que possível. Reconheça sempre os feitos das crianças (“Estou tão orgulhoso de sua nota em matemática!”), mas tenha em mente que a oferta de incentivos adicionais (“Aqui estão 10 dólares por acertar todas as palavras do ditado”) pode apenas complicar e confundir a questão.

Ligue os elogios e as recompensas ao comportamento específico. As crianças precisam saber *exatamente* o que fizeram certo, se você deseja que façam isso novamente. “Percebi que você se afastou para dar um tempo, quando começou a ficar zangado – isso foi muito esperto!” terá um efeito mais poderoso sobre o comportamento que a frase mais geral “É legal ver que você e o Steve estejam se dando melhor, ultimamente”. Sempre que possível, ligue as recompensas ao tipo particular de esforço que está sendo feito. Se uma criança está esforçando-se em um trabalho artístico, por exemplo, recompensá-la com livros de arte ou com um suprimento generoso de papel, tintas e pincéis é o modo mais significativo de expressar sua aprovação.

Use o incentivo menos poderoso, mas que seja efetivo. As pesquisas mostram que um pouco de encorajamento é capaz de muita coisa. Um estudo com alunos do Ensino Médio, por exemplo, descobriu que os elogios funcionavam melhor quando oferecidos parcimoniosamente (5 a 10% do tempo); se usados com maior frequência, as crianças deixavam de dar-lhes atenção (crianças pequenas geralmente precisam de reforços mais frequentes que os adolescentes). Recompensas excessivas também podem prejudicar o orgulho pela conquista e estabelecer expectativas para “prêmios” maio-

res e melhores. Se o esforço para passar em matemática em determinado ano ocorre com o objetivo de ganhar uma bicicleta, por exemplo, qual é a vantagem de continuar dando duro em matemática no ano seguinte? Um abraço e um “Muito bem” sinceros, freqüentemente, são tudo o que uma criança precisa (para alguns modos alternativos de dizer “Muito bem”, consulte o Quadro 11.11).

Responda prontamente. Elogios e recompensas fazem muito no sentido de reforçar o comportamento desejado apenas se forem oferecidos tão logo o comportamento ocorra. Se você prometeu ao seu filho um sorvete, caso ele melhore sua nota em estudos sociais, não adie a ida até a sorveteria até a semana seguinte – vá no dia em que ele trouxe orgulhosamente seu boletim para casa.

Recompense o esforço e a iniciativa, bem como as realizações. O trabalho árduo e a persistência são tão dignos de elogio quanto o desempenho excepcional. Para crianças com dificuldades de aprendizagem, eles podem ser especialmente dignos de celebração; essas crianças, com frequência, precisam de encorajamento extra para manterem a persistência e completarem tarefas difíceis ou frustrantes. Quando uma criança com déficits de atenção dedica-se durante sólidos 30 minutos a uma tarefa, ela merece elogios, mesmo se a tarefa não for concluída. Lembre-se de que é o *comportamento* que você deseja reforçar; as recompensas jamais podem garantir os resultados.

Um educador especial acrescenta: “Mostrar um interesse sincero pelo que uma criança está fazendo é, em geral, mais efetivo que o elogio”. A recompensa mais preciosa que um pai pode ofertar, afinal, é o *tempo*. Pedir que uma criança toque com você a nova canção que ela aprendeu no violino, ou que lhe mostre seu álbum de filatelia transmite claramente a mensagem de “Estou orgulhoso de quem você é e do que fez”.

Quadro 11.11

50 modos de dizer “Muito Bem!”

Seu trabalho duro está dando frutos.
 Você alegrou o meu dia.
 Como você foi esperto!
 Você está no caminho certo.
 Você é bom nisso.
 Muito melhor!
 Eu sabia que você podia fazer isso.
 Uma grande melhora!
 Agora sim!
 Ficou lindo!
 Boa idéia.
 Você não esqueceu nenhum detalhe.
 Bom começo.
 É isso que eu gosto de ver!
 Um trabalho de primeira!
 O melhor até agora!
 Bom para você!
 Estou orgulhoso de você.
 É assim que se faz!
 Muito original.
 Legal!
 Está ficando perfeito.
 Você realmente está conseguindo.
 Estou impressionado!
 Você deve ter andado praticando.
 Você aprendeu bastante.
 Você lembrou-se!

Realmente gostei.
 Bela tentativa!
 Nossa!
 Veja como você consegue!
 Você é um batalhador.
 Parabéns!
 Belo trabalho.
 Você pegou o espírito da coisa.
 Você fez sozinho?
 Um novo recorde!
 Você está quase lá ...
 É isso aí!
 Eu mesmo não teria feito melhor.
 Você acertou mesmo!
 Yes!
 Isso mesmo!
 Incrível!
 Você pegou o jeito de fazer.
 Você se superou!
 Que esforço você fez!
 Criativo!
 Você está tentando de verdade!
 Vamos celebrar!

6. ESTEJA ATENTO À DINÂMICA FAMILIAR

Acho que o estresse de lidar com uma criança que tem dificuldades de aprendizagem não seria capaz de causar o rompimento de um casal, mas certamente pode abrir ainda mais alguma ferida que já está lá. Meu marido e eu discutimos sobre muitas coisas relacionadas tanto à educação quanto à disciplina. Por exemplo, meu marido diz que eu mimo Justin e o ajudo demais a fazer as coisas. Mas acho que meu marido é muito crítico – ele não permanece tanto tempo com Justin quanto eu, e pensa que não

tenho uma idéia realista sobre o que Justin consegue fazer. Brigamos quando tive a idéia de colocar Justin em aulas de piano. Meu marido disse que ele apenas desistiria (o que aconteceu), mas eu achava que Justin merecia a mesma chance de aprender a tocar que suas irmãs. A época mais difícil em nosso relacionamento foi quando estávamos tentando decidir se deveríamos mudar para a cidade. Tínhamos a casa dos nossos sonhos no subúrbio e adorávamos o espaço e o fato de podermos ter animais. Mas o distrito escolar, no que dizia respeito a serviços para crianças com dificuldades de aprendizagem, estava na Idade Média –

tínhamos de lutar por cada coisa de que Justin precisava, e parecia que todos os professores o odiavam. Eles têm muito mais experiência com esse tipo de problemas de aprendizagem nas escolas da cidade, mas isso significaria uma casa menor, maiores impostos, um jardim pequeno... Mesmo se fosse o melhor para Justin, será que uma mudança seria algo justo para as meninas? Discutimos sobre o assunto durante um ano. No final nos mudamos, mas mesmo agora nem sempre concordarmos que essa foi a decisão certa.

Quem nos diz isso é mãe de um menino de 14 anos com deficiências de processamento da linguagem e déficits da atenção. Sua história salienta alguns estresses muito comuns em famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem: ambivalência sobre o quanto esperar da criança em casa, frustrações pela dificuldade de garantir ajuda adequada na escola e culpa pelo impacto da dificuldade sobre os filhos sem dificuldades.

Embora talvez nem perceba, a mãe também está descrevendo um padrão comum de interação familiar: a “criança-problema” formou uma aliança com um dos pais contra o outro. Com frequência, é a mãe (mas nem sempre) que protege o filho, enquanto o pai é o bandido (aquele cuja tarefa é estabelecer parâmetros e encontrar erros com as políticas domésticas e os planos educacionais). Às vezes, a família torna-se cada vez mais presa a esses papéis à medida que o tempo passa. Se a mãe sente que é a única que realmente entende a criança, por exemplo, ela pode investir um tempo e uma energia cada vez maiores para atender às necessidades da criança. Quando isso acontece, o pai – que sente que ninguém dá atenção à sua opinião – normalmente responde tornando-se ainda mais exigente e crítico.

As crianças sem deficiências, em famílias como essas, também adotam papéis. Alguns vistos com frequência incluem:

O herói: Essas crianças têm boas notas, são astros nos esportes ou em outras atividades extracurriculares e, em geral, lutam para fazer tudo certo – quase como se tentassem compensar os problemas e os fracassos de seus irmãos.

O causador de problemas. Essa criança mantém os pais envolvidos com ela, tendo um problema após o outro. Se a atenção é desviada para os outros filhos, este pode responder produzindo uma crise de alguma espécie.

O mediador. Essas crianças são extraordinariamente sensíveis aos sentimentos de outras pessoas e investem muita energia tentando conciliar discussões e aliviar problemas, a fim de que os outros membros da família sintam-se melhor.

O palhaço. Eles nos mantêm rindo com suas besteiras ou distraem-nos de nossas preocupações, sendo geralmente adoráveis e cativantes.

Cada um desses papéis representa um pedido pela atenção dos pais e um lugar de importância na família. Até certo ponto, todas essas crianças estão tentando competir com a criança com deficiências, cujo papel na família está sendo disfuncional.

Embora famílias como essas raramente se sintam inteiramente confortáveis, ao longo do tempo uma família pode acostumar-se tanto a eles que a mudança representa uma ameaça significativa ao sistema familiar e às identidades dos indivíduos dentro dele. Se um membro da família tenta mudar – o pai tenta dar maior apoio à mãe, por exemplo – outros membros da família podem exibir considerável resistência ou, até mesmo, iniciar táticas para manter a situação anterior (se o pai dá mais apoio, a mãe não é mais a “salvadora” da criança; se ela não se dispõe a abandonar esse papel, pode fazer o possível para provocar discórdia e discussões. Do mesmo modo, uma criança que teme perder a atenção exclusiva da mãe pode tentar ganhá-la novamente, tornando-se ainda mais “deficiente” e desamparada). Essas reações são tentativas instintivas de proteger o que é conhecido; com frequência, os membros da família que estão seguindo tais roteiros têm pouca consciência do que estão fazendo. O problema com padrões dessa espécie é que não dão muito espaço para o crescimento individual. Os membros da família presos a papéis também não estão propensos a traba-

lhar juntos para solucionar os problemas – na verdade, se a família organizou-se em torno de um problema, os membros podem lutar para mantê-lo inalterado.

A consciência é o primeiro passo para abordar esses e outros padrões prejudiciais que ocorrem em famílias com crianças “problemáticas”. Antes de discutirmos a prevenção, observemos outras armadilhas familiares comuns:

Usar a criança com deficiências como válvula de escape. Isso ocorre quando uma família concentra-se sobre a disfunção de uma criança como meio de evitar outras questões dolorosas. A culpa de praticamente tudo o que ocorre de errado com a família é lançada sobre a criança “difícil”. Por exemplo, o fato de todas as crianças em uma família irem mal na escola pode ser atribuído à presença de um adolescente hiperativo e “descontrolado”; o fato de o pai ser abusivo e a mãe beber demais permanecem seguramente escondidos (se esses segredos forem descobertos, a culpa pelo alcoolismo e pela raiva também poderá ser lançada sobre o adolescente). Esse padrão confere uma culpa espetacular às crianças com deficiências, as quais, em geral, vêm a crer que são realmente responsáveis por todos os problemas da família.

Ceder à negação. Nesta situação, um ou mais membros da família recusam-se a aceitar a existência de uma deficiência e, então, pressionam o restante da família a entrar no jogo. A pessoa que lidera a negação é, com maior frequência, um dos pais (“Não tem nada de errado com meu filho! Esses professores apenas não sabem como lidar com um menino cheio de energia!”) ou um dos avós (“Por favor, não me fale mais sobre essa avaliação; não quero que as pessoas pensem que ela é retardada. Tenho certeza de que a avaliação está errada, de qualquer modo é óbvio que Bonnie é perfeitamente normal”). Se o indivíduo que nega a verdade sustenta uma posição influente na família, a ajuda para a criança pode ser bloqueada ou adiada. Alternativamente, a dificuldade de aprendizagem pode ser reconhecida em alguns contextos familia-

res, mas não em outros (“Não conte para a vovó...”). A negação está frequentemente enraizada na culpa e no medo (“Todos pensarão que a culpa é minha... Eu não vou dar mais um motivo para minha sogra me detestar”). As preocupações com o *status* social também podem exercer algum papel. Cooperar com a negação, contudo, protege os egos dos adultos às custas da criança. Ela convence as pessoas jovens de que ter uma dificuldade de aprendizagem é ruim ou vergonhoso.

Minimizar os interesses dos irmãos. A queixa principal dos irmãos e irmãs de crianças com dificuldades de aprendizagem é que a mãe e o pai esperam mais dos irmãos, embora lhes dêem menos tempo e atenção. Mesmo quando os pais fazem o possível para ser justos, desigualdades inevitáveis podem criar ressentimento e tensão nas relações entre irmãos, como Eli descreve (ver Quadro 11.12). Os irmãos de crianças com dificuldades de aprendizagem também podem sentir muita ambivalência. Por exemplo, uma menina pode sentir-se protetora em relação a um irmão com deficiências, mas também sentir-se embaraçada por seu comportamento, quando amigos vêm à sua casa, porque pode temer a rejeição dos companheiros em virtude disso. Um menino pode tornar-se um superaluno, depois sentir-se culpado por ter sucesso nas áreas em que o irmão com dificuldades de aprendizagem não consegue. As crianças mais jovens podem ter medo de “pegar” uma dificuldade de aprendizagem, ou tentar copiar o comportamento “deficiente” em um esforço para ganhar atenção (esse último problema pode ser reforçado involuntariamente pelos professores, que, às vezes, esperam menos de irmãos de crianças que têm problemas de aprendizagem reconhecidos). Quando as dificuldades de aprendizagem são sérias, as crianças sem deficiências podem preocupar-se com a possibilidade de terem de ser responsáveis pelos irmãos, depois da morte dos pais. Todos esses estresses têm um preço. Estudos revelam que até 25% dos irmãos de crianças com deficiências têm problemas emocionais significativos. Se os irmãos não têm um meio seguro de resolver suas rivalidades, o

Quadro 11.12

ELI

Ser o caçula não é fácil – especialmente em uma família de dois meninos. Minhas recordações estão cheias de competição e ciúme. Em certo sentido, a dificuldade de aprendizagem de meu irmão mais velho tornou nosso relacionamento ainda mais complicado e difícil.

Confesso que, quando soube que meu irmão tinha uma dificuldade de aprendizagem, fiquei excitado. Ele é dois anos mais velho que eu e era melhor que eu em quase tudo. Agora *eu* seria melhor em algumas coisas! Quando me irritava com meu irmão (o que ocorria com muita frequência), às vezes, sentia vontade de lhe jogar na cara sua deficiência: “Sou mais esperto que você na escola! Você tem um dano cerebral, e eu não!”. Jamais disse isso; sabia que seria um golpe baixo. Porém, eu pensava nisso e acho que ele sabia que eu pensava assim.

Entretanto, às vezes, eu mal conseguia acreditar em sua deficiência. Não conseguia ver nada “diferente” em meu irmão. No Ensino Fundamental, havia muitos alunos com deficiências, e ele não parecia nem agia como eles. Ele não tinha o rosto contorcido, nem fazia ruídos estranhos ou precisava de uma cadeira de rodas ou de uma muleta para andar. Ele parecia tão normal quanto qualquer irmão mais velho.

Eu procurava sinais de sua deficiência. Ele levava muito tempo para decorar seus horários, mas eu conhecia muitos garotos ruins em matemática. Ninguém estava inventando desculpas para eles! Comecei a imaginar se ter uma dificuldade de aprendizagem não era mais uma vantagem que uma desvantagem. Meu irmão usava uma calculadora para os testes de matemática (para mim, aquilo parecia uma imensa trapaça) e recebia tempo extra para realizar alguns trabalhos e exames. Ele nem mesmo precisou aprender uma segunda língua no Ensino Médio. Ei, eu tive alguns problemas com estudos sociais e espanhol, mas ninguém me dava trégua! Em certo ponto, no Ensino Médio, meu irmão e eu acabamos na mesma turma de matemática (eu estava um ano à frente em matemática, e ele estava um ano atrás). Esforcei-me muito e tive uma nota “9”, enquanto ele tirou “7”. Meus pais pareciam igualmente satisfeitos com aquelas notas (já que a dificuldade de aprendizagem tornava a matemática especialmente difícil para ele, estavam contentes por meu irmão ter passado). Eles esperavam que cada um de nós fizesse o melhor, e talvez esta fosse a forma mais justa de ver as coisas, mas na época certamente não me parecia correta.

Continua

ciúme também pode transformar-se em um estado de guerra familiar. O risco para a aflição emocional é maior quando os pais se encontram tão intensamente focalizados em uma criança com deficiências que as preocupações dos irmãos são ignoradas ou desvalorizadas (“Como você pode queixar-se de estar atrasado para uma estúpida partida de futebol, quando seu irmão novamente prendeu o dedo na porta do carro!”).

O que se pode fazer para evitar tais armadilhas? A resposta é, com frequência, a comuni-

cação familiar. Contudo, é necessário um grande esforço para romper hábitos contraproduativos. A seguir, discutimos quatro estratégias que podem ajudar as famílias a encontrarem seu caminho.

Evitar a sensação de culpa

Quando nos sentimos frustrados ou zangados com um problema, comumente começamos a buscar à nossa volta um culpado. Afinal, se podemos descobrir de quem é a culpa,

Continuação

Quando meu irmão conseguiu um tempo maior para fazer seu exame pré-vestibular, pensei: “Essas dificuldades de aprendizagem, com certeza, vêm bem a calhar!”. Parecia que eu precisaria esforçar-me o dobro que ele, para entrar na faculdade. Um dia, quando estava cheio de trabalhos escolares, lembro-me de ter dito à minha mãe que gostaria de ter uma dificuldade de aprendizagem para poder obter todo tipo de ajuda e perdão, se me desse mal (ninguém ficava contente *comigo*, quando eu trazia para casa um C em um teste!). Ela me disse que eu deveria dar graças a Deus por ir bem em todas as matérias, se me esforçava – um pequeno conforto para um menino que achava que já tinha coisas demais para fazer.

Hoje, posso pensar na dificuldade de aprendizagem de meu irmão com um pouco mais de solidariedade. Não deve ter sido fácil para ele estar na mesma classe que seu irmão mais novo e muito convencido. Olhando para trás, ele lidou com aquela situação com uma incrível dignidade. Entendo também que realmente tenho mais opções que ele. Quando olho meu catálogo de universidades, por exemplo, minhas opções são ilimitadas, e não existem empecilhos entre mim e minha escolha profissional. Meu irmão tem muitos talentos, de modo que eu sei que ele vai acabar bem, mas imagino se ele não terá de explicar as dificuldades de aprendizagem a seus empregadores. Isso será muito mais difícil explicar a eles do que aos professores na escola. Sei por minha experiência como é difícil fazer com que as pessoas acreditem em algo que não podem ver. Não importando o quanto meu irmão me falasse sobre dificuldades de aprendizagem, a ajuda adicional e a atenção que ele ganhava sempre me pareceram injustos. Eu jamais estava 100% certo de que ele não estava fingindo e apenas aproveitando as vantagens.

podemos exigir que a situação seja consertada! Nas famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem, vemos com frequência a culpa sendo espalhada pela casa toda. O pai culpa a escola e os professores incompetentes que lidaram mal com a educação do filho. A mãe culpa os genes do pai (“Basta olhar para o lado da família dele”). A irmã mais velha culpa o irmão por complicar sua vida e seus pais por negligenciar suas necessidades. A criança com dificuldades de aprendizagem culpa a todos por julgarem-na mal e a si mesma por causar tantos transtornos à família.

Esse tipo de comportamento, é claro, pode ser muito doloroso. Mas um problema ainda maior desse jogo de lançar culpas é que inibe a ação. Já que o problema é sempre a culpa de *outra* pessoa, ninguém assume a responsabilidade por sua solução. Descrevendo este estado como “a paralisia da análise”, uma mãe recorda:

Quando estava na oitava série, meu filho trouxe um bilhete para casa dizendo que estava sendo reprovado em ciências, porque entregara menos da metade dos trabalhos solicitados. Fiquei horrorizada! Ciências era sua matéria favorita – como isso podia ter acontecido? Talvez fosse minha culpa; naquele ano, estávamos encorajando Jay a assumir mais responsabilidade por si mesmo, e eu supervisionara seus deveres menos que o habitual. Ou, talvez, a professora de ciências fosse tão desorganizada que se esquecera de verificar a entrega de trabalhos de Jay... Certamente, o professor de educação especial deveria ter controlado a situação e não ter deixado as coisas chegarem a tal ponto! Ou, talvez, fosse simplesmente o caso de Jay ter passado muito tempo no telefone falando com as meninas... Depois de vários dias preocupando-me percebi que a análise do problema não nos estava levando a uma solução. Jay precisava colocar em dia os trabalhos

que faltavam e aprender a controlar melhor suas tarefas escolares – tudo o mais era uma distração.

Quando uma família adquirir o hábito de atribuir culpa, pode ser necessário um esforço considerável para redirecionar sua energia para canais mais construtivos. É útil começar reconhecendo que, quando a família tem um problema, todos têm a responsabilidade de solucioná-lo, não importando a origem do problema. Ao invés de perguntar quem *deveria* resolver uma dificuldade, tente perguntar quem *pode* contribuir com algo que possa ser útil. Isso ajuda os membros da família a recalibrarem sua atenção e encoraja-os a trabalharem juntos cooperativamente.

Não tenha segredos

“Minha mãe disse que eu não deveria contar aos vizinhos que precisava de ajuda para ler”, recorda uma adulta disléxica. “Era como se eu tivesse um segredo terrível. Nós também não contamos sobre isso a meus avós ou a meus primos. Achava que, se alguém descobrisse que eu estava na educação especial, isso traria vergonha a toda a minha família. Mesmo agora, não me sinto realmente à vontade para falar sobre isso”.

Nenhuma criança deveria sofrer vergonha ou culpa por ter uma dificuldade de aprendizagem, mas, quando os pais tentam esconder essas condições de amigos ou membros da família, as crianças quase sempre se sentem realmente envergonhadas. A maioria das crianças presume que aquilo sobre o que não se pode falar é doloroso, desonroso ou ambos. Assim, a melhor política é falar sobre as dificuldades de aprendizagem aberta e honestamente, salientando aspectos positivos da situação. Um reconhecimento em tom casual (“Johnny tem uma dificuldade de aprendizagem e está obtendo ajuda extra na leitura. Estamos tão orgulhosos do esforço que ele vem fazendo!”, diz tanto ao ouvinte quanto a Johnny que suas boas qualidades são admiradas

e que sua dificuldade de aprendizagem não é lá grande coisa.

Quando você adota uma abordagem franca, pode ter de aprender a lidar com os eventuais insensíveis (“Uma dificuldade de aprendizagem? Nossa, que horror! O filho de minha vizinha tem uma coisa assim e está na cadeia agora”). Uma mãe aconselha: “Tente não ficar na defensiva, quando você encontrar uma pessoa rude assim. Eu geralmente digo: ‘Ah! Estou vendo que você não sabe muito sobre dificuldades de aprendizagem’ e sorrio. Se essas pessoas realmente querem saber mais, elas podem perguntar para mim. Se não, mudamos de assunto. De qualquer modo, transmitimos a idéia de que não temos vergonha e que isso é algo que só diz respeito ao meu filho”.

Às vezes, os pais serão honestos sobre a dificuldade de aprendizagem de uma criança com todos, exceto com a própria criança. Atrás dessa política, em geral, está o medo de que dizer às crianças toda a verdade sobre suas deficiências será imensamente prejudicial a seu ego. Na verdade, manter os jovens no escuro pode causar ainda mais danos. As crianças que não sabem sobre suas dificuldades de aprendizagem presumem, com frequência, que são estúpidas (e por que outra razão elas estariam com problemas na escola?). Sem informações precisas, também não podem planejar estratégias adequadas de compensação, o que efetivamente intensifica suas deficiências. Não tenha medo de dizer às crianças que elas têm dificuldades de aprendizagem; a notícia de que são diferentes dificilmente lhes chega como uma surpresa, e saber *por que* são diferentes normalmente é visto como um alívio (“Você quer dizer que não sou retardado?” é uma resposta bastante comum). O modo como a criança recebe a notícia é derivado do seu modo de transmiti-la. Se você falar isso a elas entre lágrimas, suspirando “Meu pobre, pobre bebê”, em intervalos, elas provavelmente se sentirão preocupadas. Se sua abordagem for tranqüila e otimista (“É bom sabermos disso. Agora podemos encontrar modos melhores de ensiná-lhe”), elas muito provavelmente compartilharão sua atitude positiva.

Lembre-se de que existe uma diferença entre falar francamente sobre dificuldades de aprendizagem e mostrar *obsessão* com elas. Os educadores, às vezes, encontram pais tão preocupados com os problemas escolares de seus filhos que falam obsessivamente sobre dificuldades de aprendizagem, ignorando os muitos charmes e virtudes das crianças. Esses monólogos desequilibrados podem assustar as crianças, ou fazer com que se sintam humilhadas e culpadas por causarem tanta preocupação. Se você próprio está assustado e preocupado, é melhor falar com os profissionais sem a presença de seus filhos. Adie a conversa com a criança até ter aprendido o suficiente sobre seu perfil de aprendizagem para falar com conhecimento tanto sobre os pontos fortes quanto sobre os fracos.

Dê aos irmãos o máximo de imparcialidade

As crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente precisam de mais tempo, de mais atenção, de mais ajuda e de mais incentivos que seus irmãos sem dificuldades. Se tutores, escola particular ou equipamentos especiais como computadores são necessários, a criança com dificuldades de aprendizagem também pode necessitar de uma parcela maior de recursos financeiros da família. Essa situação, até certo ponto, é inevitável e, portanto, é necessário que todas as crianças da família aceitem-na. A questão é: será que a aceitarão com equanimidade – ou com ciúme e ressentimento?

Os irmãos quase certamente reagirão com ressentimento, se não souberem as razões para diferenças no tratamento. Portanto, é importante explicar as dificuldades de aprendizagem a todas as crianças de uma família. Todavia, evite marcar a criança com dificuldades de aprendizagem como um objeto de pena “Pobre Mary não é tão boa quanto você em leitura” convida os irmãos de Mary a terem pena dela – uma atitude que não se pode esperar ser tolerada serenamente por Mary (comparar as crianças quase sempre promove ciúme e rivalidade). “Mary tem uma

dificuldade de aprendizagem que torna mais difícil para ela reconhecer seqüências de sons” coloca um tom mais neutro na discussão.

À medida que as crianças crescem, elas normalmente indagam muitas questões sobre desigualdades percebidas (“Por que você escreve os problemas de matemática de Mary para ela? E por que você datilografa os trabalhos de Mary e não os meus?”). Essas ocasiões são boas oportunidades de ensino. A oferta de respostas diretas a questões (“Em virtude de sua dificuldade de aprendizagem, Mary tem dificuldades com letras pequenas... É difícil para ela controlar o lápis; no ano que vem, ela aprenderá a datilografar e poderá fazê-lo sozinha”) funciona melhor que tornar-se defensivo (“Você sabe que eu amo vocês duas! Não fiz biscoitos de chocolate para você semana passada?”). Tente evitar a contagem de benefícios concedidos às crianças – isso convida à manutenção de “folhas de balanço” e a tornarem-se manipuladoras. As crianças que reclamam constantemente, dizendo “Não é justo!”, geralmente o fazem porque sabem que há uma recompensa por isso, em algum lugar. Se você deixar de recompensar tal comportamento (“Tudo bem, eu compro um para você também”), as queixas eventualmente param.

Os irmãos também estão menos propensos a guardar ressentimentos contra os pais, se esses os ajudam a compreender que ser justo não significa necessariamente tratar todas as crianças de modo igual. Uma visão mais madura é que ser justo significa que todos obtêm o que mais *precisam* e que raramente pessoas diferentes precisam exatamente da mesma coisa. Por exemplo, a irmã de Mary, Sue, precisa do reconhecimento e do encorajamento para suas conquistas nas pistas de corrida, de modo que a mãe e o pai fazem um esforço para atender a cada necessidade e ajudam a organizar o jantar de distribuição de medalhas na escola. O irmão de Mary, John, tem paixão por música, de modo que ele é quem recebe lições de piano. Mary precisa de ajuda para sair-se melhor na escola, de modo que a família investe em um computador principalmente para seu uso. Embora o

tempo e o dinheiro que estão sendo despendidos com as crianças possam não ser exatamente iguais, esses pais estão sendo justos.

Os irmãos que sentem que a mãe e o pai estão atentos ao que é mais importante para elas estão menos propensas a queixar-se do que outras crianças da família obtêm – mas isso significa que os pais devem aprender a reconhecer e a honrar as prioridades de seus filhos. Talvez a agonia de sua filha em usar um vestido longo ou curto em seu baile de formatura do Ensino Médio pareça insignificante comparado com o fato de seu irmão estar sendo reprovado na escola; porém, se essa decisão é muito importante para a *garota*, ela merece sua atenção respeitosa. Se você dedica o fim de semana a ajudá-la a encontrar o vestido perfeito, ela provavelmente não se importará que você passe as duas próximas semanas tentando consertar os problemas de seu filho na escola.

Como mencionamos antes, a percepção dos irmãos de que as crianças com dificuldades de aprendizagem “escapam das situações” no que se refere ao trabalho doméstico é uma causa freqüente de ressentimentos, de modo que é necessário fazer um esforço para envolver as crianças igualmente nas tarefas. Os pais, às vezes, imaginam se tal política é totalmente justa para a criança com dificuldades. É razoável pedir que essas crianças lavem pratos ou levem o lixo para fora, embora isso as faça demorar ainda mais com os deveres trazidos da escola? Claro que sim. A verdade é que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, precisam esforçar-se mais para cumprir todas as suas obrigações, e aqueles que têm sucesso eventualmente aceitam esse fato. Quando você isenta as crianças de responsabilidades em uma tentativa de “igualar” seus deveres, você estabelece expectativas irrealistas para o futuro (os empregadores da criança *não* dirão “Ei, companheiro, tire a tarde de folga. Eu sei que você tem muita roupa para lavar”). Naturalmente, se as crianças estiverem realmente sobrecarregadas, você sempre pode fazer-lhes um favor (“Vou levar o cachorro para caminhar, querido, para que você possa continuar fazendo seu trabalho”), mas seja igualmente sensível,

quando seu filho sem deficiência estiver com o prazo vencendo para entregar um trabalho (às vezes, as crianças criam modos próprios de ajustar suas cargas de trabalho. Uma mãe recentemente ouviu seu filho oferecendo-se para lavar as roupas da irmã, se esta corrigisse seu exercício de ortografia e digitasse sua dissertação).

Um alerta final: se os pais dão aos irmãos demasiada responsabilidade pelos cuidados de crianças com deficiências, pode-se desenvolver um ressentimento considerável. As meninas mais velhas de uma família estão mais propensas a serem recrutadas como responsáveis, mas os meninos também podem ser chamados ou instados a “levar seu irmão junto” quando saem. “Minha mãe não tinha idéia do quanto era embaraçoso ter este menino hiperativo por perto, quando eu estava com meus amigos”, um universitário recorda. “Algumas vezes, ela me fez levá-lo comigo ao cinema; ele ia e voltava ao carrinho de pipocas umas 10 vezes, perturbando todos na fileira onde estávamos. Depois disso, quando meus amigos iam ao cinema, eu simplesmente dizia que eu não podia ir”. Embora seja razoável pedir que os irmãos mais velhos ajudem a cuidar da criança, é importante limitar o número de horas em que esses cuidados ocorrem e dar aos filhos mais velhos algumas escolhas sobre como oferecer ajuda (o adolescente citado diz que não teria se importado de levar seu irmão ao parque uma ou duas vezes por semana; ele apenas não queria a criança aborrecendo seus amigos). Se a quantidade de cuidados necessários para a criança começa a limitar a capacidade dos irmãos para buscarem seus próprios interesses ou interfere significativamente com suas relações sociais, considere a contratação de uma babá. Às vezes, esse é o melhor investimento que você pode fazer nas relações familiares.

Observe que alguns pais de crianças com dificuldades de aprendizagem estabelecem para os filhos sem dificuldades expectativas irrealisticamente altas de realizações. Uma vez que estes não têm dificuldades, esperam que tenham um desempenho perfeito e satisfaçam

todas as esperanças e sonhos impossíveis para a criança com dificuldades. Embora tal pressão possa não criar hostilidade entre os irmãos, ela pode ameaçar as relações entre pais e filhos e prejudicar seriamente a auto-estima das crianças sem dificuldades. Lembre-se de que cada criança na família merece uma chance para explorar seus próprios interesses e cometer uma parcela razoável de erros e enganos. As crianças jamais devem ser pressionadas por realizações, a fim de compensarem os fracassos percebidos de um irmão, para repararem o *status* social de uma família ou para aumentarem o senso de autovalor prejudicado dos próprios pais.

Aprenda a ouvir

Os pais são, com frequência, muito melhores em termos de falar com as crianças do que de ouvir o que elas têm a dizer. De forma semelhante, quando maridos e esposas discutem problemas, cada um está tão preocupado em transmitir o que pensa que nenhum esforço real é feito para ouvir as opiniões do outro. O problema é que as pessoas que não se sentem ouvidas raramente se sentem entendidas ou respeitadas. Aquelas que não se sentem ouvidas por um extenso período de tempo têm um número limitado de opções: elas podem deixar de tentar comunicarse e retrair-se (geralmente alimentando em silêncio uma lista crescente de ressentimentos e queixas); elas podem tornar-se mais agressivas, tentando impor suas opiniões ao outro, ou podem fugir dessa situação frustrante. Algumas vezes, os conselheiros vêem todas as três respostas interagindo em famílias com uma perturbação (pai e filho lançam ataques agressivos um sobre o outro todas as noites, a mãe esconde-se no quarto, e o irmão do menino corre de casa para ficar com os amigos). Caso esses hábitos tornem-se enraizados, é muito difícil para a família abordar os problemas, de modo que as dificuldades tendem a aumentar (o irmão começa a abusar de drogas; a mãe torna-se clinicamente deprimida). Eventualmente, o auxílio profissional pode ser necessário para restaurar-se a saúde e a estabilidade da família.

Quando as famílias chegam a buscar ajuda, as habilidades de escuta estão, normalmente, entre as primeiras coisas que os membros da família são encorajados a aprender. Aprender a escutar também pode ajudar a prevenir problemas. Três sugestões para os pais que desejam ajudar os membros da família no sentido de um contato estreito e respeitoso uns com os outros são apresentadas a seguir:

Deixe tempo para a exploração dos fatos. Nas gerações passadas, as famílias não precisavam oportunizar um tempo para falar; elas se reuniam em torno da mesa para a refeição pelo menos uma vez por dia e, com grande frequência, todos passavam a noite em casa. Hoje, porém, não é incomum vermos os membros da família tomando diversos rumos diferentes à noite; o jantar pode ser consumido em turnos, em frente à TV. O resultado é menos conversas e menos informações sendo compartilhadas. As pequenas dificuldades e os triunfos da vida cotidiana podem não ser comunicados. Apenas questões relativamente urgentes podem fazer com que os membros da família busquem a atenção uns dos outros, dando às conversas um tom frenético.

Se você não consegue recordar de modo confiável os nomes dos amigos de seus filhos... se você não sabe quais são seus professores favoritos e aqueles dos quais menos gostam... ou se a maior parte de suas conversas são do tipo “Mãe, eu tenho que preparar um mural e a capa de um trabalho para amanhã”, você precisa de mais tempo para a exploração do que acontece. A conversa bem-sucedida envolve quatro etapas, descritas no Quadro 11.13. Para crianças com dificuldades de aprendizagem, esclarecimentos e conversas regulares são especialmente importantes. Essas sessões oferecem aos jovens oportunidades para praticarem suas habilidades de linguagem em um ambiente seguro e receptivo (essencial para o desenvolvimento de confiança lingüística).

Refina suas habilidades de escuta. Escutar envolve mais que ficar em silêncio para que seu companheiro ou seu filho possam falar. Um bom ouvinte também faz um esforço para entender os sentimentos e as opiniões do falante e deixa

Quadro 11.13**Exploração dos fatos e acontecimentos**

Este procedimento diz respeito a manter-se atualizado com o que está ocorrendo na vida de seus filhos sem fazer com que se sintam vítimas de uma inquisição. Os objetivos são aprender mais sobre as experiências de seu filho, ajudá-lo a explorar seus sentimentos, identificar problemas e estabelecer objetivos. A exploração dos fatos e é um questionamento bem-sucedidos consiste em quatro etapas:

1. Ofereça uma oportunidade para uma reunião tranqüila (uma caminhada após o jantar, um café da manhã prolongado no domingo ou algo parecido). Você precisa descobrir um momento em que não será interrompido, ou se sentirá pressionado para fazer outras coisas.
2. Faça perguntas *específicas* (“Qual é a sua matéria preferida, este ano?” funciona melhor que “Então, como vão as coisas na escola?”). Evite questões que implicam crítica ou julgamento; esse não é o momento para perguntar se as notas em matemática de seu filho estão melhorando. Para aproveitar o máximo de seu tempo, mantenha as questões focalizadas em uma área - não tente abordar a escola, os encontros românticos e os objetivos para uma carreira no futuro em um almoço.
3. Mantenha a criança falando, sendo bom ouvinte. Às vezes, um assentimento com a cabeça e um “Mm-Hmmm” solidário são o suficiente para manter a conversa. Em outros momentos, você pode precisar oferecer *feedback* de apoio (“Aposto que você está furioso”, “Parece que isso realmente o deixa excitado”, “Como você se sentiu quando ela disse isso?”).
4. Torne claro que você está ouvindo. Isso implica refletir os pensamentos e os sentimentos das crianças de volta a elas em suas próprias palavras (“Parece que o que Gail disse a Naomi o fez pensar se Gail é realmente sua amiga”). Nesse estágio, transmitir às crianças que você as ouviu e entendeu é muito mais importante do que analisar seus problemas ou oferecer conselhos. Indique que você se dispõe a ajudar na solução de problemas, mas não pressione. Essa abordagem sensível transmite respeito pelas capacidades de solução de problemas da própria criança e torna ainda mais provável o desejo dela de falar com você novamente sobre o que a aflige.

que este saiba que ele foi entendido. Isso é realmente fácil de fazer, quando você concorda com as opiniões expressas; em meio a uma discussão, contudo, é muito mais difícil. Um exercício de escuta que pode ser usado em momentos de conflito é descrito no Quadro 11.14. Tente realizá-lo e veja se o nível de cooperação entre os membros da família melhora.

Preste atenção também aos sentimentos. As crianças que podem falar sobre seus sentimentos geralmente são mais flexíveis do que aquelas que mantêm emoções presas em seu íntimo. Elas também estão menos propensas a recorrerem a comportamentos inapropriados como um meio de expressarem-se (um menino que consegue contar à sua irmã o quanto está zanga-

Quadro 11.14

Exercício de escuta

Este exercício é especialmente útil, quando tentamos resolver uma diferença de opiniões:

Três “Sim”

As regras básicas são que cada uma das partes terá sua vez de falar sem interrupção por até cinco minutos. Ao final desse período, o ouvinte deve resumir os pontos principais do que ouviu em um *mínimo* de três sentenças, cada uma das quais será reconhecida com um “sim”, se estiver correta. O ouvinte deve continuar tentando, até que três “sim” tenham sido recebidos. Depois disso, será a vez de o ouvinte falar.

Imaginemos que uma mãe esteja discutindo com seu filho adolescente sobre o pouco trabalho doméstico que ele realiza. Eles chegaram a um impasse e concordaram em usar os Três “Sim”. O menino fala antes. Depois, a mãe tenta resumir o ponto de vista do filho como segue:

“Você acha que eu não aprecio o fato de que você precisa de muito tempo disponível para dar o máximo de si nos esportes e nos trabalhos escolares”.

“Sim”.

“Você acredita que já faz mais trabalhos domésticos do que a maioria dos garotos que conhece”.

“Sim”.

“Você acha que sou a pior mãe do planeta”.

“Espere aí, eu nunca disse isso!”.

“Tudo bem. Você acha que sou uma maníaca por limpeza e que minhas expectativas não são realistas”.

“Sim”.

Agora é a vez de a mãe falar, e o menino deve ouvir e responder.

As famílias que tentam esse exercício, com frequência, dizem que escutar com atenção suficiente para obter três “sim” pode ser difícil, inicialmente, mas que o esforço compensa. Uma vez que todos se sintam ouvidos e compreendidos, os ânimos geralmente se acalmam, e a solução de problemas torna-se muito mais fácil.

do, por exemplo, está menos propenso a dar um tapa nela). Entretanto, muitas crianças crescem com a idéia de que algumas emoções são ruins e não devem ser manifestadas. A raiva e o medo estão entre os sentimentos mais propensos a serem considerados inaceitáveis. Os pais que reagem a ataques emocionais com frases como “Pare de fazer cena!” ou “Pare de agir como um bebê!” geralmente são os arquitetos da crença de que ficar zangado ou ter medo é errado.

Para evitar essa armadilha, encoraje as pessoas jovens a falarem sobre suas emoções. Quando seu filho chegar em casa e referir-se à professora de matemática com uma fileira de adjetivos impossíveis de serem impressos, por exemplo, tente captar os sentimentos, bem como

o comportamento inapropriado. Dizer “Eu não gosto dessa linguagem, mas posso entender que você esteja realmente zangado – o que aconteceu?” dá à criança espaço para continuar falando. Dizer-lhe “Não tolerarei palavrões! Vá para seu quarto imediatamente!” pode fazê-lo sentir que a raiva e os palavrões são ambos errados. Similarmente, dizer “Não seja bobo! Não há nada que temer!” à criança que está ansiosa por acampar pela primeira vez é um convite a trancar suas emoções (não apenas esse tipo de “encorajamento” não a confortará, mas também marcará seus sentimentos como errados). Pedir-lhe que se sente e fale sobre o que a preocupa ajuda sua filha a confrontar seus temores – o primeiro passo para superá-los.

Quando as crianças falam sobre seus problemas, elas não desejam, necessariamente, que os adultos “Dêem um jeito” neles. O que elas mais precisam é de um ouvinte solidário, que lhes permita dar vazão a seus sentimentos. Uma vez que as emoções intensas tenham sido descarregadas, a auto-estima da criança frequentemente melhora ao ponto de poder novamente lidar com os desafios da vida por conta própria. “Lembro-me de um dia em que meu filho veio para casa furioso”, recorda uma mãe. “Ele explodiu tão logo cruzou a porta – sua professora de inglês era injusta, o auxiliar do refeitório era um imbecil, ele detestava a colega que sentava atrás dele em estudos sociais; e assim por diante... Depois de mais ou menos 20 minutos, ele se acalmou um pouco. Finalmente, disse: “Obrigado, mãe; eu gosto de falar sobre o que estou sentindo com você” e saiu para jogar basquete. Durante todo esse episódio, eu não dissera uma palavra!”. Mesmo assim, essa mãe está comunicando-se muito bem com seu filho. Ao evitar dar conselhos, ela disse que acreditava nele. Ao escutar os sentimentos do filho, ela lhe transmitiu seu carinho.

7. BUSQUE APOIO EXTERNO, QUANDO NECESSÁRIO

A independência é uma virtude muito admirada nos Estados Unidos. Embora, atualmente, poucos plantem seus próprios alimentos ou construam suas próprias casas, muitos acreditam que deveríamos ser capazes de lidar com nossos filhos sem ajuda. Por isso, alguns pais relutam muito em buscar ajuda externa para problemas familiares. Esses adultos, ocasionalmente, acham que admitir que não podem lidar com seus próprios assuntos é tão vergonhoso que negam a existência de problemas ou convencem a si mesmos de que “é apenas uma fase – ele abandonará este comportamento a qualquer momento”.

Todavia, os especialistas afirmam que a capacidade para recorrer aos outros para a

obtenção de ajuda e apoio é uma qualidade que pode contribuir significativamente para a qualidade de vida tanto de adultos quanto de crianças. Por exemplo, diversos estudos demonstram que indivíduos com dificuldades de aprendizagem que constroem redes de apoio são mais felizes e têm mais sucesso do que aqueles que tentam fazer tudo sozinhos. Para os pais, a descoberta de apoio apropriado pode fazer a diferença entre atolar-se em hábitos improdutivos (ou contraprodutivos) e lidar com assuntos familiares efetivamente. Falando em termos gerais, existem três tipos de apoio disponíveis para crianças com dificuldades de aprendizagem e suas famílias. Cada um deles é discutido a seguir.

Serviços públicos

A lei federal (norte-americana) exige a disponibilidade de uma variedade de serviços às famílias com crianças com deficiências, além daqueles oferecidos pelos distritos escolares. Por exemplo, as comunidades devem oferecer serviços de apoio para crianças pré-escolares (e, em alguns Estados, para bebês) que têm deficiências ou atrasos desenvolvimentais. Serviços de intervenção precoce ajudam as crianças que precisam de auxílio no desenvolvimento social ou educacional, na comunicação, ou nas habilidades cognitivas antes de iniciarem na escola. Terapia física, ocupacional e da fala também pode ser oferecida a pré-escolares que necessitam delas.

As agências responsáveis pela triagem de crianças e pelo oferecimento de serviços variam de lugar para lugar. Essas informações devem estar disponíveis em seu distrito escolar ou secretaria de educação.

Em algumas circunstâncias, as famílias podem obter auxílio federal (nos Estados Unidos) para a tecnologia adaptativa para uma criança com dificuldades de aprendizagem. Sob o Ato para Assistência Relacionada à Tecnologia para Indivíduos com Deficiências* – também conheci-

* N. de T. *Techonology – Related Assistance for Individuals with Disabilities Act*, no original.

do como Tech Act –, pode ser oferecido auxílio para dispositivos que melhoram a independência pessoal (como dispositivos de melhoria da comunicação), equipamentos médicos e/ou equipamentos que tornam possível para um indivíduo participar mais plenamente na escola ou em seu emprego (como leitores eletrônicos e computadores). O treinamento para o uso da tecnologia adaptativa também pode ser oferecido. Em termos gerais, o apoio financeiro é reservado para indivíduos com deficiências graves que não possuem recursos financeiros para a compra de equipamentos, mas as informações sobre o uso de tecnologia adaptativa estão disponíveis para todos.

Serviços para o planejamento da futura carreira e treinamento para o emprego estão disponíveis para adultos jovens habilitados com dificuldades de aprendizagem sob o Ato de Reabilitação federal (também conhecido como *Rehab Act*) e programas estaduais coordenados. A finalidade desse Ato é maximizar as opções de emprego para indivíduos com deficiências e ajudá-los a tornarem-se mais independentes economicamente. Programas individualizados são facilitados por um conselheiro de reabilitação ocupacional; a exploração de carreiras, o aconselhamento vocacional, o desenvolvimento de habilidades, as oportunidades de trabalho e estudo e a ajuda para a aprendizagem de habilidades de vida independente podem ser oferecidos. Em algumas circunstâncias, bolsas de estudo para a educação de ensino superior também podem ser oferecidas por meio de tal medida.

Em algumas comunidades, o treinamento para pais com fundos federais e os programas de informações, tais como o de Assistência Técnica para Programas para Pais (TAPP)*, estão disponíveis para famílias qualificadas (a ajuda com habilidades parentais também pode estar disponível por meio de escolas e outras agên-

cias locais; entre em contato com seu departamento de serviços sociais para informações). Esses programas têm por objetivo ajudar os pais a aprenderem como apoiar o desenvolvimento infantil saudável, manejarem a disciplina efetivamente e acessarem serviços comunitários necessários. Os Projetos de Treinamento e Informações para Pais (PTIs)** são uma organização operada com fundos federais que oferece treinamento para questões de luta por direitos e de educação especial especificamente para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Uma organização particular sem fins lucrativos, a NCLD***, opera um serviço de informações gratuitas e encaminhamento que pode ajudá-lo a localizar também outros recursos em sua área.

Observe que as crianças identificadas como em desvantagem econômica ou educacional (isso inclui muitas crianças com dificuldades de aprendizagem em áreas tanto urbanas quanto rurais) podem estar habilitadas para uma faixa muito mais ampla de serviços de apoio do que aqueles relacionados aqui por agências federais, estaduais e locais. O departamento de serviços para o corpo discente de seu distrito escolar e o departamento local de serviços sociais são bons locais para começar a busca por informações. Os serviços que oferecem apoio a crianças desde o nascimento até os cinco anos – bem como para suas famílias – são particularmente importantes. Muitos especialistas consideram que o auxílio nesse estágio crítico pode evitar muitos problemas futuros.

Grupos de apoio aos pais

Grupos locais de apoio aos pais podem ser agências filiadas de organizações nacionais de apoio, como a Associação para Dificuldades de Aprendizagem da América (LDA)****, Crian-

* N. de T. *Technical Assistance for Parents Programs*, no original.

** N. de T. *Parent Training and Information Projects*, no original.

*** N. de T. *National Center for Learning Disabilities*, no original.

**** N. de T. *Learning Disabilities Association of America*, no original.

ças e Adultos com Transtorno de Déficit de Atenção (CHADD) ou a Sociedade Orton para a Dislexia, ou podem ser organizações independentes. Um foco primário desses grupos é apresentar as famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem umas às outras com a finalidade de compartilhar informações e oferta de apoio mútuo. Alguns grupos oferecem muito mais. Por exemplo, grupos de apoio podem oferecer o seguinte:

- Palestrantes e boletins informativos.
- Centros de pesquisa que dispõem de bibliotecas que possuem livros e fitas que despertam o interesse de pais e de alunos.
- Acesso aos computadores e instruções para operários.
- Aulas para os pais.
- Tutela profissional.
- Cuidados para as crianças ou para pais estressados.
- Orientação legal.
- Ajuda com a defesa dos direitos na escola.
- Programas de recreação para as crianças.
- Informações e encaminhamento a outros serviços na comunidade (indo desde serviços de reabilitação vocacional até dentistas com experiência com crianças que não conseguem sentar-se quietas).

Alguns grupos também estão envolvidos em ativismo político e trabalham com legisladores e profissionais da educação para a melhora nos serviços para crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem nos níveis local, estadual e nacional. O departamento de educação especial de seu distrito escolar deve ser capaz de encaminhá-lo a grupos de apoio em sua área. Para informações sobre o contato com as organizações nacionais mencionadas antes (e com diversas outras organizações especializadas de apoio), consulte o Apêndice. Algum auxílio (boletim e outras publicações, encaminhamentos, informações sobre conferências) pode ser oferecido diretamente pelos escritórios nacionais desses grupos.

Aconselhamento Individual, para Casais e Familiar

Existem momentos em que indivíduos e famílias precisam de uma ajuda maior do que grupos de auto-ajuda e sistemas públicos de apoio podem oferecer. As situações descritas no Quadro 11.15, por exemplo, exigem a pronta avaliação por um profissional da saúde mental ou de outro conselheiro qualificado (tal como um conselheiro para abuso de álcool ou substância, conselheiro conjugal ou um religioso apropriadamente treinado). Contudo, as famílias não precisam esperar até que a questão chegue a esse nível de urgência; aquelas que buscam ajuda para a tensão emocional de leve a moderada podem, com frequência, evitar que essas tensões se tornem grandes problemas. Entre as coisas que as famílias podem aprender com um conselheiro profissional estão as habilidades de comunicação, as técnicas para a redução do estresse e os métodos para a resolução de conflitos. O aconselhamento também pode ajudar os indivíduos a resolverem sensações persistentes de culpa, raiva, ansiedade e/ou depressão. Os conselheiros familiares podem ajudar os pais a identificarem hábitos improdutivos ou destrutivos, a planejarem sistemas de regras que funcionam e a melhorarem os métodos de disciplina. Na revisão desta lista de benefícios potenciais, é óbvio que existem muito poucas famílias que *não* se beneficiariam do auxílio profissional em algum ponto de suas vidas!

A principal desvantagem do aconselhamento é que pode ser caro. Porém, muitas políticas de seguros de saúde oferecem benefícios que dão margem a alguns tipos de aconselhamento, e, na maioria das comunidades, existem clínicas de saúde mental e outras agências de aconselhamento com taxas flexíveis baseadas nos rendimentos familiares. As pesquisas comprovam, além disso, que muitos problemas podem ser abordados efetivamente com a terapia de curto prazo; o aconselhamento não envolve mais um compromisso automático de muitos meses ou anos. As famílias com problemas e sem cobertura dos seguros de saúde não devem, assim, presumir

Quadro 11.15**Quando buscar ajuda**

É importante reconhecer quando os problemas familiares pioraram além da capacidade média dos pais para manejá-los. As situações a seguir não tendem a melhorar sozinhas e exigem a pronta avaliação por um profissional devidamente qualificado:

- Os pais estão aprisionados em papéis de adversários e não conseguem concordar com métodos de manejo da família, ou os membros da família perderam a capacidade de comunicar-se sem brigas.
- Uma criança ignora ou viola persistentemente todas as regras da casa e/ou não respeita os direitos de outros.
- Você é incapaz de manter o controle de seu próprio comportamento em confrontos com seu filho.
- Uma criança exibe sintomas de depressão grave ou fala sobre suicídio.
- Uma criança torna-se excessiva ou irracionalmente assustada em relação a determinadas pessoas, lugares ou situações.
- Uma criança desenvolveu um transtorno do sono ou da alimentação, ou outros problemas crônicos de saúde.
- Você suspeita que uma criança esteja abusando ou já esteja dependente de uma droga (incluindo álcool).
- Seu filho ou sua filha são incapazes de parar de atormentar ou abusar de uma outra criança, dentro ou fora da família.
- O desempenho escolar de uma criança está deteriorando-se irreversivelmente.
- Uma criança é incapaz de romper com um padrão de comportamento ilegal ou anti-social (p. ex., mentir, furtar, praticar atos de vandalismo, faltar à escola).
- Uma criança está sempre ausente da escola ou de casa, sem explicações, ou tentou fugir de casa.
- Você, com frequência, sente medo de seu filho.

Também é sensato buscar ajuda, se você sentir que algo está seriamente errado, mas não tem certeza de qual seja o problema. Esse tipo de intuição normalmente é acurado, e um conselheiro pode ajudá-lo a identificar as questões que precisam ser abordadas.

Adaptado de Philadelphia Child Guidance Center, *ibid.*

que o aconselhamento está além de seu alcance. Programas subsidiados podem ser encontrados em “Saúde Mental – Serviços e/ou Clínicas”, nas páginas amarelas de sua lista telefônica (os diversos tipos de profissionais estarão listados sob “Assistentes Sociais”, “Conselheiros”, “Psicólogos” e “Psiquiatras”). O aconselhamento com baixo preço ou gratuito também pode estar disponível em uma universidade ou hospital local, por meio de sua diocese ou paróquia, ou da escola de seu filho.

Dois fatores importantes contribuem significativamente para o sucesso de uma experiência de aconselhamento: a disposição dos membros da família para participarem e um bom “ajuste” entre a família e o conselheiro. O primeiro fator aplica-se mesmo se o aconselhamento estiver sendo buscado para um indivíduo. Como qualquer conselheiro profissional poderá dizer-lhe, é muito difícil tratar uma criança, se os pais recusam-se a envolver-se. Os adolescentes e os adultos que lidam com

problemas emocionais ou com abuso de substâncias também podem ter dificuldade para abordar essas questões isoladamente; o apoio dos membros da família faz a diferença entre o tratamento bem-sucedido e o fracasso. Além disso, como discutimos anteriormente neste capítulo, as dificuldades de uma pessoa podem, eventualmente, envolver outros membros da família em padrões ineficientes ou destrutivos de comportamento. A abordagem de problemas individuais pode, assim, exigir que todos façam algumas mudanças. Se muita negatividade acumulou-se dentro da família, alguns membros podem inicialmente negar-se a participar do aconselhamento (“Não me peça para perder o *meu* tempo com um debíloide como ele! Eu não tenho problemas, *ele* é que não regula bem!”). Se este for o caso, vá em frente e dê o primeiro passo com quem se disponha a participar. Você poderá descobrir que aqueles que se recusam demonstrarão interesse em participar, quando perceberem que os outros estão aprendendo melhores estratégias de enfrentamento.

Às vezes, pode ser difícil encontrar o conselheiro mais apropriado. Em primeiro lugar, existem vários tipos diferentes de profissionais que trabalham na área da saúde mental, incluindo psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais. Alguns trabalham principalmente com indivíduos, alguns trabalham com crianças e famílias, e outros trabalham com grupos. Existe, ainda, uma ampla gama de especialidades terapêuticas: terapia psicanalítica, terapia dos sistemas, terapia psicodinâmica, terapia comportamental e terapia cognitiva, apenas para citarmos algumas (muitos conselheiros familiares utilizam mais de um tipo). O tipo de profissional ou de terapia que você escolher, contudo, será menos importante do que encontrar um conselheiro com o qual você possa comunicar-se confortavelmente e no qual você sinta que pode confiar. Se você sai do consultório de um terapeuta regularmente sentindo-se desmoralizado, ao invés de esperançoso, então está no lugar errado, não importando o número de diplomas pendurados na parede. Você pode ter de consultar mais de um conselheiro, antes de encontrar alguém

que “pareça” certo. Em geral, este será um profissional com as seguintes características:

- O profissional parece estar genuinamente interessado em você e em seu filho.
- Escuta respeitosamente suas opiniões sobre a situação de sua família.
- Exibe conhecimento sobre os tipos de estresse enfrentados por crianças com dificuldades de aprendizagem e suas famílias.
- Escuta e responde às perguntas.
- Oferece um plano coerente de intervenção que aborda suas preocupações.

Os pais, em seu grupo local de apoio, podem ser capazes de recomendar conselheiros que já realizaram um trabalho eficiente com crianças com dificuldades de aprendizagem e suas famílias em sua comunidade. O orientador pedagógico de sua escola ou o pediatra de seu filho também podem ser capazes de encaminhá-lo a profissionais competentes. Não importando o caminho escolhido, não se sinta embaraçado em buscar ajuda. Certamente, não existe qualquer motivo para sentir vergonha pelo desejo de oferecer um futuro melhor para seu filho, ou pelo desejo de melhorar suas próprias habilidades como pai ou mãe.

O aconselhamento familiar geralmente melhora a capacidade dos pais para apoiarem e ampararem um ao outro, além de ajudá-los a cuidarem de seus filhos. Permitir que o pai e a mãe trabalhem juntos de modo mais produtivo, na verdade, é um dos melhores modos de abordar os interesses das crianças. Quando os pais estão divididos, as crianças investem muita energia em estratégias de manipulação, visando a recrutar o apoio de um ou de outro membro do casal. Um esforço tão grande pode ser usado nesses planos, que as crianças jamais aprendem modos mais apropriados e efetivos de satisfazer suas necessidades. Por exemplo, o menino que sabe que a mãe irá em seu auxílio, se ele simplesmente agir como alguém desamparado e suficientemente patético (não importando o que o pai diga), não

está aprendendo ferramentas que lhe servirão no futuro. Igualmente, a menina que conta com o pai para defendê-la sempre que ela briga com a mãe por causa dos deveres de casa ou das regras pode, às vezes, tornar-se dependente do apoio masculino (e desenvolver modos questionáveis para obtê-lo). Porém, quando os pais apresentam-se como uma frente unida, as estratégias de manipulação dessa espécie tornam-se ineficazes. Uma vez que esses hábitos tenham sido rompidos, métodos mais eficientes de lidar com os desafios da vida podem ser ensinados.

Desse modo, os pais que realmente desejam ajudar seus filhos precisam encontrar coragem para enfrentar suas próprias diferenças e examinar seus próprios papéis no sistema familiar. Esse processo pode exigir que vocês se confrontem com questões de controle ou recordações dolorosas de seu próprio passado na juventude. Porém, aqueles que se dispõem a assumir esse risco podem ser surpreendidos pelos benefícios à sua espe-

ra. “Jamais pensei que algum dia poderia dizer que sou grata pelos problemas de minha filha”, diz uma mãe que buscou aconselhamento familiar, quando sua filha rebelde de 16 anos recusou-se a voltar à escola, “mas ajudar Sandy levou a um crescimento de toda a família. Como enfrentamos essa crise juntos, nossa família está mais ligada e forte do que jamais esteve antes”.

Albert Einstein, certa vez, disse: “Em meio à dificuldade, jaz a oportunidade”. Os pais que continuam buscando essas oportunidades em momentos difíceis ensinam a seus filhos o valor do pensamento positivo e da persistência. Como vimos neste capítulo, essas são qualidades que ajudam a apoiar tanto as conquistas acadêmicas quanto a auto-estima. No próximo capítulo, veremos como um terceiro elemento – o planejamento – pode ajudar as crianças a maximizarem suas oportunidades e enfrentarem o futuro com confiança e entusiasmo.

Nota

- 1 Obrigada a Carson Graves e a *Concord Special Education Advisory Council*, em Massachusetts, por divulgar os comentários do Dr. Hallowell na Internet.

ANSIEDADE EM RELAÇÃO AO FUTURO

Em muitas famílias, a ansiedade acumula-se à medida que a criança se aproxima de seu décimo sexto aniversário. Nesse ponto, muitas questões que antes eram hipotéticas agora começam a tornar-se reais e urgentes. O que a criança fará depois do Ensino Médio? Como ganhará a vida? Será que ela possui interesses acadêmicos ou o potencial intelectual para ir à universidade? Será que está suficientemente madura para viver longe de casa?

Os pais de alunos com dificuldades de aprendizagem enfrentam essas questões com uma grande preocupação. Além de ter habilidades escolares incompletas, nossos adolescentes parecem, às vezes, não possuírem maturidade e motivação. Eles podem chegar ao final do Ensino Médio sem ter considerado seriamente o que desejam fazer no futuro. Os pais que se preocupam cada vez mais sobre como a criança sobreviverá depois de terminada essa etapa tomam tal fracasso para antecipar o futuro como uma deficiência de ambição. Com maior frequência, contudo, a responsável por isso é a falta de experiência com o planejamento e a tomada de decisões. Os alunos que têm dificuldades na escola (e que têm muitas das decisões que lhes dizem respeito tomadas por outros) com fre-

quência desenvolvem uma mentalidade de sobrevivência; o que é importante para eles é passar por cada dia sem humilhações ou desastres. Após alguns anos, esses alunos tornam-se “deficientes quanto ao futuro” – o conceito do ano seguinte, ou de dois anos à frente, tem pouco significado real para essas pessoas.

Um apoio adicional e um cuidadoso planejamento podem ser necessários para ajudar pessoas jovens com problemas de processamento de informações a fazerem uma transição tranquila para o mundo profissional ou a educação superior. Reconhecendo esse fato, a lei federal norte-americana exige que um Plano de Transição Individual (ITP)* seja desenvolvido para estudantes com dificuldades de aprendizagem antes dos 16 anos de idade (alguns Estados exigem que o processo de planejamento da transição seja iniciado antes). Todavia, as pesquisas indicam que os planos de transição desenvolvidos em muitas escolas de Ensino Médio oferecem muito pouco, tarde demais. Como resultado, vários estudantes com dificuldades de aprendizagem deixam a escola sem habilidades profissionalmente produtivas ou um plano coerente e realista para o futuro.

* N. de T. *Individual Transition Plan*, no original.

Os pais precisam assumir a liderança no processo de planejamento da transição, ao invés de deixarem essa importante questão inteiramente por conta de pessoas na escola da criança. As autoridades concordam que, aos 16 anos, é muito tarde para começar o planejamento da transição; a maioria recomenda que se inicie isso na nona série ou mesmo antes. Além disso, embora os serviços de transição estejam melhorando em muitas áreas, as crianças com dificuldades de aprendizagem ainda são, freqüentemente, prejudicadas no processo de Ensino Médio e orientação vocacional. Os orientadores pedagógicos, algumas vezes, são amplamente ignorantes sobre as necessidades especiais de indivíduos com dificuldades de aprendizagem e sobre os programas e serviços disponíveis para ajudá-los. O monitoramento e defensoria, portanto, são mais importantes que nunca à medida que a criança se aproxima da conclusão de seus estudos, a fim de garantir-se que os estudantes estão explorando uma faixa plena de opções (um objetivo importante nessa fase é também o de fazer com que o estudante participe mais ativamente nos processos de planejamento e de defensoria).

Neste capítulo, discutiremos as três questões mais importantes, a fim de ajudarmos adultos jovens com dificuldades de aprendizagem a enfrentarem o futuro com confiança. Concluimos o capítulo com um mapa para a transição, que sugere objetivos apropriados e atividades específicas para o final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

1. A CRIANÇA TEM UM PLANO PARA A CONTINUAÇÃO DE SUA EDUCAÇÃO OU TREINAMENTO ESPECÍFICO PARA O EMPREGO APÓS O ENSINO MÉDIO?

As pesquisas deixam claro que os adultos jovens que saem da escola sem habilidades capazes de serem usadas para um emprego

terão muita dificuldade para encontrar um trabalho significativo. Alguns não serão capazes sequer de encontrar um emprego fixo. Os indivíduos que não terminam o Ensino Médio enfrentam o pior prognóstico econômico: não apenas esses desistentes enfrentam taxas maiores de desemprego, mas aqueles que chegam a trabalhar ganham, em geral, um terço a menos do que aqueles que concluíram o Ensino Médio. Um estudo recente descobriu que menos de 25% dos desistentes do Ensino Médio com dificuldades de aprendizagem ganhavam o suficiente para pagar todas as suas despesas no período de um a quatro anos após saírem da escola. Esses jovens estão, freqüentemente, limitados a empregos com salário mínimo que oferecem pouco em termos de benefícios ou oportunidades para promoção. Os prospectos de emprego são particularmente sombrios para desistentes em áreas urbanas, onde habilidades técnicas ou burocráticas são cada vez mais exigidas para a primeira admissão. Mulheres jovens sem habilidades, em geral, saem-se ainda pior que os homens jovens no que se refere a adquirir a independência econômica. Estudos revelam que as mulheres com dificuldades de aprendizagem que abandonam a escola normalmente ocupam os degraus mais baixos na escada ocupacional, estão mais propensas a ter empregos de turno parcial ou temporários sem benefícios e ganham salários ainda menores do que seus colegas masculinos com dificuldades de aprendizagem.

Porém, quando os estudantes completam a educação média e buscam a educação superior, o quadro melhora consideravelmente. Os estudos revelam que as taxas de emprego de pessoas com dificuldades de aprendizagem que completam programas de educação vocacional comparam-se favoravelmente com aquelas de formandos com treinamento para o emprego sem deficiências. Um estudo de egressos do Ensino Médio com dificuldades de aprendizagem descobriu que mais de 80% empregavam-se em posições profissionais ou administrativas. Obviamente, é muito importante encorajar os jovens para que examinem suas opções de carreira e obtenham tanta edu-

cação quanto possível, a fim de prepararem-se para os empregos de sua escolha. Se eles já abandonaram a escola, precisam ser encorajados a explorar outros meios para melhorarem suas habilidades e continuarem sua educação (ver Quadro 12.1).

Para muitos pais, a questão crítica neste ponto é se a opção da faculdade é realista para seus filhos. A boa notícia é que pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem estão comparando às universidades em números recorde, graças, em parte, a uma explosão de programas e serviços visando a apoiá-los (a lei federal norte-americana exige que todas as instituições de ensino superior façam “acomodações razoáveis” para estudantes com dificuldades de aprendizagem; a faixa de serviços adicionais disponíveis varia de escola para escola). Em algumas universidades, o número de estudantes identificados como tendo dificuldades de aprendizagem aumentou mais que 10 vezes nos últimos anos. Um administrador da Brown University recorda, por exemplo, que em 1983 a escola ofereceu auxílio a seis estudantes com dificuldades de aprendizagem. Em 1996, o auxílio foi oferecido para 175 alunos com o mesmo problema na Brown, bem como a 25 estudantes graduados.

Algumas autoridades consideram que o número de estudantes com dificuldades de aprendizagem nas universidades seria ainda maior, se eles recebessem melhor orientação no Ensino Médio. Pelo fato de que muitos orientadores escolares sabem pouco sobre programas universitários para estudantes com dificuldades de aprendizagem, esses alunos, às vezes, deixam de ser incentivados a considerar a educação superior ou a candidatar-se para classes preparatórias para a universidade. Os alunos que têm históricos escolares com altos e baixos e/ou escores irregulares em testes padronizados também podem presumir que nenhuma universidade os aceitará, de modo que não exploram as opções para o nível superior. Para que os pais avaliem melhor o potencial das crianças para o sucesso na universidade, os especialistas sugerem a aplicação das seguintes diretrizes:

Os estudantes que têm dificuldades de aprendizagem de leves a moderadas e inteligência mediana ou acima da média devem ser encorajados a considerar a universidade. Os estudantes mais propensos a terem sucesso são aqueles que podem funcionar efetivamente em aulas regulares do Ensino Médio com acomodações apropriadas, que têm boas habilidades de autodefesa e não têm problemas sérios de atenção, de organização ou interpessoais. Dada a preparação escolar apropriada no Ensino Médio, alunos como esses geralmente se saem bem na universidade, com ajuda mínima. A maioria, contudo, necessitará de algumas modificações e acomodações para competir com sucesso. As acomodações típicas usadas por esses estudantes na universidade são tempo adicional para testes, auxílio com anotações, livros gravados em fita e acesso a computadores para uso do equipamento de processamento de textos e auxílio com o planejamento e a preparação de longos textos.

Estudantes motivados com deficiências de moderadas a graves também podem ter sucesso na universidade, mas precisarão de um auxílio maior. É importante pesquisar com cuidado as opções educacionais e identificar instituições que possam oferecer o tipo de ajuda do qual esses estudantes necessitarão (atendimento individual, auxílio com habilidades de estudo, ajuda com a defesa de seus direitos e conselheiros especialmente treinados para o planejamento acadêmico e a orientação quanto à carreira podem ser necessários, por exemplo). Atualmente, existem diversos guias de universidades publicados especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizagem; esses são bons lugares para começar a investigar os serviços e os programas de apoio disponíveis em diferentes instituições (se esses guias não estiverem disponíveis em sua secretaria de educação, verifique na biblioteca pública ou nas livrarias locais). Os estudantes com deficiências múltiplas ou graves também poderão investigar outros meios de moderar a pressão acadêmica, como comparecer à universidade apenas em meio-turno (consulte fontes de auxílio financeiro antes de tomar tal decisão; algumas

Quadro 12.1

Voltando à escola

As taxas de desistência no Ensino Médio para alunos com dificuldades de aprendizagem são alarmantemente altas, aproximando-se de 40% em alguns estudos. Essas pessoas, com frequência, saem da escola antes da décima primeira série – em cujo ponto o planejamento para a transição começa na maioria das escolas – e muitas não possuem habilidades básicas (leitura, escrita e aritmética) e habilidades específicas para o emprego. É importante encorajar os indivíduos que saíram da escola antes da conclusão dos estudos para que explorem as opções para a melhoria de suas habilidades e para a continuidade de sua educação.

Teste de Desenvolvimento Educacional Geral (GED - General Educational Development Test). O programa GED, patrocinado pelo American Council on Education, dá aos adultos uma segunda chance de obtenção de um certificado de conclusão do Ensino Médio. A cada ano, aproximadamente 70% daqueles que realizam o exame GED conseguem obter um diploma de equivalência dessa etapa. Nos últimos anos, o número de candidatos ao GED com dificuldades de aprendizagem quadruplicou. Acomodações especiais para a testagem (incluindo maior tempo para a realização, ajuda com a leitura e métodos alternativos de registro) são permitidas para indivíduos com dificuldades de aprendizagem documentadas. Para maiores informações sobre aulas e testes para o GED, ligue para 1-800-626-9433 nos Estados Unidos. A ligação é gratuita, e o atendimento é 24 horas.

Programas de alfabetização para adultos. Os programas que ensinam os adultos a lerem melhor - individualmente ou em pequenas turmas – existem em muitas comunidades. A maioria é gratuita. Nos Estados Unidos, o Serviço de Alfabetização Nacional (1-800-228-8813), gratuito, conecta os interessados a um serviço bilíngüe durante as 24 horas do dia (em Inglês/Espanhol) que oferece informações sobre programas de alfabetização e outras oportunidades educacionais. Solicite o catálogo sobre dificuldades de aprendizagem dessa organização.

Cursos de educação para adultos. Cursos noturnos de datilografia, de informática e de outras matérias ocupacionais são oferecidos por muitos distritos escolares, bem como por algumas universidades. A maioria recebe iniciantes de todas as idades. Contate o distrito escolar público em sua área para informações, ou ligue para a Learning Resources Network (1-800-678-5376) para auxílio na localização de serviços de educação adulta contínua.

Universidades comunitárias. A maioria das universidades públicas oferece cursos sobre habilidades básicas tanto de escrita quanto de estudos, que podem ser preciosos para adultos que esperam ingressar em uma universidade. Algumas dessas instituições têm procedimentos alternativos de admissão para adultos que não têm diplomas de Ensino Médio e oferecem amplos serviços de apoio para estudantes com dificuldades de aprendizagem. Para maiores informações, contate o coordenador dos serviços para dificuldades de aprendizagem na escola superior de sua comunidade. Em algumas circunstâncias, pode ser oferecido apoio para bolsas de estudo a alunos com deficiências pela agência pública de serviços de reabilitação (ver a seguir).

Continua

Continuação

Treinamento para o emprego por agências públicas de serviços de reabilitação. O Ato para a Reabilitação (Rehab Act) norte-americano, de 1973, exigia que cada Estado estabelecesse serviços de auxílio a indivíduos com deficiências, para que se tornassem mais habilitados para o emprego e independentes. Tal provisão continua oferecendo apoio federal para esses serviços. Os indivíduos habilitados podem receber aconselhamento profissional, estágios e/ou apoio financeiro para a educação (cursos técnicos, comerciais ou universitários). O auxílio com habilidades de vida independente (por exemplo, planejar e viver de acordo com o orçamento) também está disponível. Para informações sobre serviços e sobre a habilitação para os mesmos, contate a agência de reabilitação ocupacional de seu Estado. Se você não conseguir encontrar agência listada nos órgãos públicos em seu catálogo telefônico, provavelmente poderá obter o número em sua biblioteca pública. Você também pode telefonar para o National Rehabilitation Information Center (NARIC), ligando para 1-800-346-2742 e solicitando uma relação das agências públicas dessa espécie.

Observe que o estudante com dificuldades de aprendizagem que passa tranquilamente pelos quatro anos do Ensino Médio (americano) seguidos por quatro anos de universidade é a exceção, e não a regra. As pesquisas revelam que esses indivíduos, muitas vezes, precisam de um tempo adicional para completarem sua educação, porque são reprovados em algumas cadeiras, ou porque optam por não cursar toda a carga horária, por comparecer à universidade em um só turno ou por fazer “intervalos” periódicos dos estresses da educação formal. É importante que tanto os pais quanto os estudantes evitem o desânimo, se os objetivos educacionais não estiverem sendo cumpridos “no tempo certo”. Levar mais tempo para concluir o Ensino Médio ou a universidade não deve ser visto como um fracasso, desde que os estudantes se disponham a continuar tentando. Assumir a educação formal em pequenas doses é uma estratégia sensata para muitas pessoas com dificuldades de aprendizagem; ocasionalmente, essa abordagem é o melhor caminho para um diploma ou uma colação de grau.

se aplicam apenas a estudantes em turno integral). Observe que esses estudantes também podem necessitar de apoio extra ou tempo extra no Ensino Médio para cumprirem as exigências de ingresso no curso universitário básico.

A universidade provavelmente não atenderá às necessidades de jovens que têm uma inteligência significativamente abaixo da média, grandes problemas interpessoais e/ou déficits de linguagem, processamento cognitivo ou de atenção muito sérios. A universidade também não é a melhor escolha para o aluno que desenvolveu uma intensa aversão à educação formal (isso pode parecer óbvio, mas, às vezes, os pais tornam-se tão fixados na universidade como um objetivo que não consideram os senti-

mentos de seus filhos sobre a questão. As crianças forçadas a comparecerem a uma universidade raramente têm sucesso, não importando seu potencial intelectual). O planejamento após o Ensino Médio para essas pessoas precisa focalizar-se sobre a construção de habilidades sociais e ocupacionais funcionais e/ou a provisão de apoio à saúde mental. Os pais podem precisar ser assertivos para garantir que orientação e os serviços apropriados sejam oferecidos a essas pessoas, tanto no Ensino Médio quanto depois. As pessoas com graves dificuldades de aprendizagem – as quais, com frequência, são incapazes de viver e trabalhar por conta própria imediatamente após o Ensino Médio, mas que podem ser percebidas como não “deficientes” o suficiente por programas que servem

aos deficientes na comunidade – estão entre aquelas mais propensas a serem perdidas para o sistema de educação e de serviços sociais.

Se a universidade foi identificada como uma meta, comece por obter uma cópia de *How to choose a college: guide for the student with a disability* (“Como Escolher uma Universidade: Guia para o Aluno com uma Deficiência”), um livreto gratuito do HEATH Resource Center (Ligue para 1-800-544-3284 para solicitar um exemplar). Essa valiosa publicação ajuda os alunos a avaliarem sua própria preparação para a universidade e identifica o que buscar em uma instituição de ensino superior. A seguir, certifique-se de que seu filho esteja cursando o programa escolar mais rigoroso que possa manejar no Ensino Médio. Sob a lei federal norte-americana, as universidades não podem recusar-se a admitir um estudante porque este tem deficiências, mas não têm obrigação de admitir estudantes que não realizaram um programa preparatório adequado para a universidade, ou cujas notas e escores em testes não satisfazem seus critérios (ver Quadro 12.2). Finalmente, comece a explorar as opções de universidades desde cedo. O sucesso depende de encontrar-se um bom ajuste entre a universidade e o estudante, e esse processo toma tempo. Uma busca completa pela universidade normalmente envolve a revisão de guias das universidades; a requisição de informações de universidades específicas; a comparação de exigências para admissão, programas acadêmicos, serviços especiais e opções de auxílio financeiro; uma visita pessoal às universidades preferidas. O pai de dois universitários (um dos quais tem dificuldades de aprendizagem) aconselha:

Não visite uma universidade durante as férias de verão. Você não consegue saber muito sobre uma escola, passeando por prédios vazios. Visite-a quando as aulas estiverem em curso e faça arranjos para que seu filho se sente em uma aula introdutória em uma área de interesse acadêmico. Indague sobre a possibilidade de seu filho passar uma noite no dormitório

da universidade. Nosso filho descobriu que passar a noite em um dormitório e conversar informalmente com os estudantes dava-lhe uma idéia muito melhor do que se passava do que o passeio típico pelo campus. Em uma pequena escola que possuía excelentes programas acadêmicos, ele descobriu que a atividade de recreação mais popular para os estudantes era fumar maconha. Este não era um padrão social ao qual ele desejava aderir; nós continuamos procurando.

Se seu filho causar uma impressão bem melhor pessoalmente do que no papel (e este é, com frequência, o caso com pessoas que têm dificuldades de aprendizagem), tente também conseguir uma entrevista no campus. Isso dará a seu filho a chance de impressionar um encarregado pela admissão com sua inteligência e motivação, bem como uma oportunidade para explicar por que aquela nota em matemática ou em língua estrangeira é tão baixa. Se um apoio especial para dificuldades de aprendizagem for necessário, também é importante falar com a pessoa encarregada pelo oferecimento desses serviços durante sua visita. O Quadro 12.3 lista algumas questões decisivas para as quais devem ser encontradas respostas antes da escolha de uma instituição.

Para pessoas jovens que ainda não estão prontas para sair de casa ou para comparecer à universidade em tempo integral, as faculdades comunitárias oferecem excelentes opções. Muitas têm políticas abertas de admissões e oferecem serviços extensivos para estudantes com dificuldades de aprendizagem; a maioria delas acomoda, com frequência, estudantes em um só turno. Contudo, a investigação de apoio específico para estudantes com dificuldades de aprendizagem nas faculdades comunitárias é tão importante quanto investigar outras instituições. Como alerta Barbara Cordoni, uma coordenadora experiente de serviços de apoio de educação especial para estudantes universitários (bem como mãe de dois filhos com dificuldades de aprendizagem), “Não o mande, eu repito, não o mande para uma universidade comunitária perto de casa para

Quadro 12.12**E quanto aos exames de admissão à universidade?**

As universidades não prescindem das exigências básicas de admissão para estudantes que têm dificuldades de aprendizagem. As pessoas interessadas em universidades que exigem escores no SAT ou ACT (exames de admissão à universidade nos Estados Unidos) devem, portanto, planejar a realização de tais testes. Os estudantes com deficiências documentadas *têm* direito a acomodações especiais nesses exames, incluindo um tempo maior para a sua realização e a testagem em locais alternativos (para minimizar as distrações). Observe que a administração especial de testes deve ser providenciada de antemão; o aluno não pode simplesmente aparecer e pedir acomodações especiais no dia do teste. Informações sobre acomodações para o teste e instruções para a documentação de deficiências para os exames de SAT e ACT devem estar disponíveis no setor de orientação vocacional das escolas de Ensino Médio americanas, ou podem ser solicitadas diretamente nos seguintes locais:

SAT Services for Students with
Disabilities
P. O. Box 6226
Princeton, NJ 08541-6226
(609) 771-7137

ACT Test Administration
P.O. Box 4028
Iowa City, IA 52243-4028
(319) 337-1332

Quanto mais familiarizados os jovens estiverem com o formato do exame e as estratégias de realização dos testes (como saber quando é boa idéia adivinhar uma resposta e quanto é melhor saltar uma questão difícil e seguir em frente), melhor eles se sairão nesses testes. Guias comerciais de estudo, programas de informática e cursos de preparação para o teste estão amplamente disponíveis para que os jovens possam aguçar suas habilidades de realização de testes. Os estudantes que pretendem cursar uma universidade devem planejar a realização dos testes exigidos mais que uma vez, se possível; os escores, com frequência, são mais altos na segunda ou na terceira vez (as universidades geralmente usam os escores mais altos alcançados, não importando quando o teste foi realizado, nos Estados Unidos).

Continua

que ele 'sinta como é a coisa', a menos que essa universidade tenha um programa de apoio para DAs (dificuldades de aprendizagem). A maior dificuldade que enfrentamos em minha universidade é com aqueles estudantes que entram em universidades comunitárias sem programas de apoio e que não se saem bem. Eles ingressam na universidade com notas ruins e, no final do primeiro ano, supostamente devem escolher sua carreira. Contudo, a maioria das escolhas exige uma média míni-

ma geral, que o aluno pode simplesmente não ter em razão daquelas notas ruins da faculdade comunitária que entram na elaboração da média".¹ O ponto a salientar, portanto, é que não importa onde cursem o básico, os alunos devem começar com acesso a todo o apoio de que necessitam e receber orientação informada para que não assumam mais do que podem fazer. Como o especialista em TDAH, Dr. Edward Hallowell, expõe:

Continuação

Os estudantes podem pensar que um ou outro exame serve-lhes melhor. Alguns jovens com dificuldades de aprendizagem gostam do ACT, por exemplo, porque é um teste mais direto do conhecimento (os estudantes dizem que contém menos questões “enganadoras” que o SAT). Todavia, as passagens de leitura relativamente longas do ACT podem ser ruins para jovens com problemas de compreensão da leitura. Os estudantes com habilidades significativamente boas em matemática podem sair-se melhor com o SAT (as habilidades de matemática respondem por metade do escore total no SAT, mas apenas um quarto do escore total no exame de ACT). Já que muitas universidades norte-americanas aceitam qualquer teste, os alunos podem desejar realizar ambos e entregar o melhor conjunto de escores.

As famílias devem estar conscientes de que, quando os escores de ACT e SAT são enviados para as universidades, os resultados dos testes dados sob condições fora das normais são sinalizados. Isso identifica, essencialmente, o candidato que tem alguma espécie de deficiência (existem muito poucas razões, exceto esta, para a administração especial do teste). Embora as universidades não se recusem legalmente a aceitar um estudante porque este possui uma deficiência, alguns estudantes temem a discriminação ou o preconceito e, assim, preferem manter suas dificuldades de aprendizagem em segredo. Atualmente, esses estudantes têm duas opções: realizar os testes sem modificações ou manter um foco nas universidades que não exigem escores de ACT ou SAT (até mesmo algumas instituições particulares seletivas – Universidades de Bates e Bowdoin, por exemplo – tornaram opcional a entrega de escores de testes). A solicitação de vaga em uma universidade que não exige testes de admissão também pode melhorar as chances de alunos que têm boas notas, mas demonstram um desempenho fraco em exames padronizados.

Não faz sentido cursar, em seu primeiro semestre na universidade, quatro cadeiras de laboratório de ciências, ou cinco cadeiras humanísticas, quando cada uma delas exige dois trabalhos de 40 páginas, ou três cadeiras de literatura, em que cada uma exige a leitura de 10 livros... de modo que o estudante deva ler mais ou menos 12.000 páginas durante o semestre apenas para satisfazer a exigência mínima (não pense que esse tipo de coisa não acontece – eu já tive pacientes que se matricularam para todas as cadeiras citadas antes). Encoraje seu filho a selecionar uma carga horária razoavelmente estimulante, mas que possa ser manejada. É mais fácil somar cadeiras depois, ao invés de abandonar freneticamente as cadeiras que o estão massacrando.²

Alguns alunos temem que ser honestos sobre suas dificuldades de aprendizagem, enquanto se candidatam a uma vaga em uma univer-

sidade, levará a preconceitos do comitê de admissões e prejudicará suas chances de ingresso na faculdade de sua escolha. Isso é improvável, já que a discriminação contra indivíduos com dificuldades de aprendizagem é proibida pela lei federal. Porém, revelar uma dificuldade de aprendizagem pode explicar discrepâncias ou notas baixas no histórico escolar do Ensino Médio que, de outro modo, dificilmente poderiam ser entendidas. Pensamos que ser honesto sobre uma dificuldade de aprendizagem, portanto, oferece mais vantagens do que desvantagens (nossa experiência é que os estudantes que hesitam em revelar suas deficiências geralmente esperam “começar do zero” na universidade e sair-se bem sem ajuda especial. Embora seu desejo de ser “normal” seja compreensível, essas esperanças são também ingênuas. Cargas horárias mais pesadas e um conteúdo mais difícil nas

Quadro 12.3

Questões fundamentais para candidatos à universidade

Além das questões habituais que os estudantes fazem sobre as universidades (sobre exigências para admissão, programas acadêmicos e clima social, por exemplo), os estudantes com dificuldades de aprendizagem têm indagações adicionais a fazer aos administradores universitários. Na maioria dos casos, você poderá obter informações mais precisas com o coordenador de serviços para estudantes com deficiências nas universidades.

Que programas especiais e serviços de apoio existem aqui (se existem) para estudantes com dificuldades de aprendizagem? Embora as universidades precisem, por força de lei, oferecer “acomodações razoáveis” para indivíduos com deficiências, algumas fazem mais que isso. Pergunte especificamente sobre os tipos de auxílio que tendem a ser mais necessários. Que arranjos são feitos para alunos que precisam de ajuda com anotações, por exemplo? A ajuda para a escrita de trabalhos está disponível e em que base (classe especial, professor individual ou laboratório de redação)? Se um livro não estiver disponível em fita de áudio na biblioteca, será que a universidade encontrará alguém para gravá-lo? E quanto tempo isso levaria?

Os serviços de apoio e/ou tutela estão incluídos na mensalidade, ou têm um custo adicional?

Há quanto tempo existe seu programa de apoio para dificuldades de aprendizagem? Os estudantes que buscam serviços amplos devem procurar uma universidade com uma história estabelecida em relação à sua oferta.

Quanto estudantes com dificuldades de aprendizagem receberam serviços aqui nos últimos anos? Que porcentagem desses alunos chegou a graduar-se? Números muito baixos podem indicar um baixo nível de apoio para estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Que documentação devo fornecer para a obtenção dos serviços? A documentação geralmente deve estar baseada na avaliação por um profissional qualificado e descrever tipos específicos de dificuldades de aprendizagem, bem como acomodações recomendadas (uma carta do diretor de sua escola de Ensino Fundamental afirmando que você é “dislético”, por exemplo, não serve para este fim). Muitas universidades aceitam um IEP realizado no Ensino Médio. Outras podem exigir uma avaliação psicoeducacional recente, que inclua resultados de testes e uma descrição detalhada dos pontos altos e baixos em termos de aprendizagem.

Qual é o procedimento para negociar acomodações e modificações com instrutores? Os estudantes ficam por conta própria, ou um auxílio para a defesa de seus direitos está disponível? Se existe um conflito com um professor, qual é o procedimento para resolvê-lo?

Qual é o número mínimo de créditos por semestre necessário para ser considerado um estudante em turno integral? A limitação da carga horária é uma das chaves para o sucesso na universidade, mas alguns tipos de auxílio financeiro estão disponíveis apenas para estudantes em turno integral.

Estão disponíveis cadeiras de redação básica e habilidades de estudo? Eles contam em termos de crédito acadêmico?

Qual o tamanho médio das classes em minhas áreas de interesse acadêmico? Qual é o formato habitual dessas classes (palestra, laboratório, ou discussão)? Que tipo de testes são dados com maior frequência?

Continuação

A universidade (ou o curso proposto) tem uma exigência por matemática ou por uma língua estrangeira? Se essas cadeiras representam um problema, é possível substituí-las por outras (como estudos internacionais, Linguagem de Sinais Americana ou cursos de informática) para satisfazer tais exigências? Observe que as faculdades e as universidades não têm o dever de abandonar ou alterar essas exigências para acomodar estudantes com dificuldades de aprendizagem. Elas podem recusar-se a fazer isso, se mudar as exigências vier a alterar a natureza do programa ou significar um relaxamento nos padrões acadêmicos.

O que está disponível em termos de programas de trabalho-estudo e estágios? Muitas pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem aprendem melhor fazendo e, assim, beneficiam-se de programas que vão além das salas de aulas. Descubra se podem ser obtidos créditos acadêmicos para tais experiências.

A tutela e o aconselhamento acadêmico e vocacional são manejados pelo centro de apoio para dificuldades de aprendizagem ou pelos departamentos acadêmicos e gabinetes de orientação geral aos estudantes? Qual é a experiência dos conselheiros e dos tutores com estudantes com dificuldades de aprendizagem?

*Que tipo de apoio técnico está disponível? É fácil ter acesso a um computador? Você precisa caminhar quase dois quilômetros até a biblioteca para usar um computador, ou o equipamento de informática está espalhado por todo o campus? (uma universidade no norte dos Estados Unidos empresta *laptops* a estudantes com deficiências para o uso em sala de aula!)*

Que opções estão disponíveis para a aprovação? Há alguma cadeira que pode ser cursada na base de aprovado/reprovado?

Se o ruído e as distrações são um problema, que opções de moradia estão disponíveis? Existem dormitórios ou andares do dormitório onde música em alto volume e festas não são permitidos após um determinado horário, ou simplesmente não são permitidos? Existe a possibilidade de você obter um quarto individual? Esses quartos para uma só pessoa custam mais?

cadeiras tornam o apoio apropriado mais importante que nunca na universidade – uma outra razão pela qual a honestidade é, normalmente, a melhor política).

Se os estudantes não pretendem cursar uma faculdade, o foco muda para o planejamento e a preparação para uma carreira. Em certo sentido, isso pode ser mais difícil do que localizar o programa universitário mais adequado. Embora oportunidades de treinamento para uma carreira, públicas e particulares, sejam abundantes, poucos instrutores em programas de educação vocacional têm conhecimentos sobre as dificuldades de aprendiza-

gem (muitos não têm conhecimentos profundos sobre a *educação*; sua experiência relaciona-se primeiramente à habilidade ou à ocupação que ensinam). Pouco, em termos de apoio formal, pode estar disponível para o aluno que precisa de ajuda para a leitura de diagramas ou manuais, as anotações ou a realização de exames cronometrados com lápis e papel, que podem ser exigidos por esses cursos. Os programas de educação vocacional planejados para populações especiais, muitas vezes, abordam as necessidades de informações com inteligência limitada, ou daqueles com uma história de faltas à escola ou delinquência juvenil – necessidades estas bastante diferen-

tes daquelas de um jovem com problemas de processamento de informações. Encontrar um programa apropriado pode ser complicado pelo fato de que os jovens não têm idéia do que desejam fazer, ou têm idéias irrealistas (a criança pode sonhar em tornar-se um jogador de basquete ou repórter de jornal, por exemplo, apesar da falta de habilidades atléticas ou de escrita). As capacidades de organização, os hábitos de trabalho e as habilidades interpessoais desses jovens também podem ser tão escassas que os pais imaginam se existe *algum* local onde o filho poderá encaixar-se.

Como a preparação para o emprego toca no desenvolvimento em muitas áreas, o planejamento da carreira deve ser visto como um processo de longo prazo, começando já no início do Ensino Médio. A preparação completa para a carreira geralmente envolve diversas fases, discutidas a seguir (observe que essas atividades também são apropriadas para alunos que esperam estudar em uma universidade).

O conhecimento da carreira a seguir e a exploração da carreira

A noção que vários estudantes têm do mundo do trabalho é muito estreita ou adquirida amplamente dos meios de entretenimento. Alguns jovens sequer sabem o que seus pais fazem em seus empregos! O planejamento da carreira, portanto, começa com o desenvolvimento da consciência dos jovens sobre a grande variedade de coisas que as pessoas fazem para ganhar a vida. Programas formais de exploração de carreiras (que envolvem visitas a uma variedade de locais de trabalho na comunidade e eventos como “feiras das profissões”, nas quais representantes de várias profissões e ocupações fazem apresentações) geralmente estão disponíveis no Ensino Médio para ajudar nesse processo. As famílias também podem fazer muito para melhorar a consciência quanto à carreira. Leve seus filhos a seu local de trabalho e fale sobre o que você faz lá. Dirija a atenção de seus filhos para algumas das diferentes coisas que outras pessoas fazem para ganhar a vida (no consultório do médico,

por exemplo, a criança pode ver um ou mais enfermeiros ou assistentes do médico, uma recepcionista, secretárias que marcam consultas e lidam com fichários de pacientes, uma pessoa que realiza a contabilidade e faz cobranças e técnicos de laboratório ou de raio X, além do médico). Encoraje seus filhos a “entrevistarem” pessoas em sua comunidade que realizam trabalhos considerados interessantes por ele. O bibliotecário local também pode ajudá-lo a encontrar livros apropriados à idade sobre diferentes áreas profissionais.

À medida que os interesses por uma carreira desenvolvem-se no jovem, busque oportunidades para a experiência na prática. Programas de contrato experimental de trabalho, de aprendizado na prática, estágios, trabalho voluntário e empregos de verão ou em turno parcial podem ajudar os alunos a desenvolverem expectativas realistas sobre o que é necessário para terem sucesso nas áreas de seu interesse. As pesquisas também têm demonstrado que os alunos que obtêm esse tipo de experiência estão mais propensos a desenvolverem bons hábitos de trabalho e a tornarem-se empregados responsáveis na vida adulta.

Lembre-se de que é típico as pessoas jovens – com e sem deficiências – mudarem de idéia com frequência durante a adolescência sobre o que desejam fazer. Se você puder prever que isso acontecerá, não se sentirá desapontado ou frustrado quando sua filha abandonar a idéia de tornar-se uma astrônoma (depois de todo o trabalho que você teve para conseguir um emprego durante o verão no planetário para ela) ou decidir, no meio do curso de digitação, que o que mais gosta é da carreira de vendas. Não desanime. Os especialistas afirmam que nenhuma experiência de educação ou emprego é realmente tempo perdido. Mesmo que seu filho mude seus planos de carreira várias vezes, a experiência acumulada ajudará a expandir sua compreensão sobre as expectativas dos empregadores, melhorará suas habilidades e sua capacidade para trabalhar com pessoas e, ao final, melhorará suas chances de obter um emprego.

Avaliação e orientação vocacionais

Se os alunos chegaram ao Ensino Médio sem ter desenvolvido alguma idéia sobre a profissão que desejam seguir (tal fato não é raro entre os estudantes com dificuldades de aprendizagem, cujo tempo e atenção podem ter sido ocupados até então com a sobrevivência escolar básica), uma avaliação vocacional formal e/ou uma orientação vocacional podem ajudá-los a centralizar seus interesses. As avaliações vocacionais também tentam medir a aptidão do aluno para diferentes ocupações. Se você optar pela avaliação ocupacional, é importante garantir que seu filho esteja recebendo uma avaliação multidisciplinar coordenada por um psicólogo ou orientador com conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem. Essa avaliação deve envolver entrevistas, atividades práticas e observação em contextos de trabalho simulados, bem como testes que medem as aptidões, os interesses, a destreza e o nível escolar do estudante. As avaliações vocacionais estão disponíveis nas secretarias de educação (pergunte ao departamento de educação especial o que pode ser oferecido). Para adultos jovens que abandonaram a escola, as avaliações e o aconselhamento vocacionais podem estar disponíveis por meio da agência de reabilitação vocacional, universidades públicas locais ou escolas vocacionais e técnicas, organizações comunitárias sem fins lucrativos que servem a pessoas com deficiências, ou agências e provedores particulares. Como o custo e a qualidade dos serviços podem variar consideravelmente, é importante investigar exatamente o que uma avaliação vocacional incluirá, as credenciais dos profissionais envolvidos e a faixa de serviços que a agência pode oferecer. Busque uma agência que funcione em estreita ligação com os empregadores locais. Os orientadores vocacionais devem estar atualizados sobre a economia local e sobre “profissões em alta”, com forte demanda em sua região do país.

Preparação para a profissão

A preparação para a profissão inclui tanto as habilidades específicas necessárias para a execução de determinado tipo de trabalho quanto o desenvolvimento de habilidades de busca de emprego, como preparação de um currículo, leitura e resposta de anúncios classificados, preenchimento de pedidos de emprego e comparecimento a entrevistas de emprego. Jovens de 16 anos que já escolheram uma área de interesse profissional, geralmente, podem beneficiar-se de programas de educação vocacional no Ensino Médio (observe que muitas dessas classes exigem boas habilidades de leitura e/ou matemática e que os instrutores podem ter pouca experiência no trabalho com estudantes com dificuldades de aprendizagem. Portanto, vale a pena reunir-se com os instrutores desses programas de antemão para revisar textos e métodos de instrução e discutir sobre acomodações que seu filho tende a necessitar). As escolas de Ensino Médio também devem ser capazes de oferecer orientação no processo de busca do emprego (pelos departamentos de educação especial, de orientação ou de educação vocacional), mas pode ser que os pais precisem solicitar esse auxílio. Certifique-se de que etapas específicas na preparação da carreira – como preparação de um currículo ou conclusão de um determinado programa de aprendizagem prática – estão incluídas entre os objetivos declarados por escrito do Plano de Transição Individual (ITP).

Alguns jovens com dificuldades de aprendizagem evitam a educação vocacional no Ensino Médio, porque não se sentem à vontade nessas classes (às quais, às vezes, têm a reputação de ser pouco mais que creches para jovens sem saída ou causadores de problemas), porque não possuem as habilidades necessárias para competir nelas ou porque ainda não estão certos do que desejam fazer. Como consequência, o desafio para muitas famílias é encontrar treinamento apropriado para o emprego *depois* do Ensino Médio (vários anos depois, em alguns

casos). Muitas vezes, os jovens com dificuldades de aprendizagem de leves a moderadas podem obter benefícios trabalhando como aprendizes em indústrias ou com o treinamento para uma profissão oferecido pelo exército, pelas universidades públicas e pelas escolas de comércio, técnicas ou administrativas. Contudo, aqueles com deficiências mais profundas – ou que são complicadas por habilidades sociais muito pobres, sérios déficits de atenção e/ou problemas mentais – precisam de maior estrutura, apoio e supervisão do que essas fontes tradicionais de educação vocacional podem oferecer. Os programas de transição podem ser residenciais ou externos; alguns oferecem um componente acadêmico, enquanto outros enfatizam principalmente o desenvolvimento de habilidades de autogerenciamento e de emprego. Você poderá ter acesso a programas particulares, públicos e mantidos por associações beneficentes.

Os pais experientes alertam para o fato de que programas de transição de boa qualidade normalmente têm listas de espera; portanto, é uma boa idéia começar a procura de um programa de transição tão logo você reconheça que poderá vir a precisar de um. O departamento de educação especial de seu distrito escolar, a agência de reabilitação ocupacional de seu Estado e as agências comunitárias de saúde mental estão entre os melhores locais para começar sua busca por informações sobre programas de transição. A publicação da HEATH, *Young adults with learning disabilities and other special needs*, também lista uma variedade de programas de transição estabelecidos no país. Para solicitar um exemplar gratuito deste útil guia, ligue para 1-800-544-3284, nos Estados Unidos.

Colocação no emprego

A maior parte das instituições educacionais após o Ensino Médio (tanto universidades quanto escolas vocacionais) oferecem a seus alunos alguma ajuda na busca e na colocação em um emprego. Os serviços podem incluir

ajuda com a preparação de um currículo, a prática com habilidades de entrevista para o emprego e a colocação em empregos temporários, posições de aprendizagem na prática e estágios, bem como os encaminhamentos a empregadores interessados em candidatos com determinados tipos de treinamento. As agências que servem a indivíduos com deficiências podem, com frequência, colocar adultos jovens que têm dificuldade em encontrar emprego no mercado competitivo de trabalho em vagas especiais, como aprendizes, ou em posições de emprego protegido (empregos que oferecem uma estrutura adicional e supervisão para empregados com deficiências) na comunidade. As famílias podem descobrir, por exemplo, que a maioria dos empregos protegidos foi criada primeiramente para atender às necessidades de indivíduos com deficiências físicas ou que sofrem de retardo mental. O treinamento no emprego (nos Estados Unidos, consiste em um serviço no qual um instrutor pago pelo governo trabalha individualmente com um novo empregado em seu local de trabalho, até que as habilidades essenciais para a função tenham sido dominadas) pode ser o melhor modo de ajudar um adulto jovem com dificuldade de aprendizagem a manter-se firmemente no caminho do progresso profissional. Para informações sobre colocações especiais e treinamento no emprego, entre em contato com a agência de reabilitação vocacional de seu Estado.

Observe que trabalhar por conta própria é uma possibilidade de carreira que não deve ser desprezada. Muitos indivíduos com dificuldades de aprendizagem prosperam operando seus próprios serviços ou negócios. O apelo do mundo empresarial é que permite a pessoas dinâmicas maximizarem suas habilidades e criatividade e, ao mesmo tempo, delegarem tarefas organizacionais – bem como aquelas envolvendo matemática, leitura e/ou escrita – a outros. Se seu filho sonha em tornar-se seu próprio patrão, você pode considerar a idéia de começar um negócio próprio. Garanta, porém, que seu filho compreende que as pessoas cria-

tivas realmente precisam de experiência nos negócios e de educação (bem como sócios ou empregados que possam lidar com tarefas como cobranças, marcação de horários, contabilidade, inventário, relatórios e contratos), a fim de terem sucesso. Um alto nível de motivação e interesse sincero pelo tipo de trabalho que está sendo considerado também são úteis para fazer prosperar um pequeno negócio.

As pesquisas mostram que números substanciais de indivíduos com dificuldades de aprendizagem não atinge a independência econômica até estarem mais ou menos com 20 e poucos anos e que sua história em relação à educação e ao emprego comumente é caracterizada por muitos enganos e falsos começos. Embora possa ser frustrante e, às vezes, assustador ver um jovem sem rumo na vida, os pais devem lembrar-se de que muitas dessas pessoas aprendem melhor pela tentativa e erro; elas simplesmente não sabem do que gostam ou podem fazer, até tentarem. Como nos faz lembrar a história de Dale, os jovens com dificuldades de aprendizagem *realmente* se saem melhor em tarefas difíceis para eles, se se dispuserem a manter o esforço aplicado (essa história também nos lembra de que um semblante alegre e bons hábitos de trabalho podem ajudar a compensar muitos problemas). Assim, ao invés de ver os empregos abandonados ou os programas educacionais incompletos como fracassos e desanimar, tente vê-los como passos necessários no processo de crescimento. Os pais que mantêm essa perspectiva conseguem ajudar melhor seus filhos a manterem a motivação de que precisam para continuar tentando, até encontrarem um nicho no qual se sintam verdadeiramente confortáveis.

2. SEU FILHO COMPREENDE SEUS DIREITOS LEGAIS E SE DEFENDE SOZINHO ADEQUADAMENTE?

Ao longo de todo este livro, muitas vezes nos referimos ao Ato para a Educação de Indiví-

duos com Deficiências (IDEA), o pacote de regulamentações federais que protege os direitos de estudantes com deficiências nas escolas públicas. É importante que os adultos jovens com dificuldades de aprendizagem (e suas famílias) compreendam que, assim que os estudantes concluem o Ensino Médio, as proteções do IDEA não mais se aplicam. As universidades, as escolas vocacionais e outras instituições pós-Ensino Médio *não* têm a obrigação de oferecer programas de educação especial para pessoas com deficiências. As instituições de ensino superior não são obrigadas a ajustar os critérios de admissão ou modificar padrões acadêmicos para esses alunos. Os empregadores não podem ser obrigados a mudar descrições básicas das funções para acomodar indivíduos com deficiência, nem podem dispensá-los de deveres ou atividades de treinamento essenciais para sua função, mesmo se essas tarefas forem difíceis para o indivíduo com problemas.

Entretanto, os empregadores e instituições de ensino superior não podem *excluir* pessoas qualificadas com deficiências ou operar programas de modo a tornar excepcionalmente difícil para esses indivíduos realizarem suas funções ou obterem uma educação. As pessoas com deficiências (incluindo dificuldades de aprendizagem) são protegidas contra esse tipo de discriminação pela legislação sobre os direitos civis, nos Estados Unidos. É vital que os jovens compreendam o que podem esperar sob a lei dos direitos civis e como obter as modificações e acomodações que a lei exige em contextos de educação superior ou de emprego. Para começo de conversa, essas pessoas devem reconhecer que, ao deixarem a escola, uma mudança significativa ocorre, em termos de responsabilidade. Sob o IDEA, as escolas são responsáveis pela identificação de crianças que precisam de ajuda, bem como pelo início dos serviços. Sob a lei dos direitos civis, contudo, o auxílio é oferecido *apenas* a indivíduos que revelam suas deficiências e *pedem* ajuda (a documentação sobre a deficiência também pode ser exigida). Sendo assim, as pessoas jovens que não possuem compreensão sobre suas deficiências – ou não possuem a

Quadro 12.4

DALE

Dale Brown trabalha para o Comitê Presidencial de Emprego para Pessoas com Deficiências e escreve frequentemente sobre dificuldades de aprendizagem. Seus próprios déficits de percepção apenas foram reconhecidos na universidade. Aqui, Dale recorda seu primeiro emprego:

No primeiro dia de meu último ano no Ensino Médio, candidatei-me ansiosamente para alguns empregos. O gerente de uma lancheria contratou-me. Eu estava muito excitada. O salário mínimo parecia-me uma fortuna! Em meu primeiro dia de trabalho, minha primeira impressão foi de barulhos e brilhos. As caixas registradoras trancavam, os pratos iam ao chão. As tigelas de inox tiniam. Pam, uma mulher esguia e jovem, explicou o sistema.

“Primeiro, você recebe o pedido”, ela disse, entregando-me um bloco verde. “Olhe como eu faço”. Pam aproximou-se de um cliente e disse: “Os senhores querem pedir agora?”. O cliente disse-lhe o que desejava e ela anotou. “Um hambúrguer!”, ela gritou para o cozinheiro.

“Agora precisamos fazer salada de atum”, ela disse. “Aqui está a concha. Você coloca a alface em um prato, assim, depois coloca o atum em cima. Depois você coloca o tomate aqui”.

Tivemos de inclinar-nos perto do balcão para evitar que um homem carregando bandejas batesse em nós. “Você pode me mostrar novamente como fazer a salada de atum?”, perguntei. “Não posso fazer outra até que alguém peça”, Pam disse. “Agora nós limpamos os balcões, colocando os pratos aqui...”. Ela passou todo o dia falando comigo e ensinando-me, detalhe por detalhe. Eu tentava ouvir, mas as outras conversas, o chiado da grelha e o ruído da água escorrendo distraíam-me. “Como é que se toma o pedido mesmo?”, eu perguntei. “É fácil”, Pam respondeu. “Simplesmente escreva o que eles pedem e olhe os preços!”.

No dia seguinte, fiquei encarregada de minha própria seção. Um homem e uma mulher esperavam ansiosamente. O homem pediu um hambúrguer e uma coca-cola. A mulher pediu salada de atum e cerveja preta. Anotei o pedido, mas não sabia os preços;

“Quanto é um hambúrguer?”, perguntei a Pam.

“Oitenta e cinco centavos”.

“E uma coca-cola?”.

“Grande ou pequena?”.

“Não perguntei”.

“É melhor descobrir. Olhe o menu, na próxima vez. Ele tem todos os preços”.

Fui fazer a salada de atum. Não conseguia encontrar a concha. Os pratos haviam desaparecido. Tive de interromper Pam novamente... Depois, eu não conseguia fazer com que a alface ficasse plana no prato, nem conseguia fazer uma bola de atum. Finalmente, coloquei uma colherada de atum sobre a alface, esperando que fosse suficiente. Dei à mulher sua salada e peguei as bebidas, usando os primeiros copos de papel que encontrei. Eu não conseguia perceber facilmente a diferença entre um copo grande e um pequeno e, ainda por cima, esquecera de perguntar qual deles meus clientes queriam.

“Onde está meu hambúrguer?”, perguntou o homem.

Eu esquecera de dizer à cozinheira! “Sinto muito”, eu disse a ele, e gritei: “Um hambúrguer!”. Enquanto eu o servia, dois outros clientes entraram. Eles queriam cachorros-quentes e chá.

“Onde está nossa conta?”, perguntou o primeiro cliente. Eu a dei a ele.

Continua

Continuação

“E quanto devemos pagar?”, ele perguntou. Peguei sua conta e esquecera de colocar os preços! O pânico atacou-me. Quanto era a coca-cola? Invenientei um preço, depois me concentrei em somar tudo direitinho.

“Onde estão nossos cachorros-quentes?”, perguntou meu segundo cliente.

“Você cobrou as cocas acima do preço!”, disse meu primeiro cliente.

“Desculpe-me”, eu disse. Aproximei-me da caixa registradora. Esquecera como operá-la.

“Pam”, eu disse, “mostre-me como operar a caixa registradora”.

“Eu já lhe mostrei ontem”.

“Desculpe-me; você precisa me mostrar novamente”. Pam registrou meu pedido, sem me explicar o que fazia. Então, eu lhe disse: “Espere! Eu cobre a mais pelas cocas!”.

Ela me olhou furiosa. “Agora precisamos fazer um *estorno*!”. Ela ligou um pequeno microfone. “Sr. Connors, por favor, compareça ao balcão... Dale, você não tem outros pedidos esperando?”.

Eu assenti. Mas perderei meu talão de pedidos. Verifiquei em meu bloco, em meus bolsos, no chão - teria de perguntar novamente aos clientes o que eles desejavam. Mas quais eram os meus clientes? Eu não conseguia lembrar seus rostos! Como é que Pam fazia isso? Ela se movia por ali, fácil e eficientemente, tomando pedidos, preparando a comida e registrando os pagamentos. Devo ter parecido tão perdida quanto me sentia, porque o Sr. Connors veio e olhou-me com simpatia. “Você logo entra no ritmo”, ele disse. “Não se preocupe; é apenas seu segundo dia”.

Porém mais dias passaram-se em um turbilhão de confusão e erros. Os outros empregados, inicialmente gentis, rapidamente se tornaram impacientes com todas as minhas perguntas. Eu não conseguia memorizar os preços - mesmo depois de levar o menu para casa - e continuava esquecendo o lugar das coisas. Preparar a comida era difícil, mesmo depois de mostrarem-me várias vezes (por exemplo, para fazer uma coca você misturava xarope e *seltzer*, mas eu não conseguia ver qualquer diferença entre a torneira do xarope e a da *seltzer*, na máquina. Eu sempre tinha que derramar um pouco de líquido no copo para ver qual era qual). Jamais conseguia entender a sequência da elaboração de um pedido. Não estava claro para mim se deveria começar com os itens cozidos e trabalhar no resto enquanto cozinhavam (e ninguém explicava isso), de modo que sempre dava a meus clientes o que haviam pedido em momentos diferentes.

Eu tinha problemas para trabalhar no espaço confinado entre o balcão e a área de preparação dos alimentos. Frequentemente esbarrava nos outros funcionários e deixava cair as coisas - certa vez, deixei cair uma bandeja cheia de copos. E em razão de minha dificuldade para recordar rostos, confundia muitas vezes os pedidos das pessoas (às vezes, eu escrevia lembretes em meu bloco de pedidos. Uma cliente riu, quando encontrou “cabelos louros, olhos azuis” escrito em seu pedido). Aos poucos, dominei a caixa registradora, embora tivesse uma tendência para apertar os números errados e terminava com um total de 13,80 dólares, ao invés de 1,38. A tabela de cálculo de impostos que usávamos era tão pequena que, às vezes, eu “chutava” um valor ou o esquecia completamente.

Minha tarefa favorita era ir até o depósito pegar gelo. As outras garçonetes detestavam essa tarefa, mas eu me oferecia para fazer isso. Descia as escadas com dois baldes. Depois eu me sentava sobre uma caixa por uns instantes e acalmava-me. Então, enchia os baldes e os levava para cima.

Como eu era alegre, confiável em termos de pontualidade e tinha toda a disposição em tentar corrigir meus erros, meu chefe gostou de mim e manteve-me no emprego, apesar de todos os meus problemas. Às vezes, ele brincava comigo por causa

Continua

Continuação

de todos os estornos que precisava fazer por minha causa, mas era muito paciente. Minhas colegas, por outro lado, precisavam suportar a maioria de minhas perguntas e corrigir muitos de meus erros. Embora eu me encarregasse de muitas tarefas de que elas não gostavam, elas achavam difícil me agüentar e, sem dúvida, ficaram contentes quando uma mudança no horário de meu ônibus forçou-me a pedir demissão.

Depois disso, tive muitos empregos. Fui vendedora em uma loja de departamentos durante o período de Natal. Você não pode imaginar os problemas! Na universidade, acordava às seis da manhã para limpar as cozinhas do dormitório. Eu adorava esse trabalho, porque trabalhava sozinha, em meu próprio ritmo. Depois, trabalhei em uma cafeteria e servia refeições, lavava pratos e ajudava os cozinheiros. Em cada um desses empregos eu me saía melhor que no último.

Condensado de "Learning to Work: A Story by a Learning Disabled Person", por Dale S. Brown.

confiança para explicar o que precisam e pedir auxílio – arriscam-se a perder o apoio ao qual estão legalmente habilitadas. Uma vez que as escolas tradicionalmente têm feito um trabalho fraco no sentido de educar os estudantes sobre seus direitos e obrigações legais, os pais devem assumir a liderança na preparação das crianças para que defendam a si mesmas adequadamente, na universidade e no local de trabalho.

Os jovens com dificuldades de aprendizagem precisam familiarizar-se com as provisões de dois pacotes particulares de legislação federal (norte-americana): o Ato para a Reabilitação, de 1973, e o Ato para Americanos com Deficiências (ADA)*, de 1990. Ambos são atos relativos aos direitos civis que exigem que as organizações ofereçam oportunidades iguais para pessoas com deficiências. A Seção 504 do Ato de Reabilitação (com frequência, chamado simplesmente de Seção 504) aplica-se, em primeiro lugar, às instituições educacionais. Especificamente, a Seção 504 declara o seguinte:

Nenhuma pessoa de outro modo qualificada com uma deficiência nos Estados Unidos... deverá, unicamente em razão de... deficiência, ter negados os benefícios, ser excluída da participação ou estar sujeita a discriminação sob qualquer programa ou atividade que receba assistência federal.

A Seção 504 define amplamente "pessoa com uma deficiência" como "qualquer pessoa que (i) tem um prejuízo físico ou mental que limita substancialmente uma ou mais atividades importantes em sua vida; (ii) tem um registro desse prejuízo; ou (iii) é considerada como tendo tal prejuízo" (uma vez que a aprendizagem é uma "atividade importante de vida", esta descrição cobre, como determinado, as dificuldades de aprendizagem). Sob a Seção 504, as universidades que recebem fundos federais *não* podem fazer qualquer dos seguintes itens:

- Limitar o número de estudantes com deficiências admitidos.
- Fazer investigações pré-admissão sobre um estudante ter ou não uma deficiência.
- Usar testes de admissão ou outros critérios de seleção que não fazem provisões para indivíduos com deficiências.
- Excluir estudantes qualificados com deficiências de qualquer curso de estudo.
- Limitar os critérios de habilitação para bolsas de estudo, auxílio financeiro, *fellowships*, concessão de oportunidades como internista ou assistência com base em uma deficiência.
- Usar métodos de avaliação que afetam adversamente as pessoas com deficiências.

* N. de T. *American with Disabilities Act*, no original.

Quadro 12.5

Dez sugestões para empregados com dificuldades de aprendizagem

Estas dicas são sugeridas por Dale Brown

1. Esteja preparado para passar um tempo extra aprendendo sua função, mesmo se você não recebeu horas extras. Leve informações como listas de preços para casa para serem memorizadas. Pratique o preenchimento de formulários. Se você estiver trabalhando em uma cadeia de restaurantes, vá a um restaurante diferente dentro dessa cadeia e observe os funcionários. Se você é mais lento, disponha-se a levar mais tempo para terminar sua parcela justa de trabalho.
2. Peça tanto auxílio quanto precisar. Embora outros funcionários e/ou supervisores possam mostrar-se impacientes, isto é melhor que cometer erros.
3. Por outro lado, jamais peça auxílio, se não precisar de ajuda.
4. Na maior parte das funções, fazer direito é mais importante do que fazer rápido. Esforce-se por fazer sua parte corretamente, mesmo se as pessoas o pressionam para ir mais rápido.
5. Tire vantagem de seus primeiros dias no novo emprego. Durante esse “período de lua-de-mel”, você pode fazer perguntas. Tente encontrar alguém para observar até que você possa fazer seu serviço corretamente. Repita informações. Diga: “Por favor, ouça enquanto eu lhe digo o que faço, para que eu possa ter certeza de que entendi”. Não deixe que o interrompam e digam-lhe o que fazer. Tenha certeza de que a outra pessoa o escuta. Algumas pessoas gostam de ajudar as outras; tente descobri-las.
6. Ofereça-se para realizar tarefas com as quais você pode lidar, mas que outros consideram “chatas” ou difíceis. Depois, você poderá pedir que outros o ajudem com tarefas que você não consegue realizar.
7. Desenvolva modos de recordar fatos importantes. Todos têm uma técnica particular. Anote tudo o que considera importante, ou diga-as em voz alta, quando estiver sozinho. Ou, ainda, peça que os amigos ou parentes o ajudem a memorizar.
8. Quando cometer erros, peça desculpas e os corrija imediatamente.
9. Seja pontual. Se você tiver problemas para chegar no horário, tente chegar uma ou duas horas mais cedo.
10. Esforce-se e *pareça* estar esforçando-se. Às vezes, quando cometemos erro após erro, é tentador agirmos indiferentemente ou como se estivéssemos fazendo isso de propósito. Esse comportamento não ajuda em nada. Torne óbvio seu esforço. Isto significa:
 - Demonstre que está prestando atenção. Olhe todos nos olhos e concorde com a cabeça de vez em quando, enquanto outros falam. Responda ao que disseram.
 - Olhe seu trabalho, enquanto o realiza. Não deixe que seus olhos e sua mente vagueiem, quando você estiver trabalhando. Ande com um objetivo claro, de lugar para lugar.
 - Trabalhe sempre, exceto durante intervalos ou horário do almoço.
 - Enquanto você melhora, diga isso a seus supervisores e colegas de trabalho. Diga “Obrigado por me ajudar. Como você pode ver, desta vez eu fiz direito”.

Reimpresso com a permissão de Dale S. Brown.

Além disso, a Seção 504 exige que as instituições que recebem fundos federais ofereçam serviços e acomodações que permitam aos indivíduos com deficiência aproveitarem todas as vantagens dos programas disponíveis. As universidades têm alguma flexibilidade na determinação de como atender às necessidades de cada estudante (se um estudante com dificuldade de aprendizagem precisa usar um computador, por exemplo, a universidade pode atender a tal necessidade proporcionando acesso a um centro de informática durante determinado horário; ela não precisa fornecer um computador pessoal para uso do estudante). Observe que as universidades *não* precisam fazer acomodações que reduziram os padrões acadêmicos ou alterariam os elementos essenciais de um programa (uma universidade pode exigir legalmente que estudantes com uma média “C” sejam aceitos para um curso de graduação, por exemplo, ou insistir no domínio de uma língua estrangeira para os participantes em um programa internacional de estudos). Porém, se um estudante com deficiência consegue satisfazer os padrões da instituição, ou realizar tarefas essenciais do programa usando modificações para compensar seu problema, a Seção 504 afirma que as modificações devem ser providenciadas.

A Seção 504 também proíbe a discriminação em práticas de emprego por empregadores que recebem fundos federais (principalmente contratadores federais e o próprio governo federal). Contudo, os direitos de um número muito maior de trabalhadores são protegidos pelo ADA. Essa legislação abrangente proíbe qualquer organização com mais de 15 empregados de discriminar pessoas com deficiências nas áreas de acesso, de contratação ou de promoção e também exige que os empregadores façam “acomodações razoáveis” para ajudar trabalhadores com deficiências em seus empregos (organizações religiosas são excluídas dessa legislação). As provisões da ADA também se aplicam a instituições de ensino superior e, assim, elas expandem e reforçam os direitos de estudantes enunciados pela Seção 504. Entre as quantias do ADA estão as seguintes:

- Uma pessoa qualificada não pode ser excluída de um programa ou emprego por ter uma deficiência.
- Modificações razoáveis nas políticas, nas práticas e nos procedimentos devem ser feitas, para evitar a discriminação.
- O emprego e a participação no programa devem ocorrer no contexto mais integrado possível.
- Exames e cursos devem estar acessíveis.
- Preços adicionais para cobrir o custo das acomodações não podem ser impostos unicamente sobre pessoas com deficiências.
- Não pode haver perseguição ou retaliação contra indivíduos que estão tendo acesso a seus direitos sob a lei.

O ADA também exige que as organizações recrutem ativamente indivíduos com deficiências para posições abertas; que mudem exames de qualificação, procedimentos de entrevista e/ou políticas de treinamento que restrinjam desnecessariamente os direitos desses candidatos; que ofereçam uma tecnologia que permita aos empregados com deficiências ser plenamente funcionais dentro do contexto de emprego. Sob as garantias do ADA, portanto, seria razoável para um trabalhador com deficiência solicitar acomodações como as seguintes:

- Orientações por escrito do trabalho a ser executado.
- Acesso a processadores de texto com corretores ortográficos para tarefas escritas.
- Acesso a calculadoras para auxílio em tarefas que envolvam matemática.
- Contextos de trabalho que minimizam as distrações.
- Auxílio com a leitura de manuais técnicos ou de treinamento.

Embora essas leis já existam há algum tempo, os jovens com dificuldades de aprendizagem não devem presumir que seus professores e supervisores no emprego entenderão as provisões da Seção 504 e da ADA e sigam-nas

automaticamente. As pesquisas revelam que muitos empregadores e educadores em instituições de ensino superior têm uma compreensão muito limitada desses atos. Alguns não sabem que a lei de direitos civis cobre indivíduos com dificuldades de aprendizagem, bem como pessoas com problemas mais visíveis (tais como prejuízos de visão ou de audição, ou de mobilidade física limitada); outros não sabem praticamente nada sobre o impacto das dificuldades de aprendizagem (alguns anos atrás, um juiz de Iowa determinou que um queixoso não podia ter uma dificuldade de aprendizagem, porque ele possuía uma licença de motorista, inteligência normal e era capaz de responder a perguntas no tribunal!). Portanto, além de saber sobre seus direitos, essas pessoas devem estar preparadas para educar habilidosamente os professores e os administradores sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre a lei sempre que solicita que sejam feitas acomodações. As pessoas que possuem autoconfiança, ou não possuem suficientes informações sobre suas deficiências, ou têm estilos pessoais menos assertivos, estão em desvantagem nessas situações. Algumas delas terão mais sucesso em programas nos quais as necessidades de indivíduos com deficiências já são razoavelmente bem-compreendidas (em universidades que possuem programas de apoio para dificuldades de aprendizagem estabelecidos, por exemplo).

Assertivos ou não, todos os indivíduos com dificuldades de aprendizagem precisam saber a quem podem recorrer para ajuda com a defesa e/ou a resolução de disputas, quando precisarem. As universidades têm o dever de apontar encarregados para a Seção 504 que lidarão com as queixas. Sob os termos do ADA, os empregadores e as instituições educacionais também devem estabelecer um procedimento de inquérito para indivíduos que acreditam que seus direitos foram violados e devem tornar disponíveis as informações sobre tal procedimento a todos que as peçam. Todavia, iniciar um processo formal de queixa deve ser considerado uma ação de último recurso. A maioria das disputas pode ser resolvida pela negociação, mas os pais precisam

estar alertas, já que as pessoas jovens, às vezes, precisam de amparo da família, de conselheiros, da equipe de apoio para necessidades especiais, de agências da comunidade que atendem aos deficientes e/ou de representantes legais para obterem uma audiência justa.

Também deve ser reconhecido que existem situações limítrofes, nas quais a lei não é inteiramente clara sobre os direitos de um indivíduo com dificuldades de aprendizagem. Por exemplo, será que um estudante com deficiências relativamente leves qualifica-se para apoio, dada a linguagem da lei (que se refere a prejuízos “substanciais”)? Será que os empregadores devem fornecer equipamentos caros para acomodar indivíduos com deficiências, se fazer isso reduz significativamente as margens de lucro? Quanto auxílio com a escrita pode ser oferecido para um estudante graduado com uma dissertação de Ph.D., dado que escrever a dissertação é uma exigência estabelecida? Será que um indivíduo qualificado de outro modo pode ter negada a promoção a um cargo de supervisor, com base na incapacidade para ler ou escrever relatórios necessários? Questões como essas estão sendo abordadas nos tribunais dos Estados Unidos, onde novos casos envolvendo indivíduos com dificuldades de aprendizagem são julgados anualmente. Enquanto os tribunais lutam para interpretar as sutilezas da lei, os indivíduos devem continuar negociando o que precisam, da melhor forma possível. Isso geralmente envolve lutar por relacionamentos cooperativos, mutuamente respeitosos (ao contrário de adotar a posição de adversário e fazer exigências simplesmente). As pessoas jovens que são percebidas como esforçadas e sinceras são as mais propensas a obter o apoio que solicitam. Porém, se a negociação polida fracassar, as famílias não deverão hesitar em iniciar procedimentos formais para proteger os direitos legais de um jovem na sala de aula ou no emprego.

Observe que muitos indivíduos temem que a revelação de suas dificuldades de aprendizagem no local de trabalho ou em instituições de ensino superior levem à estigmatização e à

rejeição social e/ou profissional. Esses temores não são completamente irreais. Mitos sobre dificuldades de aprendizagem são abundantes, e indivíduos ignorantes presumem que pessoas com essas condições são incompetentes e irresponsáveis. Os jovens que desejam manter suas deficiências em segredo obviamente têm o direito de fazer isso (o Ato de Direitos e Privacidade Educacionais da Família, às vezes chamado de Emenda de Buckley, protege o sigilo dos registros escolares. As informações sobre suas dificuldades de aprendizagem ou participação em programas de educação especial não podem ser reveladas a terceiros sem consentimento por escrito). Sob tais circunstâncias, porém, acomodações e modificações especiais não podem ser esperadas. Boas habilidades de compensação e trabalho árduo (incluindo muitas horas de esforço extra não-remunerado) provavelmente serão necessários para o indivíduo que deseja ter sucesso.

Tente envolver os professores e os conselheiros no processo de preparação para que os estudantes defendam-se sozinhos após deixarem a escola. O melhor modo de fazer isso é incluindo o desenvolvimento de habilidades de autodefesa no Plano de Educação Individualizada (IEP) e/ou no Plano de Transição Individual (ITP) do aluno, que deve ser acrescido ao IEP até os 16 anos de idade. Durante todo o Ensino Médio, os estudantes também devem praticar a autodefesa, negociando as modificações em seu próprio programa com os professores sempre que possível (os pais e os professores de educação especial podem oferecer apoio, se necessário).

3. SEU FILHO ESTÁ PRONTO PARA SAIR DE CASA?

A preocupação sobre a maturidade dos filhos para viver por conta própria não está limitada aos pais de filhos com dificuldades de aprendizagem. A maior parte dos pais sente alguma ansiedade, quando um dos filhos prepara-se para sair de casa, indo para a universidade ou

para seu primeiro apartamento. As preocupações vão desde simples pensamentos sobre a saúde e o bem-estar do filho ou da filha ("Será que ela vai fazer refeições equilibradas?", "Será que ele não vai esquecer de calçar as botas quando nevar?") até sérias dúvidas sobre a maturidade do filho ("Será que ele agüenta a pressão dos companheiros?", "Será que ela é suficientemente esperta para andar com segurança em meio a estranhos?"). Apreensões sobre o nosso próprio bem-estar também podem surgir, quando um filho sai de casa ("Será que eu estou perdendo-o?", "Como ficarei solitária sem ela!"). Para muitos pais (mães especialmente), a saída dos filhos adultos marca o final de uma fase significativa de suas vidas e deixa a incerteza: "O que farei agora?".

Para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem, todas essas emoções podem ser particularmente intensas. Como nossos filhos, às vezes, adquirem tarde as habilidades de apoio à independência, eles podem estar menos prontos que a maioria para sair do ninho aos 17 ou 18 anos. Além disso, podemos descobrir que nos tornamos muito envolvidos, emocionalmente, com esses filhos. Já que os pais servem com tanta frequência como defensores, mentores, professores, treinadores e animadores de torcida para crianças com dificuldades de aprendizagem (e, ocasionalmente, também como seus melhores amigos), o envolvimento com essas crianças pode tornar-se muito profundo. Desse modo, a separação pode ser um processo doloroso e difícil tanto para os pais quanto para a criança. Esse processo pode ser complicado pelo fato de que adultos jovens com deficiências de aprendizagem, às vezes, precisam de um tempo adicional para tornarem-se econômica e emocionalmente auto-suficientes. Quando os filhos adultos continuam buscando o pai ou a mãe para terem muitas de suas necessidades emocionais satisfeitas, os pais sentem suas emoções indo e vindo entre "É hora de ele viver sua vida!" e "Como é que ele sobreviverá sem mim?".

Na avaliação da maturidade para a independência de uma criança, é importante determinar realisticamente o amadurecimen-

to geral, bem como suas habilidades acadêmicas e ocupacionais. A lista de verificação do Quadro 12.6 apresenta alguns indicadores importantes de maturidade. Embora poucos jovens apresentem um bom desempenho em todas essas áreas aos 18 anos (na verdade, muitos de nós continuamos lutando com algumas dessas habilidades na idade adulta), dificuldades em muitas áreas sugerem que uma pessoa ainda precisa de um ambiente protegido, não importando sua idade. Dar aos filhos mais um ou dois anos para crescerem e melhorarem sua capacidade para enfrentar os desafios da vida diária faz muito mais sentido do que atirá-los a um emprego ou programa educacional para o qual não estão preparados. A auto-estima desses jovens geralmente aumenta à medida que se tornam mais capazes de cuidar de si mesmos e de comunicar-se com os outros. Esse aumento no senso de orgulho e confiança eventualmente ajudará a apoiar o sucesso em tudo o que fizerem. Algumas habilidades na lista de verificação tendem a melhorar à medida que seu filho fica mais velho, amplia sua experiência e completa estágios do desenvolvimento que estavam atrasados. Para outras habilidades (ir às compras e preparar refeições, por exemplo), o jovem precisará de instrução explícita.

Todavia, determinar onde um adulto jovem deve viver e receber este apoio contínuo pode ser um problema difícil. Embora as pesquisas indiquem que muitas pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem continuam vivendo com os pais quando entram na casa dos 20 anos, usando o apoio dos pais e, ao mesmo tempo, completando sua educação e/ou preparando-se para um emprego, esta não é a melhor opção para todas as famílias. Os pais podem estar inseguros quanto à sua capacidade para oferecer aos filhos a orientação de que esses precisam, ou podem eles próprios precisar de um alívio das responsabilidades de criar um filho. Os filhos podem *querer* sair de casa e experimentar suas asas (este é um desejo natural para as pessoas que chegam ao final da adolescência). As crianças que se tornaram demasiadamente dependen-

tes dos pais podem precisar sair de casa para desenvolver alguma confiança em suas capacidades para cuidar de si mesmas. Essas são apenas algumas das considerações que podem levar os pais a buscarem um ambiente com apoio fora de casa.

Para os jovens que têm uma preparação escolar adequada, a universidade pode proporcionar o contexto de transição de que precisam, se o programa for cuidadosamente selecionado (os jovens imaturos precisam de mais estrutura e supervisão que outros, e o apoio, tanto social quanto acadêmico, com frequência, é necessário. Esse tipo de apoio é encontrado, na maioria das vezes, nas universidades com programas bem-estabelecidos para alunos com dificuldades de aprendizagem). Para os jovens que não estão prontos para a universidade, os pais podem desejar considerar opções como internatos (algumas escolas especializam-se em auxiliar adolescentes mais velhos que desejam melhorar suas habilidades acadêmicas e, eventualmente, cursar uma universidade; outras se focalizam mais em habilidades ocupacionais ou de vida independente) e programas de transição residencial (incluindo locais de vida em grupo). Situações nas quais a criança vive com um outro parente – como os avós ou um irmão mais velho – ou muda-se para um apartamento, mas continua recebendo alguma forma de auxílio financeiro e ajuda dos pais (com compras e pagamento de contas, por exemplo), também podem atender à necessidade do adulto jovem por maior independência, oferecendo, ao mesmo tempo, um apoio contínuo. Os pais experientes aconselham que diversos arranjos como esses podem precisar ser empregados quando um adulto jovem estiver pronto para viver por conta própria. É importante evitar o desânimo durante esse extenso período de separação (a grande maioria das pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem *realmente* torna-se capaz de cuidar de si mesma) e ser persistente na busca de colocações que respeitem a dignidade de seu filho e seu *status* como um adulto emergente, oferecendo ao mesmo tempo uma proteção adequada.

Quadro 12.6

Seu filho está pronto para sair de casa?

A lista a seguir apresenta alguns indicadores importantes de maturidade. Os jovens cujas habilidades de automanejo são boas na maior parte dessas áreas provavelmente estão prontos para a vida independente (observe que, mesmo os jovens mais preparados, não começarão funcionando bem em *todas* essas áreas). Entretanto, aqueles que não possuem habilidade em muitas áreas, podem precisar viver em casa ou em outro ambiente supervisionado, até apresentarem uma melhora em suas habilidades.

Jovens maduros:

- Podem estabelecer objetivos razoáveis de curto prazo e fazer planos para atingi-los (conseguem planejar um encontro social ou fazer uma lista realista de tarefas para o dia, por exemplo).
- Conseguem aderir a seus princípios e suportar a pressão dos companheiros.
- Têm um razoável controle dos impulsos; conseguem adiar a gratificação, quando apropriado (conseguem equilibrar “o que eu quero fazer” e “o que eu preciso fazer” na maior parte do tempo, por exemplo).
- Compreendem seus próprios recursos e limitações; conseguem identificar situações / contextos / modificações que lhes tornam possível dar o melhor de si mesmos.
- Conseguem lidar com as finanças pessoais no dia-a-dia (fazem depósitos, preenchem cheques, pagam contas, mantêm uma contabilidade simples, gastam dentro do orçamento).
- Conseguem aderir a horários (levantam-se e vão para a cama em horários razoáveis; vão ao trabalho, fazem refeições ou comparecem às aulas com pontualidade).
- Desenvolveram “métodos para melhorar a memória” para poder lidar com compromissos, tarefas, deveres e outras obrigações.
- Conseguem ir às compras e preparar refeições simples.
- Têm bons hábitos de saúde e arrumação pessoal: vestem-se apropriadamente para o clima, sabem como manter a si mesmos, às suas roupas e aos espaços de vida limpos; são confiáveis em obedecer a ordens médicas (incluindo tomar medicamentos no horário); compreendem as consequências do abuso de drogas e álcool e a importância da prática do sexo seguro.
- Podem dirigir ou usar o transporte público com segurança
- Podem monitorar seu próprio comportamento (geralmente, estão conscientes do impacto que seu comportamento tem sobre os outros; conseguem identificar quando seu comportamento foi irresponsável, inapropriado ou ofensivo)
- São responsáveis por suas próprias ações; têm orgulho de seus sucessos e responsabilidade por seus erros.
- Podem responder apropriadamente a emergências (sabem o que fazer no caso de ferimentos ou uma emergência médica, incêndio, falta de luz, etc.).
- Podem pedir ajuda e localizar fontes apropriadas de apoio, quando necessário. Podem aceitar supervisão e críticas construtivas.
- Podem obedecer a instruções e trabalhar independentemente por períodos razoáveis de tempo (não têm uma necessidade excessiva por elogios, monitoramento ou outras formas de atenção).
- Geralmente, interagem com cortesia na relação com supervisores, professores, colegas de trabalho e fornecedores de serviços.
- Podem iniciar e manter relacionamentos sociais apropriados com os companheiros
- Conhecem e praticam métodos saudáveis de redução do estresse (como exercícios, conversas sobre seus problemas com outros, meditação, passatempos, esportes e outras atividades de lazer).

E se parecer que seu filho jamais será capaz de se tornar plenamente independente? Pode ser que as deficiências de uma criança sejam muito graves, ou complicadas por problemas de saúde mental. Uma vez que esses adultos podem considerar difícil trabalhar de um modo constante, ou encontrar empregos que ofereçam benefícios de cuidados de saúde, é extremamente urgente que os pais os ajudem a obter qualquer ajuda governamental disponível. Os indivíduos com deficiências documentadas podem estar habilitados para benefícios da previdência social. Observe que os rendimentos ou o estado empregatício dos pais não afetam necessariamente a capacidade de credenciamento para assistência federal (os rendimentos parentais não são considerados para candidatos aos auxílios da previdência social norte-americana após os 18 anos de idade, por exemplo). Os receptores desses benefícios podem trabalhar e ter rendimentos dentro de certos limites, bem como receber algum dinheiro de suas famílias. Em alguns estados norte-americanos, os indivíduos que recebem rendimentos da previdência social por dificuldades de aprendizagem estão automaticamente habilitados para benefícios adicionais, como atendimento gratuito à saúde (Medicaid) e cupons de alimentação do governo; em outros estados, existe a necessidade de uma solicitação em separado para esses e outros serviços (tais como aconselhamento sobre emprego, apoio para a educação e moradia com subsídios). O escritório regional da previdência social e o departamento estadual de serviços sociais de onde você mora são os locais para começar uma busca de informações sobre o apoio disponível para adultos com deficiências em sua comunidade.

Os pais também podem planejar para que as provisões possam continuar sendo feitas para um filho com deficiências depois que tiverem falecido. O Quadro 12.7 apresenta algumas opções de planejamento sobre a transmissão de bens. Observe que, se um filho recebe benefícios do governo (ou existe a possibilidade de vir a necessitar desses recursos

no futuro), é muito importante transmitir seus bens de modo a não afetar a continuação desses benefícios. A orientação de um especialista no planejamento de transmissão de bens para pessoas com deficiências deve ser buscada, no momento da elaboração de um testamento. O National Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY) produziu uma excelente publicação para pais, que cobre este e outros aspectos das provisões a longo prazo para o apoio a um filho adulto. Nos Estados Unidos, esse material gratuito pode ser obtido pelo telefone 1-800-695-0285, bem como o número sobre "Planejamento da Transmissão de Bens" ("Estate Planning") de seu boletim periódico *News Digest*.

Em última análise, nossa capacidade para oferecer apoio apropriado a nossos filhos e filhas, à medida que fazem a transição para a idade adulta, depende de nossa capacidade para encontrar o apoio – e a coragem – de que precisamos para ingressar em uma nova fase de nossas próprias vidas. Não podemos fazer muito no sentido de ajudar nossos filhos a sair do ninho, se sentimos que não temos mais muito o que fazer depois que eles partiram! Da mesma forma, se tivermos medo de abandonar o controle, se tivermos medo de enfrentar dificuldades em nossos casamentos, se tivermos ansiedade por ficarmos sozinhos, ou se estivermos inseguros sobre nosso valor, caso ninguém mais "precise" de nós, podemos descobrir que estamos agarrando-nos a nossos filhos um pouco apertado demais e por um tempo longo demais.

Como é muito fácil confundirmos as necessidades legítimas de uma criança que tem deficiências com as necessidades de uma mãe ou pai que tem dificuldades para desprender-se do filho, é importante que os pais pensem e façam um esforço para planejar sua própria transição para o futuro à medida que os filhos crescem. Que novas oportunidades surgirão do alívio de suas responsabilidades pela criação dos filhos? Que obstáculos à sua felicidade existem, e como você pode vir a superá-los? Que tipo de apoio você necessita-

Quadro 12.7

Planejamento do testamento para um filho com deficiências

Os pais que desejam oferecer moradia, cuidados de saúde ou educação para um filho no futuro, ou que esperam oferecer apoio a longo prazo para um filho com deficiências, precisam planejar cuidadosamente seus testamentos. Se um filho estiver recebendo benefícios governamentais – ou previsivelmente precisará dele no futuro –, é importante repassar seus bens de um modo que não afete a habilitação de seu filho a tais benefícios no futuro. O nível de maturidade de uma criança e sua habilidade para lidar com dinheiro também devem ser considerados. Na preparação do testamento, os pais têm as quatro opções seguintes, apresentadas a seguir:

1. *Deserdar o filho.* Nenhum Estado norte-americano exige que os pais deixem dinheiro para um filho, deficiente ou não. Se seus bens forem limitados e as necessidades de seu filho forem grandes, pode ser mais sensato deserdá-lo, de modo que ele possa obter benefícios federais e estaduais após sua morte. Ao invés de deserdá-lo completamente, você pode deixar para ele um presente com valor modesto, mas sentimental, como os móveis de seu quarto. O valor desse presente será suficientemente pequeno para não afetar os benefícios governamentais, mas indicará seu amor e preocupação.

2. *Fazer uma doação explícita a seu filho.* Por exemplo, você pode fazer constar em seu testamento: “Deixo para meu filho Tom \$10.000” ou “Deixo metade de minha herança para minha filha Susan”. Se não houver previsão de seu filho vir a precisar de benefícios do governo, este pode ser o curso mais desejável. Contudo, se você questiona a competência ou a capacidade de seu filho para lidar com a responsabilidade financeira, uma doação explícita não é uma boa escolha. Talvez um depósito em custódia seja o melhor modo de cuidar do futuro de seu filho.

3. *Deixar uma doação vinculada a uma obrigação moral para um outro filho.* Suponha que os pais tenham dois filhos: James (que apresenta graves dificuldades de aprendizagem) e Mary. Os pais deixam todos os seus bens para Mary. Contudo, eles também instruem a filha antes de sua morte de que metade deste dinheiro deverá ser usado em benefício de James, como Mary julgar melhor. O dinheiro foi deixado para ela, de modo que James não perderá os benefícios que recebe do governo e porque há a confiança de que Mary pensará em modos apropriados de ajudar seu irmão (como levá-lo em viagens de férias, ou pagar por cuidados de saúde não-cobertos por seus benefícios). Esse arranjo é uma obrigação *moral*, porque não tem força legal; de posse do dinheiro, Mary pode fazer o que desejar com ele. Existe algum risco, porém, de que os desejos dos pais sejam ignorados (mesmo se Mary for honesta, circunstâncias imprevistas podem tornar difícil para ela executar o plano de seus pais. Se um dos filhos dela adoecer seriamente, por exemplo, ela pode sentir uma maior obrigação por salvar seu filho do que por dar apoio ao irmão. Ou, ainda, o dinheiro pode ser perdido em um processo de divórcio de Mary). De qualquer modo, doações com obrigações morais podem ser uma opção razoável, se os pais tiverem uma quantia modesta de dinheiro para distribuir e não esperam oferecer cuidados vitalícios para um filho com deficiências. Busque a opinião e a aprovação do irmão moralmente obrigado, antes de levar este plano adiante.

4. *Estabelecer um fundo para necessidades especiais.* A finalidade do Fundo para Necessidades Especiais é administrar os recursos de modo a fornecer rendimentos limitados por um longo período de tempo, preservando a habilitação de uma pessoa aos benefícios do governo. Os bens são administrados por um fiduciário, que recebe

Continuação

autoridade para determinar como e quando os fundos serão distribuídos ao beneficiário. Existem duas espécies de fundos: o *fundo testamentário*, que entra em efeito quando os pais morrem, e o *fundo intervivos*, que é ativado quando os pais ainda vivem (estes podem servir como fiduciários em vida). Cada uma das opções oferece vantagens e desvantagens distintas, que devem ser discutidas com um advogado experiente no planejamento de transmissão de bens para pessoas com deficiências. Os serviços de um planejador financeiro também podem ser necessários, para que as famílias examinem melhor seus recursos e determinem como distribuir melhor seu patrimônio para a formação de um fundo. Novamente, é essencial encontrar um profissional familiarizado com os Fundos de Necessidades Especiais, os quais são bastante diferentes de Fundos Familiares em Vida e de outros instrumentos modernos de planejamento da transmissão de bens. Embora de preparação mais difícil, os Fundos de Necessidades Especiais são considerados o modo mais seguro de atender às necessidades a longo prazo de um filho com deficiências.

Os especialistas aconselham que, além da preparação de um testamento, os pais devem preparar uma *Carta de Intenções*, que resume seus desejos para o futuro do filho em áreas como moradia, educação, orientação religiosa, emprego, ambiente social, manejo comportamental e cuidados médicos. Essas informações ajudarão a orientar os defensores de seu filho, quando você não estiver mais disponível. Essa carta (escreva-a *agora* e faça atualizações periódicas) não tem valor legal, mas pode dar às pessoas que talvez não conheçam bem seu filho informações preciosas quanto à sua história, aos seus valores, à sua personalidade, aos seus objetivos e às suas necessidades.

Adaptado de "Estate Planning", *NICHCY News Digest*, uma publicação do National Information Center for Children and Youth with Disabilities.

rá para conquistar seus objetivos e lidar com novos desafios? Onde você pode encontrar esse apoio?

Os pais que buscam respostas a questões como essas estarão em melhor posição para lidar com as emoções de perda que, inevitavelmente, acompanham a saída de casa de um filho. Esses pais também ensinam, por exemplo, que o crescimento é um processo vitalício. Entre as muitas lições que ensinamos a nossos filhos, essa é provavelmente a mais importante. Todas as pessoas jovens – não apenas aquelas com dificuldades de aprendizagem – precisam saber que não existe um limite de tempo para a aprendizagem ou para as conquistas. Se ainda não conquistamos nossos objetivos

aos 18 anos (ou aos 30 ou 50), temos não apenas uma segunda chance, mas uma terceira, quarta, e quinta, ou seja, tantas quantas forem necessárias.

À medida que nossos filhos abrem suas asas e preparam-se para voar, devemos olhar nossos próprios trajetos e praticar o que pregamos. Devemos confiar em que jamais é tarde demais para aprender, pedir ajuda ou buscar nossos sonhos. E, à medida que avançamos, devemos lembrar o provérbio chinês, bem como ensiná-lo a nossos filhos:

"Não tenha medo de crescer lentamente; Tenha medo apenas da ausência de movimento".

Quadro 12.8

Roteiro para o planejamento da transição

Sexta à Oitava Séries*

- *Beneficie-se dos programas e das atividades de exploração de carreiras.* Exponha os sujeitos ao máximo de diferentes opções de carreiras. Melhore a conscientização quanto às profissões, visitando diferentes locais de trabalho e encorajando as crianças a falarem com pessoas com diferentes ocupações sobre o que elas fazem.
- *Faça uma lista sobre as qualidades pessoais e interesses do estudante.* Use-a para fazer algumas escolhas preliminares sobre uma futura profissão (um estudante extrovertido, que gosta de estar com pessoas e tem boas habilidades de matemática, poderia ser encorajado a pensar em várias formas de comércio, por exemplo).
- *Identifique o tipo de preparação educacional necessária para as opções preferenciais.* Seu filho precisará cursar uma universidade? Precisar de educação vocacional? De treinamento na prática? De uma combinação dessas abordagens?
- *Faça uma lista das dificuldades que deverão ser enfrentadas.* O aluno interessado em tornar-se um policial precisará escrever suficientemente bem para preparar uma ocorrência coerente sobre um crime, por exemplo, e pode ter de aprimorar essas habilidades. Um futuro proprietário de loja precisará de alguma experiência com vendas, bem como de uma educação básica em administração. Comece a descartar opções claramente inapropriadas (o adolescente que, com frequência, inverte números e letras, por exemplo, provavelmente não seria um bom operador de computadores).
- *Reúna-se com o orientador vocacional para discutir o melhor curso para o Ensino Médio.* Os estudantes que pretendem ir para a universidade devem comparecer a tantas aulas preparatórias (opostamente a aulas de educação especial) quanto puderem, usando as acomodações necessárias. As pesquisas indicam que a capacidade para ter sucesso em classes regulares do Ensino Médio é um forte prognóstico de sucesso na universidade. A instrução em habilidades de estudo, manejo do tempo e preparação para testes também deve ser buscada agora, se já não foi providenciada. Os estudantes que não planejam frequentar a universidade precisam indagar as opções quanto à educação para uma ocupação. Observe que muitos cursos de educação vocacional exigem capacidades funcionais relativamente altas em leitura e matemática; se as habilidades dos estudantes nessas áreas estiverem abaixo do nível de quinta ou sexta série, a instrução para a recuperação precisa ser oferecida no Ensino Médio. Estudantes em programas de preparação para a universidade e de educação ocupacional precisam ter noções de informática.
- *Promova a independência e a tomada de decisões em casa.* Comece gradualmente a diminuir o nível de orientação e supervisão que esteve oferecendo em áreas como deveres de casa e recreação e encoraje seu filho a confiar mais em sua própria iniciativa (continue esse processo até o Ensino Médio). Viver fora de casa por curtos períodos – visitas a parentes de fora da cidade, viagens com grupos de jovens ou ida a acampamentos – pode ajudar a aumentar a confiança e a auto-suficiência dos adolescentes.

Continua

* N. de T. Ver tabela de equivalência entre os sistemas educacionais brasileiro e americano na p. 19 para a leitura do Quadro 12.8.

Continuação

Nona Série

- *Aprimore habilidades de defesa dos próprios direitos.* Os estudantes precisam desenvolver uma compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem, em geral, e sobre a natureza de suas próprias deficiências, em particular (um modo de fazer isso é pedir ao professor de educação especial ou ao psicólogo da escola que examine a avaliação mais recente com o aluno, explicando seus pontos fortes e fracos em uma linguagem sem jargões técnicos). Os adolescentes devem aprender a descrever seus métodos preferidos de trabalho, suas dificuldades de aprendizagem específicas e os contextos, os métodos de instrução e as acomodações que tornam possível um melhor rendimento. Os estudantes devem começar pela participação em encontros do IEP e sessões de planejamento escolar com orientadores agora, se já não estiverem fazendo isso.
- *Aprenda sobre os direitos legais de indivíduos com deficiências.* Vários professores e empregadores – e vários estudantes – não compreendem plenamente que muitas acomodações para pessoas com deficiências na escola pública, no local de trabalho e em instituições de ensino superior são exigidas pela lei federal norte-americana. Os estudantes precisam aprender sobre como as leis que protegem seus direitos aplicam-se ao seu caso.
- *Explore oportunidades de recreação.* Busque atividades de lazer na escola e na comunidade que coloquem os jovens em contato com outros que compartilham interesses similares. Assistir a competições esportivas, ajudar em trabalhos voluntários na comunidade, comparecer a atividades religiosas, praticar atletismo amador, realizar trabalhos manuais e comparecer a clubes de interesse semelhantes (como jardinagem, boliche ou observação de pássaros) podem oferecer uma base para a formação de relacionamentos gratificantes, bem como ajudar os adolescentes a fazerem um uso produtivo de seu tempo. *Observe que, quanto mais seu filho desenvolver seus interesses, mais fácil será para ele fazer amigos após sair da escola.* Por exemplo, um adolescente que consegue ser um bom enxadrista, que canta no coro da igreja, que participa de campanhas por seus candidatos políticos e é um entusiasta do futebol profissional tem uma base para conhecer pessoas em praticamente qualquer lugar aonde vá.
- *Busque formas de obter experiência profissional.* As pesquisas mostram que a experiência profissional durante o Ensino Médio está estreitamente associada a um futuro sucesso no emprego. Estágios e oportunidades de aprendizagem na prática, trabalho voluntário e empregos temporário ou meio-turno são boas maneiras de obter experiência profissional. Tais atividades podem ajudar os estudantes a explorarem seus interesses de carreira, a desenvolverem expectativas realistas quanto a um emprego, a melhorarem suas habilidades e a aumentarem seus níveis de auto-estima, de responsabilidade e de independência. Contudo, os estudantes com pesadas cargas horária devem ter o cuidado de evitar uma sobrecarga ainda maior (para eles, empregos temporários durante as férias e estágios são, com frequência, a melhor opção).
- *Continue definindo opções de carreira.* Durante todo o Ensino Médio (e durante a universidade), os estudantes mudam de idéia várias vezes sobre a carreira que desejam seguir. Isso é normal, e uma contínua exploração sobre as profissões deve ser incentivada. O currículo do Ensino Médio precisa ser planejado de modo a preservar a maior faixa possível de opções (se os estudantes tiverem o potencial individual para cursar uma universidade, por exemplo, cursos preparatórios para a universidade deverão ser realizados, mesmo que seu filho atualmente não planeje ir para a universidade).

Continua

Continuação

Décima Série

- *Aprimore ou revise os objetivos com base na experiência ocupacional e escolar.* A adolescente que pensou que estava interessada em medicina pode mudar de idéia após servir como voluntária no hospital local por um mês. O aluno que esperava ser um treinador de atletismo para o Ensino Médio pode ser desencorajado por notas baixas nas aulas preparatórias para a universidade. À medida que os interesses e as aptidões dos adolescentes tornam-se mais claros, os objetivos precisam ser redefinidos e os planos ajustados.
- *Comece a explorar oportunidades de educação após o Ensino Médio.* À medida que os objetivos dos estudantes tornam-se mais centralizados, comece a coletar informações sobre instituições que oferecem treinamento nas profissões de interesse (cursos de dois a quatro anos de duração, programas de aprendizagem na prática, escolas de comércio e força militar podem ser opções). Identifique as exigências para a admissão, incluindo testes que possam ser necessários (tais como os exames de SAT e ACT para o ingresso em universidades norte-americanas). Examine as seleções de matérias para o Ensino Médio com o conselheiro vocacional da escola com base nessas exigências e faça os ajustes necessários.
- *Pratique habilidades de autodefesa.* Os estudantes devem assumir o processo de explicação de suas dificuldades de aprendizagem e a negociação de acomodações ou modificações com seus professores e empregadores tanto quanto possível (os pais e os professores especiais podem oferecer um apoio, se necessário). Os adultos jovens com maior sucesso na universidade e em seus empregos são aqueles que conseguem articular claramente seus próprios interesses, capacidades e necessidades.
- *Aumente o nível de responsabilidade de seu filho por seus próprios cuidados em casa.* Seu filho já aprendeu a controlar seus compromissos e a tomar medicamentos sem precisar ser lembrado? A cuidar de suas próprias roupas? A usar transportes públicos? A fazer um orçamento para suas despesas? Se ainda não, agora é o momento de começar a incentivá-lo a assumir essas e outras tarefas essenciais para a vida independente. As pesquisas indicam que esse é um dos aspectos mais negligenciados no planejamento da transição.

Décima Primeira Série

- *Desenvolva um Plano de Transição Individual escrito.* A lei federal norte-americana exige que as escolas preparem um Plano Individual de Transição (ITP) para estudantes com deficiências antes dos 16 anos de idade (alguns Estados norte-americanos exigem que os ITPs sejam preparados antes; os pais também podem solicitar um planejamento da transição mais cedo). Este plano deve ser desenvolvido por uma equipe interdisciplinar; representantes de agências da comunidade (tais como agência de reabilitação ocupacional do Estado) devem ser incluídos se os estudantes esperam ter acesso a esses serviços após a conclusão dos estudos. O documento do ITP deve descrever os objetivos educacionais e vocacionais do estudante, bem como apresentar as etapas específicas necessárias para sua conquista. É importante que os estudantes participem no desenvolvimento do ITP. A tarefa da equipe de transição é ajudar para que os estudantes imaginem como atingirão seus próprios objetivos, não dizer-lhes o que devem fazer.
- *Busque avaliação vocacional e oportunidades de educação.* Os estudantes que ainda não identificaram objetivos quanto a uma carreira podem beneficiar-se de uma avaliação vocacional formal (que pode ajudar a localizar interesses e talentos ocupacionais) e/ou o auxílio de um orientador vocacional. Pergunte ao departamento de educação especial onde serviços apropriados podem ser obtidos.

Continua

Continuação

Os alunos que já localizaram uma área de interesse vocacional podem agora estar habilitados para a realização de cursos técnicos e outros de caráter ocupacional. Uma vez que poucos professores de educação ocupacional têm conhecimento sobre as necessidades de estudantes com dificuldade de aprendizagem, estude esses cursos cuidadosamente antes e, então, discuta acomodações que seu filho pode vir a necessitar com os instrutores.

- *Prepare uma "lista breve" de universidades ou outras instituições educacionais.* Os estudantes devem começar a limitar suas escolhas de universidades ou outras instituições pós-secundárias, usando critérios como tamanho, localização, preços, qualidade de programas em áreas de interesse, atmosfera social e disponibilidade de serviços de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem. Guias sobre universidades (disponíveis em livrarias, bibliotecas públicas e em muitos departamentos de orientação vocacional de escolas de Ensino Médio) podem ser muito úteis neste processo; existem, atualmente, diversos guias publicados especificamente para candidatos à universidade com dificuldades de aprendizagem. Envie correspondência solicitando catálogos e formulários de inscrição e faça planos para visitar e obter entrevistas nas instituições de primeira escolha. Visitas noturnas, que incluem visitas a uma ou mais classes, uma chance de conversar informalmente com os estudantes e uma oportunidade para o exame da vida social do campus também são altamente recomendadas.
- *Realize os exames vestibulares (se o aluno está se candidatando a universidades que os exigem).* Testes de aptidão acadêmica preliminares para a universidade (nos Estados Unidos, PSAT PLAN) são administrados no começo do Ensino Médio (os resultados desses testes não são comunicados às universidades, mas os escores realmente determinam a possibilidade de obtenção de bolsas de estudo federais em algumas universidades). Se resultados no teste preliminar são menos que satisfatórios, faça planos para melhorar as estratégias de realização de testes, pela consulta a livros de revisão das matérias, programas de informática ou aulas. Muitos estudantes realizam exames vestibulares tanto durante o Ensino Médio quanto ao final deste. Testes modificados estão disponíveis para estudantes com dificuldades de aprendizagem, mas testes que fogem ao padrão devem ser providenciados de antemão e a documentação sobre a deficiência deve ser entregue. Uma cuidadosa atenção aos dias e horários dos testes, portanto, é recomendada.
- *Comece a montar um arquivo pessoal para a transição.* Para receber acomodações após a conclusão do Ensino Médio (na universidade ou no local de trabalho), os adultos jovens terão de solicitá-las – isto *não* lhes será oferecido automaticamente – e em alguns casos documentar sua habilitação (isto é, provar a existência de uma dificuldade de aprendizagem). As famílias devem começar a reunir essa documentação agora. Os conteúdos desse arquivo devem incluir os resultados mais recentes de testes diagnósticos e relatórios de avaliações, prontuários médicos (se aplicável), uma cópia do IEP mais recente do aluno (que deve incluir uma descrição de todas as modificações e acomodações usadas ou permitidas) e uma cópia do Plano Individual de Transição do estudante. Transcrições do Ensino Médio, escores no ACT ou SAT, avaliações para emprego, prêmios, cartas de recomendação e informações sobre atividades extracurriculares e outros interesses externos também podem ser úteis para orientadores que tentam ajudar para que os estudantes selecionem um programa apropriado. Se a avaliação mais recente do aluno tem mais de dois anos, peça que o distrito escolar complete uma nova avaliação no ano escolar final do aluno. Algumas instituições não concedem acomodações sem uma avaliação atualizada.

Continuação

- *Explore oportunidades durante as férias.* Algumas universidades (e alguns internatos para estudantes com dificuldades de aprendizagem) oferecem programas de férias que combinam a melhora nas habilidades acadêmicas com uma introdução à vida fora de casa. Para uma lista atualizada de programas pré-universitários para estudantes com dificuldades de aprendizagem, contate o HEATH Resource Center, no telefone 1-800-544-3284, nos Estados Unidos. Os estudantes que não comparecem a programas escolares de férias devem buscar empregos de verão ou estágios em áreas relacionadas aos seus interesses em termos de carreira, se possível.

Décima Segunda Série

- *Estudantes que irão cursar a universidade precisam começar a escrever ensaios de pedido de vaga em uma universidade, garantir cartas de recomendação e preencher formulários para a inscrição tão cedo quanto possível.* Preste muita atenção aos prazos. Uma boa idéia é os estudantes pedirem que seus orientadores ocupacionais revejam seus formulários de pedido de vaga para verem se falta algo e se tudo está correto duas a quatro semanas antes do prazo final (a clareza e limpeza também contam).
- *Investigue escolas técnicas e de comércio que oferecem instrução em áreas de interesse.* Embora algumas dessas instituições ofereçam excelente treinamento, a educação para uma profissão ligada ao comércio também é uma área plena de aproveitadores sem qualificações, de modo que se torna necessária uma cuidadosa verificação. Pergunte à sua agência de reabilitação ocupacional o local sobre quaisquer programas que você esteja considerando seriamente. Acautele-se contra “orientadores” que na verdade são vendedores disfarçados (eles recrutam alunos sob comissão, ao invés de terem como base a capacidade ou aptidão), contra promoções caracterizadas por “teste de talentos” ou instrutores que são celebridades e de anúncios de “emprego fácil” (os alunos respondem a um anúncio de emprego, apenas para descobrirem que certos cursos de “qualificação” devem ser realizados para a garantia de contratação; ou podem ouvir que o curso gratuito ou com desconto para o qual se inscreveram está lotado).
- *Quem procura emprego precisa preparar um currículo, obter cartas de recomendação e praticar habilidades de entrevista para o emprego.* Esses objetivos devem ser incluídos nos ITPs dos alunos. Um resumo das informações tipicamente exigidas nos formulários de pedido de emprego (incluindo datas de empregos anteriores, número de PIS e endereços para referências) deve ser preparado e levado junto quando os estudantes visitarem prováveis empregadores, já que muitos desejarão o preenchimento dos formulários de pedido de emprego no local.
- *Identifique fontes de apoio financeiro.* Orientadores do Ensino Médio podem oferecer auxílio com formulários de crédito educativo para a universidade. Se as famílias pretendem explorar os recursos disponíveis pelo sistema de reabilitação ocupacional do Estado ou da previdência social, entrevistas de admissão para o estabelecimento da habilitação devem ser providenciadas com essas agências agora.
- *Identifique opções para crianças que ainda não estão prontas para o trabalho ou educação superior.* Para estudantes que não possuem as habilidades ou a maturidade para o comparecimento a uma universidade ou para manterem um emprego, um programa de transição pode ser a resposta. Os programas de transição vão desde internatos que oferecem um ano extra de educação secundária para estudantes que desejam melhorar suas chances de ingresso na universidade até arranjos de vida em grupo que ajudam os adultos jovens com dificuldades de aprendizagem severas a aprenderem habilidades de automanejo, sociais e de emprego. Alguns programas de transi-

Continuação

ção são particulares e baseados em bolsas de estudo; outros são apoiados por fundos públicos ou organizações de caridade – o departamento de educação especial de seu distrito escolar, grupos de apoio locais e a agência de reabilitação ocupacional de seu Estado são bons locais para começar a busca por informações. Lembre-se também de que os estudantes têm o direito de permanecer em uma escola pública até os 21 anos. Os jovens geralmente não saem pulando de alegria ante esta opção, mas a disposição para cursar um ano ou dois a mais de Ensino Médio pode ocasionalmente fazer a diferença entre sair da escola com um certificado de desenvolvimento e concluir os estudos com um diploma de segundo grau.

Após o Ensino Médio

- *Continue monitorando o progresso de seu filho.* As pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem com frequência têm dificuldade para o ajuste a novos ambientes. A maior liberdade e responsabilidade que vêm com a conclusão do Ensino Médio podem tornar a transição para a universidade ou local de trabalho particularmente conturbada. Embora seja importante evitar ser superprotetor (os estudantes devem experimentar suas asas e cometer alguns erros, para que possam aprender), esteja alerta para sinais de estresse excessivo, ansiedade ou depressão. Esses são sinais de que algumas mudanças precisam ser feitas, ou um apoio adicional precisa ser oferecido.
- *Ajude os jovens adultos para que construam uma rede de apoio pessoal.* As pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem que fazem uma transição bem-sucedida para a vida independente com frequência utilizam a orientação e o encorajamento de mentores ou “treinadores”. É importante, portanto, insistir que os jovens façam conexões positivas com professores, tutores, conselheiros, orientadores acadêmicos e supervisores em seu local de trabalho e que se beneficiem do auxílio disponível por meio dessas pessoas. Os pais e outros membros da família podem ser mentores efetivos (e com frequência continuam coordenando diferentes aspectos dos programas do jovem adulto por vários anos, após o Ensino Médio), mas é importante que a pessoa com dificuldade de aprendizagem explore fontes de apoio também fora de casa.
- *Seja amorosamente receptivo e encorajador.* Nos estudos realizados, as pessoas jovens com deficiências frequentemente dizem que o apoio emocional e encorajamento de membros da família foram indispensáveis para que mantivessem a motivação, especialmente quando as coisas não iam bem ou suas vidas não seguiam como planejado. A estrada para o sucesso, para as pessoas com dificuldades de aprendizagem, com frequência parece mais como uma trilha em zigue-zague (interrompida aqui e ali por abismos, atoleiros e alagados) que uma via direta até o topo. A tarefa mais importante dos pais, à medida que os filhos negociam este curso, é evitar que desanimem, percam a fé em si mesmas e desistam. Dessa forma, os pais podem deixar de ser os guardiões físicos de seus filhos para tornarem-se protetores de suas esperanças e sonhos.

Notas

- 1 Cordoni, B., *Living with a learning disability* (ed. rev.) (1990). Southern Illinois University Press.
- 2 Hallowell, E. M. and Rathley, J. J. (1994). *Answers to distraction*. Bantam Books.

Apêndice A

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO NORMAL

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO NORMAL DA LINGUAGEM

Existe uma ampla variabilidade em termos da idade na qual diferentes crianças alcançam os marcos citados a seguir. Portanto, esses marcos devem ser interpretados com alguma amplitude, dando-se às crianças tempo para que se desenvolvam em seu próprio ritmo. Se os atrasos persistem por muito tempo, contudo, a consulta profissional deve ser buscada.

IDADE	LINGUAGEM RECEPTIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
6 meses	<ul style="list-style-type: none">• Atenta a vozes faladas e discrimina vozes de estranhos• Responde a diferentes expressões faciais e compreende gestos feitos pelos pais• Brinca de esconde-esconde• Vira-se para a origem dos sons• Responde apropriadamente a vozes zangadas ou amistosas (sorrindo em resposta a amistosos bate-papos em “língua de bebê”, por exemplo)• Atende quando o seu nome é chamado	<ul style="list-style-type: none">• Vocaliza usando vários sons diferentes• Balbucia; imita padrões de inflexão, sons e sílabas• Vocaliza frente ao sorriso social de um adulto e quando lhe falam• Prazer, desprazer, disposição, satisfação e raiva são evidentes nas vocalizações
1 ano	<ul style="list-style-type: none">• Assente ou balança a cabeça em resposta a questões simples (“Quer um biscoito?”)• Quando solicitado, aponta para olhos, nariz ou boca• Responde a solicitações de “me dê” e a comandos como “ponha a	<ul style="list-style-type: none">• Balbucia sons similares ou padrões de inflexão dos adultos• Imita diversas sílabas e palavras depois que adultos as pronunciam (“bebê”, “mais”, “mamãe”)

	colher dentro do copo”, “mexa” e “não-não”	<ul style="list-style-type: none"> • Fala ininteligível, com a exceção de umas poucas palavras • Vocabulário de dez palavras logo após o primeiro aniversário (“tchau”, “mamãe”, “papai”) • Vocabulário de até 30 palavras, incluindo “acabou”, “mais” • Usa gestos significativos como apontar para tornar conhecidos seus desejos • Diz duas palavras em uma única vocalização • Começa a identificar objetos ou fotografias ao ser indagado “O que é isto?”
1- ½ ano	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas indicam percepção acurada das emoções de outros • Aponta para objetos ao ouvir nomes desses • Compreende a maior parte das perguntas simples • Balança a cabeça para sim/não apropriadamente 	
2 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a comandos simples (“Dê o leite à boneca”) • Compreende aproximadamente 300 palavras • Escuta com atenção histórias simples • Aponta para figuras de objetos ou partes de uma boneca, quando solicitada • Discrimina entre solicitações similares (“Dê o copo a Ben” contra “Dê o prato a Ben”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário de aproximadamente 50 palavras • Combina duas ou três palavras (“mamãe vai tchau”) • A fala é 65% inteligível • Verbaliza “não” • Tenta descrever experiências imediatas e passadas • Usa palavras para tornar seus desejos conhecidos (“biscoito”, “leite”) • Responde a questões biográficas e simples de obtenção de informações (“Qual é seu nome?”, “Como é que o cachorrinho faz?”) • A negação é expressada (“cama não”) • O possessivo emerge (“carro papai”) • Usa pronome e nome para si mesmo (“eu Tommy”)
2- ½ anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende aproximadamente 500 palavras • Identifica objetos retratados pela função (“Mostre-me aquilo que se come/veste”) • Executa comandos com duas partes (“Pegue seu livro e coloque na estante”) • Compreende os conceitos de “um”, “todos” • Atenta para história com 5 a 10 minutos de duração 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário de aproximadamente 200 palavras • A fala é 70% inteligível • Repete até sete sílabas de uma frase • Indica a idade levantando os dedos • Sentenças contêm sujeitos e predicados (“mamãe indo”, “mamãe caindo”) • Usa sentenças de três a quatro palavras (sentença média com três palavras)

- Começa a usar pronomes (ele/ela)
 - Diz como objetos comuns (garfo, carro) são usados
 - Começa a dar nome a objetos por seu uso (“o que usamos para comer? E o que o papai dirige?”)
 - Responde questões com “onde”, “o que”, “fazendo”
 - Verbaliza necessidades de toalete
 - Diz seu sexo
 - Conta até três
 - Usa artigos como “um” e “o” usa o particípio dos verbos (“mamãe indo” substitui “mamãe vai”)
 - Plural simples surge (gato/gatos)
 - Usa “no”, “em”
 - Pretérito irregular emergindo (é/foi, vai/foi)
- 3 anos
- Compreende aproximadamente 900 palavras
 - Escuta uma história por até 20 minutos
 - Entende conceitos (em cima, embaixo, grande, pequeno, etc.)
 - Vocabulário de 500 palavras
 - A fala é 80% inteligível
 - As frases possuem sujeito, predicado e adjetivos (média de três a quatro palavras por frase)
 - Recita histórias infantis em verso
 - Brinca com o som das palavras ou com palavras sem sentido
 - Usa “não” nas frases
 - Responde a perguntas simples como “Quem”, “O quê”, “Por que”, “Onde”, “Quando” (O que você faz, quando está com fome/sono/frio?, “Onde está o papai?”)
 - Faz perguntas simples (“O que é isso?”)
 - Faz perguntas em que a resposta é sim ou não (“Ele está dormindo?”)
 - Usa adjetivos (“bola é vermelha”)
 - Usa pretérito regular corretamente (“caminhar/caminhou”)
 - Usa pronomes possessivos (“O carro é dela”)
 - Usa pronomes (“Eu”, “me”, “você”, “meu”)
 - Usa com frequência a palavra “não”

3- ½ anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende 1.200 palavras • Compreende conceitos de em frente a/atrás, duro/mole, áspero/liso, círculo/quadrado • Responde a comandos envolvendo três ações ou objetos ("Coloque seu sanduíche, seus biscoitos e seu suco na merendeira") 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa 800 palavras • Combina quatro a cinco palavras em sentenças • Indaga principalmente questões com "o que" e "quem" • Oferece a última palavra de uma sentença ("A maçã está sobre a...") • Conta três objetos e aponta para cada um • Usa o "ele" no começo das perguntas • Usa participípio ("meninas estão correndo") • Usa o plural regular ("gato/gatos"); plural irregular seguido ("cão/cães")
4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende 1.500 a 2.000 palavras • Compreende se/então ("Se você tocar no fogão, irá queimar-se") • Reconhece pelo menos uma cor 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa pronomes "ele, "ela" • Usa conjunção "porque" • Questões com "estava", "estavam" surgem ("Ele estava lá?")
4- ½ anos	<ul style="list-style-type: none"> • Aponta para formas quando os nomes são citados • Compreende entre, acima/abaixo, no alto/em baixo • Compreende o conceito do número três 	<ul style="list-style-type: none"> • Combina quatro a sete palavras em sentenças • A fala é muito inteligível • Responde perguntas como "É longe ou perto?" • Conta quatro objetos • Conta de cor até 10 • Repete quatro dígitos quando ditados • Usa "o que", "faz", "fez" em questões • Comparativos surgem ("maior/menor") • Voz passiva surgindo ("O cachorro foi atropelado pelo carro")
5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende 2.500 a 2.800 palavras • Obedece a orientações mais complexas com três partes • Diz se duas palavras rimam • Reconhece cores primárias • Compreende pesado/leve, alto/baixo, similar/diferente, longo/curto 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário de 1.500 a 2.000 palavras • Combina cinco a oito palavras em sentenças (média de cinco a sete palavras) • Dá nome a várias cores • Responde perguntas simples relativas a "quando", "com que frequência", "quanto tempo" • Pergunta o significado das palavras • Conta longas histórias corretamente

		<ul style="list-style-type: none"> • Conta 10 objetos • Pode citar o primeiro, o objeto intermediário e o último, em uma série • Usa o futuro composto ("eu vou dormir") • Adjetivos e substantivos concordam • Usa "eiro" e "or" para substantivo ("pintor", "fazendeiro")
6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende 13.000 palavras • Compreende opostos: rápido/lento, igual/diferente, ontem/amanhã, mais/menos, alguns/muitos, antes/depois • Compreende conceitos de números até 10 • Sabe diferenciar moedas de 1, 5, 10 e 25 centavos • Aponta para metade, para o todo, direita, esquerda • Separa objetos por forma ou cor 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode responder a questões do tipo "o que acontece se" • Conta 12 objetos • Cita todas as letras do alfabeto • Descreve similaridades e diferenças entre objetos • Descreve localização ou movimento: "através de", "afastado de", "em direção a", "ao longo de" • Cita posição de objetos: "primeiro", "segundo", "terceiro" • Cita nomes de dias da semana na ordem correta • Advérbios surgindo ("lentamente") • Articula "f" claramente
6- ½ anos		<ul style="list-style-type: none"> • Articula /v/t/l/sh claramente
7 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende 20.000 a 26.000 palavras • Compreende intervalos de tempo de um modo básico e as estações • Consciente de erros na fala de outras pessoas • Diferencia a esquerda da direita 	<ul style="list-style-type: none"> • Combina sete ou mais palavras em sentenças • Declara informações precedentes e posteriores em uma série ("O que vem antes de cinco?", "Que dia vem depois de quarta-feira?") • Usa gírias • Conta de cor até 100 • Pretérito mais-perfeito surgindo • Corrige consistentemente a gramática (incluindo voz passiva, passado irregular, comparativos, advérbios)
7- ½ anos até a adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende a usar indicadores não-lingüísticos para interpretar melhor a intenção de um falante: velocidade, volume, tom, qualidade, padrões de 	<ul style="list-style-type: none"> • Articula /z/s/r/ claramente • Aprende a ajustar a fala à pessoa particular com quem conversa, ao que foi dito, ao tópico da conversa, ao objetivo da

- ênfase, duração de palavras individuais, entonação, pausas, contexto, gestos, postura, expressões faciais, contato visual e movimentos corporais
 - Aprende a compreender homônimos, palavras com duplos significados, expressões idiomáticas, metáforas e provérbios
- discussão, ao momento e ao contexto

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO PERCEPTUAL-MOTOR NORMAL

Existe uma ampla variabilidade na idade em que diferentes crianças alcançam os marcos seguintes. Portanto, esses marcos devem ser interpretados flexivelmente, dando às crianças tempo para que se desenvolvam em seu próprio ritmo. Se os atrasos continuam por um tempo demasiadamente longo, contudo, a consulta profissional deve ser buscada.

IDADE	FINA	AMPLA
6 meses	<ul style="list-style-type: none">• Agarra e ergue objetos• Busca objetos com ambas as mãos• Transfere objetos de uma para outra mão• Recupera um objeto após deixá-lo cair.	<ul style="list-style-type: none">• Rola o corpo• Rasteja com abdômen tocando o chão• Agüenta todo o peso do corpo quando mantido verticalmente• Mantém tronco ereto momentaneamente quando colocado em posição sentada
9 meses		<ul style="list-style-type: none">• Mantém tronco ereto indefinidamente na posição sentada• Ao rastejar, apóia o peso sobre os dedos dos pés• Consegue ficar de pé sozinho, mas tem controle motor insuficiente para sair desta posição sozinho
1 ano	<ul style="list-style-type: none">• Segura objetos entre indicador e polegar, substituindo a apreensão com a palma da mão• Boa coordenação ao pegar objetos• Usa lápis de cor para fazer marcas no papel	<ul style="list-style-type: none">• Quando sentado, consegue deitar-se sozinho e voltar a sentar-se• Coloca-se de pé agarrando-se em algo e caminha segurando-se nos móveis.• Caminha sozinho entre 1 ano e 1- ½ ano

1- ½ ano	<ul style="list-style-type: none"> • Lança longe e recupera objetos • Abre portas • Manipula o copo e bebe nele • Tira os sapatos • Constrói uma torre com três a quatro blocos • Vira páginas em um livro, várias de cada vez 	<ul style="list-style-type: none"> • Caminha de lado e para trás
2 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca círculo, triângulo e quadrado em um quebra-cabeças de encaixar • Constrói uma torre de seis ou sete blocos • Alinha dois ou mais blocos para fazer um trenzinho • Veste e despe calças compridas • Remove casaco ou vestido sem ajuda • Usa garfo e faca apropriadamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Corre bem • Salta • Sobe e desce escadas colocando os dois pés em cada degrau • Chuta uma bola no chão entre dois e três anos • Lança bola com as mãos
2- ½ anos	<ul style="list-style-type: none"> • Serve água a si mesmo em um copo • Enxuga as próprias mãos • Empilha cinco anéis em uma cavilha por tamanho • Copia linha vertical com lápis 	
3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Veste-se sozinho • Constrói uma torre com nove blocos • Coloca 10 ou mais bolinhas em uma garrafa usando uma mão • Copia círculo, linha horizontal com lápis 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre degraus alternando os pés, desce com ambos os pés em cada degrau • Anda de triciclo • Equilibra-se em cada pé por dois segundos • Dribla a bola em curta distância
4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Copia cruz e linha diagonal • Desenha pessoas com pelo menos duas partes ou aspectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dá cambalhotas • Salta em um pé só • Sobe e desce escadas com um pé de cada vez • Equilibra-se em um só pé por até 10 segundos
4- ½ anos	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue abotoar e desabotoar • Corta e cola acuradamente • Copia triângulo e quadrado 	<ul style="list-style-type: none"> • Caminha sobre uma linha reta ou viga • Galopa • Salta e pega uma bola que quicou entre quatro e cinco anos
5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Ata sapatos • Copia X e triângulo • Desenha pessoa com cabeça, cabelos, olhos, nariz, boca, orelhas, corpo, braços, mãos, pernas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pega a bola lançada por outra pessoa com ambas as mãos

- | | | |
|--------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Escova os dentes• Começa a escovar cabelos satisfatoriamente | |
| 6 anos | <ul style="list-style-type: none">• Copia diamante• Corta alimentos macios com faca | <ul style="list-style-type: none">• Pula corda• Adquire equilíbrio na bicicleta |

Apêndice B

INSTRUMENTOS COMUNS DE AVALIAÇÃO

MEDIÇÕES DA INTELIGÊNCIA

Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – III (WISC-III) (idades 6–16 anos e 11 meses)

Na maior parte dos casos, a WISC-III-R é o teste de inteligência de primeira escolha. Ele é bastante útil para medir-se a capacidade de processamento de informações tanto verbais quanto visuais. A criança tem oportunidades para demonstrar seus pontos altos e baixos em diversas áreas: interpretação e solução de problemas com palavras ou imagens visuais, velocidade do processamento de informações, planejamento e organização, atenção e memória de curto prazo e de longo prazo. Uma vez que mais de metade dos subtestes fornecem pontos adicionais para a velocidade, os escores de crianças que trabalham lentamente serão negativamente afetados.

Escala Wechsler de Inteligência Pré- Escolar e Primária – Revisada (WPPSI-R) (idades 3–7 anos e 3 meses)

A WPPSI-R é uma versão mais fácil da WISC-III, criada para crianças mais jovens. Crianças

de seis e sete anos geralmente têm pontuação maior na WISC-III. Crianças de seis e sete anos de idade que estão abaixo da média intelectualmente, contudo, têm uma oportunidade maior de mostrar sua faixa de habilidades de solução de problemas na WPPSI-R que na WISC-III.

Escala Wechsler de Inteligência Adulta – Revisada (WAIS-R) (idades 16–74 anos)

A WAIS-R, criada para adolescentes mais velhos e adultos, é uma versão mais complexa da WISC-III. Embora a WAIS-R apresente um escore de quatro pontos mais alto que a WISC-III, o teste mais recomendado para pessoas de 16 anos é o WISC-III porque ele oferece uma maior quantidade de itens de subtestes aos quais o adolescente pode responder.

Escala de Inteligência Stanford-Binet: Quarta Edição (SB:FE) (idades 2–32 ½)

O SB:FE compara a compreensão e conhecimento verbal com a capacidade de raciocinar sobre informações não-verbais visuais e raciocínio quantitativo. A memória de curto prazo também é avaliada com uma variedade de tarefas que exigem concentração da atenção,

planejamento e estratégias de ensaio. O SB:FE é bom para as crianças que processam as informações lentamente porque ele contém apenas um subteste com tempo limitado. Esta falta de controle de tempo, contudo, pode prolongar excessivamente a sessão de teste. Além disso, a SB:FE pode ter pontuação substancialmente abaixo daquela da WAIS-R para pessoas muito inteligentes com 16 anos ou mais. Deve ser exercida cautela na interpretação dos resultados da SB:FE, porque alguns subtestes realmente não medem o que deveriam medir.

Bateria Kaufman de Avaliação para Crianças (K-ABC)
(idades 2-½–12 anos e 6 meses)

A K-ABC mede a capacidade para a solução de problemas usando uma variedade de tarefas que requerem o processamento seqüencial (arranjo de estímulos em ordem consecutiva) ou processamento simultâneo (problemas de espaço e organizacionais que requerem o processamento de muitos estímulos simultaneamente). Subtestes Compostos de Processamento Mental minimizam a confiança na habilidade verbal ou informações previamente adquiridas. Habilidades verbais são medidas em uma Escala de Conquistas Acadêmicas que também mede o fundo de informações aprendidas, decodificação da leitura e compreensão da leitura, bem como capacidades matemáticas. As pontuações de crianças com déficits de atenção e dificuldades de recordação a curto prazo podem ser afetadas negativamente pelo pesado uso da atenção e memória no Composto de Processamento Mental. A K-ABC não deve ser o instrumento primário para medir-se a inteligência por várias razões: ele coloca muito peso no processamento simultâneo, não é suficientemente difícil para avaliar validamente as crianças talentosas, não tabula habilidades da linguagem (um preditor significativo de realização acadêmica) no Composto de Processamento Mental e pode ceder uma discrepância significativa entre escores de processamento mental e de conquista aca-

dêmica, causada completamente pela construção do teste, ao invés de pelos padrões de aprendizagem da criança.

MEDIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO

Testes do Desenvolvimento da Linguagem

Teste de Vocabulário de Peabody - Revisado (PPVT-R)
(idades 2-½– 40 anos e 11 meses)

O PPVT-R mede o vocabulário fazendo com que o estudante aponte a figura correta (dentre quatro) que demonstra uma palavra dita. As crianças com fraca compreensão visual das figuras, ou que tendem a responder impulsivamente, podem obter baixos escores no PPVT-R, apesar de habilidades adequadas de linguagem. Uma vez que o PPVT-R avalia apenas um aspecto do desenvolvimento da linguagem, ele deve ser usado em conjunção com testes que medem outros aspectos da capacidade de linguagem, tais como compreensão da estrutura gramatical e habilidades de comunicação oral.

Teste de Compreensão Auditiva da Linguagem – Revisado (TACL-R)
(idades 3–9 anos e 11 meses)

O TACL-R testa a compreensão auditiva, fazendo com que as crianças apontem para a figura correta (dentre três opções) quando o examinador dita palavras isoladas, palavras com modificadores, sentenças curtas que variam em sua forma gramatical e sentenças complexas. Como ocorre com o PPVT-R, a fraca discriminação perceptual na análise de figuras e a impulsividade podem reduzir o escore de uma criança mesmo se a compreensão da linguagem é boa. O TACL-R deve ser suplementado com tarefas que medem as capacidades de linguagem expressiva da criança.

Teste de Goldman-Fristoe-Woodcock de Discriminação Auditiva (idades 3–84 anos)

O teste de Goldman-Fristoe-Woodcock avalia a discriminação de sons da fala sob condições de suave ruído de fundo. As palavras individuais são apresentadas em uma fita de áudio, e a criança deve apontar uma de quatro figuras que exibe a palavra. Como a maioria dos testes de discriminação auditiva, o teste de Goldman-Fristoe-Woodcock possui fraca confiabilidade e validade. Ele deve ser usado apenas como um indicador bruto de capacidades de discriminação auditiva.

Testes de Desenvolvimento da Linguagem – 2 Primário (TOLD-2 Primary) (idades 4–8 anos e 11 meses)

O Told-2 Primário mede as capacidades semânticas de crianças mais jovens (vocabulário pictórico e vocabulário oral), sintaxe (compreensão de estrutura da sentença, repetição de palavras ditadas e uso de formas gramaticais apropriadas) e fonologia (discriminação e articulação da palavra) pelos canais tanto receptivos quanto expressivos.

Teste de Desenvolvimento da Linguagem – 2 Intermediário (TOLD-2 Intermediário) (idades 8-½–12 anos e 11 meses)

O TOLD-2 Intermediário mede a capacidade semântica e sintática por meio de combinações de sentenças, vocabulário oral, organização de palavras dentro de sentenças, compreensão de relações abstratas, reconhecimento de sentenças gramaticais e correção de sentenças absurdas.

Teste de Linguagem do Adolescente – 2 (TOAL-2) (idades 12-18 anos e 5 meses)

O TOAL-2 ajuda a determinar áreas de força relativa e fraqueza em habilidades de linguagem por meio de várias tarefas: escolha da figura que descreve uma palavra ditada e indicação das orações que diferem gramaticalmente, mas têm o mesmo significado, for-

mular e repetir orações, escolher palavras que devem permanecer juntas, escrever orações que contêm palavras específicas e combinar duas orações em uma ao escrever. Embora a pontuação global possa ser acurada, algumas das pontuações de área têm validade questionável, porque compreendem apenas duas pontuações de subteste.

Teste de Competência para a Linguagem (TLC) (idades 9–18 anos e 11 meses)

O TLC mede semântica sofisticada, sintaxe, e habilidade de conversação por meio de várias tarefas: o estudante lê uma oração que poderia ter mais de um significado e identifica ambos os sentidos; o estudante lê duas declarações relacionadas e então escolhe conclusões apropriadas; o estudante cria uma oração, após receber três palavras e uma figura, devendo explicar o que as orações com metáforas significam.

Testes de percepção visual e desenvolvimento motor

Teste de Gestalt Visual-motora de Bender (idades 5–9-½ anos: Sistema de Pontuação de Koppitz)

O Bender mede a capacidade visual-motora, apresentando nove figuras geométricas para a criança copiar, uma de cada vez. Os produtos são marcados para distorções de forma, rotações, dificuldades de integração e perseveração (por exemplo, linhas extras ou muitos pontos). Uma vez que a maioria de crianças de oito e nove anos podem reproduzir todos os desenhos perfeitamente, além dos oito anos de idade o teste é útil apenas para distinguir se a maturidade perceptual-motora de uma criança está abaixo daquela de uma criança de oito anos.

Teste Desenvolvimental de Integração Visual-Motora – Terceira Revisão (VMI-3) (idades 4–17 anos e 11 meses)

O VMI mede a habilidade perceptual-motora, fazendo com que a criança copie até 24 formas

geométricas dentro de um brochura de desenho. O VMI tende a produzir pontuações mais altas que o Bender, talvez porque o desempenho é facilitado por desenhos de VMI apresentados dentro de um espaço estruturado, com a criança copiando os desenhos em áreas adjacentes.

Teste de Percepção Visual Motora Livre (MVPT)

(idades 4–8 anos e 11 meses)

O MVPT mede a percepção visual, fazendo com que a criança selecione a figura correta durante cinco tipos de tarefas: relacionamentos espaciais, discriminação visual, relacionamentos figura-fundo, precisão visual e memória visual. O MVPT possui uma validade questionável, mas pode ceder algumas informações úteis, quando usado em combinação com um instrumento de cópia, como aqueles descritos antes.

Teste de Proficiência Motora de Bruininks-Oseretsky

(idades 4-½ –14-½ anos)

O Bruininks-Oseretsky mede o funcionamento motor amplo e fino em subtestes que cedem uma amostra da velocidade de corrida, equilíbrio, coordenação dos membros, força muscular, rastreamento visual, velocidade da resposta motora, coordenação de movimentos de olho e mão, rapidez da mão, rapidez do braço e destreza da mão e dos dedos.

MEDIÇÕES DE REALIZAÇÃO ACADÊMICA

Baterias de aquisição geral usadas para finalidades de triagem

Bateria Psicoeducacional de Woodcock Johnson – Revisada (WJ-R) **(idades 2–90+)**

A WJ-R inclui subtestes que medem a decodificação de letras e palavras isoladas, a capaci-

dade para ler palavras absurdas que seguem padrões fonéticos e estruturais da língua inglesa, compreensão da leitura, conhecimento de sinônimos e antônimos, capacidade para a realização de cálculos, capacidade para solucionar problemas práticos de matemática, compreensão de conceitos matemáticos, ortografia, pontuação, colocação de maiúsculas, expressão escrita e conhecimento em ciências, estudos sociais e humanidades. As deficiências de leitura de crianças que não reconhecem palavras rapidamente, mas têm a capacidade para descobrir as palavras se tiverem tempo, podem não ser evidentes na WJ-R, porque a criança pode depender o tempo que for necessário durante o teste para reconhecer uma palavra. Além disso, obtém-se poucas informações sobre a fluência de leitura porque o examinador ouve apenas como uma criança lê palavras isoladas, não frases ou parágrafos. No WJ-R a tarefa de compreensão de leitura é diferente das exigências de compreensão da vida real (pede-se à criança que preencha um espaço com uma palavra que está faltando numa frase que é lida em silêncio). A capacidade de escrever também é avaliada com informações limitadas (a qualidade das orações isoladas que são produzidas, em vez da qualidade dos parágrafos).

A WJ-R inclui 12 subtestes que supostamente medem capacidades cognitivas. As habilidades de pensamento das crianças com dificuldades de aprendizagem frequentemente são subestimadas nos Testes de Capacidade Cognitiva da WJ-R. Esses testes não devem ser usados para substituir testes de inteligência como a WISC-III.

Teste de Aquisição Individual de Wechsler (WIAT)

(idades 5–19 anos e 11 meses)

O WIAT mede a aquisição em todas as áreas especificadas na definição da lei federal norte-americana de dificuldades de aprendizagem: expressão oral (ante a visualização de figuras, as crianças descrevem cenas, oferecem orientações e explicam etapas em um processo), compreensão auditiva (as crianças identificam a figura que corresponde a uma palavra

apresentada oralmente e respondem oralmente a questões sobre passagens apresentadas oralmente) habilidades básicas de leitura (as crianças têm 10 segundos para ler cada palavra em uma lista), compreensão da leitura (as crianças lêem passagens e respondem a questões orais), expressão escrita (as crianças escrevem palavras ditadas e uma curta passagem), cálculos matemáticos (as crianças trabalham em problemas de matemática) e raciocínio para a matemática (as crianças respondem a questões práticas envolvendo o raciocínio em matemática).

Teste de Aquisição Educacional de Kaufman (K-TEA) (1ª à 12ª séries)

O K-TEA mede a decodificação de letras e palavras individuais, ortografia, compreensão da leitura (a criança responde questões oralmente, após a leitura silenciosa de passagens curtas), cálculos de matemática e capacidade para responder questões de conceitos e raciocínio em matemática. O K-TEA é útil após a primeira série, mas tem muito poucos itens de um nível mais baixo para medir um aluno de primeira série com fraca aquisição acadêmica.

Teste de Aquisição Acadêmica Individual de Peabody – Revisado (PIAT-R) (idades 5–18 anos e 11 meses)

O PIAT-R mede o conhecimento de informações gerais, decodificação de palavras individuais, compreensão da leitura (as crianças escolhem, dentre quatro figuras, aquelas que exibem o conteúdo de uma sentença que leram), matemática (as crianças escolhem a resposta correta, dentre quatro opções), ortografia (as crianças escolhem a ortografia correta, dentre quatro opções) e expressão escrita (as crianças copiam letras, escrevem palavras ditadas, compõem uma história). Devido ao formato de múltipla escolha em três subtestes, o PIAT-R é atraente para o uso com estudantes com deficiências motoras finas e da fala. Os escores obtidos do formato de múltipla escolha podem ser enganadores, contudo, já que não são comparáveis a tarefas de sala de

aula que exigem que os estudantes produzam, ao invés de simplesmente reconhecerem, as informações. Além disso, o subteste escrito deve ser usado com cautela, em razão de sua baixa confiabilidade.

Teste Amplo de Realização Acadêmica – Revisado (WRAT-R) (idades 5-74)

O WRAT-R mede a capacidade para ler palavras e letras individuais, escrever corretamente palavras ditadas e realizar cálculos de matemática. Em contraste com testes que permitem um tempo ilimitado para a decodificação de palavras, o WRAT-R concede apenas 10 segundos para isto. Portanto, o WRAT-R tende a identificar crianças com deficiências de leitura que levam um longo tempo para reconhecer ou ler palavras. Uma desvantagem do WRAT-R é a ausência de subtestes de compreensão da leitura e de conceitos de matemática. Além disso, ele pode superestimar a realização acadêmica de crianças pequenas com dificuldades acadêmicas.

Testes de Domínio da Leitura de Woodcock – Revisado (WRMT-R) (idades 5–75+)

O WRMT-R mede a identificação de palavras, pronúncia de palavras sem sentido que seguem padrões estruturais e fonéticos da língua inglesa, compreensão de palavras (a criança completa antônimos, sinônimos e analogias) e compreensão da leitura (a criança lê uma passagem em silêncio e fornece uma palavra que está faltando). A forma G do teste também inclui um subteste que mede a capacidade para associar símbolos visuais abstratos com palavras familiares e então “traduzir” sentenças construídas a partir desses símbolos. As críticas mencionadas anteriormente para o WJ-R envolvendo procedimentos de compreensão da leitura também são válidas aqui. O WRMT-R realmente impõe um limite de cinco segundos para a decodificação de palavras na lista de palavras. Os problemas de crianças que decodificam lentamente, mas ainda assim, corretamente, portanto, serão refletidos no escore do teste.

Testes de Avaliação Diagnóstica Usados para o Planejamento da Instrução

Os Inventários de Brigance (do nascimento à 12ª série)

Diversas versões dos Inventários de Brigance estão disponíveis para diferentes níveis etários. Esses inventários apresentam excelentes listas de prontidão de leitura, desenvolvimental, de habilidades de leitura, matemática e escrita que uma criança deve estar desenvolvendo. Os Inventários de Brigance são suficientemente específicos para sugerir objetivos detalhados de programação, e também são úteis para o monitoramento do progresso quanto a esses objetivos. Uma vez que os Inventários de Brigance não foram padronizados, eles devem ser usados apenas como listas de verificação de habilidades essenciais. Não devem ser atribuídos escores ao desempenho de uma criança. Os indicadores de nível de série escolar na folha de registro são meramente estimativas informadas quanto à série na qual as crianças tipicamente aprendem cada habilidade. Na escola de seu filho, as expectativas para o que deve ser aprendido nas várias séries podem ser bastante diferentes.

Teste de Leitura Oral de Gray – Diagnóstico (GORT-D) (idades 5-½ – 12 anos e 11 meses)

O GORT-D mede a velocidade e exatidão de uma criança ao ler parágrafos em voz alta, a capacidade para responder a questões sobre a compreensão sobre esses parágrafos, a capacidade para pronunciar e mesclar palavras absurdas que seguem padrões estruturais e fonéticos da língua americana, a capacidade para encontrar palavras menores dentro de palavras maiores, a habilidade de identificação de palavras e compreensão e a capacidade para lidar com palavras compostas, contrações e flexões. Uma vez que muitos dos subtestes do GORT-D usam formatos não-tradicionais, o escore pode não refletir o desempenho do aluno em sala de aula.

- Teste de Leitura Oral de Gray – 3 (GORT-3)
- Novo Inventário de Desempenho na Leitura de Sucher-Allred
- Inventário de Leitura na Sala de Aula
- Inventário Padronizado de Leitura
- Escalas Diagnósticas de Leitura
- Inventário de Leitura de Eckwall
- Inventário Básico de Leitura de John (varia da 1ª à 12ª séries)

Esses e outros inventários de leitura pedem que o estudante leia listas de palavras e passagens de crescente dificuldade em voz alta. A taxa de leitura e exatidão de leitura da criança são medidas, e erros de leitura são analisados. Após cada passagem, são indagadas questões sobre a compreensão, que exigem a identificação da idéia principal na passagem, fatos, sequência de eventos, definições de vocabulário, capacidade para fazer inferências com base na passagem e capacidade para pensar criticamente. Os escores podem ser usados para indicar o nível de leitura independente da criança (a criança é capaz de ler este material sem ajuda e com boa compreensão), nível de instrução (o material incita interesse, mas é excessivamente difícil) e nível de frustração (tem dificuldade para reconhecer palavras ou para compreender grande parte do que é lido). Alguns inventários também medem a compreensão depois que os estudantes lêem em silêncio ou escutam enquanto o material é lido para eles. Contrastar a compreensão na leitura oral com a compreensão auditiva e de leitura silenciosa é útil, em termos de sugerir intervenções na sala de aula. Os pais devem ser avisados de que os escores relativos ao nível de série escolar não são necessariamente acurados.

Teste de Habilidades de Codificação de Gallistel-Ellis (Testes G-E) (2ª à 6ª séries)

O Teste G-E avalia a capacidade da criança para decodificar e grafar os padrões fonéticos básicos da língua inglesa. A leitura e a grafia de padrões irregulares são amostradas, em um pequeno grau. Os resultados do Teste G-

E podem ser muito úteis no planejamento de aulas de recuperação para a leitura.

Teste de Conceptualização Auditiva de Lindamood (LAC)

Currículo de Habilidades Perceptuais de Rosner

(Pré-escola à idade adulta)

O LAC e o teste de Rosner são extremamente úteis para determinar se a dificuldade de uma criança na leitura tem relação com a dificuldade de identificar a quantidade e a ordem dos sons nas palavras. Apesar dessas habilidades, serem geralmente bem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, as dificuldades na leitura persistem até mesmo em alunos do Ensino Médio e em adultos. Com o LAC, os estudantes utilizam blocos com palavras para demonstrar como os sons se modificam se forem adicionados ou tirados de dentro das palavras. As experiências de Rosner são feitas oralmente e com palavras que tenham sentido. (p. ex., “diga slip, agora diga slip, mas retire a letra l”)

Teste da Linguagem Escrita – 2 (TOWL-2)

(idades 7-½– 17 anos e 11 meses)

O TOWL-2 mede pontos altos e baixos na linguagem escrita, fazendo com que o estudante escreva uma história em resposta a uma figura. A maturidade temática da criança, o nível de seu vocabulário, a exatidão da estrutura gramatical, a ortografia, a pontuação e a colocação de maiúsculas são medidos. Além disso, a criança deve escrever sentenças usando palavras específicas, grafar palavras acuradamente, pontuar e colocar maiúsculas, reescrever sentenças ilógicas e combinar várias sentenças em uma. Os escores obtidos de amostras incomumente curtas podem ser suspeitos.

Teste Diagnóstico de Matemática Básica – Revisado

(idades 5–15 anos e 11 meses)

Este teste avalia o conhecimento do estudante sobre conceitos matemáticos básicos (conhecimento de números, frações, decimais, porcenta-

gens, formas geométricas e princípios matemáticos), operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, cálculos mentais) e aplicações (medições, tempo, dinheiro, estimativa, interpretação de dados e solução de problemas).

Inventário Diagnóstico de Habilidades Aritméticas Básicas de Enright (séries elementares até Ensino Médio)

O Inventário fornece uma análise na forma de tarefa dos erros de cálculos do aluno, usando números inteiros, frações e decimais. Ele também identifica áreas nas quais o aluno demonstra domínio.

Teste de Ortografia – 3 (TWS-3) (6–18 anos e 11 meses)

No TWS-3, palavras com vários níveis de dificuldade são ditadas para o aluno, que deve grafá-las corretamente. Observações diagnósticas são auxiliadas pelo formato: metade das palavras são previsíveis (conformando-se às regras costumeiras de ortografia) e metade são imprevisíveis (não seguem as regras habituais e, portanto, devem ser memorizadas).

MEDIÇÕES DE AJUSTE SOCIAL E EMOCIONAL

Comportamento Adaptativo

Escala de Comportamento adaptativo de Vineland (do nascimento aos 18 anos e 11 meses)

A Vineland avalia a competência social, entrevistando um dos pais ou um professor muito familiarizado com o comportamento do aluno. O comportamento adaptativo é medido em quatro áreas: comunicação falada e escrita, habilidades da vida diária e comportamento na comunidade, sensibilidade e socialização com outros e habilidades de coordenação motora fina e ampla. Um escore na seção de comportamento Mal-Adaptativo também é oferecido. A Forma Expandida do Vineland tem um número suficiente de itens para ajudar no planejamento de uma intervenção específica.

Escalas de Comportamento Independente (SIB)

(idade 3 meses–adulto)

A SIB é um instrumento de entrevista que faz perguntas muito específicas aos pais sobre o desenvolvimento da criança em várias áreas: habilidades motoras ampla e fina, interação social, compreensão da linguagem, expressão da linguagem, alimentação, toalete, arrumação pessoal, autocuidados pessoais, habilidades domésticas, tempo e pontualidade, dinheiro e valores, habilidades para o trabalho e funcionamento em casa e na comunidade. Os pais indicam se o comportamento é exibido nunca/raramente, cerca de $\frac{1}{4}$ do tempo, $\frac{3}{4}$ do tempo ou quase sempre.

Inventário de Habilidades Essenciais de Brigrance

(primeira série ao Ensino Médio)

O Brigrance toma uma amostra do conhecimento básico, habilidades acadêmicas e habilidades da vida diária essenciais para a vida independente como adulto. O grau de detalhamento do inventário é muito útil no planejamento da intervenção.

Questionários comportamentais

Lista de Verificação do Comportamento Infantil (CBCL)

(idades 2–16 anos)

O CBCL contém uma lista de problemas comportamentais classificados pelos pais como não-verdadeiros, um pouco verdadeiros ou muito verdadeiros. As crianças são comparadas com companheiros da mesma idade em termos de comportamentos como ansiedade, depressão, falta de comunicação, comportamento obsessivo-compulsivo, queixas somáticas, retraimento social, hiperatividade, agressividade e comportamento delinqüente. O auto-relato e formulários preenchidos por professores também estão dispo-

níveis. Como ocorre com qualquer lista de verificação de comportamentos, é útil obter *input* tanto dos pais quanto de vários professores. O comportamento, como medido por essas escalas, está nos olhos de quem vê, isto é, cada um dos pais e cada professor tende a ver o aluno de um modo diferente. Portanto, a melhor perspectiva sobre as tendências comportamentais habituais da criança é obtida pela comparação de múltiplos pontos de vista.

Escala de Avaliação Connors para os Pais (idades 3–17 anos)

Escala de Avaliação Connors para os Professores (idades 4–12 anos)

As Escalas Connors são listas de verificação nas quais os pais e os professores avaliam uma variedade de comportamentos problemáticos em uma escala de quatro pontos. As características comportamentais incluem transtorno de conduta, ansiedade, inquietação-desorganização, problema de aprendizagem (imaturidade), psicossomático, obsessivo, anti-social e hiperatividade. Diversas versões dessas escalas estão disponíveis; a escala para pais, com 48 itens, e a escala para professores, com 39 itens, têm uma padronização adequada. Uma vez que muitos dos itens na escala de hiperatividade envolvem *acting out* e comportamentos perturbadores, esta escala pode não identificar a criança com um TDAH bem socializada.

Inventário de Personalidade para Crianças (P/C)

(idades 6–16 anos)

O PIC usa um formato de verdadeiro/falso e pede que os pais avaliem 600 itens envolvendo o ajuste, a realização, a inteligência, as habilidades de desenvolvimento, as queixas psicossomáticas, a depressão, as relações familiares, a delinqüência, o retraimento, ansiedade, psicose, a hiperatividade e as habilidades sociais da criança.

Avaliações projetivas

- Teste de Apercepção Temática (TAT)
- Teste de Apercepção para Crianças (CAT)
- Teste de Apercepção Educacional (EAT)
- Teste de Apercepção de Roberts para Crianças
- Completar Sentenças
- Desenhos da Figura Humana
- Família Cinética e Desenhos Escolares

Os testes projetivos visam a medir emoções que a criança projeta em histórias contadas em resposta a figuras em cartões de “apercepção”, palavras usadas para o preenchimento de lacunas em sentenças (como em “As mães deveriam _____”), ou figuras desenhadas sobre a família e a sala de aula. A validade é fraca, porque a avaliação das respostas da criança envolve muita interpretação subjetiva por parte do examinador e as interpretações diferem de um para outro examinador. Quando os resultados dessas medições forem compartilhados com você, peça para ver as respostas de seu filho, para poder acrescentar suas próprias interpretações.

Medições de autoconceito

- Escala de Piers Harris de Autoconceito da Criança (da 4ª à 12ª séries)
- Escala de Autoconceito de Martinek-Zaichowsky para Crianças (da 1ª à 8ª séries)
- Inventário de Auto-Estima de Coopersmith (idades 8–15 anos)
- Lista de Verificação sobre Mim Mesmo (da 1ª à 12ª séries)
- Inventário de Autoconceito para as Primeiras Séries (da Pré-escola à quarta série)

Medições do autoconceito geralmente pedem que a criança leia uma declaração (tais como “Eu sou uma pessoa infeliz”) e indique se concorda ou discorda dessa declaração. Ocasionalmente, segmentos de sentenças também são completados, e a criança pode ser solicitada a listar suas qualidades e fraquezas. Embora informações úteis possam ser extraídas dessas escalas, a intenção positiva e negativa é óbvia para as crianças, e com frequência elas respondem o que outros esperariam que respondessem. Os escores podem ser extraídos para auto-estima geral ou subáreas como aparência, habilidades atléticas, inteligência, habilidades acadêmicas ou habilidades sociais.

Apêndice C

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA, DE ESCRITA E DE MATEMÁTICA

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA

Pré-Escola

Aponta ou cita nomes de letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto; reconhece algumas palavras observadas com frequência (por exemplo, PARE, McDonald's, Coca-Cola); começa a associar letras com seus sons; combina palavras simples com figuras correspondentes; faz rimas; consciência crescente de palavras que começam ou terminam com o mesmo som; habilidade em desenvolvimento para dividir palavras faladas em sílabas; mescla sons ditados para formar uma palavra; reconhece que a leitura avança da esquerda para a direita e do alto para baixo, em uma página; interpreta histórias com figuras; reconhece/compara/contrasta fatos em uma história; atenta quanto à sucessão de tempo em uma história e prediz resultado; reconhece poesia; distingue realidade de fantasia.

Primeira Série

Identifica as consoantes em qualquer posição nas palavras; lê vogais longas e breves, alguns encontros vocálicos, (p. ex., ua, ai), e dígrafos

consonantais (ch, rr, lh); maior capacidade de dividir palavras ouvidas em sons individuais; lê famílias de palavras (p. ex., cor, dor, por); maior vocabulário de identificação visual; tem conhecimento de palavras de origem, terminações, palavras compostas, contrações; reconhece idéia principal e causa/efeito numa história; extrai conclusões; segue instruções escritas simples; tem consciência de autor, título, sumário, ordem alfabética; reconhece uma peça; interpreta mapas e globos.

Segunda Série

Domínio de habilidades fonéticas mais difíceis (p. ex., kn, wr, gh, el ck, lk, el ir, ur, el oi, au, el ao, na língua inglesa); lê palavras não-famíliares com base nos sons das letras individuais, padrões familiares de ortografia, raízes das palavras, terminações; identifica palavras a partir de sugestões do contexto; menos confusão com letras invertidas; varia timbre, ênfase, volume quando lê em voz alta; têm consciência de regras para a separação de sílabas, prefixos/sufixos; compara, avalia informações; reconhece personagens, ambientação, motivo, resolução de uma história; usa a biblioteca para finalidades de pesquisas simples; interpreta gráficos. Usa dicionário.

Terceira Série

O foco da leitura muda de decodificar para compreender; extensão rápida de vocabulário de palavras lidas como um todo e habilidades de análise de palavras (por exemplo, de *treis* para *três*); interpreta homófonas (por exemplo, *mal* e *mau*) e homógrafas (por exemplo, *curso* de inglês e *curso* d'água); inversões de letras e palavras geralmente desaparecem; lê seletivamente para localizar informações; velocidade de leitura aumenta com o desenvolvimento de habilidades de leitura silenciosa; distingue entre ficção e não-ficção, entre fatos e opiniões, entre sinônimos e antônimos; recorda conhecimento anterior e relaciona a texto novo; reconhece o propósito do autor; usa índice, legendas, subtítulos, anotações à margem; usa enciclopédia, lista telefônica; interpreta diagramas; lê para obter conhecimentos e para recreação.

Quarta Série

Começa a desenvolver diferentes taxas e estilos de leitura para diferentes finalidades (por exemplo, para buscar rapidamente uma informação específica) localiza e usa referências; aumenta rapidez da leitura silenciosa; expande o vocabulário; reconhece trama e idéia principal implicada; compreende expressões idiomáticas e múltiplos significados; parafraseia ou resume uma história ou artigo; seleciona/avalia/organiza materiais de estudo; discrimina diferentes formas de escrita (p. ex., contos populares, ficção científica, biografia); aprecia o ponto de vista do autor; uma leitura independente considerável é esperada; pode ler jornais, cardápios de restaurantes.

Quinta Série

Faz generalizações; reconhece tema; usa página de direitos autorais, prefácio, referências cruzadas; está familiarizado com formas mais literárias (autobiografia, fábula, lenda); raciocina usando silogismos (p. ex., se $a = b$ e $b = c$, então $a = c$); pode ler muitas revistas populares.

Ensino Médio

Compreende paradoxos; aprecia elementos de estilo (p. ex., imagens/*flashbacks*/simbolismo/ironia/humor); reconhece textos tendenciosos e propaganda; usa apêndices, atlas, almanaques, fontes de referências, periódicos; reconhece figuras da fala como personificação (p. ex., o computador bocejou e cuspiu o disquete), hipérbole (exagero intencional, por exemplo, esperar uma eternidade), onomatopéia (a palavra que imita sons, por exemplo, "cuco"); pode ler muitos livros escritos para adultos.

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE ESCRITA

Pré-Escola

Desenvolve a capacidade para segurar e usar lápis; traça/copia/escreve letras, nome e palavras simples reconhecidas como um todo; escreve curtas "histórias" usando traços para palavras ou ortografia inventada.

Primeira Série

Usa ortografia tradicional, bem como inventada; trabalha em cópias de letras e palavras; escreve orações simples; começa a escrever poemas pequenos, convites, composições; tenta usar palavras que descrevem o que a criança vê, ouve, sente, e como as coisas parecem, agem e que sensação causam; capitaliza a primeira palavra de uma sentença, primeiro e últimos nomes, nomes de ruas/cidades/da escola; acrescenta um ponto ao término de orações e depois de números em uma lista; escreve sobre a linha.

Segunda Série

Escreve letras legivelmente e usa tamanho apropriado; entende como a escrita deve ser disposta (por exemplo, margens); combina orações pequenas em parágrafos; ortografia e expressão gramatical continuam melhorando; usa palavras com significados semelhan-

tes e opostos por escrito; alfabetiza; capitaliza palavras importantes em nomes próprios, Sr., Sra., Srta.; acrescenta ponto de interrogação ao final de uma pergunta; acrescenta vírgula após saudação e fechamento de uma carta; evita unir várias sentenças com “e”; começa a usar letra cursiva; começa a desenvolver habilidades de revisão.

Terceira Série

Escreve tanto cursivamente quanto por extenso; escreve curtas passagens expressando uma idéia central; coloca idéias em seqüência e usa um vocabulário expandido; identifica/usa várias formas de sentença (p. ex., declarativa interrogativa/exclamativa); combina sentenças curtas em outras, maiores; usa sentenças de início e de conclusão interessantes; evita sentenças demasiadamente longas; usa sinônimos; distingue significado e ortografia de homônimos; usa os prefixos “des” e “in”; coloca em maiúsculas primeira palavra em uma linha de verso/ “Prezado”/ “Sinceramente”; acrescenta ponto após abreviaturas/ iniciais; usa apóstrofe em contrações comuns (p. ex., d’água); acrescenta vírgulas em uma lista; faz entradas de parágrafo no texto; consegue soletrar muitas palavras em vocabulário conhecido apenas pela visão da palavra como um todo; revisa textos próprios e de outros.

Quarta Série

Escreve em letra cursiva; desenvolve parágrafos interessantes e um senso do processo de escrita (planeja antes, escreve, revisa)/ escolhe palavras que apelam para os sentidos ou explicam precisamente o ponto; coloca maiúsculas em nomes de cidades/ estados/ organizações; hifeniza para dividir palavra ao final da linha, coloca ponto de exclamação, dois pontos depois de saudação, aspas para citação. Usa sentenças de comando; evita fragmentos de sentenças; seleciona título apropriado; faz um esboço simples; escreve e conta histórias com um personagem e trama.

Quinta Série

Varia tipos de sentenças, incluindo imperativo; sujeito e verbo concordam; usa sujeitos compostos e predicados; idéias são claramente afirmadas em mais de um parágrafo; atém-se ao tópico; usa antônimos/prefixos/sufixos/ contrações/palavras compostas/palavras com imagens sensoriais/rima e ritmo; maior precisão na escolha de palavras; usa dicionário para definições/sílabas/pronúncia; coloca maiúsculas em nomes de ruas/locais/pessoas/países/oceanos/nomes comerciais/itens iniciais em listas/títulos com um nome (p. ex., Presidente Getúlio Vargas); usa aspas ou sublinha títulos; classifica palavras por partes da fala; usa subtítulos em esboços; escreve a partir de um esboço; escreve diálogos; reconhece sentenças de tópicos; gosta de escrever e receber cartas; mantém um diário.

Ensino Médio

Desenvolve crescente sofisticação em idéias e expressão; escolha acurada/efetiva/apropriada de palavras e frases; edita para aprimorar estilo e efeito; evita prolixidade e repetições desnecessárias. Usa sentenças complexas; evita omissões e idéias dúbias; desenvolve parágrafos com detalhes/razões/exemplos/comparações; verifica exatidão das declarações; conecta idéias com palavras de ligação; desenvolve parágrafos com sentenças que resumem o tópico; acrescenta introdução e conclusão; verifica raciocínio; usa diversas fontes para preparar um relatório; faz uma bibliografia; põe maiúscula na primeira palavra de uma citação; pontua apropriadamente; aprende a usar notas de rodapé; aprende habilidades de anotação.

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE MATEMÁTICA

Pré-Escola

Combina/seleciona/nomeia objetos por cor, tamanho e forma; conta/soma até nove obje-

tos; avalia objetos por quantidade, dimensões, tamanho (p. ex., mais/menos, mais longo/menor, mais alto/mais baixo, maior/igual); recita e reconhece números 1-20; escreve números 1-10; compreende conceitos de adição e subtração; conhece símbolos +, -, =; reconhece o todo X metade; compreende os ordinais (primeiro, quinto); aprende conceitos incipientes de peso, tempo (p. ex., antes/depois; compreende que o almoço é às 12 horas; diz a hora no relógio), dinheiro (sabe o valor de algumas moedas) e temperatura (mais quente/mais frio); tem consciência de localizações (p. ex., acima/abaixo, esquerda/direita, mais próximo/mais distante); interpreta mapas simples e gráficos.

Primeira Série

Conta/lê/escreve/ordena números até 99; começa a aprender fatos da adição e subtração; realiza problemas simples de adição/subtração (p. ex., $23 + 11$); compreende multiplicação como sendo a adição repetida; conta de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10; identifica números pares e ímpares; estima respostas; compreende $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$; obtém conhecimento elementar do calendário (por ex., conta quantos dias até seu aniversário), tempo (diz a hora em termos de meia hora; compreende horários; lê relógio digital), medidas (uma xícara, uma colher de chá, um litro, cm, kg) e dinheiro (sabe o valor de algumas moedas; compara preços); soluciona problemas verbais simples com números; lê gráficos e mapas.

Segunda Série

Identifica/escreve números até 999; soma/subtrai números com dois e três dígitos com e sem reagrupamento (p. ex., $223 + 88$, $124 - 16$); multiplica por 2, 3, 4, 5; conta de 3 em 3, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100; lê/escreve numerais romanos até XII; conta dinheiro e faz o troco até 10 reais; reconhece dias da semana, meses e estações do ano em um calendário; diz a hora em termos de cinco minutos em um relógio com ponteiros; aprende medidas básicas (centímetros, metro, gramas, quilograma); reconhece equivalentes (p. ex.,

dois quartos = metade; quatro quartos = um inteiro); divide área em $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{4}$, décimos; faz gráficos com dados simples.

Terceira Série

Compreende milhares; soma e subtrai números de quatro dígitos (p. ex., $1.017 - 978$); aprende fatos da multiplicação até 9×9 ; soluciona problemas simples de multiplicação e divisão ($642 \times$ ou dividido por 2); relaciona divisão com subtrações repetidas; aprende numerais romanos mais difíceis; introdução a frações (soma/estima/organiza frações simples; compreende números mistos; lê frações de um centímetro) e geometria (identifica hexágono, pentágono); compreende diâmetro, raio, volume, área); compreende decimais; começa a aprender números negativos, probabilidade, porcentagem, razão; soluciona problemas verbais mais difíceis de matemática.

Quarta Série

Soma colunas de três ou mais números; multiplica números de três dígitos por números de dois dígitos (348×34); realiza divisão simples ($44/22$); reduz frações a seus menores termos; soma/subtrai frações com diferentes denominadores ($\frac{3}{4} + \frac{2}{3}$); soma/subtrai decimais; converte decimais em porcentagens; conta/faz troco para até 20 reais; estima a hora; pode medir o tempo em horas, minutos e segundos; realiza cálculos de áreas de retângulos; identifica linhas paralelas, perpendiculares e com intersecção; calcula peso em toneladas, extensão em metros e volume em centímetros cúbicos.

Quinta Série

Multiplica números com três dígitos (962×334); pode realizar problemas mais difíceis de divisão (102 dividido por 32); soma, subtrai, multiplica números mistos; divide um número inteiro por uma fração; representa frações como decimais, proporções, percentuais; soma, subtrai, multiplica com os demais, divide um decimal por um número inteiro; compreende uso de equações, fórmulas, "trabalhar de trás para a frente"; estima produtos e

quocientes; começa a aprender sobre expo-
nentes, maior denominador comum, bases,
fatores primos, números compostos, núme-
ros inteiros; compreende porcentagens, ra-
zões; compreende média, mediano, modo;
mede área/circunferência de um círculo, pe-
rímetro/áreas de triângulos e paralelogra-
mas; realiza conversões métricas; usa com-
passo, transferidor; lê desenhos em escala.

Ensino Médio

Domina ordem de operações em problemas
complexos; multiplica/divide duas frações;
soma, subtrai, multiplica, divide decimais em
termos de milionésimos; converte decimais
para frações, percentuais, proporções; com-
preende números reais, racionais, irracionais
e diferentes bases numéricas; calcula raízes

quadrada e cúbica; estima porcentagens/pro-
porções; calcula descontos, impostos em li-
quidações, gorjetas em restaurantes; com-
preende margem de lucros, comissão, juros
simples, juros compostos, percentual de au-
mento/desconto; compreende ângulos (com-
plementares, suplementares, adjacentes, re-
ceptores, congruentes...); calcula volume de
um cilindro; calcula arco do círculo; compre-
ende figuras equilaterais, isósceles, escalenas,
obtusas; organiza conjuntos de dados; coor-
denadas em gráficos, transformações, refle-
xos, rotações, equações com duas variáveis;
soluciona equações pela substituição; começa
a aprender sobre probabilidade condicional,
permutações, análise fatorial, frequência rela-
tiva, curva normal; teorema de Pitágoras; apro-
funda conhecimento sobre habilidades e con-
ceitos aprendidos anteriormente.

Apêndice D

LISTA DE REFERÊNCIAS PARA A OBTENÇÃO DE RECURSOS

ORGANIZAÇÕES PARA DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Children and Adults with Attention Deficit Disorder (CHADD)

499 NW 70th Avenue, # 101, Plantation, FL
33317 Fone: (954) 587-3700
Web site: <http://www.chadd.org>

Serve a crianças e adultos com transtorno de déficit de atenção e suas famílias por meio de grupos de apoio, de uma revista trimestral e de um boletim. Mais de 600 seções nos Estados Unidos.

Learning Disabilities Association of America (LDA)

4156 Library Road, Pittsburgh, PA 15234
Fone: (412) 341-1515

Oferece informações e recursos relacionados à defesa; conduz conferências para pais e outros profissionais; numerosas afiliadas estaduais e locais.

Learning Disabilities Association of Canada (LDAC)

232 Chapel Street, Ottawa, Ontario, Canada
K1N7Z2
Fone: (613) 238-5721

Conduz programas e oferece informações para crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem no Canadá.

National Center for Learning Disabilities (NCLD)

381 Park Avenue, Suite 1420, New York, NY
10016 Fone: (212) 454-7510

Oferece informações gratuitas e serviços de encaminhamento; conduz encontros e programas educacionais em todo o país. Afiliação aberta a pais e profissionais.

Orton Dyslexia Society

Chester Building, 8600 La Salle Road, Suite
382 Baltimore, MD 21286-2044
Fone: (410) 296-0232
Web site: <http://ODS.org>

Informações gratuitas; serviços de encaminhamento para avaliação e tutela. Patrocina conferência anual e distribui publicações relativas à dislexia. Sócios incluem pais, pesquisadores e outros profissionais.

Parents of Gifted/LD Children

2420 Eccleston Street, Bethesda, MD 20902
Fone: (301) 986-1432

Oferece informações e uma rede de apoio para pais; patrocina reuniões locais e nacionais.

OUTRAS ORGANIZAÇÕES RELEVANTES

Educational Resource Information Center (ERIC)

1920 Association Drive, Reston, VA 20291-1589 Fone: (800) 328-0272 e (703) 264-9474

Um programa do *Council for Exceptional Children* (Conselho para Crianças Excepcionais). Oferece informações gratuitas e serviços de encaminhamento. Muitas publicações úteis.

HEATH Resource Center (Educação Superior e Treinamento Adulto para Pessoas com Deficiências)

Dupont Circle, Suite 800, Washington, DC 20036-1193 Fone: (800) 544-3284
Web site: <http://www.acenet.edu>

Um programa do American Council on Education. Oferece informações sobre a educação pós-secundária para alunos com deficiências. Muitas publicações excelentes, incluindo *Getting ready for college*.

National Association of Private Schools for Exceptional Children (NAPSEC)

1522 K Street NW, Suite 1032, Washington, DC 20005-1202 Fone: (202) 408-3338
Web site: <http://www.spedschool.com.napsec.html>

Informações gratuitas, encaminhamento e serviços de pesquisas. Oferece informações so-

bre direitos legais. Conferência anual para pais e profissionais.

National Clearinghouse on Women and Girls with Disabilities

Educational Equity Concepts, Inc.
114 East 32nd Street, Suite 701, New York, NY 10016 Fone: (212) 725-1803

Oferece informações e serviços de encaminhamento e um diretório nacional de serviços para as meninas e mulheres com deficiências.

National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY)

PO Box 1492, Washington, DC 20013-1492
Fone: (800) 695-0285 ou (202) 884-8200

Serviço de atendimento que oferece informações sobre uma ampla variedade de questões relativas a deficiências para crianças e jovens até 22 anos de idade. Publicações grátis excelentes.

National Parent Network on Disabilities (NPND)

1727 King Street Suite 305, Alexandria, VA 22314 Fone: (703) 684-6763

Uma sociedade para indivíduos envolvida com a qualidade de vida das pessoas com deficiência.

National Rehabilitation Information Center (NARIC)

8455 Colesville Road, Suite 935, Silver Spring, MD 20910 Fone: (800) 346-2742
Oferece informações sobre serviços de reabilitação para adultos com deficiências e sobre obtenção e uso da tecnologia de adaptação.

Parents Helping Parents

3041 Alcott Street, San Jose, CA 95126
Fone: (408) 727-5775

Conduz seminários, sessões de treinamento e reuniões de apoio para pais de crianças com uma ampla faixa de necessidades especiais.

ACAMPAMENTOS DE VERÃO

American Camping Association

50000 State Road, 67 N. Martinsdale, IN 46151
Fone: (800) 428-CAMP

Oferece listas de acampamentos de verão para crianças com necessidades especiais.

Resources for Children with Special Needs

200 Park Avenue South, Suite 816, New York, NY 10003
Fone: (212) 677-4650

Oferece informações, encaminhamento e oficinas para treinamento de pais e uma lista anual de referência para pais e crianças com necessidades especiais, incluindo uma lista de acampamentos de verão.

Livros em CD-ROM e em fitas de vídeo

Recording for the Blind and Dyslexic

20 Rozel Road, Princeton, NJ 08540
Fone: (609) 452-0606

Oferece livros didáticos gravados em fita e livros em disquete, gratuitamente, por empréstimo.

Library of Congress – National Library Service for the Blind and Physically Handicapped

1291 Taylor Street NW, Washington, DC 20542
Fone: (800) 424-8567

Oferece livros e outros materiais em fita para crianças e adultos com necessidades especiais.

ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS

The Children's SSI Campaign

1101 15th Street NW, Suite 1212, Washington, DC 20005 Fone: (202) 467-5730

Oferece informações acerca de obtenção de ajuda da previdência para crianças que atendem aos critérios de deficiências. Administrado pela Social Security Administration.

Federal Student Aid Information Hotline

Fone: (800) 433-3243

Oferece informações gratuitas para estudantes sobre auxílio financeiro à educação.

Office of Civil Rights (OCR)

400 Maryland Avenue SW, Washington, DC 20202-1100 Fone: (202) 205-5413

Mantém filiais para a apresentação formal de queixas contra os direitos civis (tanto da Seção 504 quanto da ADA).

President's Committee on Employment for People with Disabilities

1331 F Street NW, Washington, DC 20004-1007 Fone: (202) 376-6200

Oferece informações e auxílio com questões relativas ao emprego. Patrocina seminários, oficinas e conferências anuais.

U.S. Department of Education

400 Maryland Avenue S.W. Washington, DC 20202-11 00 Fone: (202) 401-2000
Website: <http://www.ed.gov>

Oferece informações sobre iniciativas educacionais e empréstimos. Publicações gratuitas.

EMPREGO

ADA Information HotLine

Disability Rights Section Civil Rights Division,
US Department Of Justice
PO Box 66738, Washington, DC 2 035-6738
Fone: (202) 514-0301 ou (800) 514-0301
Web site: <http://www.usdoj.gov/crt/ada/adahome1.htm>

Esclarece dúvidas sobre seções do Título II (serviços particulares) e Título III (acomoda-

ções públicas) da ADA. Oferece serviços legais, técnicos e de informações.

Job Accommodation Network

West Virginia University, PO Box 6080, Morgantown, WV 26506

Fone: (800) 232-9675

Web site: <http://janweb.icdi.wvu.edu>

Oferece informações e consultas sobre questões relativas ao emprego envolvendo pessoas com deficiências.

EDUCAÇÃO PARA ADULTOS

The General Educational Development Testing Service (GEDTS)

1 Dupont Circle, Suite 250, Washington, DC 20036

Fone: (202) 939-9490

Oferece o Teste GED (exame supletivo para o Ensino Médio) e informações sobre adaptações e acomodações relacionadas a deficiências.

Literacy Volunteers of America (LVA)

5795 Widewaters Parkway, Syracuse, NY 13214 Fone: (315) 445-8000

Web site <http://archon.edu.kent.edu/lva/>

Publica um catálogo de referências para adultos e crianças que estão em busca de alfabetização. Inclui informações sobre a abordagem a dificuldades de aprendizagem.

VIDA INDEPENDENTE

National Council of Independent Living Programs

211 Wilson Blvd., Suite 405, Arlington, VA 22210 Fone: (703) 525-3406

email: ncil@tsbbso2.tnet.com

Uma organização de leigos operada por e para pessoas com deficiências. Oferece encaminhamentos para instituições de vida independente.

Índice

A

- Abordagem auditiva à aprendizagem, 160-161
 - multissensorial à aprendizagem, 161, 165
 - tátil à aprendizagem, 161
 - visual à aprendizagem, 34, 160
- Abuso de drogas, veja Abuso de substâncias
- Abuso de substâncias, 17, 75, 141
 - em adolescentes, 205, 205, 206
 - gravidez e, 21
 - transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), e 208-209
- Acampamentos de verão, 323
- Acomodações, ver Modificações e acomodações
- Aconselhamento, 261-264
 - conjugal, 261-264
 - familiar, 41, 261-264
 - para a carreira, 276-276
- Adolescentes
 - crecimento social e emocional em, 204-207
 - desenvolvimento moral em, 224-224
 - relações com companheiros e, 191, 205, 206
- Adultos jovens, 207-212
- Afastamento, 234, 245
- Agências públicas de serviços de reabilitação, 269
- Amigos, 243-243, Ver também Relacionamentos com companheiros
- Ansiedade, 75
- Antidepressivos, 27, 141,
- Aparência, 233
- Apoio
 - acadêmico 105-109
 - emocional, 110-113
 - para adultos jovens, 210
 - para pais e famílias, 93-94, 258-264
 - social, 109-110
- Aprendizagem decorada, 166-168
- Aritmética, veja Matemática
- Assistentes sociais, 142
- Atitude positiva, 217-218
- Atividade sexual, 75, 205-206, 236, 239-240
 - habilidades de sobrevivência para, 240
- Atividades recreativas, 240-243, 292
- Ato de Educação para Todas as Crianças com Deficiências, 120, Veja também Ato para Indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem
- Ato de Reabilitação de, 1973 (Rehab Act), 260, 269
- Ato para a Educação de Indivíduos com Deficiência (IDEA), 78-79, 120-122, 281, 278, 292,
- Ato para Americanos com Dificuldades de Aprendizagem (ADA), 278,283-284,292
- Ato para Auxílio Relacionado à Tecnologia para Indivíduos com Deficiências (Tech Act), 24-25
- Ato para Direitos e Sigilo Educacional na Família (Emenda de Buckley), 285
- Atrasos no desenvolvimento, 25, 64-67, 202
- Atrasos, 202
- Audiências de processo devido, 97, 152-153
- Autoconfiança, 75-77, 104, 210, 211-212
 - declínio, 75-77
- Autoconsciência 209
- Autodefesa 137, 281-285, 292, 293
- Auto-emprego, 278
- Avaliação
 - baseada no currículo (CBA), 86, 149,150,168
 - educacional independente, 96-97
 - multidisciplinar, 276-277

veja Medidas de Avaliação, Testes, Avaliação de dificuldades de aprendizagem vocacional, 276

Avaliações de dificuldades de aprendizagem, 63-64, 65-67, 78-97, ver também Instrumentos de avaliação, Testes
critérios para dificuldades de aprendizagem nas, 78-79
determinações nas, 81-84
documentação de, 89-92
elementos da, 79
em escolas públicas, 81-81
fatores que afetam qualidade de, 80
informações coletadas na, 87-89
informações sobre direitos legais, 81
lidando com resultados de, 92-96
particulares, 81-84
preparação da criança para, 89-89
segundas opiniões em, 96-97
testes usados em, 84-87
visita domiciliar, 79, 82

B

Bebês prematuros, 21

C

Calculadoras, 167, 173-177
Caligrafia, 28, 166, ver também Escrita
Capacidade musical, 185
Casa
 habilidade para partir, 285-290
 influências ambientais em, 29-33
 oferta de apoio apropriado em, 128-131
 reforço de habilidades básicas em, 171-173
Catecolaminas, 27
Children and Adults with Attention Deficit Disorder (CHADD), 217, 261, 321
Clonodina, 141,
Colocação no emprego, 277-278
Companheiros de estudos, 148, 159, 184
Competição, 147-148, 243
Comportamento anti-social/opositivo, 75
 criminal, 17, 206,
 de busca de emoções, 75, 206
 de fuga, 75
Computadores, 166
 deficiências de percepção visual e, 46
 deficiências de processamento da linguagem, 54-55
 laptops, 179-180
 programas de, 174-177
Confiabilidade dos testes, 86
Confiança, veja Autoconfiança
Consciência
 quanto à carreira, 271-276
 social, 238-240
Conscientização social, 224

Conselheiros, 266, 267-268, 291
Consentimento dos pais, 92, 124-125, 152
Consistência, 243-248
Córtex cerebral, 24
 deficiências de percepção visual e, 44-47
 deficiências de processamento da linguagem e, 53
 deficiências motoras finas e, 60
 pré-frontal, 53
Crescimento social e emocional, 191-212
 deficiências de processamento da linguagem e, 52
 em adolescentes, 204-207
 em adultos jovens, 207-212
 em alunos do Ensino Fundamental, 200-204
 em crianças pré-escolares, 198-200
Crianças em idade escolar
 crescimento social e emocional em, 200-204
 desenvolvimento moral em, 220-224
Crianças pré-escolares
 crescimento social e emocional em, 198-200
 desenvolvimento moral em, 220
Crianças talentosas, 40, 100
Critérios de ambiente menos restritivo, 92, 117
 interpretação de, 120-122
Critérios de discrepância severa, 63, 79
 diferentes interpretações, 80
 fórmula para, 81, 83, 84
Culpa, 95, 93, 252
Currículo
 manter-se atualizado sobre, 164-166
 problemas no, 108-109
 processo de escrita, 166
 seqüência do, 315-319
Cylert, 27, 140,

D

Danos ao cérebro, 21-24
Defesa, 123, 266, ver também autodefesa
Deficiências
 de coordenação muscular, ver Deficiências motoras finas
 de percepção visual, 15, 37, 42-48, 57-58, 101
 apoio social e, 109
 deveres de casa e, 103
 em pré-escolares, 201
 escrita e, 166
 fônica *versus* método da palavra integral e, 109, 165
 lista de verificação para, 43
 problemas comportamentais e emocionais nas, 71-72
 de processamento auditivo, 131, 179, 185, 200
 de processamento da linguagem, 15, 37, 48-55, 58, 101, 117
 com outras deficiências, 57
 desempenho inconsistente e, 67
 em adultos jovens, 209
 em crianças do Ensino Fundamental, 202
 hereditariedade em, 30

- instrução de habilidades básicas e, 134
 lista de verificação para, 49-50
 método fônico *versus* palavra integral e, 165
 problemas comportamentais e emocionais, 71-72
 de processamento de informações, 123, 128, 130
 motoras finas, 15, 37, 55-56, 58, 101
 caligrafia e, 166
 com outras deficiências, 57
 lista de verificação para, 59
 múltiplas, 57, 58
- Déficits**
 de atenção, 15, 37, 101, ver também Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade
 de memória, 67, 68
 estilo de aprendizagem afetado por, 164
 sem hiperatividade, 38
- Depressão**, 75, Ver também Ansiedade, Problemas Emocionais, Crescimento Social e Emocional
- Desajeitamento**, 16,
- Desatenção**, 39, ver também Déficits de Atenção
- Desempenho inconsistente**, 67-68
- Desenvolvimento**
 da linguagem
 da percepção motora, marcos do, normal, 302-304
 de habilidades de leitura, 315-316
 Educacional Geral (GED), teste, 268
 infantil, veja Crescimento social e emocional
 marcos do, normal, 297-301
 moral, 220-224
 testes de, 306-307
- Desequilíbrios neuroquímicos**, 21, 26-30
- Desvios-padrões**, 81, 83
- Deveres de casa**, 148
 evitando armadilhas, 180-184
 excessivos, 118
 mantendo-se informado sobre, 159
 modificações e acomodações nos, 184
 questões emocionais em, 184
- Dexedrina**, 140,
- Dieta**, veja Nutrição
- Dificuldades**
 de controle dos impulsos, 16, 39, 202-202
 de conversação, 16,
 ver também TDAH
- Digitação**, 166
- Direção**
 de veículos, 231, 232
 dificuldade em seguir, 15-16
 senso pobre de, 47
- Direitos legais**, 63, 64
 critérios de dificuldades de aprendizagem e, 78-79
 em Programa de Educação Individualizado, 134
 interpretações diferentes de, 80
 na faculdade, 267, 270, 272, 281, 283
 no emprego, 281-285
 no Plano de Transição Individual, 266
 obtenção de informações, 81, 292,
 para serviços de atendimento à família, 259-260
- Dislexia**, 30, 101, 151, Ver também Deficiências de processamento da linguagem, Dificuldades de Aprendizagem
- Distração**, capacidade para, 195-196
- Distrações**, 147
- Documentação**
 de avaliações de dificuldade de aprendizagem, 89-92
 para faculdade e local de trabalho, 278, 295
- Doenças sexualmente transmitidas**, 205
- E**
- Educação**
 comparecimento em tempo integral, 144
 contenção de custos, 80-81
 desenvolvimento social e emocional e, 202-203
 do adulto, 268, 325-326
 especial, ver também Programa de Educação Individualizado; Avaliações de Dificuldades de Aprendizagem para TDAH, 41
 evolução, 119-123
 para deficiências de processamento da linguagem, 53
 problemas com, 117-119
- Educação**
 regular, 122, 144, 146
 vocacional, 276-277, 291
- Educadores vocacionais**, 142
- Educando em casa**, 144, 145-146
- Educational Resource Information Center (ERIC)**, 322
- Egocentrismo**, 203-204,
- Elogios**, 246
 cinquenta exemplos de, 248
- Emenda de Buckley (Atos para Direitos e Privacidade Educacional da Família)**, 285
- Emoções**
 atentando para, 258-258
 habilidade para expressar, 233-235
- Emprego**
 dez sugestões para o sucesso, 282
 direitos legais em, 281-285
 discriminação em, 283
 ganhando experiência em, 292-293
 protegido, 277
 recursos, 325
 Veja também entradas sob Carreira; Emprego
- Encenação de papéis**, 235
- Ensino experimental**, 87-88
- Erros de desenvolvimento do cérebro**, 21, 24-26
- Esclarecimento**, 256, 257
- Escola**, 154-187
 estilos de aprendizagem na, 160-164
 habilidades de organização e, 155-160
 impacto da experiência positiva sobre sucesso posterior, 210
 influências ambientais na, 33-35
 manter-se a par do currículo, 164-166

problemas de comportamento e motivação na, 72-74
 uso da tecnologia, 173-180
 Escolas
 de comércio, 295
 particulares, 121, 133, 144
 técnicas, 295
 Escrita, ver também Caligrafia
 deficiências de percepção visual e, 43
 deficiências de processamento da linguagem e, 50, 54
 deficiências motoras finas, 55-56
 ênfase excessiva sobre a mecânica, 165-166
 modificações e acomodações para o ensino, 135
 na avaliação baseada no currículo, 150
 Escuta, 256-258
 Espaço de trabalho, organização, 156-157
 Especialistas
 em aprendizagem, 143-144
 em leitura, 142
 em matemática, 142
 Esquerda/Direita, problemas para distinguir, 47
 Estabelecimento de objetivos, 234
 Estigma 97, 144
 Estilo de processamento de informações, 25, 107-108, 160-164
 Estilos de aprendizagem, 106-108, 160-164, Ver também Habilidades metacognitivas
 expectativas realistas para, 224-225
 modos sensoriais em, 160-161
 Estimulantes, 27, 140-141
 Estratégias de memória, 225
 Estruturação das tarefas, 158-159
 Estudantes
 desistentes no Ensino Médio, 266-267, 268-269
 impulsivos, 106-107,
 Estudos de animais
 da impotência aprendida, 75-76
 sobre influências ambientais, 29
 Ética no trabalho, 209
 Eventos atuais, 239
 Exames de entrada de faculdade, Veja também testes específicos
 fontes de informação sobre, 271
 modificações e acomodações em, 136
 retomando, 294-295
 Exercício mental, 171
 Expectativas realistas, 219-225
 Exploração de carreira, 271-275, 291

F

Faculdade, 267-272
 apoio social na, 286
 classes preparatórias para, 291
 direitos legais na, 267, 270, 272, 281, 283
 ênfatizando, 218-219
 etapas finais na submissão de formulário para matrícula, 295

fatores que contribuem para o sucesso na, 269
 perguntas fundamentais para candidatos, 273-276
 preparação de lista breve para, 294
 procedimentos de queixa na, 284
 programa de verão na, 295
 Faculdades comunitárias, 268-269, 270
 Famílias, 248-258, Ver também Pais
 a escuta nas, 256-258
 apoio para, 258-264
 culpa nas, 252
 desprezo aos interesses dos irmãos nas, 250-252
 negação nas, 250
 papéis nas, 249
 segredos nas, 252-254
 sendo justo com os irmãos, 254-256
 válvula de escape nas, 249-250
 Fatores biológicos, 21
 Flexibilidade, 148-148
 Folhas de “cola”, 177
 Fônica, 88-89, 109, 134, 165
 Fonoaudiólogos, 142
 Formulário Comum de Inscrição, 295
 Fracasso, perspectiva sobre, 218

G

Gênero, 38,
 Gravações para os Cegos e Disléxicos (*Recording for the Blind and Dislexic*), 179, 324
 Gravadores, 178-179
 Gravidez
 fatores de risco para dano cerebral ao feto, 21
 na adolescente, 205, 206
 Grupos de apoio, 41, 261

H

Habilidade artística, 98-99, 156
 Habilidades
 acadêmicas básicas, 168-173
 compensatórias, 134
 de escrita, desenvolvimento, 316-317
 de estudos, 107, Ver também Habilidades Metacognitivas
 de manejo do tempo, 107, 157-158, 183
 de matemática, desenvolvimento, 318-319
 de memória, 108
 de planejamento, 16, 235-235
 de realização de testes, 108
 de solução de problemas, 108
 de tomada de decisões, 108, 232-232, 235-235, 291-292
 metacognitivas, 106, 107-108, 138, 137, Ver também Estilos de Aprendizagem
 Metilfenidato, ver Ritalina
 organizacionais, 16, 107, 155-160, 183
 sociais, 28, 31, 109-110, 139
 consciência social nas, 238-240
 estratégias para melhora, 233-243

reforço positivo e, 237-236
 televisão como impedimento a, 236-238
 tipos de, 237

Hemisfério direito do cérebro, 25, 44-47

Hereditariedade

dificuldade de aprendizagem, 20, 21, 30-30, 29-29
 no temperamento, 192, 195-196, 219-220

Hiperatividade, 15, 27, 39, ver também TDAH

déficits de atenção sem, 38

em adultos jovens, 209

em pré-escolares, 198, 197

Histórias de casos

Alexander (problemas emocionais), 71-72

Ben (atividades recreativas), 241-242

Casandra (sentimentos de vergonha), 18

Casey (avaliação de dificuldades de aprendizagem), 91

Chad (discórdia familiar), 192

Dale (experiências de emprego), 279-281

David (talento artístico), 156

Eden (autoconceito), 199

Eli (dificuldade de aprendizagem do irmão), 251-252

Jason (sucesso empresarial), 58

Jeff (autoconfiança), 211-212

Jeff (comportamento protetor), 151

Jessica (avaliação de dificuldades de aprendizagem), 82

Jimmy (fatores hereditários), 29

Joe (problemas emocionais), 73-74

Julie (tomada de decisões), 235

Mancele (ensino pobre), 35

Maria (avaliação de dificuldade de aprendizagem), 85

Martin (abuso de substância), 208-209

Matthew (desenvolvimento moral), 222-223

Nathan, colorido de, 60

Nick (o professor insensível), 112

Norman (rejeição parental), 221

Rachel (pergunte à criança), 90

Rebecca (preocupações familiares), 201

Sarah (talento musical), 185

Teddy (dano ao cérebro), 22-23

Hostilidade, 75,

Humor, 196

senso de, 202, 217

I

Idioma (inglês), dificuldades, 84, 86, 126

Imagem por ressonância magnética (MRI), 20

Imaturidade social, 16

Imipramina, 141,

Impotência aprendida, 75-76

Independência, 291-292

Inflexibilidade, 16

Influências Ambientais, 30-35

em casa, 29-33

na escola, 33-35

Instituições residenciais, 144

Instrumentos de avaliação, 305-313, ver também

Testes, avaliações de dificuldades de aprendizagem

Inteligência, 100-101

descrição de, específico, 305-306

em fórmula de discrepância severa, 81, 83, 84

limitações de, 100-101

múltiplas 101, 102-103

testes (QI), 102

tipos múltiplos de, 101, 102-103

Intensidade, 195

Intérpretes, 126

Irmãos, 217

menosprezo aos interesses dos, 250-252

tarefas domésticas e, 228-229

uma chance justa para, 254-256

J

Justiça, 124-124

L

Learning Disabilities Association of America (LDA), 124, 131, 261, 321

Lei federal, veja Direitos legais

Lei Pública, 83-121, Ver Educação de Todos, Ato para Crianças com Deficiências

Leitura, 104

deficiências de percepção visual e, 43

deficiências de processamento da linguagem e, 49-50, 54, 55

fônica na, 88-89, 109, 134, 165

materiais apropriados à idade, 165

materiais de alto interesse e baixo nível para, 165

método da linguagem como um todo, 88, 109, 165

modificações e acomodações para o ensino, 135

na avaliação baseada no currículo, 150

para crianças, 173, 183

Limites

consistência nos, 243-248

de tempo, 89, 148

Linha de emergência da ADA, 325

Lista de Verificação de mim mesmo, 313

Literacy Volunteers of America (LVA), 326

Livros

em fita de vídeo e CD-ROM, 324

mantendo-se informado sobre os, 159

Lóbulos frontais, 25, 40

M

Man de registros, 89-92

Manejo de dinheiro, 173, 229-230

Mapas de alcance e seqüência, 165, 315-319

Marcadores genéticos, 30

Marcos do desenvolvimento normal, 297-304

Matemática

decorada, 166-168
 deficiências de percepção visual e, 43, 44
 deficiências de processamento da linguagem e, 50
 na avaliação baseada no currículo, 150
 Materiais de leitura de alto interesse e baixo nível de exigência, 165
 Mediadores, 249
 Medicação, 27-28, 42, 139, 140-143
 efeitos colaterais de, 140-141
 Medicaid, 286
 Medições
 de ajuste social e emocional, 311-313
 do comportamento adaptativo, 311
 Medidas do desenvolvimento, 306-308
 Medo, 94, Ver também Ansiedade
 Mentores, 148, 184
 Mesadas, 229-230
 Metas
 objetivos específicos, 142
 objetivos mensuráveis, 142, Ver também Programa de Educação Individualizado
 objetivos realistas, 142
 Método de leitura da palavra como um todo, 88, 109, 165
 Modificação comportamental, 28
 Modificações e acomodações, 135-138
 documentação, 142
 exemplos de, 136-137
 Monitoramento do progresso, 126-128, 149, 168-169
 Música, 157

N

Negação, 95, 250,
 Negociação, 244-245
 Neurotransmissores, 26
 Nível de atividade, 196,
 Notebooks eletrônicos, 179-180
 Nutrição, 21, 40-41

O

Organizações para dificuldades de aprendizagem, 321-322
 Ortografia, 44, 47, 54, 150
 Orton Dyslexia Society (ODS), 261, 322

P

Pais

esclarecidos, 243, 245
 permissivos, 243, 244
 rígidos, 243, 244
 Ver também Famílias Esclarecidas, 243, 245
 apoio para, 93-94, 258-264
 compartilhamento pelos, 120, 123, 126, 131
 ênfase demasiada sobre desempenho acadêmico, 184-187
 grupos de apoio para, 41, 261-261

instintos da 77
 permissivos, 243, 244
 professores e, 127-128, 129-130, 169-171
 rígidos, 243, 244

Passatempos, veja Atividades recreativas
 Patologistas da fala e linguagem, 142
 Pemoline, Ver Cylert
 Perda do interesse pela aprendizagem, 68-70
 Perfeccionismo, 225
 Perseverança, 155
 Persistência, 195
 Personalidade, Ver Temperamento
 Pesar e perda, 96
 Planejamento
 para Necessidades Especiais, 290
 Ver Planejamento da distribuição dos bens
 Planejamento da transição, 291-296, Ver também Plano de Transição Individual
 para a carreira, 272-271
 para distribuição dos bens, 289-290, 288
 Plano de Transição individual (ITP), 266, 276, 285, 294,
 Ver também Planejamento da transição
 Pobreza, 33
 Políticas de inclusão, 123
 Potencial de aprendizagem, 100-101
 Pré-Escola, 65, 66
 Prejuízos auditivos, 99, 126
 Preparação da carreira, 271-272, 276-277
 Problemas de Comportamento
 auxílio do Programa de Educação Individualizado para, 137-139
 como um sinal de alerta, 70-75
 Problemas de saúde, 99-100
 Problemas emocionais, 70-75, Ver também Ansiedade, Depressão, Comportamento Anti-Social/Opositivo
 Processadores de texto, 166, 175-176
 Processamento global, 25, 162-164
 Professores
 não-solidários, 112
 orientação efetiva oferecida por, 147
 pais e, 127-128, 129-130, 169-171
 Programa de Educação Individualizada e, 127-128
 Programa de Educação Individualizado (IEP), 75, 133, 285
 abordagem organizada à aprendizagem no, 148
 atmosfera não-competitiva no, 147-148
 audiências de processo devido, 97, 152-153
 consentimento parental necessário, 92, 124-125, 152
 documento, 134, 142
 estratégias didáticas apropriadas ao ensino em, 138-137
 feedback positivo no, 149
 flexibilidade didática no, 148-149
 foco nas habilidades básicas, 134-135, 148
 limitação a distrações no, 147
 manter-se em dia com o conteúdo de classe, 135-138
 monitoramento do progresso do aluno no, 126-128, 149

obtenção de colocação no, 149-153
 orientação efetiva, 147
 preparação, 124-126
 problemas de comportamento focalizados na, 137-139
 reações iniciais ao, 92-95
 resistência do estudante ao, 126-127
 serviços especiais em, 142-142
 tamanho de classe em, 146-147
 tipos de classes disponíveis em, 143-146
 Ver também Educação especial
 Programa de Educação individualizado e, 134-135, 148
 comunicação entre pai-professor, 169-171
 monitoramento do progresso, 168
 ordem normal de ensino, 315-319
 reforço em casa, 171-173
 Programas
 de alfabetização do adulto, 268
 de enriquecimento, 64-65, 148, 168
 de transição, 277
 Prontidão para a escola, 64-65, 66
 Psicólogos, 142

R

Raiva
 como um sinal de alerta, 75
 no diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, 95, 94
 Receptividade à nova experiência, 196
 Recompensas, Ver Reforço positivo
 Recursos de vida independente, 316
 Reforço positivo, 139
 desenvolvimento de habilidades sociais e, 237-236
 diretrizes para, 246-248
 Regras, consistência nas, 243-248
 Relacionamentos com companheiros
 adolescentes e, 191, 205, 206
 compreensão, 236
 desenvolvimento moral e, 222-223
 Ensino Fundamental, alunos da e, 200-202
 pré-escolares e, 199-201
 Relações espaciais, 44
 Relatórios semanais de progresso, 168, 172
 Relógios, 177
 Resgate, 246
 Responsabilidade, 225-232
 pelo transporte, 230-231
 por tarefas domésticas, 228-229
 por tomada de decisões, 232-232
 Retardo mental, 83, 100
 Retenção, 168, 169-170
 Reuniões do Programa de Educação Individualizado (IEP), 125
 abordando necessidades específicas, 139-142
 comparecimento do aluno a, 137
 decisões necessárias, 134
 preparação para, 134
 Ritalina, 27, 139, 140

Rotina, 158

S

Salas de recurso, 144
 Seção 504, 278-283, 284, 292, Ver também Ato para a Reabilitação
 Seguro
 aconselhamento e, 261
 avaliações de dificuldades de aprendizagem e, 81
 de Saúde
 para Deficiências da Previdência Social (americana) (SSDI), 286-288
 Sensibilidade ao ambiente, 195
 Sentimentos, veja Emoções
 Serviço comunitário, 239
 Serviços
 de planejamento da carreira, 260
 públicos, 259-261
 Sigilo de registros escolares, 285,
 Sinais de alerta, 63-77
 atrasos desenvolvimentais, 64-67
 declínio na confiança e na auto-estima, 75-77
 desempenho inconsistente, 67-68
 perda do interesse pela aprendizagem 68-70
 problemas comportamentais ou emocionais, 70-75
 subaquisição inesperada, 70
 Síndrome de Tourette, 141
 Sociabilidade, 164
 Subaquisição acadêmica, 70
 Sucesso, definição, 155
 Suicídio, 17
 Superproteção, 215-216
 Supplemental Security Insurance (SSI), 286-288

T

Tálamo, 53
 Tarefas
 domésticas, 137, 246
 divisão apropriada de, 255-256
 responsabilidade para, 228-229
 mantendo-se informado sobre, 159
 Técnicas de motivação, 89
 Tecnologia
 apoio federal para, 259-260
 deficiências de processamento de linguagem e, 54-55
 descrição de tipos, 173-180
 Tédio, 70
 Televisão, 171, 236-238
 Temperamento 192-198
 áreas resistentes à mudança, 195-196
 expectativas realistas para, 219-220
 Terapeutas
 físicos, 142
 ocupacionais, 142
 Teste
 de Aptidão Acadêmica (SAT), 136, 177

fontes de informações sobre, 271-272
preliminar de aptidão para a universidade, 294,
Ver também Exames de admissão à universidade
refazer, 294-295
submeter-se novamente, 294-295
Universitário Americano (ATO), 136

Testes

confiabilidade de, 86
culturalmente tendenciosos, 84, 86, 85
de aquisição, 168
 descrição de, específicos, 308-311
 em fórmula de discrepância severa, 81, 83, 84
de percepção visual, 307-308
modificações e acomodações nos, 136-137
nas avaliações de dificuldades de aprendizagem,
84-87
tipos específicos de, 305-313
validade, 86

Tomografia por emissão de pósitrons (PET), 20

Toxinas, exposição a, 21

Trabalho escolar

manter-se informado sobre, 159-160
perda do orgulho por, 70
queixas sobre dificuldade, 70

Transporte, 230-231

Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade
(TDAH), 38-42, 58, 186, ver também Déficits de
atenção
abuso de substância e, 208-209
apoio emocional e, 111-112
apoio social e, 109

com outras deficiências, 57
critérios de diagnóstico para, 41
desequilíbrio de neuroquímicos, 26-30
direção de veículos e, 231
em adolescentes, 206
em crianças no Ensino Fundamental, 202
hereditariedade, 30
importância da identificação precoce, 14
lado positivo de, 217-218
lista de verificação para, 39
medicamento para, 27-28, 42, 139, 140-143
problemas comportamentais e emocionais em, 70-
71

Transtornos

convulsivos, 22, 23, 99
da fala, 49
de tiques, 141

Treinamento

na função, 277-278
para o trabalho, 260, 266-281, 269

Tutela, 121

V

Validade dos testes, 86
Válvula de escape, 249-250
Velocidade do processamento de informações, 164
Verificadores ortográficos eletrônicos, 179
Visitas domiciliares, 79, 82
Vocabulário positivo 216-217