

Número Temático: DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, RELAÇÃO E CONTEXTO ESCOLAR

- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ADULTEZ EMERGENTE
- UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA
- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E SUPORTE FAMILIAR
- ATENÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS ESCOLARES
- HIPERATIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO E RENDIMENTO NEUROPSICOLÓGICO: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR
- PERCEPCIONES SOBRE LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
- CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
- CRIATIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DO CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
- O PROGRAMA SUPERCRIATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRIATIVAS
- RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE, PROFESSOR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA
- TRYING TO FIND REASONS FOR THE DIVERGENT THOUGHT: AN EMPIRICAL STUDY ON THE TEACHING OF CREATIVITY
- COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES Y HÁBITOS DE LECTURA EN NIÑOS(AS) DEL 1.º CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA
- RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMOCIONES POSITIVAS EN NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL
- DIVERTIDAMENTE: AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
- BURNOUT E STRESS EM PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO 2013-2017
- BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
- ATITUDES FACE À MATEMÁTICA – ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS/AS DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS
- BATERIA SICOLE-R: VERSÃO PORTUGUESA PARA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA LEITURA
- O INVENTORY OF PARENT AND PEER ATTACHMENT (IPPA-R): UM ESTUDO DE REPLICAÇÃO NUMA AMOSTRA DE PRÉ-ADOLESCENTES PORTUGUESES
- ESCALA DE AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES – VERSÃO REDUZIDA (EAA-VR30): NOVOS ELEMENTOS DA PHSCS
- VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS
- PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ORIENTAÇÃO PARA OBJETIVOS DE VANDEWALLE: UM ESTUDO COMO UMA AMOSTRA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO SEU PRIMEIRO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO ORGANIZACIONAL

ATENÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS ESCOLARES

Edgar Galindo¹⁹

Resumo

O objetivo deste artigo é explicar a aplicação de procedimentos de avaliação e treino baseados nas técnicas de modificação do comportamento para ajudar a crianças com problemas de insucesso escolar. Participaram 24 crianças do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade na situação de insucesso escolar de acordo com o critério dos professores. Após a intervenção foram detetados ganhos consideráveis em competências académicas como leitura, ortografia e matemática, em comportamentos pré-académicos como competências verbais e motoras, bem como em competências sociais, derivados da implementação dos programas de treino em todos os alunos. Concluindo-se assim que uma intervenção de carácter individual baseada nas técnicas cognitivo-comportamentais melhora o desempenho escolar de alunos do ensino básico na situação de insucesso escolar.

Palavras-chave: insucesso escolar, modificação do comportamento, comportamento académico e pré-académico, desempenho escolar.

¹⁹ Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP)/Universidade de Évora, edgar_galindo@hotmail.com

Introdução

As crianças com problemas de insucesso escolar são um grupo heterogéneo, e difícil de definir, cujos membros partilham, não obstante, três características: 1) têm um desenvolvimento psicológico dentro das normas consideradas normais, 2) apresentam problemas de desempenho na escola e 3) não fazem parte do grupo das crianças chamadas de “necessidades educativas especiais”, de acordo com as definições internacionais aplicadas em Portugal. Estas crianças são consideradas um caso especial por autores como Frederickson e Cline (2009, p. 33-39), que utilizam os termos “*additional support needs*” (necessidades de apoio adicional) e “*additional educational needs*” (necessidades educativas adicionais) e Correia (2013, p. 43) que fala de “alunos em risco educacional”. Há muitas ambiguidades em torno do conceito de insucesso escolar e parece ainda não existir uma definição consensual (Benavente, 1999; Enguita, Martínez, & Gómez, 2010). No obstante, existe um denominador comum entre autores de diferentes países, nomeadamente, que o aluno não atinge os objetivos gerais definidos para cada ciclo de estudos, ou seja, uma criança apresenta problemas de insucesso escolar quando, de acordo com os critérios do professor e da escola, manifesta um desempenho escolar abaixo da média para a sua faixa etária e ciclo escolar (Marchesi & Gil, 2003; Pérez, 2009). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], na sua definição, segue o denominador comum, mas sublinhando o papel da escola: “...insucesso escolar como o insucesso das escolas e do sistema educativo no que toca a fornecer serviços com o nível adequado e adequadamente definidos para que todos os alunos sejam bem-sucedidos” (Faubert, 2012, p. 4). É de salientar que nesta última definição a causa do problema não é o aluno, mas o sistema de ensino. O detalhe é importante, porque significa uma mudança de paradigma: a escola tem a obrigação de educar o aluno, segundo as necessidades dele. Numerosos estudos indicam que o insucesso escolar é um problema grave para a pessoa atingida, e que sem apoio adequado e atempado não se consegue resolver; o resultado pode ser um problema social e individual na vida adulta (Grácio, Almeida, & Ascensão, 2015; Marchesi & Gil, 2003). Existem variadas manifestações do insucesso escolar: o abandono da escola antes do fim da escolaridade obrigatória, às retenções sucessivas que geram um desnível entre a idade cronológica do aluno e o seu nível escolar e por fim, à passagem para um tipo ou nível de ensino menos exigente, como o ensino profissional/vocacional. Consequentemente, na tentativa de quantificar o insucesso escolar são utilizados vários indicadores: os resultados dos exames nacionais/provas finais, as taxas de retenção e desistência (relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos

matriculados nesse ano letivo), as taxas de abandono escolar (10-15 anos), de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos) e de abandono antecipado (15-17 anos) e ainda a taxa de distribuição dos alunos por diversas vias de ensino menos exigentes (Benavente, 1999; Rebelo & Fonseca, 2009). Atualmente parece existir um consenso no sentido de que o insucesso escolar é resultado de um conjunto de fatores que podem ser de ordem socioeconómica e sociocultural, familiar, escolar, individual e ainda de carácter político (Enguita et al., 2010; Marchesi & Gil, 2003; Moreira, Dias, Vaz, & Vaz, 2013; Pérez, 2009). Prevenir e combater o insucesso escolar tem sido uma preocupação constante das autoridades educativas desde o século XX e continua a sê-lo no século XXI. Visto a multiplicidade de causas, torna-se claro que estas estratégias não devem ser unidimensionais e isoladas, isto é, devem recair sobre todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a escola, a família, os professores, o sistema educativo, a comunidade, e obviamente, o aluno. Consequentemente, têm sido propostas medidas económicas, políticas, sociais e educativas variadas, que vão desde generalizar a pré-escolaridade e melhorar as escolas até fornecer um ensino individualizado. Os autores assinalam que as medidas e estratégias de prevenção e combate ao insucesso escolar atacam o insucesso escolar numa única frente, pelo que é necessária a implementação de todas elas (Grácio, Almeida e Ascensão, 2015; Marchesi & Gil, 2003; OCDE, 2007).

O insucesso escolar em Portugal

Os indicadores do insucesso escolar já mencionados aplicados a Portugal, podem dar uma imagem da situação nacional. As estatísticas mostram que ao longo dos últimos anos verificou-se uma diminuição da taxa de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos), já que no 2000 este valor era de 43,6% e no ano 2014 passou a ser de 17,4%, (Fundação Francisco Manuel dos Santos [FFMS], 2015). Ao mesmo tempo, a taxa de abandono escolar (10-15 anos) sofreu uma queda significativa desde o ano de 1991, passando de 12,6% para 1,7% em 2011 (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2014, p. 35). Doutra parte, as taxas de retenção e desistência têm mostrado uma tendência de declínio ao longo dos últimos anos, sendo no ano letivo 2012/13 de 10,4% e 19,0% no ensino básico e secundário, respetivamente (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2014, p. 26). Estes resultados positivos são consequência das medidas aplicadas pelo Governo Português para combater o insucesso escolar. Seguindo as recomendações de organismos internacionais, o Governo Português tem aplicado um conjunto de medidas específicas de combate ao insucesso escolar. Uma das mais recentes é o Programa Mais Sucesso Escolar [PMSE], como medida de apoio a projetos de escola

para a melhoria dos resultados no ensino básico (Direção-Geral da Educação [DGE], 2011). Também a 2 de Agosto de 2012 foi aprovado o Decreto-Lei n.º 176/2012, o qual veio determinar novas medidas, como reforço das medidas de apoio ao estudo no 1.º ciclo do ensino básico e adoção de percursos curriculares alternativos. Contudo, o fenómeno do insucesso escolar não está totalmente resolvido. Apesar dos avanços, Portugal exhibe a taxa de retenção dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (28,0%) (percentagem de alunos que iniciaram tardiamente o 1º ciclo do ensino básico, de alunos que ficaram retidos pelo menos um ano escolar e de alunos oriundos do estrangeiro que foram matriculados num ano inferior ao expectável para a sua idade) mais elevada da União Europeia no ano letivo 2007/08, quando comparada com os restantes países (Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura [EACEA] | Eurydice, 2011, p.34). Os dados mostram que as taxas de retenção são muito elevadas no âmbito europeu e se apresentam em ciclos de ensino muito precoces. No que diz respeito à taxa de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos), Portugal apresenta a quarta maior taxa da UE 28 (17,4%) no ano 2014 (FFMS, 2015). No que diz respeito aos resultados escolares dos exames nacionais, dados relativos ao ano de 2014 mostram que uma elevada percentagem de alunos do ensino básico apresentou resultados nos níveis 1 e 2, ou seja, negativos. No 1.º ciclo do ensino básico, 19% dos alunos apresentou resultados nos níveis 1 e 2 na prova final do 1º ciclo do ensino básico em Português e 36% em Matemática, sendo este último caso mais preocupante, uma vez que 32% dos alunos obteve o nível 2 e uma minoria, correspondente, a 4% obteve o nível 1 (Direção-Geral da Educação – Júri Nacional de Exames [DGE-JNE], 2014). O problema do insucesso escolar é ainda prioritário no sistema educativo português, mas o panorama é bem mais complexo, uma vez que o insucesso escolar é também um problema individual. A criança é a primeira a sentir as suas repercussões, que são cognitivas, sociais e emocionais, podendo ir desde problemas para apreender os materiais escolares, até uma baixa autoestima e autoconceito, ansiedade, depressão, passividade, desorganização, problemas com o professor, com os pais e com as outras crianças. Em termos emocionais, uma baixa autoestima e um baixo autoconceito são dois principais acompanhantes do insucesso escolar, sendo difícil definir se são causa e consequência do insucesso escolar (García, González, González, & Martínez, 2014). O contributo da psicologia para resolver o problema do insucesso escolar diz respeito ao nível individual: além das medidas políticas e sociais, é necessário atender as próprias crianças, até porque os efeitos benéficos das medidas podem demorar vários anos. A psicologia pode contribuir com formas de avaliação e de intervenção para o trabalho direto com as crianças.

O papel da Psicologia

A psicologia cognitivo-comportamental tem desenvolvido técnicas de diagnóstico e reabilitação destinadas à resolução de uma série de problemas psicológicos e ao treino de competências. As técnicas cognitivo-comportamentais são hoje uma ferramenta útil e eficaz para lidar com uma série de problemas, entre os quais, as perturbações do desenvolvimento intelectual, as perturbações do espectro do autismo, as perturbações visuais, as perturbações auditivas, a paralisia cerebral, e o treino de habilidades académicas como a leitura, escrita, aritmética, em alunos com diversas dificuldades de aprendizagem (Belfiore, Skinner, & Ferkis, 1995; Mayfield & Chase, 2002; Melchiori, Souza, & Rose, 2000; Toussaint & Tiger, 2010; Wood, Frank, & Wacker, 1998). Um exemplo da aplicação destas técnicas no diagnóstico e reabilitação de crianças com perturbações do desenvolvimento intelectual, cegueira, surdez, paralisia cerebral, problemas de linguagem ou ainda vítimas de exclusão social foi levado a cabo pelo autor em vários bairros marginais da América Latina (Galindo, Galguera, Taracena, & Hinojosa, 2018). Posteriormente, o autor aplicou com sucesso as técnicas em casos de problemas escolares nos bairros marginais de Lisboa (Galindo, 2015). Este artigo alarga os estudos anteriores, já que é um relatório sobre a aplicação das técnicas referidas para resolver os problemas de insucesso escolar nas escolas do Alentejo. A modificação do comportamento diz respeito a um processo no qual um determinado comportamento é modificado através da aplicação sistemática de princípios e técnicas derivados da teoria da aprendizagem (Kazdin, 2013; Miltenberger, 2012). Em termos gerais, a modificação desse comportamento pode ter vários objetivos, nomeadamente aumentar os comportamentos positivos, diminuir os comportamentos negativos, ensinar novas habilidades e/ou ainda generalizar e manter as habilidades aprendidas, porém, o objetivo último é melhorar algum aspeto da vida do indivíduo considerado socialmente significativo. Aplicar a modificação do comportamento implica seguir uma série de princípios e procedimentos bem documentados. Em primeiro lugar, é necessário identificar e descrever o comportamento-alvo, isto é, o comportamento a ser modificado, o que deverá ser feito de forma clara, precisa e objetiva, para que não haja margem para quaisquer dúvidas: o comportamento-alvo deve incluir quatro elementos básicos: a) a pessoa para a qual o programa de modificação do comportamento é desenvolvido; b) a descrição do comportamento-alvo; c) as condições temporais associadas ao comportamento-alvo, e por último; d) as condições ambientais. Ao estar na posse deste tipo de informações, consegue-se elaborar um programa de intervenção para melhorar o desempenho do aluno. O primeiro passo para o programa é geralmente a análise de tarefas, na qual o comportamento-alvo é observado

cuidadosamente e logo dividido em passos mais simples, os quais deverão respeitar uma sequência temporal, permitindo ao aluno progredir do mais fácil para o mais complexo e uma hierarquia, ou seja, os passos deverão ser definidos de acordo com aquilo que é mais adequado para o aluno, começando-se a treinar aquilo que é considerado prioritário. Contudo, nada disto é conseguido sem uma avaliação, neste caso em específico sem um diagnóstico comportamental. O diagnóstico comportamental em casos de insucesso escolar envolve três partes. Uma primeira parte onde é realizada uma entrevista ao professor (eventualmente aos pais), com o objetivo de determinar a visão do mesmo quanto às aptidões e défices apresentados pelo aluno. Por sua vez, as informações recolhidas em cada entrevista irão permitir a identificação das áreas a avaliar de forma minuciosa, as quais terão por base a opinião e expectativas do professor e, eventualmente, dos pais. A definição destas áreas deverá ainda ser completada com uma análise dos relatórios existentes e/ou processos pedagógicos do aluno, o que constitui a segunda parte do diagnóstico comportamental. Já na terceira e última parte do diagnóstico comportamental é aplicado um conjunto de provas comportamentais que permite avaliar três áreas: autossuficiência básica, área académica e área do comportamento social. No caso da área de autossuficiência básica são avaliadas três áreas em concreto: os repertórios básicos (atenção, reconhecimento de situações, discriminação de formas, discriminação de cores, discriminação espacial, relações espaço-temporais, motricidade e coordenação visuomotora), a higiene pessoal e ainda a linguagem (articulação, reconhecimento de objetos – vocabulário - e compreensão verbal). Por sua vez, ao nível da área académica, são avaliadas áreas como a Língua Portuguesa (pré-grafia, grafia, reconhecimento de letras, leitura, escrita, escrita da língua não-materna, ditado, etc.), a Matemática (conceitos quantitativos, Matemática de 1.º, 2.º e 3.º ano, etc.) e o Estudo do Meio (Estudo do Meio de 1.º, 2.º e 3.º ano, etc.). Enquanto que ao nível do comportamento social são avaliados comportamentos considerados socialmente indesejáveis e a capacidade de um aluno manter-se sentado na sala de aula, etc. É importante salientar que o avaliador deve elaborar as suas próprias provas; as provas já elaboradas (ver Galindo, 2015) são apresentadas a título exemplificativo, pelo que a sua estrutura básica deve ser respeitada, no entanto podem existir variações ao nível dos itens de cada prova consoante as particularidades de cada criança (ver um exemplo de prova na tabela 1). Por último e, não menos importante, deverá ser efetuado um registo cuidadoso das respostas dadas pelo aluno. Registo esse que no final da aplicação das provas comportamentais, irá permitir a conversão do número de respostas corretas numa percentagem, verificando-se a existência de um défice na área avaliada quando essa percentagem é, geralmente, inferior a 80% dos itens, podendo haver algumas variações nesta mesma percentagem. Neste caso,

avaliamos como “respostas corretas” o número de objetivos de treino atingidos pela criança. Consequentemente, antes de ser iniciada qualquer intervenção é necessária uma avaliação, designada por pré-teste, cujo objetivo é estabelecer o nível de competências do aluno antes da intervenção. Por fim, é ainda necessária uma avaliação final, também designada por pós-teste, a qual irá permitir a comparação dos resultados obtidos na avaliação inicial com os resultados da avaliação final e, assim, determinar se a implementação da intervenção levou a mudanças no comportamento do aluno. Esta avaliação é normalmente suficiente para iniciar uma intervenção na prática escolar, com um nível de controlo metodológico adequado. Contudo, no caso de realizar-se um estudo de investigação, esta avaliação requer mais do que um pré-teste e um pós-teste, pelo que são exigidos métodos de controlo que comprovem que as mudanças observadas no comportamento do aluno derivaram efetivamente da intervenção levada a cabo e não do acaso ou de outras variáveis. Neste caso, com propósitos de investigação utiliza-se frequentemente o desenho quase-experimental de linha de base múltipla entre comportamentos, entre ambientes ou *settings* e entre indivíduos (ver Galindo, 2015; Kazdin, 2013). Finalizada a avaliação comportamental, é chegado o momento de implementar a intervenção propriamente dita, intervenção esta que envolve a aplicação de um conjunto de programas de treino com a finalidade de aumentar os comportamentos adaptativos – neste caso as competências académicas dos alunos, e diminuir os comportamentos que interferem com os mesmos, ou seja, os comportamentos considerados negativos. Após a avaliação comportamental, é possível definir uma estratégia de intervenção, a partir da qual deverão ser construídos os programas de treino destinados a resolver os problemas apresentados pelo aluno. Programas esses que devem ser concebidos especificamente para cada aluno, ou seja, de acordo com as suas necessidades e características. Todo programa tem uma estrutura básica, nomeadamente, objetivo geral, objetivos específicos, definição do comportamento-alvo, definição do repertório de entrada (competências prévias), fases, procedimentos, materiais, local do treino, formas de registo, processos de avaliação e ainda a especificação dos aspetos motivacionais (ver exemplo de programas na tabela 2). A construção de um programa de treino começa pela definição dos objetivos (geral e específicos). Um objetivo bem redigido deve ser específico, ou seja, explicitar as condições nas quais o comportamento deverá ocorrer e adaptado a cada aluno. Para além disso, deve ser observável e significativo tanto para o aluno como para o professor. Em alguns casos, poderá vir a ser útil dividir um determinado comportamento numa série de comportamentos mais “pequenos”, treináveis e concretos, ou seja, dividir comportamentos complexos em comportamentos mais simples, tarefa esta denominada de análise de tarefas, cujo objetivo é identificar comportamentos mais específicos

que fazem parte do comportamento-alvo, estes são convertidos em objetivos específicos. A próxima etapa é definir as competências prévias necessárias para completar com sucesso o programa de treino, ou seja, verificar se o aluno apresenta os pré-requisitos necessários para aprender as competências inerentes a cada programa de treino: especificar as competências que o aluno deve ter antes de ser aplicado o programa de treino determina o sucesso do mesmo. Posteriormente, devem ser definidas as fases do programa, sendo que o treino poderá ocorrer numa ou mais fases, dependendo do comportamento a ser ensinado. Normalmente, a primeira fase inclui um pré-teste, o qual serve como ponto de partida para o treino e para a avaliação do progresso do aluno. A fase seguinte é a fase propriamente dita de treino, onde deve estar patente a sequência de instruções do mesmo. Posto isto, é importante definir os procedimentos que irão levar ao estabelecimento dos comportamentos, podendo estes ir do reforço positivo ao reforço negativo, extinção e à moldagem por aproximações sucessivas e à modelação por imitação (ver Galindo, 2015; Miltenberger, 2012). Para além disso, qualquer programa de treino deve incluir um pós-teste, o qual é realizado no final do treino e envolve a repetição da pré-avaliação sob as mesmas condições e procedimentos. Todos os programas consideram-se bem-sucedidos se a criança atinge pelo menos 80% dos objetivos definidos. Em relação às formas de registo, na maioria dos programas são registados os objetivos atingidos, com o intuito de calcular percentagens em cada sessão de trabalho. Por fim, os aspetos motivacionais também são de extrema importância, já que têm um papel muito importante no sucesso do programa de treino. Com esta finalidade, muitas vezes é utilizado um sistema de economia de fichas, que diz respeito a um procedimento de reforço do comportamento desenvolvido por Ayllon e Azrin, no ano de 1968, no qual um indivíduo recebe fichas (*tokens*) quando manifesta comportamentos desejáveis, que posteriormente são trocadas por objetos ou privilégios. Pelo contrário, quando o indivíduo manifesta qualquer comportamento indesejável são retiradas fichas (Miltenberger, 2012). Existe um conjunto de programas de treino já implementados com eficácia em alunos com insucesso escolar que podem ser consultados e servem como um modelo para a elaboração de programas de treino mais específicos (ver a tabela 2). Mas a regra básica é: cada pessoa interessada deve elaborar os seus próprios programas adaptados às características da criança.

Quadro 1

Prova de ditado (escrita de letras, palavras e frases) (Galindo, 2015)

Objetivos: a criança deve escrever as letras, as palavras e as frases lidas pelo examinador, mas sem ver o texto.

1ª fase – a criança deve escrever as letras minúsculas e maiúsculas do alfabeto em letra de imprensa e letra manuscrita (listas 1 e 2).

2ª fase – a criança deve escrever as palavras iniciadas por letras maiúsculas do alfabeto em letra de imprensa e em letra manuscrita (listas 3 e 4).

3ª fase – a criança deve escrever as frases correspondentes a cada palavra anteriormente apresentada (listas 5 e 6).

4ª fase – a criança deve escrever as frases da lista de combinações problemáticas (lista 7).

Material:

1. Conjunto de 26 cartões com as letras minúsculas do alfabeto em letra de imprensa.
2. Conjunto de 26 cartões com as letras minúsculas do alfabeto em letra manuscrita.
3. Conjunto de 26 cartões com as letras maiúsculas do alfabeto em letra de imprensa.
4. Conjunto de 26 cartões com as letras maiúsculas do alfabeto em letra manuscrita.
5. Um cartão A4 com uma lista de 23 palavras e frases do alfabeto em letra de imprensa.
6. Um cartão A4 com uma lista de 23 palavras e frases do alfabeto em letra manuscrita.

Cotação:

Letras

As letras podem ser escritas sem erros ou com erros (altera ou omite a letra). Quando a criança dá uma resposta certa, atribui-se 1 ponto. Se tal não acontecer, cota -se 0. A cotação máxima e de 26 pontos, ou seja, as 26 letras escritas corretamente equivalem a 100%. O resultado final é referente à taxa de sucesso, ou seja, são cotadas as letras sem erros. Para que a 1ª fase seja considerada certa, a criança deve escrever cada letra do alfabeto num tempo limite de 5 segundos. Se a criança alterar uma letra, além de se considerar a resposta incorreta, deve anotar -se a forma como a criança a escreve. Se a criança conseguir escrever 80% do total das letras avança-se para as palavras e, nas mesmas condições, para a escrita das frases.

Palavras e frases

Relativamente à 2ª fase, a criança deve escrever cada palavra num tempo limite de 10 segundos. Na última fase, o tempo limite que a criança pode despender são 30 segundos para escrever cada frase. A cotação máxima é de 23 pontos, ou seja, as 23 palavras ou frases escritas sem erros nem omissões de letras correspondem a 100%. Salvo a exceção das omissões por falta de anotação do avaliador. Neste caso, a percentagem total deverá ser calculada sem as omissões. Por exemplo, se houver 6 omissões das 23 palavras calcula-se a percentagem das restantes cotações a 17 ($23 - 6 = 17$), ou seja, 17 palavras correspondem a 100%.

Procedimento:

1ª fase – *Letras minúsculas e maiúsculas*

O educador dá a seguinte instrução a criança: «Vamos fazer um jogo de escrita. Escuta com atenção. Vou ler-te algumas letras e depois tu terás de as escrever.». Em seguida, o examinador deve ler um dos cartões (1, 2, 3 ou 4) e perguntar: «Estás pronto? Agora podes começar a escrever.». Lê outra vez a mesma letra, assim como as restantes letras.

2ª fase – *Palavras*

O educador transmite a seguinte instrução: «Vamos continuar com o jogo de escrita. Só que agora deverás escrever as palavras que eu vou ler.». Lê de seguida o cartão 5, aplicando o procedimento anterior.

3ª fase – *Frases*

Nesta fase, o educador lê a criança o cartão 6, para que ela escreva cada frase.

4ª fase – *Combinações problemáticas*

Na última fase, o educador lê à criança a lista 7, para que esta escreva cada frase.

Quadro 2

Programa de reconhecimento do alfabeto português (Galindo, 2015)

Objetivo: ao concluir o programa, a criança deve ser capaz de: 1) dizer de cor a série de letras do alfabeto; 2) dizer o nome de cada letra; 3) identificar as vogais e as consoantes.

Material: cartaz com o alfabeto.

Pré-requisitos: a criança deve cumprir os requisitos dos programas de repertórios básicos, de linguagem e de identificação de letras e não aparentar ter problemas no aparelho vocal.

Procedimento:

1ª fase – Pré-avaliação

Antes de iniciar o treino, o educador apresenta a criança o cartaz com o alfabeto, pedindo-lhe para identificar:

1. O nome de cada letra.
2. As vogais e as consoantes.
3. Sem ver o cartaz, dizer de cor o alfabeto.

Anotam -se as respostas certas em cada exercício.

2ª fase – Moldagem

1. Mostra -se o cartaz a criança e diz -se: «Cada letra tem um nome. Vou ensinar-te os nomes das letras e tu vais repetir o que eu digo.». De cada vez, apresentam-se grupos de três letras («a», «be», «ce»), seguindo a ordem alfabética. A criança repete a sequência tantas vezes quanto as que forem precisas. Nesta fase, devem utilizar-se todos os estímulos de apoio necessários, que depois são progressivamente retirados. Usa-se também qualquer procedimento facilitador da resposta. O momento para iniciar a retirada dos estímulos fica ao critério do educador (*e.g.*, critério de 5 ensaios corretos consecutivos). Todas as aproximações às respostas corretas e todas as respostas corretas devem ser reforçadas. Uma vez cumpridos os critérios de 5 ou 10 ensaios corretos sem estímulos de apoio e sem reforço, prossegue-se com o exercício seguinte.

2. Mostra-se o cartaz à criança e diz -se: «O alfabeto da língua portuguesa tem 23 letras. As vogais são 5 letras. Todas as outras são consoantes». Utilizando o mesmo procedimento, introduzem-se as vogais agrupadas em 3 e, depois, as consoantes também em grupos de 3.

3. Informa -se a criança: «Vais aprender o alfabeto de cor.»

Procedimento:

1. O educador diz o alfabeto completo mostrando o cartaz.
2. Diz o alfabeto mostrando o cartaz, mas pede à criança para dizer só a última letra.
3. Repete o procedimento e pede a criança para dizer as duas últimas letras.
4. Repete o procedimento e repete pausadamente as letras que a criança deve reproduzir.

O procedimento é repetido sem a criança ver o cartaz.

3ª fase – Avaliação final. Igual à pré-avaliação.

Método

Intervenções

O objetivo do presente projeto tem sido fornecer aos alunos participantes uma intervenção o mais precoce possível, de forma a responder-se logo após a manifestação dos primeiros sinais de dificuldades e, por outro lado individualizada, isto é, adaptada às características e necessidades individuais de cada aluno. Não obstante, o objetivo final é oferecer aos professores e às pessoas interessadas um conjunto diversificado de programas de treino que contribua para a resolução do problema do insucesso escolar em termos psicológicos, ou seja, individuais. Este trabalho faz parte de um projeto mais abrangente, do qual já têm sido publicados estudos de investigação propriamente ditos (Galindo, 2015, 2017; Galindo, Candeias, Pires, Grácio, & Stück, 2018), sendo o presente artigo uma apresentação de resultados práticos.

Participantes e ambiente

Participaram 24 crianças entre os 6 e os 9 anos, de escolas do Alentejo, encaminhadas pelos professores devido a problemas de insucesso escolar de natureza diversa. A maioria tinha repetido pelo menos um ano escolar e/ou era candidata a repetir (ver tabela 3). A intervenção foi realizada em espaços disponibilizado pela própria escola. Os procedimentos foram aplicados por alunos de Psicologia da Universidade de Évora especialmente treinados nas técnicas de modificação do comportamento (tutores).

Tabela 3

*Crianças participantes, programas de treino aplicados, resultados obtidos antes (pré-teste) e após (pós-teste) o treino, e número de sessões. **= Dois semestres, ***= Três semestres, ****= Quatro semestres*

Criança	Faixa etária	Ano escolar	Programa aplicado	Pré-teste (% objetivos corretos)	Pós-teste (% objetivos corretos)	Sessões
1.***	8-9	2º	Compreensão verbal	80	100	6
		3º	Sentado 30m	40	100	10
		3º	Sentado/concentração 15m	0	100	7
2.****	6-7	2º	Sentado 30m	60	90	10
		2º	Matemática 2º	30	90	10
		2º	Matemática	68	81	12
		3º	Matemática 3º	84	90	5
3.**	6-7	3º	Compreensão verbal	90	95	5
		1º	Sentado 30m	10	63	8
		2º	Articulação /l/	40	100	10
4.****	6-7	2º	Leitura	74	100	10
		2º	Leitura/escrita 1º	80	95	6
		3º	Matemática 1º	75	100	10
5.***		3º	Matemática 2º	50	100	10
		4º	Matemática 3º	63	82	6
		1º	Articulação/r/	16	50	7
		1º	Articulação/s/	30	89	10
6.***	6-7	2º	Leitura letras	30	88	10
		3º	Leitura/escrita2º	53	88	6
		1º	Articulação /r/	72	100	8
		1º	Articulação /sh/	13	78	6
		1º	Articulação /j/	0	100	8
		2º	Articulação /j/	0	100	14
7.****	6-7	2º	Articulação /s/	0	100	8
		2º	Grafia 1º	92	100	20
		2º	C social indesejável	50	100	12
		3º	Ortografia	43	86	13
			Matemática 1º	35	100	9
		3º	Matemática 3º	20	55	5
8.***	6-7	4º	Matemática 3º	78	92	10
		2º	Grafia 1º	55	75	18
		2º	Leitura 2º	43	78	15
		3º	Ortografia 2º	40	95	6
9.**	6-7	1º	Articulação /r/	23	96	14
		2º	Articulação /r/	66	96	12
		2º	Articulação /lh/	46	86	10
10.**	6-7	2º	Sentado 30m	3	50	10
		2º	Sentado/concentração 30m	7	100	10
11.	6-7	2º	Sentado/concentração 30m	40	100	12
12.	8-9	3º	Escrita 3º	55	84	9
13.	8-9	3º	Sentado 30m	60	85	8
		3º	C. social indesejável	60	85	6
14.	6-7	2º	Sentado 30m	80	100	17
15.	8-9	3º	Leitura alfabeto	84	100	6
		3º	Leitura escrita 2º	70	87	6
16.	6-7	2º	Leitura letras	58	75	4
	6-7	2º	Leitura alfabeto	56	79	3
	6-7	2º	Leitura 1º	56	83	6
	6-7	2º	Grafia 1º	92	100	10

17.	6-7	1º	Leitura (letras)	90	100	6
18.	6-7	1º	Conceitos quantitativos	60	90	9
19.	8-9	4º	Ortografia 2º	60	100	8
		4º	Ortografia 3º	64	100	6
20.	8-9	3º	Matemática 3º	70	90	5
		3º	Estudo do meio 3º	73	86	12
21.	6-7	2º	Leitura	66	88	5
22.	6-7	2º	Sentado 30m	10	83	8
23.	6-7	2º	Matemática 1º	34	73	12
24.	8-9	4º	Ortografia	45	90	5

Instrumentos

1) Conjunto de programas de treino elaborados como foi referido anteriormente, aplicados em três áreas: autossuficiência básica (competências prévias), comportamento académico e comportamento social (ver tabela 2).

2) Conjunto de provas comportamentais elaboradas como foi referido (ver tabela 1), aplicadas para determinar as competências ausentes e presentes em cada área.

Procedimento

A participação das crianças nesta investigação assentou numa decisão informada, livre e esclarecida sobre a natureza, implicações e riscos dessa participação, que foi manifestada de forma escrita e assinada pelos representantes legais dos alunos. Todos eles foram referidos pelos professores por problemas de insucesso escolar de natureza muito diversa. Numa primeira etapa, foi efetuada uma recolha de dados através da consulta e análise de relatórios dos alunos. A seguir, o professor foi entrevistado pelo tutor, afim de definir os objetivos a atingir por cada aluno. Posteriormente, cada aluno foi alvo de uma avaliação, como referido, com o objetivo de definir as áreas de intervenção. Uma vez identificado o conjunto de competências deficitárias, de acordo com os objetivos fornecidos pelo professor, foi estabelecida uma hierarquia de intervenção. Finalmente, foram definidos os objetivos de intervenção para cada um dos alunos e construídos os programas. O treino foi realizado pelos tutores em sessões de duas horas por semana (1 sessão = 1 hora) durante um semestre (15 semanas). Cada tutor acompanhou uma criança do princípio ao fim do semestre. Geralmente o tutor buscava a criança na sala de aulas e trabalhava com ela durante uma hora noutra espaço. Uma intervenção podia demorar várias semanas ou um semestre, segundo as necessidades da criança. Antes de iniciar a aplicação do

programa, era feito um pré-teste. Terminada a intervenção, o tutor fazia um pós-teste. Os dados apresentados são os resultados destes pré e pós-testes.

Resultados

A tabela 1 mostra a lista de crianças que participaram no projeto (2013-2015), a sua idade no momento de iniciar a intervenção, os programas de treino aplicados, os resultados obtidos por cada uma delas no pré-teste e no pós-teste, bem como o número de sessões necessárias para atingir os objetivos definidos. Foram atendidas 14 crianças durante um semestre, 3 durante dois semestres, 4 durante três semestres e 3 durante quatro semestres. Foram aplicados programas académicos, programas de competências pré-académicas e programas sociais. No que diz respeito aos programas sociais, o mais frequente é um treino de autocontrolo chamado programa para “manter-se sentado 30 minutos”, que é o tempo mínimo definido pelo professor e o tempo mínimo necessário para aplicar outros programas; os dados mostram a percentagem de 30 minutos que a criança passa sentada antes e após o treino, adicionado algumas vezes por um treino de concentração na tarefa. Nos dois casos de comportamento social indesejável, o objetivo é a criança estar uma hora no pátio ou numa sala de aulas sem mostrar os comportamentos problemáticos, pelo qual os dados mostram a percentagem da hora que a criança consegue estar bem-comportada. Uma análise dos casos mais relevantes pode nos mostrar os aspetos positivos e os problemas dos programas de treino.

A criança 1 começou o tratamento aos 8 anos, quando estava no segundo ano. Foi referida por ser irrequieta e com problemas de concentração. No primeiro semestre, a avaliação mostrou problemas de compreensão verbal e deficiências de autocontrolo. Consequentemente, foi treinada primeiramente em compreensão verbal e no semestre seguinte em “manter-se sentada 30 minutos”, e logo em “manter-se concentrada na tarefa durante 15 minutos”. Nos três programas, a criança atingiu 100% dos objetivos. A criança 2 começou o tratamento aos 6 anos. O diagnóstico mostrou problemas de autocontrolo e na matemática. Consequentemente, no primeiro semestre foi treinada para “manter-se sentada 30 minutos”, logo foram aplicados dois programas de matemática. No segundo semestre, foi aplicado outro programa de matemática e um programa de compreensão verbal. Os resultados dos pós-testes foram considerados bons. A criança 3 foi referida desde o primeiro ano por problemas de comportamento social e de linguagem. No primeiro semestre recebeu treino de autocontrolo (“sentada 30 minutos). No segundo foi treinada em articulação e leitura. Embora não tivesse

atingido o objetivo de ficar 30 minutos sentada, avançou rapidamente nos programas de articulação e leitura até aos 100% de objetivos atingidos. A criança 4 foi referida durante o segundo ano por problemas académicos em geral. No primeiro semestre foi aplicado um programa básico de leitura/escrita. Resolvido este problema, nos dois semestres seguintes recebeu um treino especial em matemática, com resultados de 82% a 100% de objetivos atingidos. A criança 5 mostra claramente a importância da linguagem para a aprendizagem de leitura e escrita. Recebeu treino em articulação no primeiro ano, mas os resultados não foram ótimos (50% e 89% de objetivos atingidos). Não obstante, foi treinada em leitura e escrita nos semestres seguintes, por recomendação dos professores; os resultados foram de nível médio (88%). A criança 6 mostra grandes deficiências de competências pré-académicas no primeiro ano (linguagem e pré-escrita). No primeiro semestre recebe treino em articulação até atingir 100% de objetivos em dois programas e 78% em um. Não obstante, os problemas de linguagem reaparecem no segundo semestre. Consequentemente, recebe treino adicional em articulação e é aplicado um programa de pré-escrita ("grafia 1"). O caso mostra que, infelizmente, às vezes um programa bem-sucedido não resolve o problema. Em casos como este é necessário um treino mais intenso e longo, além de um seguimento. A criança 7 foi referida por comportamento social indesejável e problemas académicos. A avaliação mostrou problemas de escrita e matemática e comportamentos perturbadores. O primeiro semestre foi dedicado a um programa de socialização e eliminação de comportamentos indesejáveis, com bons resultados (100% de objetivos em 12 sessões). O passo seguinte foi o treino em ortografia e matemática nos semestres seguintes, O programa de matemática 3 foi completado com sucesso no 4º semestre de intervenção. A criança 8, referida no segundo ano, apresenta problemas académicos. No primeiro semestre é aplicado um programa de grafia (pré-escrita) e um programa de leitura, e no segundo semestre um programa de ortografia, com resultados médios. O tempo foi insuficiente para atingir todos os objetivos dos programas. A criança 9 foi referida no primeiro ano por problemas escolares. A avaliação mostrou grandes problemas de linguagem. Foram aplicados programas de articulação durante dois semestres, com resultados positivos. A criança 10 foi referida por mau comportamento. Foi treinada em competências de autocontrolo durante dois semestres, até atingir 100% dos objetivos.

As crianças 11 a 24 foram treinadas durante um semestre. A problemática identificada e os programas aplicados foram semelhantes aos casos anteriores. Os resultados foram quase sempre muito positivos. Apenas a criança 23 não consegue atingir o patamar de pelo menos 80% de objetivos.

Conclusão

Olhando para os resultados obtidos no pós-teste pelas crianças participantes, constata-se que todas responderam de forma semelhante aos programas de treino implementados, já que todas apresentaram um aumento das percentagens obtidas na pré-avaliação. Tal demonstra que os alunos apresentaram melhorias em todas as competências treinadas, o que corrobora os resultados obtidos em estudos anteriores e em estudos paralelos (Galindo, 2015, 2017), no sentido de que uma intervenção de índole cognitivo-comportamental melhora o desempenho escolar de alunos do ensino básico na situação de insucesso escolar. O facto de os programas de treino implementados terem sido associados a ganhos consideráveis em todas as competências e em todos os alunos, independentemente da sua idade ou da causa do problema é importante. Estes resultados concordam com os de outros investigadores que utilizam as técnicas cognitivo-comportamentais para melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades, através do treino das habilidades académicas em défice (Belfiore et al., 1995; Kazdin, 2013; Melchiori et al., 2000; Mayfield & Chase, 2002; Wood et al., 1998). Em termos gerais, é importante considerar que este estudo mostra, mais uma vez, que existe um conjunto diversificado de competências prévias à aprendizagem da aritmética, da leitura e da escrita, o que significa que os alunos que não as possuem ou que apresentam limitações nas mesmas irão ter dificuldades. Sendo assim, uma melhoria nessas competências prévias deve ser o objetivo de toda intervenção contra o insucesso escolar (Clarke & Shinn, 2004; Fuchs, Fuchs, Compton, Bryant, Hamlett, & Seethaler 2007; Levingston, Neef, & Cihon, 2009; Wood et al., 1998). Doutra parte, foi corroborada a importância de resolver o problema da motivação do aluno, para o qual foi demonstrada a eficácia dos sistemas de economias de fichas, que aliás são amplamente utilizados no contexto educativo (Kazdin, 2013; Miltenberger, 2012). De um ponto de vista prático, é importante relembrar que os programas de treino foram implementados por tutores, o que faz notar que a implementação deste tipo de programas de treino parece ser bem-sucedida quando realizada por outras pessoas que não professores, como para-profissionais, voluntários, figuras-chave na vida dos alunos, como por exemplo os pais ou outros familiares. Após a implementação dos programas de treino, a opinião dos professores foi positiva, já que concordaram com o facto de terem existido melhorias em todas as competências que foram alvo de treino em todos os alunos que participaram nesta investigação. Não obstante, nem tudo são aspetos positivos, já que alguns professores informaram que apesar da melhoria do aluno em áreas específicas, este ainda tinha problemas por resolver. Outros problemas relatados são:

1) Pelo menos um aluno com problemas de articulação mostrou os mesmos problemas um semestre mais tarde, o qual significa que os seguimentos são essenciais; 2) Os programas são aplicados de forma individualizada. É necessário investigar técnicas mais alargadas; 3) A calendarização das sessões, já que nem sempre é possível trabalhar com o aluno sem interromper o seu percurso diário na escola; 4) O tempo de treino parece ser um fator importante. O número de sessões necessárias para atingir e consolidar os objetivos é variável e depende da própria criança; 5) Um grande problema metodológico é demonstrar que melhorias nas competências treinadas são resultado do treino e não de outras variáveis. Consequentemente, o autor tem realizado estudos quase-experimentais com desenho de linha base múltipla para avaliar os efeitos dos programas (Galindo, 2015, 2017; Galindo et al., 2018). Contudo, convém ressaltar que é necessário continuar a desenvolver este tipo de programas de treino e a aplicá-los em diferentes populações e contextos para que os resultados possam ser generalizados a essas situações.

Referências bibliográficas

- Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura [EACEA] | Eurydice (2011). *A retenção escolar no ensino obrigatório na Europa: Legislação e estatísticas*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Belfiore, P., Skinner, C., & Ferkis, M. (1995). Effects of response and trial repetition on sight-word training for students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(3), 347-348. doi: 10.1901/jaba.1995.28-347
- Benavente, A. (1999). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Clarke, B., & Shinn, M. (2004). A preliminary investigation into the identification and development of early mathematics curriculum-based measurement. *School Psychology Review, 33*, 234-248.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: CNE. Recuperado de: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado-da-Educacao-2013-online-VF.pdf>
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Enguita, M., Martínez, L., & Gómez, J. (2010). School failure and dropouts in Spain. *Social Studies Collection, 29*. Barcelona: Obra Social, Fundación "La Caixa".
- Direção-Geral da Educação [DGE] (2011). *Relatório de avaliação anual do programa Mais Sucesso Escolar 2010/2011*. Lisboa: DGE.

- Direção-Geral da Educação – Júri Nacional de Exames [DGE-JNE] (2014). *Relatório 2014 – Processo de avaliação externa da aprendizagem: Provas finais de ciclo e exames nacionais*. Lisboa: DGE.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] (2014). *Educação em números - Portugal 2014*. Lisboa: DGEEC.
- Faubert, B. (2012). A literature review of school practices to overcome school failure. *OECD Education Working Papers*, 68, 1-34. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/5k9flcwwv9tk-en
- Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special education needs, inclusion and diversity*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Bryant, J., Hamlett, C., & Seethaler, P. (2007). Mathematics screening and progress monitoring at first grade: Implications for response-to-intervention. *Exceptional Children*, 73, 311-330. doi: 10.1177/001440290707300303
- Fundação Francisco Manuel dos Santos [FFMS] (2015). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: Total e por sexo*. Lisboa: PORDATA.
- Galindo, E (2017). School failure from a psychological point of view. In A. Candeias, E. Galindo, H. Pires, H., K. Reschke e E. Witruk, *Psychological issues in education and health* (pp.80-89). Proceedings of the 1st Scientific Meeting in Psychology 2016 Aachen: Shaker Verlag.
- Galindo, E. (2015). *O tratamento do insucesso escolar com técnicas da psicologia: Manual prático*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Galindo, E., Candeias, A., Pires, H. Grácio, L., & Stück, M. (2018). Behavioral skills training in Portuguese children with school failure problems. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00437
- Galindo, E., Galguera, I., Taracena, E., & Hinojosa, G. (2018). *Modificación de conducta en la educación especial: Diagnóstico y programas*. (5ª ed. Rev.). México: Editorial Trillas.
- García, J., Elosúa, M., Gil, L., Gómez, I., Vila, O., Orjales, I. et al. (2013). Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 155-174. Doi: 10.1002/rrq.44
- Grácio, A., Almeida, F., & Ascensão, J. (2015). *Recomendação: Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: CNE.
- Kazdin, A. (2013). *Behavior modification in applied settings*. Long Grove, Ill.: Waveland Press.
- Levingston, H., Neef, N., & Cihon, T. (2009). The effects of teaching precurent behaviors on children's solution of multiplication and division word problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 361-367. doi: 10.1901/jaba.2009.42-361
- Marchesi, A., & Gil, C. (Coords.) (2003). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayfield, K., & Chase, P. (2002). The effects of cumulative practice on mathematics problem solving. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(2), 105-123. doi: 10.1901/jaba.2002.35-105
- Melchiori, L., Souza, D., & Rose, J. (2000). Reading, equivalence, and recombination of units: A replication with students with different learning histories. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 97-100. doi: 10.1901/jaba.2000.33-97

- Miltenberger, R. (2012). *Behavior modification: Principles and procedures*. EUA: Cengage Learning.
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F., & Vaz, J. (2013). Predictors of academic performance and school engagement — Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences, 24*, 117-125. doi: 10.1016/j.lindif.2012.10.016
- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2007). *No more failure: Ten steps to equity in Education*. Paris: OCDE.
- Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 51*, 67-85. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>
- Rebello, J., & Fonseca, A. (2009). Caracterização de alunos repetentes: Um estudo na região de Coimbra. *Psychologica, 51*, 189-208.
- Toussaint, K., & Tiger, J. (2010). Teaching early braille literacy skills within a stimulus equivalence paradigm to children with degenerative visual impairments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*, 181-194. doi: 10.1901/jaba.2010.43-181
- Wood, D., Frank, A., & Wacker, D. (1998). Teaching multiplication facts to students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*, 323-338. doi: 10.1901/jaba.1998.31-323

PSYCHOLOGICAL INTERVENTION IN CHILDREN WITH SCHOOL PROBLEMS

Edgar Galindo²⁰

Abstract

The purpose of this paper is to explain the application of behavior modification evaluation and training procedures to help school children with problems of school failure. Participants were 24 children, attending the 1st, 2nd, 3rd and 4th school years, referred by teachers, due to school failure problems. Considerable gains in academic behaviors like reading, spelling and mathematics, in pre-academic behaviors like verbal & motor skills, as well as in social skills have been observed after the intervention in all children. It is concluded that an individual intervention based on cognitive-behavioral techniques improve the academic performance of elementary school children with problems of school failure.

Keywords: school failure, behavior modification, academic & pre-academic behavior, school performance.

²⁰ Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP)/Universidade de Évora, edgar_galindo@hotmail.com