



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JULIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Marta Regina Gonçalves Correia

**UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORES E
OS EFEITOS NO REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL E
DESEMPENHO ACADÊMICO DE SEUS ALUNOS**

BAURU - SP

2009

Marta Regina Gonçalves Correia

**UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORES E OS EFEITOS NO
REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL E DESEMPENHO ACADÊMICO DE SEUS
ALUNOS**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Olga Maria P. Rolim Rodrigues

BAURU - SP

Março/2009

**DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Campus de Bauru**

Correia, Marta Regina Gonçalves

Uma proposta de intervenção com professores
e os efeitos no repertório comportamental e
acadêmico de seus alunos / Marta Regina
Gonçalves Correia. - Bauru, 2009.

128 f. : il.

Orientadora: Olga Maria P. Rolim Rodrigues

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2009

**Aos meus avós, Aparecida e Leido, que tanto incentivaram e se orgulharam de minhas conquistas.
De onde vocês estão sei que me vêem e comigo comemoram a finalização desta etapa.
Saudades...**

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a execução deste trabalho, mas cito alguns nomes, pois de uma forma tão peculiar me ajudaram a chegar nesta etapa.

A Deus, ao qual eu recorri muitas vezes em minha fragilidade humana.

Aos meus pais, Márcia e Marcos, por todo apoio, pela saudade, por me ouvir em momentos difíceis e compartilhar de forma carinhosa minhas alegrias.

Aos meus tios e tias, por fazerem parte da minha formação, enquanto pessoa. Em especial a tia Isa, pelo incentivo ao estudo e à universidade e as minhas madrinhas, Célia e Lúcia, que sempre de alguma forma se fizeram presente.

Aos meus irmãos, Marcelo e Maryana, pelo interesse na minha vida acadêmica e por serem o que são simplesmente.

Aos meus avós, aos quais dedico este trabalho, pela preocupação, pela espera, pela valorização. Sem a presença deles, tudo seria mais difícil.

Ao meu amor e companheiro Wilson, por suportar minhas ausências, meu mau humor, reclamações, por estar junto e compreender que tudo era uma fase, a qual era importante para mim. Sua paciência, carisma e apoio fazem de você uma pessoa muito especial.

À minha querida amiga e colega de profissão Denise, pelas leituras, pelos conselhos, pela discussão de dados e procedimentos, por ouvir meus desabafos e desesperos. Obrigada pela paciência, por sempre me convidar para relaxar e me distrair, mesmo que muitas vezes eu tenha recusado este convite.

Aos meus amigos Cristiane, Rafael, Gislaine, Helen, Ana, Débora, Rejane, Danielle, Maria Juliana e Solange, pelo companheirismo e por deixar esta fase mais divertida.

Ao diretor, coordenador, funcionários, em especial aos alunos e seus pais e aos professores da escola em que realizei a pesquisa, pela recepção e por me disponibilizar tempo precioso da rotina de vocês. Saibam que foi agradável trabalhar nesta instituição.

À Gislaine, Helen, Maria Juliana e Laís, que gentil e gratuitamente disponibilizaram seu tempo para ajudar na coleta com as crianças. Se não fossem vocês, eu não conseguiria.

À Ednéia, Cláudia, Maria de Lurdes, Gigi, Ana e Matilde, minhas colegas de trabalho que entenderam as minhas ausências, permitindo que minha prioridade fossem meus estudos e que me ajudaram de todas as formas possíveis a concretizar esse sonho.

Ao Domingos meu diretor e às crianças do Projeto Caná, por me ensinarem a importância e a magnitude do trabalho na Educação.

A professora Silvia e ao professor Kester, pelas valiosas contribuições, colocadas sempre de forma generosa.

Ao professor Henrique, que realizou as provas estatísticas. Muito obrigada por sua contribuição.

As funcionárias da Pós-Graduação as quais me atenderam sempre solícitas e cordiais.

A professora Tânia, que foi minha orientadora no estágio docência, pela atenção e orientação.

A professora Alessandra, por me orientar com relação aos instrumentos de avaliação do comportamento e a professora Maria Regina, por ter me ensinado os primeiros passos da pesquisa.

E por fim, a minha querida orientadora professora Olga, a qual sempre com alegria, disposição, carinho, atenção, disponibilidade e paciência conduziu este trabalho. Saiba que aprendi muito nestes anos, e que é muito fácil ser sua orientanda. Obrigada!

CORREIA, M. R. G. **Uma proposta de intervenção com professores e os efeitos no desempenho comportamental e acadêmico de seus alunos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2007.

RESUMO

A escola desempenha importante papel na socialização da criança, proporcionando diversas experiências, com repercussões diferentes na vida do indivíduo que por ela passa, sendo que o período escolar pode interferir diretamente sobre os comportamentos futuros do indivíduo e acometendo outras instâncias como relacionamento com colegas e com a família. A literatura aponta para correlações entre o baixo rendimento acadêmico e a emissão de problemas de comportamento, mas também traz como uma variável importante as relações estabelecidas entre professores e alunos. O objetivo deste trabalho foi verificar os efeitos de uma intervenção com professores sobre os repertórios comportamental e acadêmico de alunos. Participaram deste estudo quatro professoras do Ciclo I do Ensino Fundamental, de uma escola estadual de um município do interior do estado de São Paulo. Essas professoras foram solicitadas a indicar cinco alunos de sua sala com problemas de comportamento (GI) e tiveram outros cinco sorteados (GS) cada uma, totalizando 40 alunos. O instrumento utilizado para obter o rendimento acadêmico foi o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e para verificar o repertório acadêmico as professoras responderam ao Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados para professores (QCSA-PR) e a Escala de Comportamentos Infantis (ECI). O procedimento constou de cinco etapas: Etapa Preliminar – procedimentos éticos e caracterização dos participantes; Etapa I – avaliação do rendimento acadêmico e comportamental dos alunos; Etapa II – Intervenção através do curso “O Manejo Comportamental do Professor em Sala de Aula”; Etapa III – Reavaliação do rendimento acadêmico e comportamental dos alunos e Etapa IV – Devolutiva e avaliação do processo. Como principais resultados temos que a maioria dos alunos de GI e de GS, tanto na Etapa I quanto na Etapa III tiveram desempenhos acadêmicos considerados inferiores à média esperada para sua série. Mas GS teve rendimento acadêmico superior ao de GI, bem como foi melhor avaliado no QCSA-PR e ECI na primeira Etapa. Porém, na Etapa III, todos os grupos aumentaram o desempenho acadêmico, mas as melhoras significativas aconteceram em maior quantidade para GI do que para GS. Quando se observa o desempenho nos instrumentos por professor, temos que aqueles que melhor avaliaram o repertório de comportamentos adequados de seus alunos no QCSA-PR, obtiveram um aumento maior na média do rendimento acadêmico, sugerindo que o curso promoveu uma melhor observação do comportamento adequado e conseqüentemente para diminuição dos comportamentos inadequados para três das quatro professoras. Considerando que professores têm pouco acesso em sua formação aos conteúdos oferecidos pela Análise do Comportamento, além de poucas oportunidades de reciclar o conhecimento já obtido, o presente estudo pretendeu contribuir com a literatura da área, realizando um curso de formação continuada, durante o horário de trabalho dos participantes, partindo da realidade vivenciada pelos professores e seus alunos.

Palavras-chave: Análise do Comportamento, Repertório Comportamental, Desempenho Acadêmico, Formação de Professores, Interação Professor-Aluno.

CORREIA, M. R. G. **A proposal of intervention with teachers and the effects on the behavioral and academic output of theirs students.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2007.

ABSTRACT

The school has a major role on the child's socialization, providing various experiences, with different repercussions on the individual's life, whereas the school period can have a direct impact on the individual's future behavior and relating to other areas such as the relationship with colleagues and family. The literature points out to correlations between low academic development and the emission on behavior problems, but also brings an important variable on the relations established between teachers and students. The objective of this work was to verify the effects of an intervention with teacher, about the repertoire of behavioral and academic students. For this reason, four teachers of the first cycle of Basic Schooling have participated, from a small city state school in São Paulo. These teachers were asked to indicate five students from their classroom, with behavior problems (GI), and other five students randomly selected, each one, with the total of 40 students. The instrument used to obtain academic output was the School Output Test (TDE), and to verify academic repertory, the teachers answered to a Questionnaire of Socially Adequate Behavior for teachers (QSCA-PR), and the Scale of Infantile Behavior (ECI). The procedure was composed of five stages : Preliminary Stage – ethical procedures and characterization of participants ; Stage I –Evaluation of Academic Output and Behavior; Stage II - Intervention through the course “The Conduct Manage of the Teacher in the Classroom: ; Stage III – Reevaluation of Academic Output and Behavior of students and Stage IV – Delivery and process evaluation. The main results show that most of the GI and GS students, both in the Stage I and Stage III had academic output considered inferior to the their expected average level. But GS had superior academic output compared to GI, as well as being better evaluated on the QSCA-PR and ECI on the first Stage. However, on the III Stage, all the groups increased the academic output, but the significant improvements happened in a higher quantity for GI, instead of GS. When the performance on the instruments per teacher is observed, we have that those who better evaluated the repertoire of adequate behavior of their students on the QSCA-PR, have obtained a higher increase on the average academic output, suggesting that the course promoted a better observation of adequate behavior and consequently a decrease of inadequate behavior for three of the four teachers. Considering that teachers, on their schooling, have little access to Conduct Analysis contents, and also few opportunities of recycling their knowledge, the present study has contributed with the area's literature, because it was realized through the continued education, with contents applied from the experienced reality of teachers and students.

Key words: Conduct Analysis , Conduct Repertoire, Academic Development, Teachers Formation, Teacher-Student Interaction.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	p. 13
1.1 Rendimento Acadêmico e Comportamento	p. 15
1.2 Práticas Educativas de Professores e Problemas de Comportamento	p. 28
1.3 Algumas contribuições da Análise do Comportamento	p. 31
1.4 A Análise Funcional como instrumento	p. 35
1.5 Treinamentos e manejos de comportamento	p. 38
2. JUSTIFICATIVA	p. 41
3. OBJETIVOS	p. 42
4. MÉTODO	p. 43
4.1. Aspectos éticos da pesquisa	p. 43
4.2 Participantes	p. 43
4.3. Local	p. 45
4.4 Material	p. 46
4.5. Procedimento	p. 47
4.6 Procedimento para análise dos resultados	p. 66
5. RESULTADOS	p. 67
5.1. Resultados obtidos nas Etapas I e III	p. 67
5.2. Avaliação Comportamental	p. 79
6. DISCUSSÃO	p. 89
6.1 Os grupos	p. 90
6.2 As professoras	p. 94
6.3 O curso	p. 101
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 105
REFERÊNCIAS	p. 110
ANEXOS	p. 117

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Valor da significância das comparações dos grupos nas Etapas I e III	p. 70
Tabela 2. Valor da significância das comparações dos grupos por professor nas Etapas I e III	p. 73
Tabela 3. Valor da significância das comparações dos grupos por professor nas Etapas I e III, na Escrita	p. 75
Tabela 4. Valor da significância das comparações dos grupos e por professor nas Etapas I e III, em Aritmética	p. 77
Tabela 5. Valor da significância das comparações dos grupos por professor nas Etapas I e III, no subtteste Leitura	p. 79
Tabela 6. Valor da significância das comparações inter-grupos por professor nas Etapas I e III, no QCSA-PR	p. 83
Tabela 7. Valor da significância das comparações inter-grupos por professor nas Etapas I e III, na ECI	p. 86
Tabela 8. Representação das significâncias obtidas pelos grupos por professora	p. 94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição do percentual da classificação do desempenho dos alunos por grupo no TDE	p. 68
Figura 2. Distribuição das médias no Total do TDE, de GI e GS, nas Etapas I e III, para cada professor, em relação à média esperada para a série	p. 72
Figura 3. Distribuição das médias na Escrita do TDE, de GI e GS, nas Etapas I e III, para cada professor.....	p. 74
Figura 4. Distribuição das médias em Aritmética do TDE, de GI e GS, nas Etapas I e III, para cada professor	p. 76
Figura 5. Distribuição das médias na Leitura do TDE, de GI e GS, nas Etapas I e III, para cada professor	p. 78
Figura 6. Pontuação média obtida no Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados pelos alunos do GI e do GS, nas Etapas I e III	p. 80
Figura 7. Médias obtidas pelos grupos de alunos e suas professoras no Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados- Professores	p. 82
Figura 8. Média da pontuação obtida na Escala de Comportamentos Infantil dos alunos de GI e GS, nas Etapas I e III	p. 84
Figura 9 – Médias obtidas pelos grupos de alunos e suas professoras na Escala de Comportamentos Infantil	p. 85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização das professoras participantes	p. 43
Quadro 2. Caracterização dos alunos participantes por grupo	p. 45
Quadro 3. Delineamento do Estudo	p. 47
Quadro 4. Respostas das professoras sobre a relevância do curso	p. 87
Quadro 5. Avaliação das professoras do curso de maneira geral	p. 88

1. INTRODUÇÃO

A educação é um sistema que contempla relações imediatas estabelecidas entre professores, alunos, pais e funcionários, as quais sofrem interferências de fatores internos e externos ao contexto escolar (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). O objetivo da educação seria favorecer a diversidade e a variabilidade de seus membros para assim produzir um homem mais hábil em suas relações em outros contextos (SKINNER, 1972).

A escola desempenha importante papel na socialização da criança, proporcionando diversas experiências, com repercussões diferentes na vida do indivíduo que por ela passa, sendo que o período escolar pode interferir diretamente sobre os comportamentos futuros do indivíduo e acometendo outras instâncias como relacionamento com colegas e com a família (MARTURANO, 1997).

Neste sentido, há um crescente questionamento sobre o papel da escola na educação das crianças e, aspectos inerentes ao sistema educacional podem ser responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. A experiência escolar positiva pode constituir-se como mecanismo de proteção à criança, uma vez que o bom desempenho facilita a superação de dificuldades comportamentais e auxilia no envolvimento de projetos de vida, os quais potencializam a auto-realização (GLASGOW; DORNBUSCH; TROYER; STEINBERG; RITTER, 1997).

Para Skinner (1995) a escola pública foi inventada para oferecer os serviços de um tutor particular a mais de um estudante ao mesmo tempo e, de acordo com o autor, isto só é efetivo se o número de estudantes não for grande, o que não corresponde à realidade das escolas na atualidade. O aumento no número de alunos faz com que cada um deles receba menos atenção do professor, gerando prejuízos no processo de educar.

No Brasil, aumento do número de alunos por sala teve início na década de 50, através do movimento da universalização da educação. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, na década de 90 (Lei 9.394/96), criou necessidades de investimentos e de propostas de reorganização do sistema educacional brasileiro. A educação passa a ser um direito de todos os cidadãos e ações para atender esse direito são executadas por governos, escolas etc. As transformações em âmbito nacional ocorreram de forma semelhante às mudanças já vividas em outros países há mais tempo e o acesso ao ensino fundamental se tornou obrigatório para a faixa etária de sete a quatorze anos. Isso significa que chegam às escolas segmentos da população que antes não tinham acesso mínimo de escolaridade, como a classe (CAMPOS, 2008). Também se aumentou o contingente e a diversidade dos estudantes, porém as práticas educativas continuaram as mesmas de décadas passadas, o que parece comprometer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido pesquisas são realizadas para investigar quais as variáveis que interferem no ensinar e no aprender. De acordo com Campos (2002), além das características do aluno, as relações interpessoais são fatores que contribuem com o ambiente escolar. A autora, por meio de uma pesquisa sobre *a qualidade da educação na escola* analisou dados qualitativos sobre concepção de diretores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos de 22 escolas dos Estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul. As respostas sobre o que comporia uma boa escola se referiam à importância das relações humanas no ambiente escolar, tanto entre adultos e crianças como entre pares.

A importância das interações estabelecidas no contexto escolar vai ao encontro de outros estudos realizados cujo foco é a díade do relacionamento professor – aluno (DEL PRETTE ET AL, 1998; LANDON; MESINGER, 1989; HENDRICKSON et al., 1999), sem perder de vista que esta interação está atrelada a culturas e histórias próprias de alunos e professores e que a escola é um ambiente complexo, onde atuam diferentes variáveis da qual um comportamento pode ser função.

1.1 Rendimento Acadêmico e Comportamento

O baixo rendimento acadêmico pode contribuir com o atraso escolar, com a evasão, repetência e, conseqüentemente, com a auto-estima, capacidade produtiva, aceitação e popularidade entre os colegas (OKANO; LOUREIRO; LINHARES, MARTURANO, 2004).

É corrente na literatura a utilização do termo dificuldade de aprendizagem, atrelado ao rendimento acadêmico. Para Correia (2004) ele surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente “normais”, apresentavam rendimento acadêmico abaixo da média, principalmente em áreas como leitura, escrita e aritmética. Daí retira-se a concepção de que a dificuldade de aprendizagem envolve a comparação entre o desempenho acadêmico esperado, tendo como referência um padrão médio e o desempenho real apresentado pelo indivíduo portador do problema (PACHECO, 2005; CORREIA, 2004).

Questionando o padrão da normalidade, Neves e Marinho-Araújo (2006) apontam que, tradicionalmente, as dificuldades de aprendizagem têm sido tratadas como fenômenos individuais, decorrentes de determinantes físicos e biológicos, desvinculadas dos aspectos sociais. Nesta perspectiva se desconsidera a outra ponta do processo de aprendizagem – o professor e as condições de ensino.

Marturano (1998) discute as influências das variáveis escola, criança e família sobre o aprendizado escolar. A autora indica que crianças expostas a ambientes familiares com determinadas características vão desenvolver estratégias que favorecem o sucesso escolar. Wang, Haertel e Walberg (1990 citado por MARTURANO, 1998) ordenam as características da escola, da criança e da família, segundo a magnitude do efeito na aprendizagem, dividindo-as em variáveis intra-escolares e extra-escolares.

As variáveis intra-escolares envolveriam o manejo em sala de aula, a quantidade de ensino, as interações professor-aluno, o clima de sala de aula, os recursos da escola, o currículo e

o ensino. As variáveis extra-escolares os autores dividem em características da criança, como: compreensão; estratégias de auto-regulação e autocontrole; estratégias para facilitar a generalização de conceitos; cognição; comportamento e sociabilidade; uso do tempo fora da escola e motivação e, também variáveis caracterizadas pela família, que seriam o envolvimento dos pais na vida escolar e o ambiente educacional no lar.

Esta visão é corroborada, em parte, pelo estudo realizado por Osti (2004), pois de acordo com o autor, os professores consideram a temática da dificuldade de aprendizagem como relacionada à família e às condições do próprio aluno. Estas considerações foram feitas a partir da entrevista com trinta professores da rede pública, com o objetivo de caracterizar o que é dificuldade de aprendizagem na concepção dos mesmos. Como resultado encontrou que os educadores apresentaram uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem, pois, para 40% deles ela surge em decorrência de problemas emocionais, para 27% ela é consequência de problemas familiares e apenas 3% identificaram que a postura do professor pode contribuir para o aparecimento da dificuldade no aluno. Temos nestes resultados que não ocorre a correspondência entre a metodologia, à prática e a relação do professor com o aluno (OSTI, 2004).

Mas esta compreensão não é inerente a professores. Cabral e Sawaya (2001) realizaram entrevistas individuais semi-estruturadas, com 19 psicólogos, com o objetivo de conhecer a atuação dos mesmos diante das queixas escolares de crianças encaminhadas aos serviços públicos de saúde. Os resultados mostraram que a compreensão da queixa escolar para estes profissionais seria um problema da criança pobre e de sua família, passível de ser analisado e tratado fora do contexto da instituição escolar, na qual o fracasso escolar é produzido. Embora os profissionais apontem a participação da escola na produção das dificuldades escolares das crianças, o foco de intervenção dos problemas apresentados ainda é o atendimento individualizado das crianças e dos seus familiares.

Sem desconsiderar variáveis como a família e a escola, Moreira e Sigolo (2005) a partir do resgate parcial sobre a história de vida familiar e escolar de 14 crianças que freqüentaram a 4ª série do ensino fundamental, tentaram recuperar e identificar os recursos e as condições adversas que possam ter influenciado o desempenho acadêmico durante os anos da escolarização progressa. Para a coleta de dados foram utilizados: análise dos registros acadêmicos, sessões lúdicas envolvendo desenhos, escrita, leitura, jogo e, também, o Teste de Desempenho Escolar. Foram realizadas entrevista com duas professoras e, com os pais foram aplicados, o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar e a Escala dos Eventos Ambientais Adversos. Os resultados obtidos evidenciaram que as condições adversas estão refletidas na família (desentendimentos entre os pais) e na escola (envolvimento em desavença com colegas e professores, práticas docentes desestimuladoras), mostrando a necessidade de um maior diálogo entre a escola e a família, a fim de proporcionarem um melhor rendimento acadêmico dos alunos.

O ambiente escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem que se constitui de forma única, na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais variáveis do ambiente (BRAGANÇA, FERREIRA; PONTELO, 2008). O fato de somente alguns alunos aprenderem evidencia um fracasso do nosso sistema educacional que, de acordo com Marinotti (2004), são motivos para preocupação, principalmente no que se refere à “alfabetização”, isto porque ler e escrever são habilidades para a vida fora da escola e o fracasso destas implicam em desinteresse, baixo desempenho e evasão escolar.

Dentre os fatores associados ao baixo rendimento acadêmico está o problema de comportamento. O termo “problema de comportamento” gera controvérsias quanto a sua definição. A literatura não oferece um conceito definido sobre o assunto, limitando-se ao uso de

operacionais baseados em instrumentos, como algumas escalas de avaliação para medir o constructo (DASCANIO, 2007).

Entre as diversas definições do que são problemas de comportamento, Bolsoni –Silva e Del Prette (2003), em um estudo acerca da definição e contextualização da terminologia “problema de comportamento” apontaram duas vertentes principais: o modelo médico ou biológico, que aborda o assunto prioritariamente em termos de sintomas e, de outro lado, aqueles que compreendem a categoria mais funcionalmente, analisando-o termos de déficits e excessos comportamentais.

Kanfer e Saslow (1976) definem o *excesso comportamental* como a frequência, intensidade, duração ou ocorrência excessiva de um comportamento em relação a sua frequência socialmente aceita, como um aluno que se levanta todas as vezes que o professor está explicando uma matéria. Já o *déficit comportamental* se refere a uma classe de respostas descrita como problemática porque deixa de ocorrer com frequência, intensidade e maneira adequadas ou sob condições socialmente previstas, como em casos de retraimento social e amnésias.

Ainda com relação aos déficits e excessos comportamentais temos a compreensão de que eles podem focar os comportamentos externalizantes, que teriam a função de contra-controlar eventos ambientais, sendo efetivos para reduzir condições aversivas e são, por isso, multi-determinados. Neste caso, variáveis como: história de vida familiar, práticas parentais e condição socioeconômica, eventos estressantes, conflitos conjugais, hereditariedade dos pais, patologia parental, características pessoais da criança e da escola, podem influenciar o surgimento e/ou manutenção de tais comportamentos, sendo que a operacionalização destas variáveis constitui desafio para os profissionais da área.

No entanto, existem definições cujo enfoque está na frequência e intensidade com o que o comportamento é emitido. Por exemplo, se ocorrer o excesso comportamental, pode constituir

indícios de quadros psicopatológicos (BORDIN; MARI; CAEIRO, 1995). Segundo Bolsoni-Silva (2003), os problemas de comportamentos podem ser considerados como sendo déficits e/ou excessos comportamentais que prejudicam a interação das crianças com pares e adultos de sua convivência. Nesse sentido, os problemas de comportamento podem dificultar que as crianças tenham acesso a diversos ambientes, os quais permitiriam a aquisição de novas habilidades. Assim, as suas interações interpessoais ficariam prejudicadas quando, por exemplo, a criança apresentasse dificuldade de iniciar e manter conversação e, portanto, de se relacionar com seus colegas para realização de um trabalho escolar.

Retraimento, ansiedade, depressão, dificuldades no contato social, hiperatividade, agressividade e comportamento delinqüente são alguns exemplos de categorias que se encontram incluídos no conceito de problemas de comportamento (ACHENBACH, 1991). O termo “problemas de comportamento” também não consta como categoria diagnóstica em nenhum dos principais manuais de classificação de transtorno psiquiátrico (CID – 10, 1993; DSM – IV, 1994; GAP, 1990). O conceito de “problemas de comportamento”, conforme referido em estudos científicos e instrumentos de medida, na verdade, parece englobar manifestações clínicas de vários dos transtornos descritos por esses manuais.

Achenbach (1991) faz distinção entre dois tipos de problemas de comportamento: os internalizantes e os externalizantes. O primeiro corresponde ao retraimento, queixas somáticas, medo, tristeza, ansiedade e depressão. O segundo, remete ao comportamento agressivo, hiperatividade, baixo controle de impulsos, desobediência, acessos de raiva, birra e comportamento delinqüente. Enquanto que os problemas de comportamento internalizantes estão relacionados ao transtorno do humor e transtornos ansiosos (CID-10, 1993), os problemas de comportamento externalizantes estão ligados ao desenvolvimento de distúrbios psiquiátricos como o transtorno de conduta, o transtorno de hiperatividade e déficit de atenção, entre outros.

Além disso, ambos os tipos são considerados preditores de problemas de aprendizagem e, com frequência, encontram-se associados a atrasos no funcionamento cognitivo global (CAMPBELL, 1995). Além da estabilidade característica dos problemas de externalização, crianças com esse tipo de distúrbio comportamental exigem supervisão constante, sendo que frequentemente não respondem às estratégias típicas de manejo infantil. Essas características tendem a dificultar a interação dos adultos significativos (pais, professores) com as crianças, bem como a implementação de estratégias de intervenção (DONEMBERG; BAKER, 1993). Mas, além de comportamentos externalizantes, é preciso lembrar que comportamentos internalizantes, como timidez, medo e outros déficits em interação sociais, devem ser considerados, também, como problemas de comportamentos (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003). Estes podem ser pouco percebidos ou não levados em conta dentro de uma possível análise, já que seriam comportamentos que “incomodam” menos que os externalizantes.

Em contrapartida, Bolsoni-Silva (2003) traz a definição de comportamentos “desejados” ou socialmente adequados, que seriam aqueles que permitem a ocorrência de “saltos comportamentais”, que podem ser compreendidos como mudanças importantes que permitem à criança entrar em contato com contingências relevantes de aprendizagem, pois permitiriam a modelagem de outras habilidades, promovendo assim o desenvolvimento (ROSALES-RUIZ, BAER, 1997).

Há também o termo *reserva comportamental*, definida por Kanfer e Saslow (1976) que se opõe ao comportamento problema, pois seria a classe de respostas socialmente adequadas e que podem ser usadas como cenário para o desenvolvimento de novos repertórios também favoráveis, como exemplo, a criança gostar de ler ou de tocar algum instrumento, que podem auxiliar para realizar algumas atividades escolares.

Entender o comportamento problema ou não em termos de déficits ou excessos comportamentais nos permite investigar a classe de repostas emitidas por um aluno dentro de contextos ambientais, mantidos por conseqüências reforçadoras. Já a possibilidade da existência da reserva comportamental nos permite entender este individuo como produto de sua interação com o meio e, avança, no sentido de controlar ou contra controlar as contingências em vigor, ampliando seu repertório comportamental e proporcionando novas possibilidades no contexto da aprendizagem.

Bandeira e cols (2006) realizaram uma investigação realizada com 257 estudantes de 1ª a 4ª série, para obter características sócio-demográficas da ocorrência de comportamentos problemáticos e suas relações com as habilidades sociais e dificuldades acadêmicas. Utilizaram uma escala comportamental (SSRS - *Skills Rating System*) que foi respondida por 12 professores. Os resultados mostraram que 6,65% dos estudantes apresentaram muitos comportamentos problemáticos e 9,37% apresentaram poucos, na classificação dos professores. Estes também avaliaram que a primeira série apresentou maior freqüência de ocorrência de comportamentos problemáticos do que a segunda ($p = 0,02$) e do que a quarta série ($p < 0,01$). Na terceira série, a freqüência de ocorrência de comportamentos problemáticos foi significativamente maior do que na quarta série ($p = 0,04$). Neste estudo a ocorrência de comportamentos problemáticos foi mais elevada em crianças do sexo masculino, de nível sócio-econômico mais baixo e com desempenho acadêmico mais deficitário. A freqüência de comportamentos problemáticos foi menor em crianças que apresentaram um nível mais adequado e elaborado de habilidades sociais.

Bolsoni-Silva, Marturano e Manfrinato (2005) investigaram as avaliações maternas de repertórios socialmente "desejados" e "indesejados" de crianças que, segundo o professor, apresentavam problemas de comportamento. Participaram 24 mães de crianças como tendo problemas de comportamento e 24 mães de crianças indicadas como tendo comportamentos

socialmente "desejados", indicadas pelos professores. O Questionário de Comportamentos Socialmente Desejados e a Escala Comportamental Infantil (ECI) de Rutter foram aplicados nas residências das participantes. Os resultados indicaram mais problemas de comportamento externalizante no grupo previamente indicado como tendo problemas; mas que os grupos não diferiram quanto a comportamentos "desejados".

Em ambos os grupos, as crianças obtiveram altos escores de comportamentos socialmente desejados, apontando reservas comportamentais. Também, em ambos foram identificadas crianças que poderiam ser beneficiadas com programas para a promoção de interações sociais mais equilibradas, prevenindo problemas de comportamento. De forma geral, poucas diferenças foram encontradas quanto ao repertório comportamental "desejado" das crianças, sugerindo que tanto as indicadas como tendo comportamentos socialmente "desejados" como as indicadas como tendo comportamentos "indesejados" apresentavam "bons" comportamentos na presença das mães.

Os resultados mostram que as crianças participantes deste estudo dispõem de um repertório adequado, mas talvez não tenham a oportunidade de mostrá-lo na escola, onde provavelmente comportar-se segundo as normas e convenções é ignorado, ao passo que agir de modo impulsivo e intrusivo é fortalecido pela conseqüente atenção do adulto e dos colegas.

Quando a criança apresenta excesso de respostas "indesejadas", mas têm em seu repertório as respostas apropriadas, um modelo de intervenção baseado no fortalecimento de respostas incompatíveis com o comportamento perturbador pode ser suficiente para melhorar os problemas de comportamento. Esses resultados também sugerem que os professores, ao indicarem as crianças com problemas de comportamento, levaram mais em consideração os comportamentos "indesejados" que os "desejados", o que concorda com Romero (1995) que chama a atenção para a percepção negativa dos professores em relação a estas crianças.

Como apontado por Rosales-Ruiz e Baer (1997), comportamentos socialmente habilidosos podem ser considerados "saltos" comportamentais à medida que expõem a criança a novas contingências de reforçamento, ou seja, ao interagir com colegas e adultos de forma socialmente habilidosa, pode conseguir atenção e, também, ser menos rejeitada, ser mais convidada para brincadeiras etc., de forma que sucessivamente será exposta a outras contingências que irão modelar seu repertório social, indispensável para a adolescência e vida adulta.

Considerando a escola, alguns estudos como de Graminha e Santos (2005), procuraram investigar relações entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Estes autores realizaram um estudo comparando as características comportamentais de crianças com baixo rendimento e outro grupo com alto rendimento acadêmico, com base nas avaliações de pais e professores, buscando identificar, em cada grupo, a incidência de problemas emocionais e/ou comportamentais e os tipos de problemas de comportamento que apareceriam associados ao desempenho escolar. Participaram deste estudo 40 crianças de primeira e segunda série do ensino fundamental, sendo 20 classificadas pelos professores com baixo rendimento acadêmico e outras 20 com alto rendimento acadêmico. Utilizando-se da escala Rutter A2 (GRAMINHA, 1998) e da Escala B de Rutter para avaliar o comportamento dos alunos.

Os resultados apontaram, na avaliação dos pais, que 61% das crianças com baixo rendimento apresentaram distúrbios emocionais ou comportamentais e que, para o grupo com alto rendimento acadêmico, esta avaliação ocorreu, apenas, para 21% das crianças. O mesmo resultado foi obtido com os professores, mas a percentagem foi maior, sendo 70% de alunos com baixo rendimento acadêmico avaliados como apresentando distúrbios emocionais ou comportamentais e, apenas 5% dos alunos considerados com alto rendimento acadêmico, apresentaram estes distúrbios.

Estes resultados são semelhantes aos obtidos por Needleman e cols (1996), realizado para detectar fatores de risco relacionados com a presença de transtornos de comportamento e aprendizagem em alunos do ensino fundamental. Os autores encontraram uma associação positiva e significativa dos tipos de transtornos com dificuldades na expressão da linguagem e concluíram que dificuldade na compreensão da linguagem é preditora de transtornos de aprendizagem e comportamento.

Correia e Rodrigues (2007) realizaram um estudo cujo objetivo era descrever e comparar o rendimento acadêmico de alunos e a emissão de comportamentos inadequados avaliada por professores. Para tanto foram selecionadas seis professoras do Ciclo I, do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), de uma escola pública estadual, as quais indicaram para compor o grupo de alunos indicados (GI) cinco alunos que, em sua opinião apresentam problemas de comportamentos e foram sorteados cinco alunos para compor o grupo de alunos sorteados (GS). Uma das professoras indicou apenas dois alunos e teve outros dois sorteados, totalizando 54 alunos de ambos os sexos com idade entre sete anos e 11 meses a 12 anos e oito meses. Para a avaliação foram utilizadas as notas do 1º bimestre, feitas pelas professoras, obtidas em documentos oficiais da escola (Boletim Escolar), o Teste de Desempenho Escolar e a Escala de Comportamento Infantil de Rutter.

Os resultados indicaram GS apresentou melhor desempenho que GI, tendo em vista o desempenho geral obtido no TDE, 89% dos alunos do GI apresentaram desempenho Inferior e 74% do GS, sendo que de GI, 11% estavam dentro da Média e de GS, 22%, porém, as avaliações do 1º bimestre, realizadas pelas professoras, apontaram que a maioria dos participantes de GI se encontravam dentro da faixa Média (59%) e, para GS, 44% foram classificados na Média e 44% como Superior, sugerindo diferença entre a avaliação das professoras e o TDE.

O estudo possibilitou identificar diferenças nas avaliações de professores com relação a alunos considerados como emissores de comportamentos problemas, no entanto, essa diferença é

menor quando se observa os resultados obtidos com um teste padronizado, onde a maioria dos alunos, indicados ou sorteados foram classificados com desempenho Inferior para a série.

Medeiros e colaboradores (2000) apontaram para variáveis internas como influentes no processo de ensino e aprendizagem, como a auto-eficácia, definida pelos autores como a crença do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas. Em um estudo comparativo, eles verificaram que crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem tendem a apresentar um baixo senso de auto-eficácia e foram avaliadas por seus pais como tendo mais problemas comportamentais quando comparadas à crianças com bom desempenho escolar.

Gama e Jesus (1994) investigaram as atribuições de causalidade e as expectativas de professores sobre o desempenho escolar de seus alunos de escolas públicas. Verificou-se um deslocamento das atribuições para o fracasso escolar do âmbito da escola e do professor para o campo de responsabilidade individual do aluno e de sua família (mais especialmente o interesse, esforço e condições econômicas de seus integrantes). Os alunos considerados pelo professor como menos inteligentes não apenas geravam expectativas de que o seu desempenho final seria baixo, como também eram sistematicamente reprovados.

A avaliação do professor também foi investigada por Collares (1995) que chamou a atenção para o quanto a visão medicalizada da sociedade e da escola tem contribuído para transformar um número grande de crianças “normais” em “doentes”. Segundo a autora, as crianças que fracassam ou irão fracassar são identificadas logo no primeiro bimestre, sendo as atitudes premonitórias e a previsão dos professores em relação aos alunos que não aprenderão e serão reprovados se confirmam em 94,1% dos casos.

Henrique e Januário (2006), também analisaram a relação entre o desempenho do aluno e a expectativa do professor, através de um estudo descritivo, que avaliou 186 alunos de 6^a e 8^a séries e 10 professores. O desempenho dos alunos foi medido através de testes, e a percepção

pessoal do aluno e as expectativas do professor foram obtidas através da técnica de auto-relato. A estatística da análise da congruência entre as variáveis em estudo mostrou que a competência percebida pelos alunos tem forte associação positiva, tanto com o seu desempenho, como com as expectativas do professor.

Outra problemática envolve a emissão de comportamentos considerados problemas e a variável gênero. Segundo Campbell (1995), embora alguns estudos apontem uma incidência maior de problemas de externalização em meninos, tais pesquisas ainda se mostram inconsistentes, especialmente no que se refere às crianças em idade pré-escolar.

Um estudo realizado com 634 crianças com idades entre quatro e cinco anos não revelou diferenças significativas entre os sexos quanto à incidência de problemas de comportamento, sendo que um número maior de meninas do que de meninos apresentavam esse tipo de distúrbio (SILVA, 2000).

Marturano e cols. (2005) estudaram 46 meninos e 29 meninas entre sete e doze anos encaminhados a uma clínica-escola de psicologia por desempenho escolar pobre e os resultados, obtidos através da aplicação do Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência de Achenbach (1991, citado por MARTURANO et al., 2005) indicaram mais problemas internalizantes nas meninas e maior exposição delas à adversidade. Diferenças de gênero nas correlações entre adversidade ambiental e comportamento também foram constatadas.

Com relação ao rendimento acadêmico e gênero, para Carvalho (2004) a maioria dos estudos constata uma pequena diferença em favor das meninas em Português ou Linguagem e certa igualdade em Matemática, que se transforma numa proficiência ligeiramente superior dos rapazes à medida que se ascende no sistema escolar.

A comparação entre o desempenho de escolares em relação à avaliação formal e a opinião de professores, também foi realizada por Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004). Neste estudo

participaram 164 alunos do ensino fundamental, sendo 81 do sexo masculino e 83 do sexo feminino. Os autores utilizaram o Teste de Desempenho Escolar e foram definidos dois grupos, segundo a opinião da professora quanto ao desempenho normal e abaixo da média.

Os resultados revelaram diferença significativa indicando que o menor desempenho foi verificado para o sexo masculino e para a quarta série. As médias do grupo definido pela professora com desempenho inferior foram abaixo do esperado e diferiram significativamente. A opinião da professora neste estudo foi fundamental para a identificação dos problemas relacionados à escolaridade. As médias obtidas foram maiores para participantes do sexo feminino em todas as avaliações, com diferença significativa em escrita e total, utilizando o teste T para amostras independentes. Foi possível afirmar que o desempenho feminino foi significativamente maior em escrita e no total e que as médias obtidas foram maiores para participantes da quarta série em todas as avaliações, com diferença significativa em escrita e aritmética.

Destaca-se, em uma perspectiva comportamental, que os problemas de comportamento, embora prejudiciais para a criança e para as pessoas significativas para ela, são mantidos porque tem um propósito para o indivíduo: produz reforçadores (STURMEY, 1996). Para Rosales – Ruiz e Baer (1997), uma definição funcional ajuda a identificar se o comportamento é problema ou não. Permite verificar o quanto ele impede a criança de entrar em contato com outras contingências reforçadoras, que por sua vez vão dificultar a aquisição de habilidades promotoras de desenvolvimento. Mesmo que não haja um consenso sobre os fatores influentes no surgimento de problemas de comportamento, parece pertinente entender o fenômeno enquanto multideterminado, sendo as práticas educativas dos professores uma variável a ser considerada.

1.2 Práticas Educativas de Professores e Problemas de Comportamento

As práticas educativas são influenciadas pelo contexto sócio-histórico. Nos séculos XVIII e XIX os objetivos da socialização eram estritamente morais, visando à integridade, honestidade e educação. Já no século vinte, as práticas educativas foram dominadas pela opinião dos médicos, refletindo um novo sistema de valores, que visava, primordialmente, à redução da taxa de mortalidade com orientações que se referem a como cuidar da higiene da criança e prevenir doenças. Com o passar do tempo, foi se construindo um paralelo entre higiene física e higiene mental e, para ambas, a regularidade nos hábitos era considerada fundamental (GRUSC; LYTTON, 1988).

Podemos definir as práticas educativas como estratégias e técnicas de socialização específicas utilizadas por adultos significativos em diferentes contextos com o objetivo de desenvolver comportamentos anti-sociais ou pró-sociais, o que implica que as elas tendem a variar de acordo com o tempo histórico, a cultura de quem educa e o objetivo dessa educação (ALVARENGA, 2000; GOMIDE, 2006).

As práticas educativas utilizadas tanto por pais como por professores estão ligadas ao desenvolvimento infantil, a problemas de comportamento e ao desempenho acadêmico (MARTURANO; LINHARES; PARREIRA, 1993). Assim como a família, a escola participa ativamente do processo de socialização da criança. Nesta o objetivo maior seria fazer com que o indivíduo adquira certos padrões de conduta, relacionados à convivência em grupos maiores com pares da sua idade cronológica, ao mesmo tempo em que impõe algumas restrições ao seu comportamento (ALVARENGA, 2000). Quando a criança ou aluno desempenha um comportamento não condizente com o padrão esperado para determinado contexto, podemos entender que a criança emitiu comportamentos inadequados.

Bragança, Ferreira e Pontelo (2008) entendem a prática educativa do professor como a forma de condução do ensino de um determinado tema. Para eles o professor teria o papel de orientar e observar o aluno em seu processo de aprendizagem, sendo que esta prática deve ser precedida de preparo e organização por parte do professor reconhecendo, assim, a possibilidade do avanço no processo a partir das intenções do docente e da mediação das interações entre o aluno e o “mundo físico e o social”.

De acordo com Altet (2001) o trabalho do professor constitui-se de competências profissionais, que são o conjunto de conhecimentos e posturas, ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão. Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, técnica e didática na preparação dos conteúdos e, de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula. Este conceito salientaria a crítica realizada por Goldemberg (1993) de que o fracasso educacional da educação básica no Brasil está na inadequação do currículo e na incompetência dos professores.

Pereira, Marinotti e Luna (2004) tentam explicar a ineficiência do professor ao cumprir seu papel e colocam como críticas: atribuição da responsabilidade pelo desempenho do aluno a fatores externos a escola e ao professor como, por exemplo, as condições sócio-econômicas e familiares; ausência de uma avaliação específica e individualizada de cada aluno, no que se refere aos avanços e dificuldades; elaboração de um currículo com base no aluno típico das camadas médias; grande dispêndio de tempo com atividades que são agradáveis ao professor, porém sem fins pedagógicos como a ênfase em aspectos formais da atividade (caligrafia, pular linha etc) e não acompanhar as atividades realizadas pelos alunos, se utilizando de recursos como cópias ou fazendo correções na lousa.

Pereira, Marinotti e Luna (2004) também versaram sobre um conjunto de aspectos que poderiam ter controle sobre a prática educativa do professor, como: 1) atendimento as

expectativas de instâncias superiores, tais como diretores e supervisores e, nesta condição, o que o professor faz estaria mais relacionado ao que esperam dele do que com o desempenho do aluno em si; 2) atendimento as expectativas de outros professores, cujo julgamento (explícito ou suposto) poderia influenciar a sua conduta, se valorizado ou depreciado, sendo que os resultados não estão sendo produzidos em função da aprendizagem dos alunos; 3) elaboração de planos de aula, cujos objetivos não se referem ao que o aluno deve fazer e sim ao que o próprio professor deve realizar; 4) ênfase no comportamento disciplinar do aluno que, neste caso, parece definir que alguns professores evitem mudanças de atividades habituais, como por exemplo, trabalhos em grupos, porque os alunos “fazem muita bagunça”; 5) a qualidade da relação com os alunos, uma vez que alguns professores norteiam sua ação com base na boa ou má relação que estabeleceu com eles; 6) considerando a participação dos pais na escola, acompanhando o trabalho realizado; 7) crenças sobre as famílias dos alunos, cuja visão negativa, com relação ao nível econômico e cultural das mesmas controlam a forma como serão tratados; 8) crenças sobre de quem é a responsabilidade pelo desempenho dos alunos; 9) a existência de exigências burocráticas, que tomam parte do tempo que seria dedicado a ensinar ou planejar atividades; 10) outras expectativas profissionais como busca de estabilidade, aumento de salário etc e, 11) sua formação profissional, em termos de aptidão para exercer sua função acadêmica.

A punição parece uma forma efetiva de suprimir comportamentos. Na educação, como cita Skinner (1995), os estímulos aversivos são usados como reforçadores negativos, como, por exemplo, a atenção dos alunos. O comportamento de se atentar para o professor pode ter sido instalado a partir da punição, ou seja, se eu emito um comportamento diferente de prestar atenção, recebo a palmatória. No entanto, dessa prática resultam subprodutos, que podem ser comportamentos de fuga ou esquiva, como fuga das aulas para brincar na rua ou, que seria em

uma linguagem popular “matar aula”, ou então o sono, ou ainda, contra atacam vandalizando a escola ou agredindo os professores.

A punição pode ser considerada como uma prática coercitiva, a qual tem sérias implicações (SIDMAN, 1995). No entanto, não se pode negar que esse modelo é eficaz na redução de problemas de comportamento, ou seja, se o professor grita com um aluno, ele provavelmente irá parar imediatamente o que está fazendo, porém, em longo prazo, tanto para o professor como para o aluno, são observados efeitos colaterais, como por exemplo, ressentimento, ódio, agressão, predisposição para fuga ou revide (SKINNER, 1993; BAUM, 1999).

Na prática tradicional de ensino frequentemente observamos o uso de punições e, para contrapor os modelos tradicionais, Pereira, Marinotti e Luna (2004) discutem a submissão de toda uma classe aos mesmos procedimentos e atividades de ensino, as quais tendem a manter ou acentuar diferenças produzidas por desigualdades entre alunos, sejam quais forem elas. Para os autores, a maneira de contornar esse problema é respeitando o ritmo de cada aluno, planejando atividades compatíveis tanto com aquilo que ele já sabe, quanto com seu ritmo.

1.3 Algumas Contribuições da Análise do Comportamento

Um dos objetivos da educação é, conforme Skinner (1972), a aquisição de novas respostas pelo aluno. É papel da escola preparar os alunos para experiências futuras. Panetta e cols (2006) enfatizam que, além das dificuldades em adquirir novos repertórios, existe o problema em mantê-los, visto que a instituição educacional trabalha com reforçadores arbitrários, como notas, conceitos e que suas conseqüências diretas são obtidas em longo prazo. A escola deve prover, então, conseqüências arbitrárias, em curto prazo, para induzir estudantes a estudar, ler livros e a ouvir música, até que as conseqüências reais ou naturais possam exercer seu efeito. Com relação

a arbitrariedade de reforçadores, geralmente os estudantes adquirem conhecimento por descrição, ou seja, não entram em contato direto com as contingências.

A aprendizagem pode ocorrer de duas formas: por regras ou por contingências, conforme aponta Skinner (1995). O autor se utiliza das diferenças entre o comportamento governado por regras e o modelado por contingências para explicar a questão da atenção, tão exigida como pressuposto de aprendizagem. O comportamento originado da compreensão, ou seja, através de contingências imediatas de reforçamento é mais efetivo do que o conhecimento obtido por descrição.

Tentar ensinar sua amiga a nadar dizendo-lhe o que tem de fazer com a cabeça, os braços e as pernas, ou por que ela deve movimentar-se com regularidade na água. O comportamento difere naquilo que é usualmente chamado de motivação. Nossa amiga abriu logo a porta como lhe ensinamos porque, quando nós ou outra pessoa qualquer lhe demos orientação para tanto e ela a seguiu, aconteceram conseqüências reforçadoras. Provavelmente, as conseqüências não foram contingentes ao tipo de comportamento executado nesta instância. A porta aberta, seguindo-se imediatamente à ação de empurrar, teve um efeito fortalecedor maior. Os educadores tentam promover conhecimento por compreensão – por exemplo, “trazendo a vida real para a sala de aula” (...) O comportamento governado pela regra precisa esperar muito tempo até ser modelado pelas contingências. Eis por que as escolas devem permanecer sendo lugares onde os alunos ouvem e lêem. (SKINNER, 1995, p 121).

Para Skinner (1978) “Os homens agem sobre o mundo, modificam-no e por sua vez, são modificados pelas conseqüências de sua ação (...) Se por acaso, o meio se modifica, formas antigas de comportamento desaparecem, enquanto novas conseqüências produzem novas formas” (p. 15). Esta seria uma das grandes contribuições da análise do comportamento para o contexto educacional, pois possibilita a chance de modificações no ambiente como forma de produzir um processo de ensino aprendizagem eficaz.

Neste sentido, duas pontas do processo são importantes, que seriam o ensinar e o aprender. Kubo e Botomé (2001) enfatizam que “a Análise do Comportamento pode contribuir para auxiliar no esclarecimento do que é processo de ensinar-aprender” (p. 142). Para tal proposta consideram que as expressões “ensinar” e “aprender” são dois verbos que se referem,

respectivamente, ao que faz um professor, compreendido com uma categoria de comportamentos e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor. Desse modo, ensinar é uma categoria de comportamentos e, portanto, uma relação com o ambiente. Para melhor elucidar esse processo é necessário identificar as classes de estímulos (aspectos da situação em que a ação ocorre) envolvidas no ato de ensinar e identificar quais são suas conseqüências ou produtos (classes de estímulos conseqüentes às respostas ou aspectos). A partir disso, instala-se a possibilidade de modificação das contingências de ensino que não produzem respostas nos alunos avaliadas como adequadas ao processo de aprender (VERSUTI-STOQUE, 2006).

Conceitos como estímulo, resposta, reforço, entre outros, permitem a descrição das relações simples e complexas da pessoa com o ambiente. À medida que as descrições de relações funcionais são refinadas, elas esclarecem as contingências de reforço e punição que formam os operantes e seus subprodutos respondentes, isto é, o comportamento ocorrendo sob o controle de estímulos (CAMESCHI; ABREU –RODRIGUES, 2005).

Diante de práticas comumente encontradas nas escolas, pode-se perceber o uso de técnicas aversivas. A Análise do Comportamento vem acrescentar à educação um arsenal de instrumentos que tem como objetivo principal auxiliar o professor a planejar e a conduzir o ensino sem a necessidade de utilizar tais técnicas.

São exemplos de técnicas aversivas dentro do contexto escolar, aquelas que se utilizam de restrição física: retirar estímulos que atrapalham o professor; forçar alunos a ouvir ou ver, as quais simplesmente ensinam os alunos a serem bons ouvintes; aquelas decorrentes de ameaça de punição, palavras com autoridade como: prestem atenção, ouçam isso. Muitas vezes professores que renunciaram ao uso da punição recorrem a apelos, tais como: “*por favor*”, “*prestem atenção*”, perdendo o controle do ambiente, para o qual havia programado contingências operantes (SKINNER, 1995).

Sob esta óptica, se educar é preparar para a vida, os professores esquecem que preparar não é a mesma coisa que viver. As conseqüências que induzem os estudantes a ir à escola, ouvir seus professores, observar demonstrações, estudar e responder a perguntas não são as conseqüências que ocorrerão quando utilizarem o que aprenderam. Retornar ao controle punitivo é admitir que fracassamos na resolução do problema central da educação (Skinner, 1995).

Com isto, nota-se que a educação está basicamente preocupada com a transmissão da cultura e isso significa a transmissão do que já é conhecido. Os educadores devem voltar sua atuação para a descoberta e a criatividade, num esforço de aumentar o interesse de seus estudantes. Boas contingências de reforçamento fazem isso de uma forma muito mais aproveitável.

Panetta e cols (2006) aponta que a prática do analista do comportamento envolve o planejamento do ambiente do aluno e do professor e que este deve visar o desenvolvimento de técnicas de mudança comportamental. Já o conceito de ensinar envolve o arranjo de contingências de reforço, sob as quais o aluno aprende (SKINNER, 1972). Ensinar é um ato de facilitar a aprendizagem, quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é.

“Ensinar é arranjar conseqüências para comportamentos. Quando ocorrem conseqüências reforçadoras, nós aprendemos” (SKINNER, 1995, p.136)

Neste sentido, Pereira, Marinotti e Luna (2004) propõem princípios que podem subsidiar um planejamento de ensino que se oriente pelo respeito a aprendizagem de cada aluno dentro de seu próprio ritmo e, conseqüentemente, auxiliem no manejo comportamental. São eles: manter o aluno constantemente em atividades; prover conseqüências reforçadoras positivas para os comportamentos; evitar, ao máximo, conseqüências aversivas, pois estas podem gerar comportamentos de fuga/esquiva, além de gerar reações emocionais e inibir os comportamentos

punidos, além de não instalar repertórios produtivos; priorizar conseqüências naturais em relação as artificiais e, por fim, envolver o aluno ao máximo na avaliação de seu próprio desempenho, pois este é um dos passos importantes para começar a substituir eventuais contingências arbitrárias.

Skinner (1995) também versa sobre aspectos da escola ideal e atenção para práticas comumente observadas em ambientes escolares. Para ele, se os professores tiverem mais oportunidade de conhecer seus alunos, serão capazes de ajudar os estudantes a identificar campos de interesse e dificuldades. Ao invés de ensinar indivíduos inefetivamente, sob as condições correntes, eles terão a satisfação de tomar parte de um sistema que ensina bem a todos os estudantes, tendo mais tempo para falar com seus alunos. As discussões em sala de aula hoje são mais raras e muito diferentes do que as que estabelecemos com amigos ou colegas. Poucos de nós apreciam uma conversação na qual somos avaliados. Entre amigos uma resposta brilhante é aplaudida, na classe é mais provável que seja punida por tender a ser considerada como uma forma de obter favores do professor. E, como se sabe, as punições engendradas por outros estudantes costumam ser severas. Para o aumento da produtividade, o ensino será uma profissão satisfatória com uma melhor remuneração.

1.4 A Análise Funcional como instrumento

A Análise do Comportamento compreende o comportamento a partir de relações funcionais entre eventos da natureza, compartilhando de uma preferência descritivista, cuja influência de Ernest Mach foi importante, pois este considera que descrever equivale a explicar (CARRARA, 2005).

Sendo assim, tem-se que o próprio comportamento sofre e exerce influência sobre o ambiente, que nada mais é do que um universo capaz de afetar o indivíduo (CANAAAN-

OLIVEIRA et al, 2002). Portanto, podemos compreender que o professor, os colegas de classe e a sala como espaço físico podem atuar como ambiente para o aluno se comportar e vice-versa.

Um dos recursos utilizados para compreensão das relações estabelecidas entre o comportamento e o ambiente é a análise funcional, que pode ser definida de acordo Meyer (1997) como um instrumento básico de trabalho que busca identificar contingências que estão operando e a partir daí, inferir as que possivelmente operaram no passado, seja a partir da observação direta do comportamento ou de relatos. Ela também pode ser útil para se propor, criar ou estabelecer relações de contingências para desenvolver ou instalar comportamentos bem como enfraquecer ou eliminar comportamentos dos repertórios dos indivíduos (SOUZA, 1995 apud MEYER, 1997).

Por meio da Análise Funcional é possível planejar condições para generalização e a manutenção de comportamentos. Conforme Matos (1999), ao realizar uma análise funcional podemos planejar a transferência de funções de estímulos, ou seja, identificar em que classe de comportamentos uma resposta se inclui ou, em que classe de estímulo uma mudança ambiental se situa, podendo-se trabalhar com respostas e/ou estímulos equivalentes. Caso a resposta identificada não se mostrar adequada, pode-se substituí-la por outra mais aceitável. Na hipótese de uma condição ambiental não mais presente, podemos recorrer a outra condição ambiental equivalente almejando manter o controle desejado sobre a resposta em questão. Por fim, a Análise Funcional nos permite uma micro-análise, especificando uma contingência tríplice, ou seja, destacando uma situação a ser modificada ou mantida, assim como uma macro-análise enfocando quais as inter-relações entre todas as contingências envolvidas no processo educativo, como explorar quais os efeitos de determinados comportamentos dos professores para os alunos que mantêm interação (VERSUTI-STOQUE, 2006).

Por contingências entendemos como a descrição de qualquer relação entre eventos, que são probabilidades condicionais que relacionam uns a outros (CATANIA, 1999). O professor pode atuar como ambiente para o comportar-se de seus alunos e pode atuar no sentido de programar contingências, a fim de reduzir, promover ou manter comportamentos. Teixeira (2000) diz que “... programar é colocar comportamentos sob o controle de contingências de reforçamento, sendo que a maior ou menor efetividade do ensinar ou aprender indica apenas a maior ou menor adequação do arranjo de contingências de reforçamento constitutivo da situação de ensino e aprendizagem” (p.85).

Assim, pode-se entender o processo de ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva relacional, onde o aluno atua com ser ativo, influenciando o comportar-se de seus colegas, bem como de seu professor. Em contrapartida, o professor pode programar contingências e influenciar o comportamento de seus alunos, com base no pressuposto de que todo comportamento tem conseqüências que irão mantê-lo, as de reforçamento ou que o punirão e, até mesmo, o extinguirão.

Del Prette e Del Prette (2001) chamam atenção para as interações que ocorrem dentro de sala de aula, ressaltando a importância do reconhecimento da qualidade das interações professor-aluno-objeto do conhecimento, enquanto condição de ensino e de aprendizagem e a importância do repertório de ações e habilidades do professor para estabelecer essas condições, que podem ser encontradas em todas as perspectivas educacionais, aí incluindo-se a Análise do Comportamento.

Com isto, pode-se considerar que além da necessidade de considerar a interação professor – aluno, é preciso instrumentalizar o professor no sentido de otimizar os aspectos de sua relação, o que poderia ser feito com o auxílio da análise funcional.

1.5 Treinamentos e manejos de comportamentos

No Brasil, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) marcou o início de uma série de reformas. Neste documento, as instâncias governamentais apontaram necessidades de investimentos e propostas de re-organização do sistema educacional brasileiro, afetando diretamente os cursos de formação inicial e/ou continuada de professores, sobretudo, os que ministram aulas nas séries iniciais do ensino fundamental. Buscando atingir essa concretização, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível Superior, curso de licenciatura e graduação plena. Também nos demais artigos desse documento encontram-se consolidada a concepção de competência profissional, tendo como núcleo central a atuação profissional do professor (VERSUTI-STOQUE, 2006).

De acordo com Skinner (1995) professor inicialmente não recebe preparação profissional. Geralmente começa ensinado simplesmente como ele mesmo foi ensinado e, se melhorar, é apenas graças a sua própria experiência. Algumas receitas do ofício e regras práticas são passadas adiante, mas a experiência própria do jovem professor continua a ser a principal fonte de melhora. E, mesmo esta modesta tentativa de treinamento de professores tem sido atacada, já que qualquer conhecimento especial da pedagogia como ciência básica é tido como desnecessário (PANETTA, 2006).

Poucos estudos são encontrados na literatura envolvendo o treinamento de professores a partir dos pressupostos da Análise do Comportamento. Talvez um dos motivos seria a crença de que o Behaviorismo Radical, filosofia na qual se baseia a Análise do Comportamento, não seja uma abordagem que possa oferecer contribuições a educação, a qual seria uma ciência mecanicista, como indica o estudo realizado por Rodrigues (1999). Outra proposição seria de que a formação continuada de professores prioriza conteúdos a serem trabalhados, em detrimento das

interações que ocorrem dentro de sala de aula (DEL PRETTE et al, 1998). Mas, enfatizar as interações sócio-educativas não se refere simplesmente a recuperação dos trabalhos de grupo e outras configurações interativas em sala de aula. É preciso estruturar a atividade e mediar as interações entre os alunos de modo a assegurar que elas tenham funções educativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Nesta perspectiva Del Prette e cols. (1998) realizaram um estudo de caso, que procurou avaliar o repertório comportamental de uma professora antes e depois de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP). Os autores concluíram que habilidades do professor, como organizar as atividades em sala de aula e compartilhar com os alunos a estruturação dos conteúdos, podem favorecer o aumento de oportunidades de interação dos alunos, a descentralização de seu papel de professor e a transferência de responsabilidades aos alunos. Estratégias como estas ajudam o professor a prevenir e/ou remediar problemas de comportamento em sala de aula, à medida que tornam o ambiente da sala de aula mais motivador e propiciam mais e outros comportamentos adequados nos alunos, incompatíveis com os inadequados.

Oliveira e Alves (2005) apresentam dados de cinco professores do Ensino Fundamental, analisando o entendimento do papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse dos alunos pela escola, utilizando como instrumento um roteiro de entrevista semi-estruturado, abordando temas da formação, concepções sobre “bons e maus alunos” e definições sobre estimulação e motivação. Os resultados, analisados em uma perspectiva qualitativa-descritiva, mostraram concepções de bom aluno, valorizando aspectos da cultura escolar e a participação ativa dos alunos. Há a satisfação pela profissão, contudo, queixas da má remuneração e desvalorização no magistério. Não há descrição objetiva para os conceitos de motivação e estimulação. As autoras apontam a necessidade de instrumentalizar estes docentes

para atuarem como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, buscando coerência nas concepções dos professores e dos alunos, evitando desinteresses, fracasso e evasão escolar.

Del Prette e Del Prette (2003) descreveram uma replicação do PRODIP em que filmagens do desempenho em sala de aula e videofeedback foram substituídas pelo ensino aos professores de vivências grupais voltadas para demandas emocionais, comportamentais e cognitivas, além da replicação da vivência com os alunos e discussão e análise desta experiência com feedbacks dos demais participantes e facilitadores do grupo. No geral, os resultados desta nova versão apontaram para melhoria no repertório de habilidades sociais dos professores em suas relações no trabalho, bem como nas relações familiares e sociais.

E, por fim, dentre propostas de formação de professores, Zanotto (2004) sugere que as mesmas devem propiciar ao educador: 1) domínio do conhecimento científico específico das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar; 2) domínio dos princípios que regem o comportamento humano e os processos de ensino e aprendizagem, tornando o professor capaz de planejar, executar e avaliar um plano eficiente de ensino e, 3) o desenvolvimento de comportamentos de enfrentamento das adversidades do cotidiano escolar, tornando-o capaz de desenvolver uma prática autônoma e crítica, podendo a Psicologia, através do estudo do comportamento humano, instrumentalizar o professor em sua ação.

2. JUSTIFICATIVA

Com base na literatura apresentada, mais especificamente, aos apontamentos realizados por Del Prette e cols. (1998), os quais salientaram que a formação continuada de professores tem focalizado conteúdos em detrimento da interação professor - aluno e Medeiros (2000) que aponta a correlação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamentos, a proposta deste projeto é fornecer subsídios para complementar a formação de professores, no que se refere a interação professor-aluno, utilizando de recursos da Análise do Comportamento. Este estudo buscou ampliar os resultados encontrados e contribuir para o desenvolvimento científico, de modo a servir de subsídio para implementação de programas de intervenção junto a professores, capaz de instrumentalizá-los no manejo de seus alunos. Isto porque, entende-se que o professor tem o papel de planejar e implementar condições para que os alunos apresentem comportamentos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Tendo isso em vista esse estudo pretendeu responder à questão: uma intervenção junto a professores sobre manejo comportamental, tendo como base os pressupostos da Análise do Comportamento, produziria mudanças no repertório comportamental dos alunos e no seu desempenho escolar?

3. OBJETIVOS

Geral: O objetivo geral desse trabalho foi avaliar o repertório comportamental social e o desempenho acadêmico de alunos de ensino fundamental antes e depois da implementação de um curso de capacitação sobre manejo comportamental para seus professores.

Específicos:

1. Descrever e comparar o desempenho acadêmico e o repertório comportamental social de crianças de ensino fundamental, indicadas pelos professores como apresentando “problemas de comportamento”, antes e após a intervenção.
2. Descrever e comparar o desempenho acadêmico e o repertório comportamental social de crianças de ensino fundamental, sorteadas entre os demais alunos da classe, antes e após a intervenção.
3. Instrumentalizar o professor em habilidades e estratégias que possibilitariam, conforme os pressupostos da Análise do Comportamento, o manejo de comportamentos inadequados de seus alunos a partir da realização de um curso de capacitação.

4. MÉTODO

4.1 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências (Anexo 01)¹

4.2 Participantes

Professores

Participariam inicialmente desse estudo as seis professoras que lecionavam no Ciclo I, de uma escola que oferecia de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Porém, uma das professoras foi desligada da instituição, logo no início da intervenção e outra teve um índice de participação no curso de apenas 30%. Ambas foram excluídas das análises realizadas neste trabalho.

Conforme apresenta o Quadro 1, as quatro participantes desse estudo são do sexo feminino, com mais de 15 anos de experiência no magistério e com exceção da Professora A (PA), todas tem curso superior, sendo que a Professora C (PC), além da Pedagogia graduou-se em Serviço Social e a Professora B (PB), cursou especialização em Psicopedagogia.

Quadro 1. Caracterização das professoras participantes

Professor	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Formada	Outras formações	Série
PA	Feminino	43 anos	Magistério	23 anos	Nenhuma	2ª
PB	Feminino	44 anos	Pedagogia	24 anos	Psicopedagogia*	3ª
PC	Feminino	41 anos	Pedagogia	19 anos	Serviço Social**	3ª
PD	Feminino	50 anos	Pedagogia	17 anos	Nenhuma	4ª

* Curso de Especialização

** Curso de Graduação

¹ O título inicial do trabalho foi alterado com a finalidade de ser mais fiel a seus objetivos.

Alunos

Participaram deste estudo 40 alunos, divididos em dois grupos: Grupo de Alunos Indicados (GI) escolhidos pelas professoras como apresentando problemas de comportamento e Grupo de Alunos Sorteados (GS), identificados entre os demais alunos de cada sala. A indicação dos alunos para o GI ocorreu em uma das reuniões iniciais com as professoras, onde a pesquisadora pediu para que cada uma delas indicasse, dentre os que compunham sua classe, os cinco alunos que, em sua opinião, seriam emissores de comportamento problema, exemplificando alguns comportamentos que poderiam ser assim considerados, como: agressividade; hiperatividade; timidez, etc. Após esclarecidas as dúvidas, as mesmas indicaram os alunos que preenchiam os requisitos solicitados pela pesquisadora. Este grupo foi composto por vinte alunos. O Grupo GS, também com vinte alunos, foi selecionado a partir de um sorteio realizado pela pesquisadora, com o restante da sala. Apenas o aluno A39* não participou de todas as etapas do projeto, devido a sua transferência para outra escola durante o ano letivo. Dado o número de crianças e a posterior aplicação de um instrumento de coleta de comportamentos inadequados, não foi solicitado que a professora justificasse as indicações feitas.

Observando o Quadro 2, temos que a média da idade dos alunos de GI era de nove anos e quatro meses, composto majoritariamente por alunos de sexo masculino (85%), sendo que os professores PB e PD indicaram apenas meninos para compor o grupo. O GS teve um percentual de 70% de alunos do sexo masculino com idade média de nove anos e em cada turma deste grupo. Na amostra estudada, cinco crianças do GI e quatro do GS estão com idade defasada para série, em virtude reprovação por faltas, abandono ou entrada tardia a escola.

Quadro 2. Caracterização dos alunos participantes por grupo

Grupo de Alunos Indicados					Grupo de Alunos Sorteados				
Aluno	Série	Sexo	Idade	Professor	Aluno	Série	Sexo	Idade	Professor
A01	2 ^a	M	7 anos	P1	A21	2 ^a	M	8 anos	P1
A02	2 ^a	F	8 anos	P1	A22	2 ^a	F	8 anos	P1
A03	2 ^a	M	8 anos	P1	A23	2 ^a	F	8 anos	P1
A04	2 ^a	M	10 anos	P1	A24	2 ^a	M	8 anos	P1
A05	2 ^a	F	8 anos	P1	A25	2 ^a	M	8 anos	P1
A06	3 ^a	M	9 anos	P2	A26	3 ^a	F	9 anos	P2
A07	3 ^a	M	9 anos	P2	A27	3 ^a	M	8 anos	P2
A08	3 ^a	M	10 anos	P2	A28	3 ^a	M	10 anos	P2
A09	3 ^a	M	9 anos	P2	A29	3 ^a	F	8 anos	P2
A10	3 ^a	M	12 anos	P2	A30	3 ^a	M	9 anos	P2
A11	3 ^a	M	11 anos	P3	A31	3 ^a	M	9 anos	P3
A12	3 ^a	M	8 anos	P3	A32	3 ^a	M	9 anos	P3
A13	3 ^a	M	9 anos	P3	A33	3 ^a	M	9 anos	P3
A14	3 ^a	F	9 anos	P3	A34	3 ^a	F	8 anos	P3
A15	3 ^a	M	9 anos	P3	A35	3 ^a	M	9 anos	P3
A16	4 ^a	M	10 anos	P4	A36	4 ^a	M	11 anos	P4
A17	4 ^a	M	12 anos	P4	A37	4 ^a	F	10 anos	P4
A18	4 ^a	M	10 anos	P4	A38	4 ^a	M	11 anos	P4
A19	4 ^a	M	9 anos	P4	A39*	4 ^a	M	11 anos	P4
A20	4 ^a	M	10 anos	P4	A40	4 ^a	M	9 anos	P4

* O aluno A39 foi transferido de escola durante o período da Etapa II do projeto e foi excluído das análises.

4.3. Local:

O presente estudo foi realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, no interior do estado de São Paulo, que oferecia cursos da 2^a a 8^a séries do Ensino Fundamental.

Os dados com os professores foram coletados no horário de HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo na sala de professores e vídeo da unidade, as quais continham mesas, cadeiras apropriadas. As coletas com os alunos aconteceram em uma das salas cedidas pela escola, tendo como critério o fato de possuir mesas e cadeiras adequadas para crianças e que se encontrasse afastada das salas de aula, diminuindo o contato com ruídos externos.

4.4 Material:

4.4.1. Para avaliação do desempenho acadêmico dos alunos

O Teste de Desempenho Intelectual - TDE (STEIN, 1994),

Um instrumento que busca oferecer, de forma objetiva, uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar em Escrita, Aritmética e Leitura, para crianças que cursam de primeira a sexta série do Ensino Fundamental. É constituído por três subtestes: 1 – Escrita, que avalia a escrita do próprio nome e de palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado; 2 – Aritmética, que avalia a capacidade de solucionar oralmente problemas e realizar cálculos de operações aritméticas por escrito e, 3 – Leitura, que mede o reconhecimento de palavras isoladas de contexto. Os subtestes são distribuídos em ordem crescente de dificuldade, independente de sua série. Ao final os escores brutos são convertidos e classificados em Superior, Médio e Inferior.

4.4.2. Para a avaliação do repertório comportamental dos alunos

Escala Comportamental Infantil – B, de Rutter - para professores (ECI- adaptação de SANTOS, 2002)

A Escala é composta por vinte e seis afirmativas, onde o professor deve assinalar para cada uma delas: se a criança com certeza apresenta o comportamento descrito pela afirmação “certamente se aplica”, valendo dois pontos; se a criança apresenta o comportamento em menor grau ou menos freqüentemente, assinalando “se aplica um pouco”, o que corresponde a um ponto ou, se a criança não apresenta o comportamento, fazendo jus ao “não se aplica”, valendo zero ponto. Os escores obtidos com esta escala variam de zero até 52 pontos sendo que, se a somatória dos pontos atingir valores iguais ou acima de nove, há a indicação clínica para atendimento psicológico. (Anexo 04).

Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados, para Professores – QCSA-PR
(Silva, 2000)

O Questionário é composto por vinte e quatro itens que versam sobre comportamentos “socialmente desejados” e, da mesma maneira que a ECI, a avaliação conta com uma escala de três pontos: “certamente se aplica” (dois pontos); “se aplica um pouco” (um ponto) e, “não se aplica” (zero ponto), atingindo um escore que varia de zero a 48 pontos. (Anexo 05)

4.5. Procedimento:

4.5.1. Procedimento para coleta de dados:

A coleta de dados aconteceu conforme delineamento descrito no Quadro 3, sendo que na Etapa Preliminar, foram realizados o levantamento de participantes e a coleta dos termos de consentimento. Na Etapa I foram avaliados os desempenhos acadêmicos e comportamentais das crianças com a aplicação dos instrumentos de repertórios comportamentais e de desempenho acadêmico, durando cerca de um mês. A Etapa II teve início em maio, na seqüência da avaliação das crianças, finalizando em outubro do mesmo ano, consistindo na participação dos professores em um curso sobre manejo comportamental em sala de aula. Após seu término, na Etapa III, os instrumentos de avaliação utilizados na Etapa I foram novamente aplicados aos alunos, durante o mês de novembro. Ao final foi fornecida à escola e aos professores a devolutiva dos resultados.

Quadro 3. Delineamento do Estudo

Etapas	Objetivos
Etapa Preliminar	Procedimentos Éticos e caracterização dos participantes
Etapa I	Avaliação do rendimento escolar e comportamental dos alunos
Etapa II	Intervenção – Curso: “O Manejo comportamental do professor em sala de aula”
Etapa III	Reavaliação do rendimento escolar e comportamental dos alunos
Etapa IV	Devolutiva e avaliação do processo

Etapa Preliminar

Para realizar a coleta de dados, num primeiro momento foi contatada a direção da escola, para qual foram explicados os objetivos da pesquisa, bem como quem seriam os possíveis participantes. Diante do colocado, a direção consentiu que fosse realizada a pesquisa na unidade, mediante consentimento dos professores e dos responsáveis pelos alunos participantes que, após explanação do projeto e dirimidas as dúvidas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 2 e 3).

Ainda nesta etapa, a coleta dos dados teve início com a indicação de cada um dos professores de cinco alunos seus que apresentassem problemas de comportamento, constituindo o GI e sorteados pelo experimentador, os vinte alunos restantes, sendo cinco de cada professora, que formaram o GS.

Etapa I

Todos os alunos da amostra foram submetidos aos instrumentos de avaliação de desempenho acadêmico, o TDE. Os professores também responderam aos dois instrumentos: o ECI e o QCSA-Professores, que versam sobre os comportamentos emitidos por cada um dos alunos em contexto escolar.

Todos os instrumentos foram aplicados pela experimentadora seguindo as especificações de cada um, em horário previamente agendado e em condições adequadas de luminosidade, ruídos contando com os mobiliários necessários, como cadeiras e mesas adequadas para o tamanho dos alunos.

Etapa II

Terminada as avaliações preliminares, teve início o curso “O manejo comportamental em sala de aula”, que aconteceu para os quatro professores, em horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). O objetivo do mesmo era fornecer subsídios para instrumentalizar o professor em habilidades e estratégias que, conforme os pressupostos da Análise do Comportamento possibilitariam o manejo de comportamentos inadequados de seus alunos e a conseqüente instalação de repertório comportamental adequado, proporcionando condições para o envolvimento nos conteúdos acadêmicos resultando em melhoria do desempenho escolar.

O curso foi dividido em temas focais distribuídos ao longo de 10 sessões presenciais, com duração de duas horas cada, com sessões distribuídas ao longo dos meses de maio a outubro, com frequência variável, de acordo com a disponibilidade oferecida pelo coordenador pedagógico durante para os horários de HTPC. O curso também contou com de dez horas de atividades práticas/complementares, totalizando 30 horas (a oficialização do curso aparece onde? Penso que é uma informação importante). Os temas foram escolhidos de forma a dar subsídios para observação dos itens que compõem a análise funcional de comportamentos (antecedentes, respostas e conseqüentes), além de prover informações, reflexão e a troca de experiência entre as participantes. Abaixo temos a descrição do curso em termos dos temas trabalhados, seus objetivos, estratégias utilizadas pelo pesquisador/docente e alguns trechos das transcrições dos encontros, já que todas as sessões realizadas nesta etapa foram gravadas e transcritas.

1º Encontro

Tema: Papel do Professor

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Verificar a história da formação e vida profissional dos participantes e relacioná-las com a prática atual dos mesmos.
- Sensibilizar para variáveis extrínsecas ao indivíduo, tais como situação sócio econômica, família, amigos, como influentes nas escolhas e atitudes dos indivíduos.

Metodologia:

- a) Apresentação da pesquisadora, como coordenadora do encontro, seguido da especificação dos objetivos e metodologia do curso.
- b) Apresentação pessoal e profissional de cada participante

As participantes contaram suas histórias de vida e profissional a partir de um roteiro: nome, idade, tempo de profissão, escolaridade, cursos realizados (porque da escolha, avaliação dos mesmos, aprendizagens significativas), sobre a experiência profissional (motivo de ser professora, papel do professor, se gosta ou não de lecionar, o que mais gosta em sua profissão).

Cada colega observou o relato da colega e tomou nota socializando com o grupo o que mais chamou a atenção ou lhe agradou durante a exposição da colega, fazendo elogios.

- c) A partir do relato das participantes a pesquisadora conduziu uma reflexão sobre o papel do professor como uma construção de múltiplas variáveis experienciadas ao longo da vida, expectativas sociais e culturais.

- d) Elas comentaram como se sentiam em relação a experiência com a atual turma:

PD disse ser difícil: “Eles têm problema de aprendizagem. Você trabalha, trabalha e quando chegou ao final do ano você passa uma atividade e parece que eles nunca viram (...) Eles só querem copiar (...) Ta difícil (...) Eles não têm interesse (...) Não vai...”. A professora PB relatou dificuldades semelhantes “*Minha classe tem uns vinte alunos. Todo mundo pensa – que*

delícia! – e foi a pior sala que eu tive na minha vida (...) Eles não tem respeito pelos colegas, pelo professor, por ninguém. Eles se batem, xingam, se provocam... e você pode morrer de tanto pedir para prestar atenção. Tem dia que chega cinco horas da tarde e não fiz nada porque eu tenho que ficar apartando briga, chamando atenção (...) O trabalho não rende (...) Às vezes você percebe que falta carinho. PC disse que sua classe não tem problemas graves e que os problemas de comportamento são comuns da idade. A professora PA também disse que, como seus alunos são pequenos, é mais fácil controlar a bagunça.

d) Tarefa

Foi entregue um roteiro para cada uma das professoras observar o comportamento de um aluno considerado como bom por elas, se atentando para os antecedentes (o que aconteceu antes do comportamento?) e conseqüências (o que aconteceu depois?)

e) Avaliação do encontro

2º Encontro

Tema: Papel do Aluno

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Verificar a concepção e expectativas dos professores com relação ao comportamento de seus alunos.
- Comparar as expectativas sobre o papel dos alunos com o desempenho real dos mesmos.

Metodologia:

a) Retomada tarefa do encontro anterior

A pesquisadora indagou sobre a realização da tarefa, dificuldades encontradas e as professoras que a realizaram relataram para o grupo suas observações. Com o auxílio da lousa, a pesquisadora realizou a análise funcional dos comportamentos observados em um dos casos apresentados pela PD, com o levantamento das possíveis variáveis antecedentes e conseqüentes.

b) Discussão do tema

Inicialmente, após a apresentação da pauta do encontro, as professoras expuseram de forma verbal sua concepção do que é “Ser Aluno”. Conforme as participantes se colocavam a pesquisadora interrompia, parafraseava as colocações, elogiava e fazia questões esclarecedoras, inserindo conteúdos como comportamento aprendido versus inato, desempenho de papéis, expectativas e multideterminação do comportamento.

c) Tarefa

Foi apresentada a primeira parte do filme “Os Incompreendidos”, onde o personagem principal é um menino que frequenta uma escola militar na França, com um professor extremamente agressivo e autoritário, sofrendo punições por comportamentos julgados inadequados, ainda que não fosse o primeiro culpado por eles. É família de poder aquisitivo baixo, que brigam frequentemente, sendo que a mãe possui um amante, o que é de conhecimento da criança.

Após a cena, foi pedido as professoras que refletissem e colocassem em um papel suas expectativas com relação ao final do filme, respondendo a seguinte questão: “Tendo em vista as situações, qual será o futuro do personagem?”.

d) Avaliação

Foi solicitado as participantes que se colocassem verbalmente a avaliação do encontro. De maneira geral o avaliaram como bom.

3º Encontro

Tema: Multideterminação do comportamento

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Refletir sobre as muitas variáveis que determinam a ocorrência de um comportamento e sensibilizar para a observação como um instrumento auxiliar no manejo comportamental.

Metodologia:

a) Retomada da tarefa

As professoras apresentaram suas expectativas para o final do personagem do filme “Os Incompreendidos”.

b) Apresentação do filme

Foi apresentado o restante do filme, para que as professoras pudessem comparar suas expectativas com o trâmite do personagem ao longo do filme, onde o personagem principal se torna um menor infrator e é preso em uma casa abrigo.

c) Discussão

A pesquisadora conduz uma discussão sobre as variáveis que levaram o personagem, que inicialmente possui uma vida comum a se enveredar na criminalidade, enfatizando o quanto a postura dos professores também levou a este final.

d) Tarefa

Foi entregue um roteiro de observação aos participantes, para que os mesmos observassem e descrevem o comportamento de um de seus alunos (de livre escolha).

e) Avaliação do encontro

Avaliação verbal foi realizada com a participação das professoras que apreciaram o uso do filme como didática, dizendo que tornou o ambiente mais descontraído.

4º Encontro

Tema: Multideterminação do comportamento (continuação)

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Apresentar conceitos como: comportamento e ambiente, bem como estabelecer a relação entre a emissão de comportamentos como influenciados por múltiplas variáveis.

Metodologia:

a) Retomada da tarefa cujo roteiro foi entregue no encontro anterior

Apenas PC realizou a tarefa. As outras participantes prometeram entregar no próximo encontro. A partir do relato de PC foram feitas reflexões sobre reforçamento diferencial.

A coordenadora continuou a conduzir a reflexão sobre a relação entre as possibilidades de modificação do comportamento a partir do ambiente, como no exemplo abaixo:

Coordenadora : (...) *“Entendo essa relação entre ambiente e comportamento. Eu pergunto: Como a gente pode modificar o comportamento?”*

PB: *“Modificando o ambiente.!”*

Coordenadora : *“Isso! E modificar o ambiente significa somente mudar a sala de lugar?”*

PB: *“Tentar mudar o comportamento da pessoa?”.*

Coordenadora: *“Também. Portanto planejar o ambiente pode auxiliar nessa tarefa (...) Mas se o aluno faz bagunça, briga com frequência ou se a classe fez muita algazarra durante as atividades, como vocês se sentem no fim do dia?”*

PD: “Cansada!”

Coordenadora: “Então quer dizer que o comportamento do aluno interfere no comportamento de vocês? Será que o comportamento de vocês interfere no do aluno?”

PB: “Com certeza!”

b) Discussão do tema

Através de exemplos a pesquisadora inseriu os conceitos de modificação e multideterminação do comportamento e o ambiente, comportamentos publicamente observáveis e privados.

Um trecho a seguir:

Coordenadora: “Nós temos uma classificação do comportamento. Uns são aqueles que são publicamente observáveis. O que vocês acham que é um comportamento publicamente observável?”

PB: “São aqueles que a gente pode observa.”.

Coordenadora: “Isso. Vocês podem me dar exemplos?”

PB: “Andar, correr.....”

Coordenadora: “Isso. Falar é?”

PB: “Sim.”.

Coordenadora: “E sentir dor de cabeça é?”

Silêncio....

Coordenadora: “Então, existe um outro tipo de comportamento que não é observável, são os eventos privados. Que depende do relato de quem o emite. Esses são os chamados sentimentos, pensamentos, emoções. Só quem sente é quem pode descrever.”

PB: “É verdade. Tem vezes que um aluno chega parece que não está bem, mas o motivo a gente só sabe se ele falar.”

c) Retomada do filme os Incompreendidos

A orientadora pediu para que as professoras tomassem nota sobre os antecedentes e conseqüentes aos comportamentos que aparecem no filme. Algumas observações sobre antecedentes e conseqüentes feitas pelas professoras.

PB: *“Eu acho interessante que uma coisa puxa a outra. É uma seqüência.”*

PD: *“É. Talvez se ele tivesse outra família a vida dele tivesse sido diferente...”*

PA: *“O colega dele já tinha feito isso e tinha dado certo, portanto, ele achava que com ele também ia ser assim”.*

Conforme as participantes colocavam com relação ao filme, a coordenadora complementava:

Coordenadora: *“Então o menino tinha uma garantia de que tudo sairia de maneira correta, com base na experiência do colega e, vejam que interessante, quais as conseqüências que ele obteve imediatamente ao fugir da escola?(...) Ele se divertiu, comeu o que queira e, além do mais, evitou a punição que receberia do professor... Portanto, se nada mais tivesse acontecido com ele, ou seja, se caso ele não tivesse sido descoberto, provavelmente ele em uma situação semelhante iria fazer isso novamente. O que vocês acham disso?”*

PC: *“A mãe também não era um exemplo, porque mentia também e não era nem um pouco carinhosa”.*

d) Tarefa

Foi entregue novamente o roteiro de observação para que cada uma das professoras observasse um o comportamento adequado de um aluno escolhido por elas.

e) Avaliação do encontro

Foi feita a avaliação do encontro, onde as professoras apontaram que o uso do filme foi interessante e tornou a dinâmico o encontro, servindo como ilustração dos conceitos.

5º Encontro

Tema: Comportamentos Adequados

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Sensibilizar para a valorização do comportamento adequado como instrumento de controle do comportamento inadequado.

- Instigar para a observação de reservas comportamentais de todos os alunos da sala.

Metodologia:

a) Retomada da tarefa do encontro anterior.

Realizaram a tarefa, PA, PB e PC. PD disse não ter trazido por escrito, porém, disse que havia realizado. As professoras compartilharam suas observações, abaixo um exemplo:

PC iniciou, dizendo que observou um único aluno, o qual ela considerava educado. O comportamento que o caracterizava como educado era dizer palavras de gentileza e agradecimento, como “obrigado” e com licença”. A coordenadora pediu que ela relatasse uma situação, a fim de descrever seu contexto antecedente e a participante contou:

“Quando algum colega passa em frente da lousa e ele (o aluno) está copiando, então ele fala: Dá licença! Outros diriam: Sai da frente”.

A coordenadora pontuou:

“O aluno emitiu um comportamento – pediu licença. E qual foi a reação dos colegas diante desse pedido?”

PC relata:

“O colega imediatamente se abaixou”

A coordenadora:

“Ele fez um pedido de maneira educada e foi atendido. Ou seja, a consequência do pedir de maneira educada foi positiva, foi boa? O que vocês acham?”

Diante da concordância a coordenadora propôs um *role-playing* onde o aluno deveria se comportar de maneira adequada, tal como o aluno de PC e de modo inadequado, diferente do descrito pela professora. PA foi designada observadora dos comportamentos não verbais, tais como gestos, expressões faciais, postura etc, e PC observaria o conteúdo verbal. PD e PB foram os atores e realizaram a encenação.

b) Leitura do um texto sobre o comportamento adequado (Anexo 06)

Cada uma leu um trecho e a pesquisadora ia solicitando exemplos e fazendo perguntas de esclarecimentos, por exemplo: *“O que vocês entenderam por feedback?”*

d) Tarefa

Foi entregue um roteiro para observação do comportamento de um de seus alunos, bem como sua reação diante dele. Elas tinham que descrever: situação em que o comportamento aconteceu, o comportamento do aluno, como o professor consequenciou este comportamento, reação imediata do aluno diante da consequência e posterior (ao longo da semana).

e) Avaliação do encontro

Não houve avaliação do encontro devido ao tempo.

6º Encontro

Tema: Comportamentos inadequados

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Apresentar algumas das variáveis que podem contribuir com o comportamento problema.

- Sensibilizar para o contexto como ocasião para a emissão do comportamento inadequado.

Metodologia:

a) Retomada da tarefa do encontro anterior

Todas realizaram a tarefa observando um comportamento adequado de um de seus alunos. Não apresentaram dificuldades. Cada uma relatou sua tarefa e um dos casos de PB foi escolhido para o *role playing*.

b) *Role playing*

A situação descrita pela professora foi que um de seus alunos que comumente atrapalha a aula realizou todas as atividades e foi elogiado pela professora. PC fez o papel do aluno e PA e PD observaram a cena para emissão de *feedback*. Durante a interação a professora elogiou o aluno perante a classe e esse demonstrou satisfação. A professora perguntou se ele sempre iria se comportar desta maneira e ele disse que sim. Porém, logo que a professora mudou de atividade o menino começou a atrapalhar a aula, conversando e provocando os colegas.

As professoras observadoras colocaram que a criança ficou feliz por receber o elogio e que isto faz bem para a relação, avaliando como bom o desempenho de PB. Porém, quando a pesquisadora questionou sobre o fato da criança voltar a “atrapalhar” a aula, as mesmas responderam:

PB – *“eu acho que o comportamento problema vem muito de casa, da família”*.

PA – *“Eu concordo que a família sem estrutura ajuda no mal comportamento do aluno”*.

PC- *“Eu também concordo... é um conjunto de fatores que leva um aluno a apresentar problema em sala de aula. Mas eu não tenho problemas assim como elas...”*

PD – *“também vai do interesse do aluno, se ele não quer ele não faz”*

A partir das considerações das professoras foram elaboradas hipóteses de possíveis reforçadores presentes na sala de aula que manteriam o comportamento inadequado, dentre eles,

ausência de tarefas, visto que ele terminou a atividade e se permitiu conversar, recebendo atenção dos colegas e até da professora, quando chama sua atenção.

c) Apresentação do filme: “A voz do coração”

Foi apresentado o trecho inicial do filme, onde um menino que frequenta um abrigo para menores, se recusa a participar das aulas de música, ministradas pelo novo professor, ainda que goste de cantar o que é observado pelo professor em outra situação.

Foram discutidos aspectos como: comportamentos do menino, possíveis explicações para a emissão destes comportamentos e, também, atitudes e estratégias utilizadas pelo professor para motivar o menino para realizar a atividade.

d) Tarefa

Não houve tarefa

e) Avaliação do encontro

Avaliação verbal do encontro foi positiva, novamente as professoras gostaram da cena escolhida e pediram que o filme fosse passado inteiro. A pesquisadora disse que nos encontros não seria possível, mas que emprestaria para que as mesmas pudessem assistir em casa.

7º Encontro

Tema: O professor como programador de contingências

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Conhecer estratégias comumente empregadas pelas professoras e a partir delas estabelecer hipóteses funcionais dos comportamentos dos alunos.

Metodologia:

a) Encenação hipotética

As professoras foram divididas em duplas. PA e PB deveriam criar e encenar uma situação onde a professora programaria uma situação de comportamentos adequados do aluno e a professora emitiria conseqüências positivas diante deles. PB fez o papel do aluno e PA do professor. Já PC e PD criariam uma cena sobre comportamentos inadequados e como a professora se posicionaria diante deles.

b) Sugestões de avaliação funcional

Com o auxílio do quadro e de giz a pesquisadora com a participação das professoras realizou no quadro anotações com relação as situações hipotéticas elaboradas pelas professoras com relação aos antecedentes e conseqüentes e após foram realizadas o levantamento de ações que pudessem auxiliar na prevenção do comportamento problema ou na manutenção do comportamento adequado, tais como elogios, prêmios, negociação, ignorar determinados comportamentos, delegar tarefas aos alunos que emitem inadequados, investigar atividades que sejam agradáveis, planejar momentos lúdicos entre uma atividade considerada pelos alunos como “chata”, etc.

c) Filme: “Escola da Vida”

A pesquisadora passou como exemplo de planejamento de contingências, a cena do filme em que o professor realiza uma aula de história, a qual não é convencional, a posição das carteiras, o estilo da linguagem e, ao final, um teatro onde todos se passavam por personagens históricos.

d) Tarefa

Foi apresentado a tarefa onde as professoras deveriam implementar na sala o “Jogo do bom comportamento” (Anexo 06), com o objetivo de aplicar o reforçamento de adequados em detrimento dos inadequados.

e) Avaliação do encontro

As participantes avaliaram o encontro como positivo e apontaram a encenação como divertida.

8º Encontro

Tema: Professor como emissor de *feedback*

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Apresentar os conceitos de *feedback*, relacionando-o à prática do professor como instrumento de manutenção e extinção de comportamentos

Metodologia:

a) Retomada da tarefa do encontro anterior

Realizaram a tarefa PB e PD.

PD iniciou o relato contando que delegou atividades diferentes para grupos de alunos menores, eles realizaram o combinado e ao final ela os elogiou e disse: *“No meu caso foi tudo certo, o jogo funcionou, mas eu só fiz um dia...”*

PC relatou sua tentativa de realizar o jogo. Porém, não seguiu todas as regras: *“Na minha classe o jogo não deu certo, eles fizeram por pouco tempo e logo não realizaram mais. Mas eu mudei um pouco, porque nem todos estão na mesma fase, então eu dividi a classe nos que estão mais adiantados e que aqueles que estão mais atrasados, para dar tarefas que eles sabem fazer (...) Não adiantou”*

A pesquisadora juntamente com as participantes refletiram sobre quais variáveis interferiram no bom andamento do jogo. Uma delas foi o tempo utilizado, que foi longo para o

início (15 minutos) e, também, a divisão da sala, onde ao invés de estimular a cooperação, estimulou a competição, visto que ressaltou a diferença de aprendizagem entre os alunos.

b) Discussão do conceito: *feedback*, conseqüência reforçadoras e punição

A pesquisadora retomou o conceito de conseqüência de *feedback*, salientando a importância da descrição do comportamento e, também, do efeito reforçador e de punição, através de uma projeção em retroprojeter.

c) Tarefa

Foi entregue um roteiro para que cada uma das professoras relatasse quais estratégias elas utilizariam em sala de aula para que os alunos aprendessem a se comportar durante as atividades.

d) Avaliação do encontro

Foi realizada de forma verbal, as professoras avaliaram como bom e disseram que muitas vezes se utilizam do conceito de reforçamento e que não sabiam desta nomenclatura.

9º Encontro

Tema: Professor como emissor de *feedbacks*

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Investigar sobre o uso do *feedback*, relacionando-o à prática do professor como instrumento de manutenção e extinção de comportamentos.

Metodologia:

a) Retomada da tarefa do encontro anterior

As professoras relataram suas estratégias para minimizar os problemas de comportamento durante as atividades:

PA – *“Eu acho importante para controlar o comportamento impor limites essa construção de regras Eu acho que quando o aluno faz a regra fica mais fácil de cobrar...”*.

PB – *“Também faço isso de maneira diferente. Eu acredito que fazer muitas regras não adianta. Então nós temos uma ou duas regrinhas no máximo, que eu que fiz, que é Não bater e Não gritar (...) Mas partiu deles esta história de não bater (...) Mas não adianta, eles passam a ignorar a regra (...) As vezes eu prometo uma brincadeira no final da aula. A maioria da classe segue o que foi combinado, alguns não participam. Eu não consigo com todos os alunos. Mas no final eles prestam mais atenção na aula”*.

PC – *“É preciso construir regras. Mas as regras são construídas pelos alunos.... é não fazer bagunça, fazer atividades, manter a ordem... A regra que eu mais cobro é falar baixinho... Quando não cumpre o aluno é lembrado, mas quando é mais grave eu mando bilhete para o pai (...) Também faço elogios aos alunos que estão trabalhando com atenção (...) Ao final da aula eu escolho o mais quieto e ele chama o outro e assim sucessivamente, na hora da saída”*.

PD – *“Eu também acredito que não adianta colocar muitas coisas. Pra mim duas coisas são importantes: parar no lugar e ficar quieta”*.

b) Apresentação do filme: “O vôo da Libélula”

A cena escolhida para este filme foi aquela em que o personagem principal, um menino de aproximadamente sete anos vai pela primeira vez à escola. Ele está sob controle das experiências do irmão mais velho, que diz apanhar de seus professores. Porém, ao se apresentar em sala perante a turma, ao invés de seu nome, ele diz seu apelido, o professor o chama à mesa e ele urina na frente de toda a sala e é zombado pela turma. O menino então, se recusa a ir à escola e o professor acaba tendo que utilizar de recursos diversos para que o menino volte a frequentar a escola, através de técnicas não punitivas.

c) Tarefa

Não houve tarefa

e) Avaliação do encontro

Avaliação do encontro foi realizada verbalmente pelas professoras, que disseram ter sido bom por conta das trocas realizadas entres colegas no que se refere as estratégias utilizadas em sala de aula.

10º Encontro

Tema: Revisão e Finalização

Duração: 2 horas

Participantes: PA, PB, PC e PD

Objetivos:

- Retomar conceitos trabalhados ao longo do curso e abrir espaço para dúvidas, bem como avaliar a metodologia, conteúdo, participação e relevância dos temas trabalhados.

Metodologia:

a) Revisão

Com o auxílio de um retro projetor, a pesquisadora retomou de maneira sucinta os seguintes conceitos: comportamento; ambiente; comportamento inadequado e estratégias que podem auxiliar na organização do ambiente, em casos de hiperatividade e de socialização.

b) Dúvidas

Foi aberto espaço para dúvidas das professoras, que giravam em torno do conteúdo apresentado, tais como melhor explicação sobre uma determinada estratégia para organização do ambiente ou socialização.

c) Aplicação do questionário final

Foi entregue a cada professora um questionário para que as mesmas avaliassem o curso no que se refere à metodologia, relevância, conteúdos e participação dos envolvidos. O resultado do referido instrumento está descrito na seção resultados.

d) Finalização

Antes de terminar, a pesquisadora fez os devidos agradecimentos e combinou uma data posterior para a devolutiva parcial dos resultados das avaliações das crianças.

Etapa III

Após o Curso, os alunos do GI e GS foram reavaliados em seu desempenho acadêmico e comportamental, seguindo os mesmos procedimentos da Etapa I.

Etapa IV

Ao final de todas as etapas, os professores participantes, o diretor e o coordenador da escola foram convidados para uma reunião para a devolutiva. Nela foram apresentados os resultados obtidos com relação ao rendimento acadêmico dos alunos (TDE), por grupo e por série, através de um material impresso e transparência, bem como foi aplicado um instrumento de avaliação do projeto (Anexo 07) para os professores, onde os mesmo poderiam, por escrito, manifestar sua opinião sobre a dinâmica, estrutura e a validade social da intervenção oferecida.

4.6 Procedimento para análise dos resultados:

Os dados de cada instrumento aplicado aos alunos foram tabulados respeitadas suas especificidades e de acordo com o respectivo manual de avaliação. Após, foram descritos os dados obtidos na etapa de pré e pós-intervenção, comparados e analisados utilizando-se de provas estatísticas.

5. RESULTADOS

Esta seção foi organizada para apresentar os resultados obtidos em relação ao desempenho escolar e a repertório comportamental dos alunos de GI e GS, antes e depois da intervenção conduzida, bem como a avaliação realizada pelos professores acerca da Etapa II.

5.1. Resultados obtidos nas Etapas I e III

5.1.1. Avaliação do Desempenho Escolar

O desempenho escolar foi obtido através da aplicação do TDE, antes e depois da Etapa II e representa as habilidades: Escrita, Aritmética e Leitura e Total². Para melhor compreensão, eles foram descritos em um primeiro momento tendo como foco os dados de GI e GS e, em seguida, apresentados de acordo com o desempenho obtido por ambos os grupos para cada professor (PA, PB, PC e PD).

5.1.1.1. Avaliação Geral por Grupos

O TDE indica se o desempenho da criança está Inferior, Superior ou dentro da Média esperada para a série que frequenta.

A Figura 1 representa o percentual de alunos por grupo (GI e GS) em cada uma das classificações (Inferior, Médio e Superior) obtidas nas duas aplicações do TDE. De maneira geral, os dados indicaram que, tanto alunos do GI quanto do GS apresentaram, em sua maioria, desempenho inferior à média esperada para a série, no resultado Total, bem como nos subtestes (Escrita, Leitura e Aritmética). Porém, os resultados de GS, ainda que inferiores à média, foram melhores do que os obtidos por GI, tanto na Etapa I como na Etapa III.

² O termo Total se refere à somatória dos resultados obtidos pelos subtestes Leitura, Aritmética e Escrita, em relação à média esperada para a série na qual a criança frequenta.

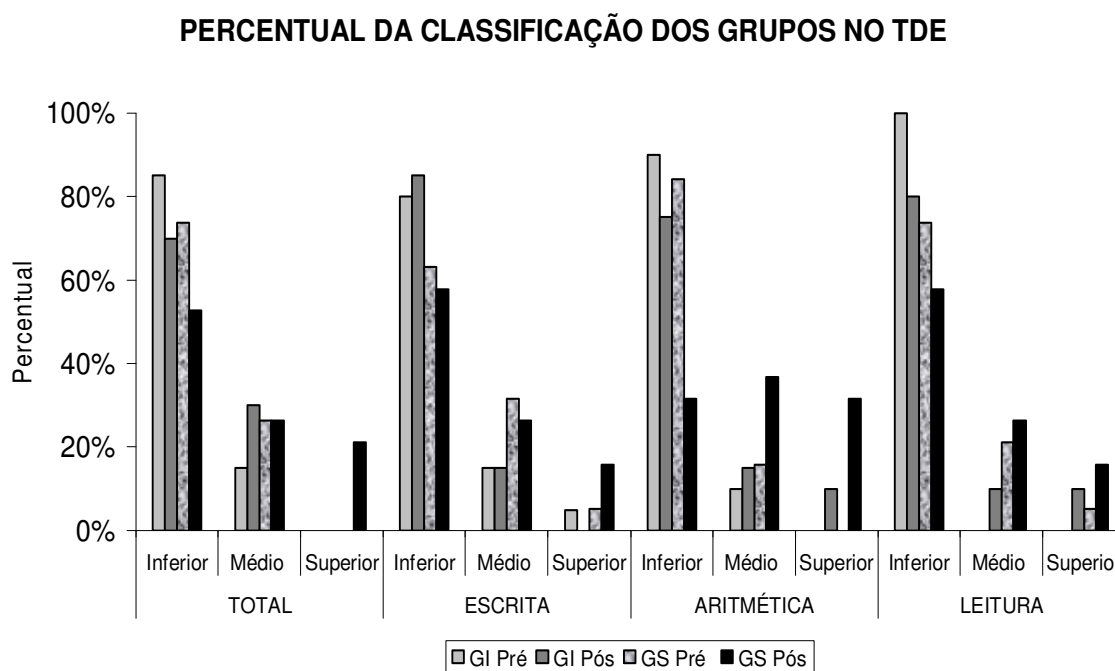


Figura 1. Distribuição do percentual da classificação do desempenho dos alunos por grupo no TDE.

De maneira geral o desempenho para os dois grupos melhorou a Etapa III. No item TOTAL, GI reduziu de 85% para 70% a quantidade de alunos classificados como Inferiores à média aumentou em 15% o número de alunos classificados dentro da média esperada para a série. GS reduziu de 73,7% para 52,6% o número de alunos classificados como Inferior e aumentou de 0% para 21,10% o número de alunos com desempenho Superior à média esperada do instrumento.

Em ESCRITA, aproximadamente 60% ou mais dos alunos dos dois grupos apresentaram desempenho Inferior nas duas aplicações. No entanto, GS melhora seu desempenho, visto que na Etapa III diminui o número de alunos com classificação inferior e média e aumenta em 10,6% o número de alunos classificados como superior neste subtteste. Diferente de GI que piora o desempenho da primeira para a segunda aplicação, visto que reduz de 5% para 0% o número de

alunos classificados como Superior, mantém o número de alunos dentro da média em 15% e aumenta o número de alunos classificados com desempenho Inferior de 80% para 85%.

Observa-se que em ARITMÉTICA, mais de 80% dos alunos dos dois grupos apresentaram desempenho inferior na aplicação da Etapa I. Na Etapa III, GI aumentou em 5% o percentual na classificação de alunos consideradas dentro da Média e de 0% para 10% os alunos com desempenho Superior. Já GS teve uma queda no número de participantes classificados com desempenho Inferior, de 84% na 1ª aplicação para 31% na Etapa III, e aumentou o percentual de alunos classificados dentro da Média, de 15,8% para 36,8% e como Superior ao esperado, de 0% para 31,6%.

Com relação ao subtteste LEITURA, nota-se que novamente, os dois grupos tiveram a maioria de seus participantes com desempenho classificado como Inferior à média esperada para a série nas Etapas I e III, porém, pequenas melhoras foram observadas na Etapa III. GI reduziu de 100% do número de alunos com avaliação inferior a média na Etapa I para 73,7%, na terceira Etapa e GS aumentou de 21,10% para 26,3% o número de alunos classificados dentro da média e de 5,2% para 15,8% os alunos com desempenho Superior.

As comparações dos desempenhos obtidos pelos grupos foram submetidas à Análise Estatística Não Paramétrica, por meio da aplicação do teste Wilcoxon, usado quando há os mesmos participantes em duas condições (DANCEY; REIDY, 2006), a fim de se observar se as mudanças ocorridas foram significativas. O critério de significância foram valores de $p < 0,05$.

Tabela 1. Valor da significância das comparações dos grupos nas Etapas I e III.

	GI Etapa I X Etapa III valor de <i>p</i>	GS Etapa I X Etapa III valor de <i>p</i>	GI X GS Etapa I	GI X GS Etapa III
TDE - Total	0,00013	0,0008	n.s*	0,033
TDE - Escrita	0,00766	0,0223	n.s	n.s
TDE - Aritmética	0,00085	0,0012	n.s	0,030
TDE – Leitura	0,00059	0,0114	0,021	n.s

* n.s = não significativo

Os resultados apresentados na Tabela 1, apontam que o aumento nos escore médio do GI e GS foram significativos quando comparados o desempenhos das Etapas I e III, tanto no Total do TDE quanto nos seus subtestes.

Comparando os desempenhos de GS com o de GI na Etapa I, observou-se diferença significativa apenas no subteste Leitura, ou seja, neste subteste os grupos se diferem, sendo a média de GS maior que a de GI. Porém, comparando os desempenhos entre os dois grupos na Etapa III, foi constatada diferença estatística no item Total e no subteste Aritmética, também favoráveis ao GS. Considerando que os resultados se referem ao conjunto dos alunos (GI e GS) é possível que possam ser atribuídos ao curso, no entanto, não para todas as professoras como mostra a descrição a seguir.

5.1.1.2. Avaliação do Desempenho Escolar por Professor

Os desempenhos médios dos grupos estão apresentados nesta seção, em números absolutos e, também, serão descritos em relação à Média Mínima e Média Máxima esperada para cada série, nas Etapas I e III, lembrando que a faixa média esperada é variável de acordo com a série (PA, 2ª série, PB, 3ª série, PC, 3ª série e PD, 4ª série).

Os grupos de alunos das professoras obtiveram desempenhos variáveis, quando observados em relação à média esperada, visto que em alguns subteste, turmas de séries inferiores se saíram melhor do que as de séries posteriores.

De maneira geral os resultados apresentados trazem que os valores médios obtidos por GS são superiores aos obtidos por GI para quatro das cinco professoras. A exceção ocorre para os alunos indicados de PD, que no Total e em Escrita obtiveram maiores médias que GS.

a) TDE TOTAL

A Figura 2 apresenta os desempenhos de ambos os grupos nas Etapas I e III, por professor, no TDE Total, cujo valor máximo que um aluno pode atingir 143 pontos, sendo que a média esperada para cada série se altera, sendo maior a exigência para séries posteriores.

Comparando os valores absolutos obtidos pelos grupos, temos que na Etapa I, o melhor desempenho foi obtido por GI e GS de PC, com a média de 98 pontos e 95,4 respectivamente, seguidos do GS de PA, com 70 pontos. O menor desempenho pode ser observado para GI de PA.

Comparando o desempenho obtido em relação à média esperada, na Etapa I todos os grupos são classificados como Inferior à média, mas destacamos que GI e GS de PC, com pontuações acima de 95, são os que mais se aproximam da média mínima e, GI de PA, com média igual a 10,8, é o grupo cujo desempenho está mais longe do valor mínimo esperado para a série.

Os resultados obtidos na Etapa III, indicaram melhoras em relação ao desempenho da Etapa I, para ambos os grupos, de todas as professoras, mas podemos ressaltar que em valores absolutos, novamente o melhor desempenho foi obtido por GI e GS de PC, com 106,8 e 104,8 pontos respectivamente, ultrapassado o mínimo esperado para a série, que neste caso foi de 102 pontos. GS de PA conseguiu, na Etapa III, melhorar o desempenho, atingindo o valor de 100,

sendo que a média mínima para a 2ª série é de 87. Os demais grupos tiveram melhoras no desempenho, porém as médias obtidas ainda foram consideradas abaixo da média mínima esperada para a série.

Ao observar as diferenças obtidas pelos grupos entre as Etapas I e III, constatamos que GS de PA aumentou em 30 pontos o desempenho e GI, da mesma professora, melhorou em 16 pontos a média na Etapa III, seguido de GI de PB, com aumento de 13,2 pontos e de GI e GS de PD, com aumento de 11,8 e 10 pontos, respectivamente. O menor aumento ficou com GI de PC, cujo desempenho na Etapa I já estava próximo à média mínima esperada, e foi um dos maiores rendimentos em números absolutos, como já descrito, mas que na Etapa III, aumentou em 8,8 pontos e com GS de PB com diferença de 6,2 pontos.

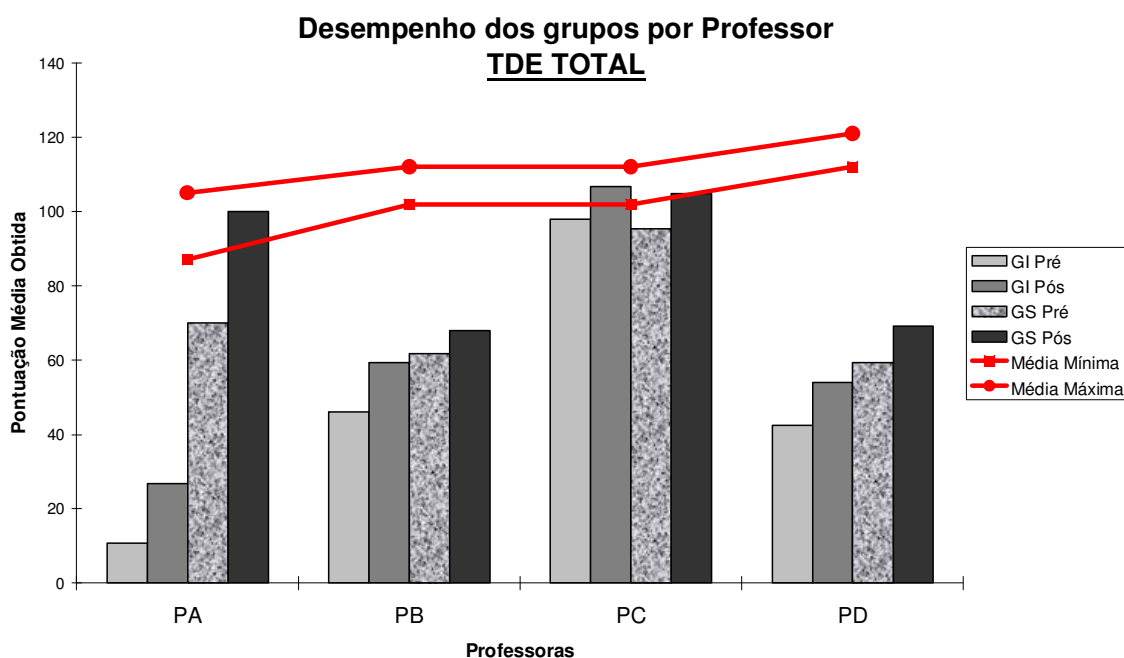


Figura 2 – Distribuição das médias no Total do TDE, de GI e GS, nas Etapas I e III, para cada professora, em relação à média esperada para a série.

Os dados das médias obtidas pelos grupos por professor foram submetidos à Análise Estatística Não Paramétrica, por meio da aplicação do teste Wilcoxon, com o critério de significância de $p < 0,05$. As mudanças ocorridas para o GI das professoras PB, PC e PD foram significativas, enquanto que para alunos do grupo GS, apenas a mudança de PA foi considerada estatisticamente significativa.

Tabela 2. Valor da significância das comparações dos grupos por professor nas Etapas I e III, no Total.

	GI valor de p^{**}	GS valor de p
PA	n.s*	0,042
PB	0,043	n.s
PC	0,043	n.s
PD	0,043	n.s

* n.s = não significativo

** critério de significância = $p < 0,05$.

b) TDE – ESCRITA

O valor máximo para o desempenho no subtteste Escrita é 35 pontos, e o número de acertos esperados varia conforme a série. Os resultados deste subtteste estão representados pela Figura 3. Nela podemos notar que comparando os valores absolutos das médias obtidas, durante a Etapa I, apenas GI de PC atingiu a média, com 24 pontos. Os demais grupos tiveram desempenho classificado como Inferior, mas destacamos que GS de PC, com 22 pontos, se aproximou da média mínima esperada para sua série, sendo o segundo melhor desempenho na etapa.

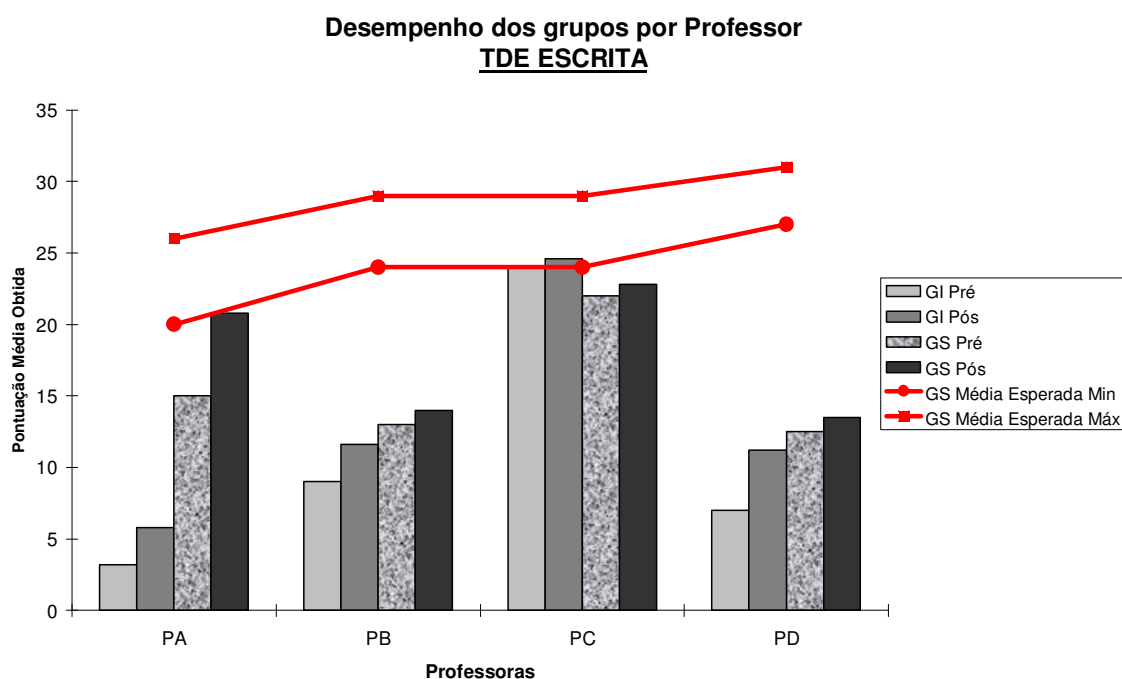


Figura 3 – Distribuição das médias na Escrita do TDE, de GI e GS, nas Etapas I e III, para cada professor.

Na Etapa III, valores aumentaram em relação à primeira avaliação. As melhores médias foram obtidas pelos alunos de GS e GI de PC, com 24,6 e 22,8 pontos respectivamente, seguidos de GS de PA, com 20,8 pontos. As menores médias foram de GI de PA, com 5,8 pontos, GI de PD, com 11,2 e GI de PB com 11,6 pontos.

Mas a melhora no desempenho não elevou a classificação dos grupos, sendo a maioria classificadas com desempenho Inferior. A exceção ocorre para GI de PC, que se manteve dentro da média e de GS de PA, que mudou da classificação Inferior para dentro da Média.

As diferenças das médias obtidas entre as duas avaliações foram variáveis para cada grupo de alunos e seus professores. As maiores diferenças foram de GS de PA que aumentou em 5,8 pontos o desempenho, GI de PD, com 4,2 pontos a mais, GI de PA e GI de PB, cujo aumento para ambos foi de 2,6 pontos. Já os grupos de PC neste subtteste aumentaram em 0,6 (GI) e 0,8

(GS). Cabe aqui ressaltar que esses dois últimos grupos já estavam com desempenhos considerados dentro ou próximo da média esperada para sua série.

Estaticamente, as mudanças ocorridas intra-grupo foram significativas apenas para GI de PB, GI de PD e GS de PA, conforme traz a Tabela 03.

Tabela 3. Valor da significância das comparações dos grupos por professor nas Etapas I e III, na Escrita.

	GI valor de p^{**}	GS valor de p
PA	n.s*	0,042
PB	0,042	n.s
PC	n.s	n.s
PD	0,042	n.s

* n.s = não significativo

** critério de significância = $p < 0,05$.

c) TDE – ARITMÉTICA

Os dados do subteste Aritmética se encontram na Figura 4. A pontuação máxima neste subteste é 38. Conforme podemos observar os melhores desempenhos em valores absolutos, na Etapa I foi de GI e GS de PC, com 14,4 e 13,2 pontos. GS e GI de PD atingiram desempenho médio de 13 e 10 pontos, respectivamente. Os demais atingiram valores médios inferiores a 8 pontos, sendo o menor desempenho dos alunos do GI de PA, com média igual a 3 pontos. No entanto, cabe ressaltar que na Etapa I todos os grupos permaneceram abaixo da média esperada para sua série.

Melhoras foram observadas na segunda avaliação em valores absolutos para todos os grupos e novamente GS e GI de PC atingiram a faixa média, obtendo os melhores desempenhos, no valor de 17,8 e 16,6 respectivamente. Cabe aqui ressaltar que este é o único subteste em que

GS de PC supera o GI da mesma professora em valores médios. Os demais alunos do GS obtiveram desempenhos inferiores 13,75 e do GI abaixo de 11,2 pontos em média.

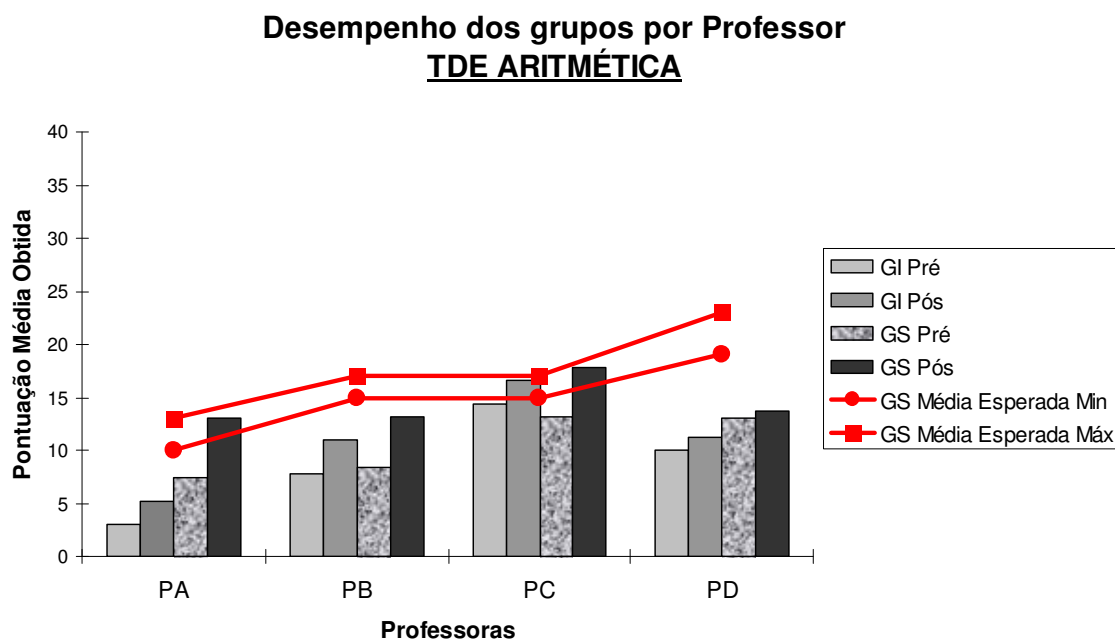


Figura 4 – Distribuição das médias na Aritmética do TDE, de GI e GS, nas Etapas I e III, para cada professor.

Em relação à média esperada para a série, GI de PC e GS de PA conseguiram desempenhos dentro da média e GS de PC teve desempenho considerado superior à média.

Observando as melhoras ocorridas no desempenho do grupo nas duas etapas, temos que todos os grupos melhoraram os valores em relação à Etapa I, porém ressalta-se que as maiores diferenças foram de GS de PA, com 5,6 pontos a mais na Etapa III, GS de PB, com 4,8, GS de PC, com 4,6 pontos de diferença e GI de PB com o valor de 3,2 . As menores diferenças foram

observadas por GS de PD, com 0,8 pontos a mais, GI de PD, com 1,2 pontos, e GI de PA e de PC, com aumento em 2,2 pontos.

Tabela 4. Valor da significância das comparações dos grupos e por professor nas Etapas I e III, em Aritmética.

	GI valor de p^{**}	GS valor de p
PA	n.s*	0,042
PB	0,042	0,042
PC	n.s	0,042
PD	n.s	n.s

* n.s = não significativo

** critério de significância = $p < 0,05$.

Conforme apresenta a Tabela 4, o aumento no desempenho na Etapa III foi significativo para a três professoras do GS (PA, PB, PC) e apenas para PB do GI, de acordo com a aplicação do teste Não Paramétrico de Wilcoxon.

d) TDE – LEITURA

O subteste Leitura tem como valor máximo 70 pontos. Para a 2ª série o valor médio mínimo é de 58 e para a 3ª e 4ª séries o valor é o mesmo, 66 pontos. O desempenho dos grupos estão representados na Figura 5 e, como podemos perceber na Etapa I, GI e GS permaneceram abaixo da média esperada para a série, independente do professor.

Os grupos GSs, para todas as professoras, tiveram melhores desempenhos que GI, na Etapa I. Mais um vez, os maiores valores absolutos foram GS e GI de PC, com 58,8 e 51 pontos respectivamente, em seguida o melhor desempenho foi obtido por GS de PA, com 46,6 pontos. O resultados deste último grupo foi superior ao obtido por turmas de séries posteriores, como GS de

PB com 39,8 e GS de PD, que obteve 36,25 pontos em média. A maior pontuação para GI, exceto do grupo de PC, foi 29,4 de PB e o menor desempenho foi observado para os alunos de GI de PA, com 5,2 de média.

Na Etapa III houve melhora no desempenho para todos os grupos. As maiores médias foram obtidas por GI e GS de PC, com 65,6 e 63,2 pontos respectivamente, GS de PA, com média de 59,6, GS de PD com 42 e GS de PB, com 40,2 de média. O menor desempenho foi observado para GI de PA, com 15,8.

O único grupo que conseguiu desempenho dentro da média esperada para sua série, foi GS de PA, embora GI de PC se aproximou do valor da média esperada para a série (66 pontos). Os demais grupos permaneceram com desempenho considerado Inferior. Destacamos que o grupo mais distante da média foi GI de PA.

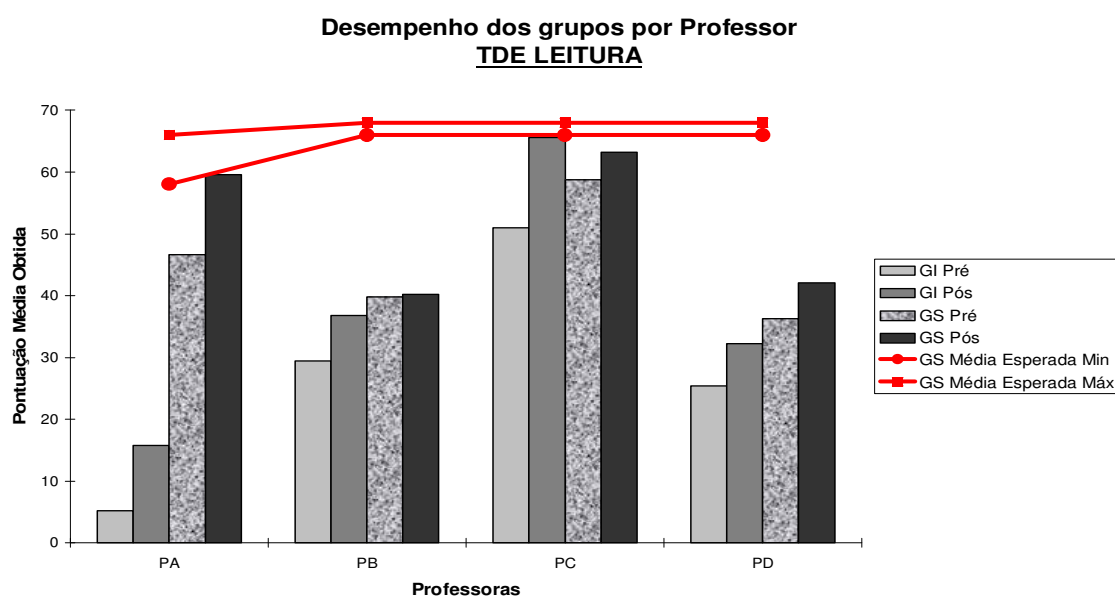


Figura 5 – Distribuição das médias na Leitura do TDE, de GI e GS, nas Etapas I e III, para cada professor

Já observando as mudanças ocorridas da Etapa I para a Etapa III, temos que todos os grupos que aumentaram o desempenho: GI de PC, aumentou a média em 14,6, GS e GI de PA, em 13 e 10,6 pontos respectivamente, GS de PB e GS de PC, aumentaram em relação a primeira etapa em 0,4 e 4,0 pontos a média do desempenho.

Tabela 5. Valor da significância das comparações dos grupos por professor nas Etapas I e III, em Leitura.

	GI valor de p^{**}	GS valor de p
PA	n.s*	0,043
PB	0,042	n.s
PC	0,043	n.s
PD	n.s	n.s

* n.s = não significativo

** critério de significância = $p < 0,05$.

O teste de Wilcoxon indicou que o aumento no desempenho dos grupos foi significativo para GI de PB e PC e GS de PA, conforme apresenta a Tabela 5.

5.2. Avaliação Comportamental

A Avaliação Comportamental foi realizada a partir da aplicação de dois instrumentos, nas Etapa I e III: o Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados- Professores (QCSA-PR) e a Escala do Comportamento Infantil de Rutter (ECI). Ambos são avaliações de comportamentos dos alunos realizadas a partir da opinião e observação das professoras.

5.2.1. Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados- Professores (QCSA-PR)

O Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados- Professores (QCSA-PR) avalia a presença de comportamentos adequados sob o ponto de vista da professora que respondeu o instrumento para cada um dos alunos que compuseram os grupos GI e GS.

A Figura 6 apresenta os dados obtidos com o referido instrumento nas aplicações da Etapa I e III. A média obtida pelos grupos indicam que tanto GI quanto GS apresentam comportamentos socialmente adequados, porém, em ambas as avaliações, a média de GS supera à obtida por GI.

A pontuação máxima no QCSA-PR é 48 pontos. A maior média foi de 36,74 pontos obtidas por GS na Etapa III, a qual representa 76,5% do total do instrumento e para GI o maior valor foi encontrado também na Etapa III, cuja a média foi 26 pontos, ou seja, o grupo apresenta 54,2% dos comportamentos avaliados.

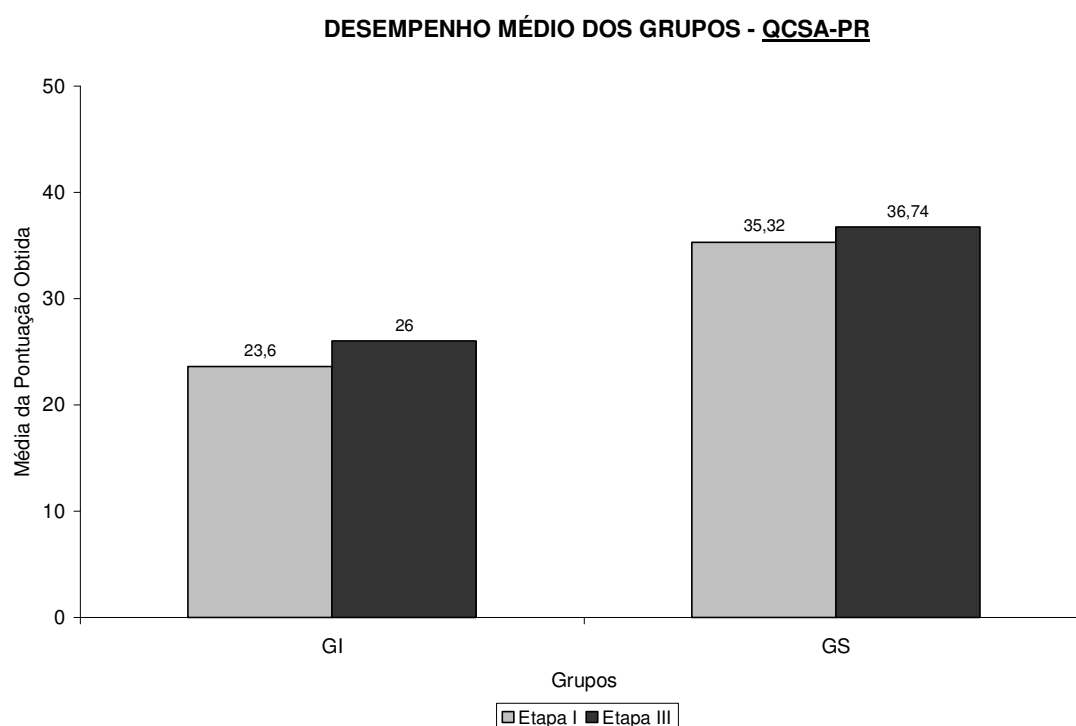


Figura 6. Pontuação média obtida no Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados pelos alunos do GI e do GS, nas Etapas I e III.

Comparando dos grupos na Etapa I e III, ocorreram pequenas diferença, já que GI aumentou o valor da média na segunda avaliação em 2,4 e GS em 1,42 pontos. Esses dados foram submetidos a análise estatística não paramétrica, através da aplicação do teste de Wilcoxon e não foram considerados como significativos.

Porém, comparando o desempenho de GI em relação ao de GS na Etapa I e Etapa III, verificamos que são observadas diferenças significativas entre ambos, sendo que nas duas etapas o valor de p foi igual 0,002, apontando que as professoras avaliaram que GS apresenta mais e significativamente comportamentos adequados que GI, nas duas avaliações.

5.2.1.1. Avaliação do Comportamento Socialmente Adequado por Professor

A Figura 7 apresenta os resultados tendo em vista as turmas e suas professoras. Na Etapa I, temos que os grupos que mais apresentaram comportamentos adequados foram: GS de PA, com média de 47 pontos, GS e GI de PC, com 37,4 e 32 pontos, GS de PD, que apresentou 27,4 pontos e GI de PA com média de 25,4. O grupo que teve a menor média foi GI de PB, cujo valor foi 15,6.

Na Etapa III todos os grupos foram melhores avaliados que na Etapa anterior, com exceção de GS de PD, que teve a média reduzida de 27,4 para 24,2 e de GI de PA que cujo valor caiu de 25,4 para 22,8 pontos. Ainda nesta etapa, temos que o maior valor alcançado foi do GS de PA, com 48 pontos, seguido de GS e GI de PC, com médias de 42 e 35,2. As menores médias foram de GI de PA (22,8), GI de PB, com 23 e GI de PD, também com média de 23 pontos.

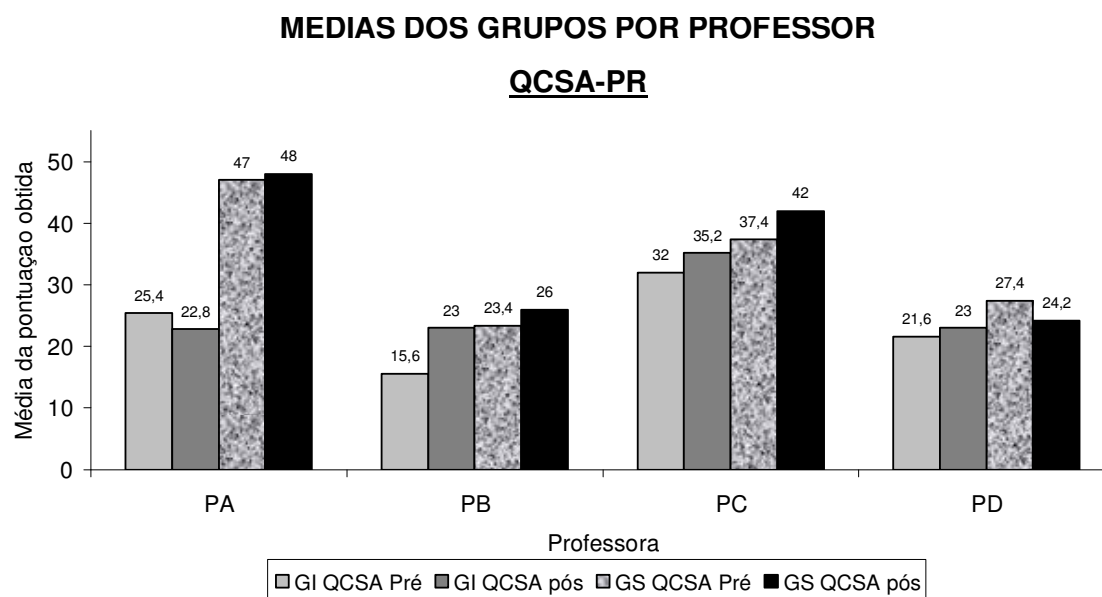


Figura 7 – Médias obtidas pelos grupos de alunos e suas professoras no Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados- Professores.

As comparações das diferenças intra-grupos na Etapa I e III foram submetidas a análises estatísticas e as mudanças significativas ocorreram somente para GI de PB, com $p = 0,042$.

Quando comparados GI versus GS, por professoras, foram observados que existem diferenças na Etapa I para PA, e para PB, observa-se uma tendência a diferença, já que o valor de $p = 0,056$, se aproxima do critério de significância. Já na Etapa III as diferenças nos desempenhos novamente são observadas apenas para PA.

Tabela 6. Valor da significância das comparações inter-grupos por professor nas Etapas I e III, no QCSA-PR

	GIXGS Etapa I valor de p^{**}	GIXGS Etapa III valor de p
PA	0,0079	0,032
PB	0,056	n.s
PC	n.s	n.s
PD	n.s	n.s

* n.s = não significativo

** critério de significância = $p < 0,05$.

5.2.2. Escala de Comportamento Infantil de Rutter (ECI)

A ECI foi utilizada para avaliar a presença de comportamentos inadequados dos alunos dos dois grupos, sob o ponto de vista do professor. A pontuação máxima obtida com este instrumento é 52, sendo que o valor igual ao acima de nove pontos já sugere indicação clínica para acompanhamento psicológico.

A Figura 8 traz a média dos desempenhos de comportamentos inadequados dos grupos. Gs foi melhor avaliado que GI, já esse último na Etapa I, atingiu a média de 11,4 pontos, reduzindo esse valor para 9,1 pontos, na Etapa III. Já GS, embora com médias inferiores a nove pontos na Etapa III, aumentou de 3,37 (Etapa I) para 3,58 na Etapa III.

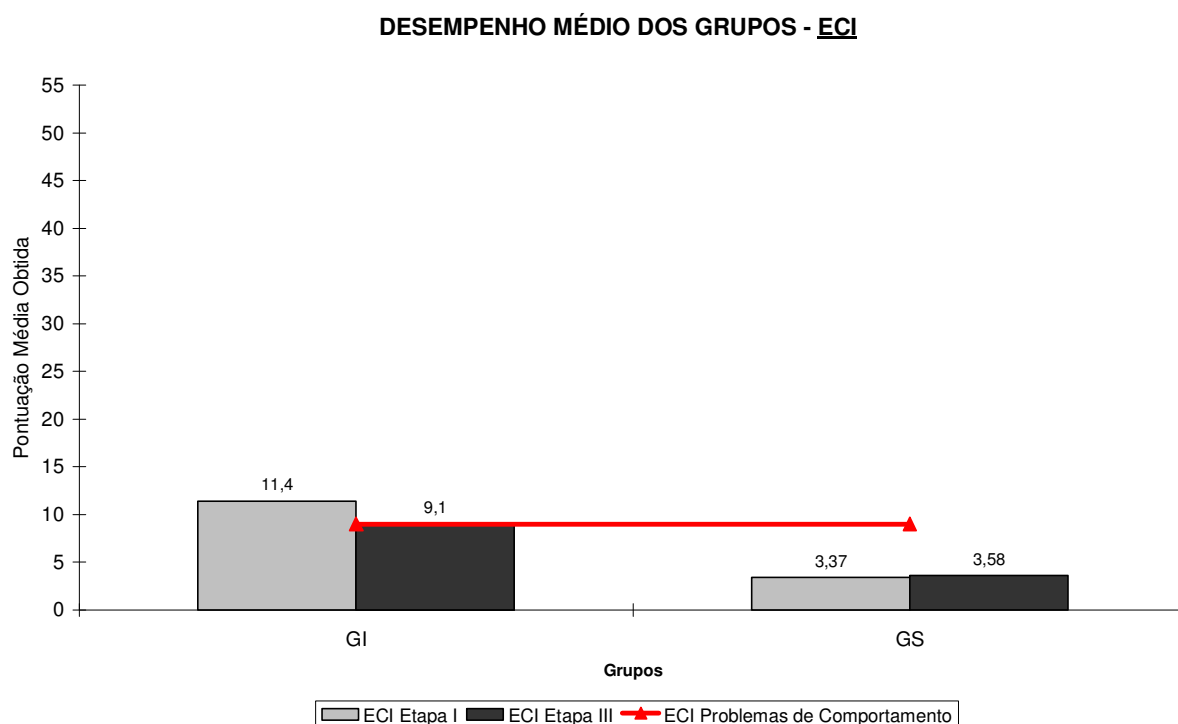


Figura 8. Média da pontuação obtida na Escala de Comportamentos Infantil dos alunos de GI e GS, nas Etapas I e III.

Usando o teste estatístico Wilcoxon, as avaliações entre GI e GS mostraram que, quando cruzados independente do professor, na Etapa I, o valor de p foi igual a 0,002 e, na Etapa III, o valor de p foi de 0,004, para ambos os grupos, caracterizando diferenças significativas entre os desempenhos alcançados pelos grupos nas duas avaliações.

5.2.2.1. Avaliação do Comportamento Infantil de Rutter por Professor

A Figura 9 traz a média das pontuações obtidas por GI e GS na ECI por professor. Para PA, os alunos do GI apresentaram médias superiores a nove pontos, tanto na Etapa I quanto na Etapa III, sendo que o valor na segunda (11,4) foi maior do que o obtido na primeira (9,2). Os

grupos de PB também mantiveram a média acima dos nove pontos, porém, houve uma redução na média da Etapa III. A média obtida pelos alunos indicados de PD reduziu de uma taxa cujos comportamentos foram considerados para indicação clínica (15,4) para 8,2 pontos, média essa menor que nove pontos. O grupo de alunos (GI e GS) de PC tanto na primeira como na segunda avaliação, apresentaram a menor média, sendo as mesmas abaixo de nove pontos.

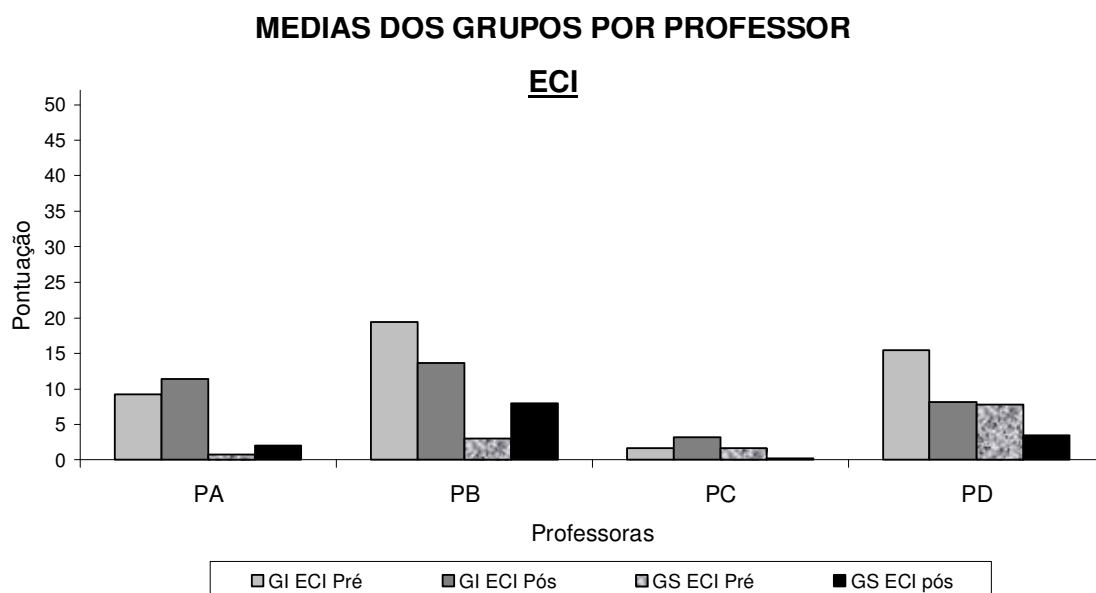


Figura 9 – Médias obtidas pelos grupos de alunos e suas professoras na Escala de Comportamentos Infantil

De maneira diferente o GS não obteve médias acima de nove pontos, sendo que, na primeira aplicação o melhor resultado conseguido foi da turma de PA (0,8 pontos), seguido de PC (1,6), de PB (3 pontos) e de PD (7,8 pontos). Na segunda avaliação, a média mais baixa pode ser observada para o GS de PC (0,2 pontos), de PB (2 pontos), de PD (3,5 pontos) e por fim de PB (8 pontos), cuja média aumentou em cinco pontos em relação à fase anterior, sendo este desempenho o pior da amostra estudada.

No geral, o grupo que obteve o melhor desempenho de uma etapa para a outra foi GI de PD, que diminuiu sua média na escala em 7,2 pontos, seguidos de GI de PB, com menos 5,8 pontos, de GS de PD cuja diferença foi de menos 4,3 pontos.

Observando os dados obtidos, podemos considerar que, de maneira geral, alunos do GI quanto do GS apresentaram repertórios que caracterizam reservas comportamentais, tanto na Etapa I quanto na III, ainda assim, as melhores médias nesta avaliação foram os do grupo de alunos sorteados, mas as mudanças maiores foram para GI, principalmente de PD e PB.

Com relação aos comportamentos considerados problemas, observou-se uma diminuição dos mesmos na Etapa III, porém essa diferença ainda não foi suficiente para que a média de GI caísse para valores abaixo de nove, indicado que, em média, os alunos deste grupo emitem mais comportamentos inadequados e precisariam de acompanhamento clínico psicológico.

As avaliações estatísticas apontam que, considerando o desempenho intra-grupo na Etapa I e III, somente GI de PD melhorou significativamente seu desempenho, visto que o p obtido foi igual a 0,043. Já a Tabela 7, nos permite verificar os valores de p comparando os resultados obtidos por GI versus GS na Etapa I e III e temos diferença significativa entre os valores obtidos entre GI e GS de PA, em ambas as etapas e de PB se observa uma tendência a diferença na primeira etapa, visto que o p foi igual a 0,056, os demais grupos não se diferem na emissão de comportamentos problemas.

Tabela 7. Valor da significância das comparações inter-grupos por professor nas Etapas I e III, na ECI

	GIXGS Etapa I valor de p^{**}	GIXGS Etapa III valor de p
PA	0,0079	0,032
PB	0,056	n.s
PC	n.s*	n.s
PD	n.s	n.s

* n.s = não significativo ** critério de significância = $p < 0,05$

5.3. Avaliação das professoras sobre a Intervenção

Os dados apresentados foram extraídos do questionário de avaliação (Anexo 08). Para 100% das professoras o objetivo proposto para o curso sobre manejo comportamental em sala de aula: “Apresentar conceitos, habilidade e estratégias que possibilitem o manejo do comportamento inadequados e a promoção e manutenção do comportamento adequados de seus alunos” foi atingindo totalmente.

Os temas trabalhados foram divididos para avaliação em termos de metodologia, recursos utilizados e relevância, e 100% das professoras os avaliaram como Ótimo, dentre uma escala de Ruim, Parcialmente Bom, Bom e Ótimo.

Quando questionadas sobre quais fatores, na opinião das professoras participantes, forneceram subsídios no manejo comportamental de seus alunos, todas responderam que sim, referindo-se a todos os conteúdos como importantes, porém as respostas dadas por PC e PD não discriminou em que situação o curso as auxiliou e PA e PB colocaram que os temas trabalhados contribuíram para a observação e trato com alunos, como apresenta o Quadro 05.

Quadro 4. Respostas das professoras sobre a relevância do curso

Professora	Respostas
PA	<i>“Todos os conteúdos foram de suma importância, pois auxiliou-me muito quanto ao trato com os meus alunos”</i>
PB	<i>“Todos os conteúdos que vi ao longo do curso foram importantes, pois me ajudou a entender alguns comportamentos que meus alunos apresentavam ao longo do dia. Me fez refletir sobre o meu comportamento em sala de aula, com os meus alunos, reflexão leva a crescimento e isso é bom”.</i>
PC	<i>“Todos os conteúdos considerei importantes, porque de certa forma contribuíram para o meu aperfeiçoamento”</i>
PD	<i>“Todos os conteúdos foram importantes, cada uma a seu modo nos auxiliou”</i>

As professoras avaliaram seu desempenho durante a Etapa II como “ótimo” ou “muito bom”. Com relação à coordenadora das atividades, todas as professoras as avaliaram com “Ótimo” desempenho, em uma escala entre Ruim, Bom e Ótimo, nos seguintes itens: clareza em

expor, linguagem (fácil entendimento), esclarecimento de dúvidas, metodologia e condução das atividades, conhecimento e domínio do conteúdo e relacionamento com os membros participantes. Como sugestões, PB colocou que deveria rever o questionário sobre comportamentos, pois o considera longo demais, bem como que a coordenadora assistisse uma de suas aulas para entender o andamento das atividades. PA sugeriu que o encontro ocorresse desde o início dos anos em todos os horários de trabalho pedagógico. PC e PD não opinaram.

Quadro 5. Avaliação das professoras do curso de maneira geral

Professora	Avaliação
PA	<i>“Foi excelente, de modo geral, tanto a metodologia usada, quanto os recursos usados e a importância do tema”</i>
PB	<i>“Foi muito bom, apontou caminhos que eu não havia pensado”</i>
PC	<i>“O curso foi muito bom e muito contribuiu para a minha aprendizagem e/ou prática na sala de aula”</i>
PD	<i>“Foi um curso interessante”</i>

Já para o curso de maneira geral as colocações sugerem que as participantes o consideram como interessante, como uma contribuição a formação e demonstraram satisfação com o mesmo.

6. DISCUSSÃO

O presente estudo propõe-se a investigar e avaliar o repertório comportamental social e o desempenho acadêmico de alunos de ensino fundamental antes e depois de um curso de capacitação sobre manejo comportamental para seus professores, com base em uma revisão de literatura, a qual aponta relações entre baixo rendimento escolar e problemas de comportamento (GRAMINHA; SANTOS, 2005; MARTURANO; TOLLER; ELIAS, 2005, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MEDEIROS, 2000; MEDEIROS; LOUREIRO, 2004; MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MARTURANO, 2000; PARREIRA; MARTURANO, 1996), possibilitando a descrição de algumas das múltiplas variáveis no contexto educacional, as quais de acordo com Marturano (1999) podem impactar sobre a aprendizagem escolar.

Estas variáveis, pelo presente descritas, podem ser consideradas de natureza intra-escolares, pois envolvem o manejo de sala de aula, as interações professor-aluno e o processo de ensinar, mas o fato é que não excluímos as variáveis extra escolares, tais como família, uso do tempo fora da escola entre outras como influentes na determinação do comportamento de professores e alunos, pois compreende-se que esses ambientes também podem atuar favorecendo ou prejudicando o desempenho do aluno (MARTURANO, 1998), porém, não foram investigadas a magnitude da influência destes ambientes nos comportamentos avaliados neste trabalho.

Tendo como foco a análise de semelhanças e diferenças obtidas pelos grupos de alunos e seus professores, esta seção seguirá a seqüência de análises envolvendo aspectos relacionados aos Grupos (GI e GS), aos Professores e ao Curso, a fim de facilitar a compreensão e relaciona-la ao Desempenho Escolar e Comportamento.

6.1 Os grupos

Os grupos foram formados com base em dois critérios: Indicação da professoras de alunos com problema de comportamento (GI) e sorteio (GS). Em nenhum dos casos a pesquisadora questionou ou apresentou estratégias para controlar as variáveis que determinaram esta escolha realizada pelas professoras, porém, através de alguns relatos durante os primeiros encontros da Etapa II, podemos inferir algumas das opiniões das docentes que referendam suas indicações. Como exemplo, é válido retomar que PA e PC relataram durante o primeiro encontro que não tinham grandes problemas de comportamento, enquanto PB se refere a atual turma como a “pior sala que teve em sua vida”, devido aos problemas de comportamento e que PD colocou como dificuldade os problemas de aprendizagem e a falta de interesse de seus alunos.

Estes comentários podem explicar as expectativas das professoras com relação ao desempenho acadêmico e comportamental de seus alunos ao longo do ano letivo, pois conforme apontam Gama e Jesus (1994) os alunos considerados pelo professor como menos inteligentes não apenas geravam expectativas de que o seu desempenho final seria baixo, como também eram sistematicamente reprovados, o que foi corroborado por Henrique e Januário (2006), que apontam a expressiva correlação entre as expectativas do professor e desempenho do aluno.

A maioria dos alunos é do sexo masculino, independente do grupo, porém, o grupo de alunos sorteados conta mais meninas do GI, já que apenas PA e PC indicaram uma menina cada para composição do GI. Este dado faz supor que o problema de comportamento para estas professoras está relacionado ao sexo masculino. Resultados semelhantes foram encontrados por Bandeira e cols (2006), cujos meninos apresentaram maior frequência de comportamentos problemáticos do que as meninas, tanto na avaliação dos pais, quanto das professoras, porém, tais dados diferem dos encontrados por Silva (2000) e Marturano, Toller e Elias (2005) que apontam a maior demanda de atendimento para crianças do sexo masculino não associada à problemas de

comportamento e negam que meninos apresentam maior grau de comportamentos externalizantes em relação às meninas.

Outro aspecto a ser considerado é a diferença da média da idade dos grupos. GI possui média de 9,4 anos, enquanto que GS de nove anos. O número de participantes cuja idade está acima da esperada para série é próximo quando comparados os dois grupos, pois GI conta com cinco e GS com quatro alunos com idade maior do que a média da sala. Vale explicar que a história escolar pregressa dos alunos não foi investigada, mas com a implementação do regime de Progressão Continuada, com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no estado de São Paulo, através da Deliberação CEE 09/97, as reprovações seriam permitidas somente no final dos ciclos (4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental). No mais, são hipóteses que justificariam a defasagem da idade em relação à série, entrada tardia ou interrupção do ano escolar (evasão).

Com relação ao desempenho escolar, os resultados apontaram que independente do grupo, antes ou após a intervenção, a maioria dos alunos tiveram desempenhos inferiores no TDE e em seus subtestes. Estes resultados podem ser comparados aos encontrados no ano de 2002, época em que cerca de 59% dos alunos do ensino básico no país apresentaram rendimento considerado crítico ou muito crítico, conforme o Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais – INEP e com estudo realizado por Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004), que encontrou um número significativo de crianças as quais obtiveram rendimentos baixos em leitura, escrita e cálculo.

Mas mesmo com resultados inferiores à Média, todos os grupos na Etapa III tiveram melhoras significativas em relação à Etapa I. Provavelmente porque a segunda avaliação aconteceu após seis meses e este tempo foi suficiente para aumentar o repertório acadêmico dos alunos.

No entanto, as diferenças observadas no desempenho acadêmico, favoreceram o grupo de alunos sorteados, cujas médias foram superiores as obtidas por GI. Comparando as diferenças de

uma etapa para a outra, GS teve melhor desempenho em Aritmética, enquanto que GI aumentou seu repertório no subteste Leitura.

Comparando os dados obtidos pelos alunos participantes deste estudo, com o desempenho no SARESP 2007, que seria uma forma obrigatória de avaliação da escola em que estudam e que é aplicado no final do ano letivo, podemos observar diferenças, já que em Língua Portuguesa, apenas 20,7% dos alunos de 4ª série estão abaixo do nível básico e, em Matemática, este percentual foi de 44,3% (SEE, 2008). Temos que, no sistema de avaliação proposto pelo governo do Estado de São Paulo, a maioria dos alunos estão dentro da média esperada para sua série.

Cabe aqui considerar que uma das críticas realizadas por Capellini (2001) versa sobre a rigidez dos testes padronizados. Para a autora a forma com que é apresentada a classificação dos resultados no TDE na faixa inferior à média é difícil para discriminar o rendimento, pois o corte padrão para ser considerado dentro desta faixa é muito alto, acarretando assim que alunos cujo percentual de acertos foram baixos ficassem no mesmo grupo de outros que tiveram resultados mais altos. A autora sugere uma divisão em três faixas da categoria com escore considerado inferior, que permitiria discriminar resultados dos diferentes grupos e correlacionar com outras variáveis.

Com relação ao comportamento dos alunos, foram utilizados dois instrumentos, o QCSA-PR e a ECI, os quais foram preenchidos pelas professoras. Este é um dado importante, pois os resultados encontrados se referem à opinião e observação das mesmas em relação ao comportamento de seus alunos.

O QCSA-PR nos fornece medidas de comportamentos que são considerados socialmente adequados, e que são definidos por Bolsoni-Silva (2003) como aqueles que permitem a ocorrência de “saltos” comportamentais, ou seja, eles facilitam a aquisição de novos comportamentos e o desenvolvimento de novas habilidades (ROSALES-RUIZ; BAER, 1997).

Tanto alunos do GI quanto do GS apresentaram comportamentos socialmente adequados. O grupo sorteado foi melhor avaliado pelas professoras do que o grupo de indicados, sendo esta diferença significativa em ambas as Etapas, ou seja, GS emite muito mais adequados do que GI. Estes resultados vão de encontro com os obtidos por Bolsoni-Silva, Marturano e Manfrinato (2005), sugerindo que independente do comportamento problema, ambos os grupos possuem reservas comportamentais, porém, quando associadas à problemas de comportamento o número de adequados diminui.

Estes dados também sugerem que ao indicar os alunos com problemas de comportamento, as professoras estavam sobre controle da presença do comportamento inadequado, e não para ausência de comportamentos socialmente desejados, já que a média de adequados do GI corresponde a mais de 50% do total instrumento.

Semelhante ao conceito de reserva ou saltos comportamentais os problemas de comportamento seriam déficits ou excessos comportamentais, que dificultariam o acesso da criança a novas contingências, trazendo dificuldades em diversas áreas do desenvolvimento e das interações infantis. Ao indicar cinco de seus alunos para compor o GI, na opinião das professoras estes alunos já estavam na condição de alunos que apresentam problemas de comportamento. O resultado com a ECI foi correspondente às indicações, cuja média do GI tanto na primeira quanto terceira etapa foi acima nove pontos, o que caracteriza intervenção clínica. Estes resultados também corroboram com os encontrados por Bolsoni-Silva, Marturano e Manfrinato (2005).

Com relação às mudanças da Etapa I para a Etapa III, as professoras conseguiram observar melhoras nos comportamentos dos alunos, principalmente para o grupo de alunos indicados, já que o valor médio da ECI diminui e o QCSA-PR aumentou na segunda avaliação.

Tal resultado pode ser decorrente da intervenção, onde os professores foram treinados para observar o comportamento, estabelecer hipótese de função e a valorizar os comportamentos

adequados em detrimento dos inadequados. As falas das professoras durante a avaliação, remetem que a observação auxiliou na compreensão de alguns comportamentos de seus alunos.

6.2 As professoras

Estudo realizado por Capellini e cols (2008) faz a ressalva de que o desempenho dos alunos pode estar associado à prática pedagógica do professor, bem como das condições políticas em que a escola se situa, visto que, crianças de mesma classe sócio-econômica, em condições de moradia semelhantes e da mesma faixa etária, se diferindo por estudar em escola do município e estadual, obtiveram desempenhos diferentes.

Considerando que os resultados se referem ao conjunto dos alunos (GI e GS) é possível que possam ser atribuídos ao curso, no entanto, não para todas as professoras como mostra a análise a seguir.

Tabela 8. Representação das significâncias obtidas pelos grupos por professora.

Prof ^a	TDE TOTAL		TDE ESCRITA		TDE ARITMÉTICA		TDE LEITURA		QCSA-PR		ECI	
	GI	GS	GI	GS	GI	GS	GI	GS	GI	GS	GI	GS
PA	-	sig*	-	sig	-	sig	-	sig	-	-	-	-
PB	sig	-	sig	-	sig	sig	sig	-	sig	-	-	-
PC	sig	-	-	-	-	-	sig	-	-	-	-	-
PD	sig	-	sig	-	-	-	-	-	-	-	sig	-

* sig = significativo

Para PA que leciona para segunda série do ciclo I, do ensino fundamental, observamos que GS teve um desempenho superior no TDE e em todos os subtestes em relação ao GI.

Os avanços no repertório acadêmico de GS foram significativos em Escrita, Aritmética e Leitura, o grupo conseguiu atingir a média esperada para a segunda série, inclusive no Total do TDE, obtendo melhor desempenho que as turmas de PB e PD, cujas séries são superiores.

GI pelo contrário, obteve médias sempre inferiores e seu avanço não foi considerado significativo, mas vale ressaltar que no total do TDE este grupo foi o que obteve a segunda maior diferença entre as avaliações. Mas as análises estatísticas apontam que em Aritmética a diferença entre os grupos não foi significativa., ou seja, neste subteste as médias obtidas por GI e GS não são diferentes estaticamente.

Com relação ao comportamento socialmente adequado, a avaliação da professora também é diferente entre os grupos. GS melhora na avaliação da professora enquanto GI reduz a média de comportamentos adequados na Etapa III, assim o grupo de alunos sorteados apresenta quase o dobro desses comportamentos em relação a GI, sendo que a diferença das médias dos dois grupos, tanto na Etapa I quanto na Etapa III, foi considerada significativa na prova estatística..

A avaliação dos comportamentos inadequados por meio da ECI corresponde com a indicação da professora, pois GI tem média acima de nove pontos na Etapa I e quantidade de comportamentos inadequados aumenta na segunda avaliação. Enquanto GS manteve a média abaixo da indicação clínica e a aumentou em 1,2 na Etapa III.

Os grupos, para esta professora, se diferem em termos de rendimento acadêmico e comportamento. Poucos avanços aconteceram em favor de GI. Ao contrário, o grupo de alunos sorteados, que são os que mais reservas comportamentais apresentaram, emitiram poucos inadequados e, por conseguinte, obtiveram um dos melhores desempenhos no TDE. Para esta professora, o curso a auxiliou no trato com os alunos do GS. Inicialmente sua expectativa para

com a sala é de que não havia muito problema, pois em sua opinião, alunos pequenos seriam mais fáceis de “controlar”. No entanto, embora as análises estatísticas não tenham indicado diferenças de uma Etapa para a outra, em uma análise intra-grupo, no que se refere aos comportamentos, em média, o grupo, que já era bom, melhorou e o que era ruim piorou.

A partir disto, levantamos a hipótese de que o curso auxiliou a professora a observar melhor o comportamento de seus alunos, mas que as estratégias aprendidas durante a intervenção auxiliou apenas no trato com os alunos que já apresentavam reservas comportamentais, o que explicaria os resultados das avaliações dos alunos no que se refere a desempenho e comportamento.

Também temos que a professora possa estar sob controle de sua expectativa com relação aos grupos, já que, como afirma Collares (1995), as crianças que fracassaram ou irão fracassar são identificadas logo no primeiro bimestre e as atitudes premonitórias e a previsão dos professores em relação aos alunos que não aprenderão e serão reprovados se confirmam em 94,1% dos casos. Se PA apresentou esta expectativa para alunos de GI, ela foi confirmada pelas medidas de avaliação realizadas.

A turma de PB frequenta terceira série do Ciclo I. Com relação ao rendimento acadêmico, nenhum dos grupos, seja indicados ou sorteados, atingiram a média esperada para esta série em Escrita, Aritmética, Leitura e Total do TDE, sendo que GS da segunda série (PA) superaram o GI desta professora.

Mas mesmo com desempenhos abaixo do esperado, podemos considerar PB como a professora cujo GI obteve melhoras significativas, conforme observamos na Tabela 8, em todos os subtestes e no Total do TDE. Salientando que GS também conseguiu melhoras significativas em Aritmética.

Inferimos que este resultado se deve ao desempenho da professora durante o curso. No primeiro encontro, PB se colocou com relação à turma dizendo: *“foi a pior sala que eu tive na minha vida”*, se referindo aos comportamentos de brigas e agressões verbais entre os alunos, embora tivesse somente vinte alunos matriculados. Esta primeira reclamação se referia ao comportamento da sala como um todo e, desta maneira, as análises mostram que a fala da professora corresponde à avaliação realizada através dos instrumentos. Na Etapa I, quando comparados em relação às outras turmas, tanto GI quanto GS foram os que menos apresentavam comportamentos adequados e na ECI, os grupos estavam entre os três grupos que mais apresentavam inadequados.

Mas ao longo dos encontros a professora participou ativamente das tarefas propostas, realizando as encenações, ora no papel de professora, ora no papel de aluno, fez perguntas e discutia os temas com a pesquisadora. Assim, embora de maneira não objetiva ou sistemática, podemos perceber seu desenvolvimento durante o curso através de suas falas, onde ela opina sobre a origem do problema de comportamento, focalizando em variáveis extra-escolares (MARTURANO, 1998), por exemplo: *“eu acho que o comportamento problema vem muito de casa, da família”*, o que corrobora com os achados de Campos (2002) e Osti (2004) que, em seu estudo sobre a concepção de professores e outros profissionais, verificaram que eles atribuem a responsabilidade da qualidade na educação à família e outras variáveis externas a escola. Mas em sessões posteriores, ela passa a se identificar como parte do ambiente, como exemplo, um trecho de sua fala durante a avaliação do curso: *“Todos os conteúdos que vi ao longo do curso foram importantes, pois me ajudou a entender alguns comportamentos que meus alunos apresentavam ao longo do dia. Me fez refletir sobre o meu comportamento em sala de aula, com os meus alunos”*.

Com isto na Etapa III, embora os alunos de ambos os grupo permanecessem abaixo da média, as melhoras para GI no TDE e em seus subtestes foram significativas, assim como a avaliação do comportamento adequados deste grupo também melhorou significativamente, ou seja, a professora melhora a avaliação das reservas comportamentais e o desempenho também melhora.

A média de comportamentos inadequados, também diminuiu para este grupo. Mas para o GS, que também teve pequena melhora no QCSA-PR, aumentou o número do comportamentos inadequados e as melhoras no TDE não foram significativas, com exceção do subteste Aritmética. Esses dados nos levam a inferir que mais importante do que identificar os comportamentos inadequados seria identificar as reservas comportamentais a fim de melhorar o rendimento acadêmico de alunos, o que está de acordo com Bolsoni-Silva, Marturano e Manfrinato (2005) que alerta para o fato de que quando a criança apresenta excesso de respostas "indesejadas", mas tem em seu repertório as respostas apropriadas, um modelo de intervenção baseado no fortalecimento de respostas incompatíveis com o comportamento perturbador pode ser suficiente para melhorar os problemas de comportamento.

Já PC no primeiro encontro disse que não tinha problemas graves e que os que percebia eram comuns da idade. Novamente esta descrição corresponde a sua avaliação inicial com relação aos comportamentos de seus alunos.

Na Etapa I, tanto GI quanto GS foram os que mais apresentaram comportamentos adequados. Na Etapa III, este número aumentou, ficando as avaliações entre as três melhores.

Com relação ao comportamento inadequado, avaliado através da ECI, observa-se o inverso, as menores médias foram atribuídas aos grupos desta professora. Mas um fato notório é que na primeira avaliação as médias de GI e de GS foram iguais, no valor de 1,6 pontos e, embora não de maneira significativa, GS diminuiu ainda mais sua média, enquanto que GI

aumentou o número de inadequados. Vale ressaltar que nenhum dos grupos neste caso, foi considerado com indicação clínica, ou seja, apresentam poucos inadequados. Porém, os dados nos permitiram inferir, que a indicação da professora não estava sob controle da emissão de comportamentos inadequados, já que de acordo com a mesma, não havia problemas desta natureza em sua turma, mas sim na emissão de comportamentos adequados.

GS foi melhor avaliado na QCSA-PR que GI, que por sua vez, também apresentou estes comportamentos que GI, o que não correspondeu aos achados de Romero (1995), que chama a atenção para a percepção negativa dos professores.

Podemos observar reflexo das boas avaliações comportamentais no desempenho acadêmico de ambos os grupos, os quais foram os melhores no Total e subtestes do TDE, quando comparados com as turmas das outras professoras, sendo que GI conseguiu desempenho dentro da média mínima no Total, Escrita e Aritmética, com valor próximo a média para a série em Leitura, enquanto que GS conseguiu desempenho considerado como superior no subteste Aritmética e dentro da média no Total do TDE.

No entanto, cabe ressaltar que o bom desempenho dos alunos de PC foram observados em uma comparação inter-grupos, mas em uma análise intra-grupo, os ganhos aconteceram para GI no Total e na Leitura do TDE e para GS somente em Aritmética. Assim como PB, GI teve mais melhoras no rendimento do que GS, cabendo o mesma inferência com relação a avaliação dos comportamentos adequados como contribuição para o desempenho acadêmico, em detrimento da avaliação dos inadequados.

Com relação ao desempenho desta professora ao longo do curso, temos em seus relatos a compreensão de que a família pode contribuir com o desempenho da criança na escola, quando ela comenta sobre um dos filmes trabalhados chamando a atenção para o exemplo da mãe: *“A mãe também não era um exemplo, porque mentia também e não era nem um pouco carinhosa”*,

mas ao longo do curso se manifesta com as múltiplas variáveis que podem determinar ou influenciar um comportamento: *“Eu também concordo... é um conjunto de fatores que leva um aluno a apresentar problema em sala de aula”*. Também se utiliza de algumas técnicas, tais como o reforçamento diferencial *“Também faço elogios aos alunos que estão trabalhando com atenção (...) Ao final da aula eu escolho o mais quieto e ele chama o outro e assim sucessivamente, na hora da saída”*.

Para PD a expectativa inicial com relação aos seus alunos também era negativa: *“Eles têm problemas de aprendizagem. Você trabalha, trabalha e quando chegou o final do ano você passa uma atividade e parece que eles nunca viram (...) Eles só querem copiar (...) Ta difícil (...) Eles não têm interesse (...) Não vai...”*. Ela atribuiu a determinação do comportamento de seus alunos à variáveis intrínsecas ao aluno, como interesse, e extrínsecas, porém externas a escola, como a família.

Quando se colocava com relação a estabelecer limites a professora dizia: *“Eu também acredito que não adianta colocar muitas coisas. Pra mim duas coisas são importantes: parar no lugar e ficar quieta”*. Estes comportamentos considerados importantes pela professora, são medidas de adequados possíveis, porém difíceis para mantê-las ou controlá-las, visto que para crianças de dez, onze e doze anos de idade, é incomodo não falar ou permanecer pelo período de quatro ou cinco horas em que as mesmas permanecem na escola. Porém, são comportamentos básicos, que se ocorrerem em situações pontuais, como escrever palavras ditadas, responder a um questionário, ouvir explicações sobre um novo conteúdo, podem resultar em melhor desempenho acadêmico e que podem ser consideradas como “saltos comportamentais” (ROSALES-RUIZ,1997).

Correspondendo a expectativa de problemas de aprendizagem, o desempenho de seus alunos no TDE foi pior que os alunos de terceira série e, no caso do subteste Leitura, Escrita e no

Total, o desempenho de GS foi inferior ao desempenho obtido pelos alunos sorteados de PA, que freqüentam a segunda série. Mas os dois grupos obtiveram ganhos na Etapa III, o resultado bruto de GS foi melhor em média do que de GI, mas em uma análise intra-grupo, GI aumentou significativamente sua média em Escrita e no Total do TDE.

Com relação ao comportamento, na Etapa I GS foi melhor avaliado que GI, sendo que obteve maior média no QCSA-PR e menor média na ECI, sendo que esta foi menor que nove, ou seja, não apresentava problemas de comportamento que requeressem indicação clínica. Diferentemente GI, que apresentou comportamentos adequados, mas foi avaliado na ECI com média acima de nove pontos.

Na Etapa III, GS continuou melhor avaliado que GI, porém sua média de adequados diminui enquanto que GI a aumenta. Com relação aos comportamentos inadequados, ambos os grupos reduziram o valor obtidos, e a melhora para GI foi significativa e a redução fez com o grupo não fosse mais considerado com média para indicação clínica, assim como GS.

Retomando as considerações aqui realizadas, temos que a análise estatística apontou para uma redução nos comportamentos inadequados e em paralelo, melhoras no desempenho escolar. Também temos que esta professora foi a única que em seu relato realizou o “Jogo do Bom Comportamento” e fez uma boa avaliação do mesmo, atingindo os objetivos de se colocar em prática alguns dos conhecimentos abordados durante o curso. O relato de sucesso ao realizar as tarefas pode ser considerado como medida positiva do desempenho da mesma durante a intervenção.

6.3 O curso

O curso tinha como objetivos fornecer espaço para aprendizagem de conceitos e de instrumentos que pudessem auxiliar o professor em estratégias para organização, planejamento e

manejo do ambiente e do comportamento de alunos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Ele proporcionou espaço de formação continuada e atualização, visto que as professoras, lecionavam há mais de quinze anos e apenas uma delas cursou a especialização e todas participaram do curso “Letra e Vida”¹, que seria um aperfeiçoamento oferecido pela Rede Estadual de Educação para Formação de Professores Alfabetizadores. Este último é um curso anual, de formação, destinado a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. O programa contemplou tanto itens de natureza pedagógica e de política de formação continuada

Essa ausência de cursos que complementam e atualizam a formação inicial de professores, pode ser considerada como uma cena típica, cuja LDB tentou reverter através da implementação de reciclagens.

Com isto a prática docente ocorre baseada em sua própria experiência em lecionar, ou a partir de conversas informais como colegas. Tal cenário não é tão distante do panorama dado por Skinner (1995), que diz que o professor ensina a partir do modelo pelo qual foi ensinado ou pela própria experiência em ensinar. Estas colocações são corroboradas pelas professoras no primeiro encontro onde elas relatam suas práticas decorrentes da troca de experiências com as colegas ou através do contato com o aluno.

Isto nos indica que além de atender a formação inicial, é preciso avaliar e implementar ações com os professores que estão atuando, o que justificou a natureza deste trabalho. Esta, também, é uma discussão realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que tem como um dos objetivos o melhor atendimento das demandas do ensino fundamental. Um dos projetos implementados é “Ler e Escrever”, iniciado no ano de 2007, com prazo previsto para término em 2010. Ele almeja que todas as crianças de até 8 anos matriculadas na rede pública

estadual de ensino de São Paulo estejam plenamente alfabetizadas e que haja recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. Para isto ocorrer é previsto a organização de programas de capacitação de educadores, mudanças nas diretrizes, conceitos, formato e materiais de apoio que foram desenvolvidos para as ações da iniciativa, relacionadas à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do EF (SEE, 2009).

Além do mais as avaliações relatadas pelas professoras nos dão indícios de que formas diferentes e não convencionais, como uso de role playings, análise de situações vividas pelas professoras, exercícios práticos e uso de recursos como filmes entre outros utilizados neste curso, que podem servir como modelo de atuação, além do espaço para ouvir as professoras e atender, quando possível, às sugestões oferecidas durante as avaliações.

Aqui cabe considerar que uma das professoras pediu para que fossem observadas as interações professor-aluno in loco, o que provavelmente nos diz que ela entendeu que a prática docente deve envolver o aluno e professor e que o curso também deve abordar a realidade e aproximar os conteúdos de fatos reais.

Tal consideração vai de encontro às colocações realizadas por Capellini e Mendes (2007), que argumentam que o professor sozinho não consegue refletir a sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. As autoras sugerem que o processo de formação do profissional deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes, e que além da observação de aulas, sejam realizadas filmagens das mesmas, pois permitiria ao professor assistir e refletir sobre sua própria aula.

Mas apesar da ausência da observação, temos avanços que aconteceram nas concepções e expectativas das professoras com relação as variáveis que determinam os comportamentos de seus alunos. O que pode interferir positivamente na observação dos comportamentos dos alunos.

As professoras ampliaram a visão de que somente a família e o próprio aluno interferem no comportamento e aprendizagem (OSTI, 2004; CAMPOS, 2002) e agregaram a compreensão de que o ambiente as inclui neste conjunto, o que favorece o diálogo entre escola e família, conforme sugere Moreira e Sigolo (2005).

É preciso considerar que existem outras variáveis importantes nesta relação como a satisfação pela profissão, remuneração e valorização no magistério. Não há descrição objetiva para os conceitos de motivação e estimulação, ficando a sugestão para pesquisas posteriores de se incluir instrumentos que controlem melhor estas variáveis.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma revisão de literatura que aponta para uma possível relação entre problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico, bem como alguns dos prejuízos decorrentes de um mau desempenho escolar, tais como evasão, baixa auto-estima, etc. Sendo assim, a realização de pesquisas que investiguem os aspectos comportamentais no contexto escolar entre outros é uma importante contribuição da Psicologia para a área da Educação.

Visando a possibilidade desta contribuição, o objetivo deste trabalho foi verificar os efeitos de um curso para professores sobre o repertório comportamental e o desempenho acadêmico de crianças consideradas com (GI) e sem (GS) problemas de comportamento, contemplando três faces do contexto educacional: Formação Continuada, Interação Professor-Aluno e Comportamento *versus* Desempenho Acadêmico.

Com relação à primeira, os dados aqui obtidos reafirmam a importância da capacitação profissional voltada para a observação sistemática dos comportamentos. Esta seria um instrumento auxiliar na avaliação das possíveis contingências que operam no ambiente onde participam professor e aluno. Neste sentido, o curso proposto por este trabalho, através das tarefas de observação, promoveu o incremento desta habilidade no repertório das professoras. As tarefas realizadas pelas professoras, ora tinham como foco o comportamento problema, ora o comportamento adequado, isto possibilitou a elas conhecerem as reservas comportamentais de alguns de seus alunos, as quais possivelmente não eram observadas antes da intervenção.

O curso foi realizado durante o expediente das professoras, com a anuência dos responsáveis pela escola, o que facilitou a adesão e a frequência das professoras durante o mesmo. Ainda temos que o uso de recursos como: vídeos, role-playings, leituras e discussões

dirigidas, contribuíram com o fator motivacional e fez com que as professoras relatassem o curso como bom para sua formação.

Salientemos para corroborar o uso destes fatores que as professoras que mais participaram de encenações foram aquelas cujos alunos mais melhoram o desempenho comportamental, ressaltando o papel do exercício e da vivência aproximada da realidade em processos de formação continuada. Aqui ressaltamos que os vídeos utilizados foram produções estrangeiras, com realidade e cultura diferentes da brasileira, mas ainda assim, quando selecionadas cenas específicas, foi possível realizar a comparação do contexto e da prática pedagógica para a realidade vivida pelas participantes.

Sugere-se em caso de aplicação de metodologia semelhante, que além dos relatos, da aplicação dos instrumentos de avaliação, dos role-playings entre as professoras, que sejam realizadas observação no local, para que se compare o relato com o comportamento real emitido para a professora.

Esta sugestão foi realizada por uma das professoras durante a avaliação do curso e também por Capellini e Mendes (2007), em seu artigo sobre o ensino colaborativo, que diz que através deste processo os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Desta forma, eles aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.

Com relação à Interação Professor-Aluno. A análise dos dados obtidos por esta pesquisa trouxe a importância dos conceitos aplicados da Análise do Comportamento no contexto educacional, tais como: reforçamento diferencial, punição, extinção, contingência, funcionalidade, etc., visto que eram termos pouco conhecidos das professoras, porém que as orientaram para uma prática pedagógica menos aversiva, favorecendo a interação dentro de sala.

Outros dois aspectos abordados por esta pesquisa foram: comportamento de alunos e seu desempenho acadêmico, e conforme já colocado, possuem uma correlação positiva. Para melhor compreendermos os dois, retomamos que a formação dos grupos tinha como objetivo selecionar alunos com problemas comportamento para composição e sortear alunos, independente de sua avaliação comportamental, para compor o GS.

A indicação de alunos com problemas de comportamento para composição dos grupos quando comparadas com a avaliação comportamental e os relatos das professoras foram correspondentes, ainda que duas das professoras não preenchessem totalmente os critérios solicitados, por conta de suas colocações durante o curso (PB relatou que todos os alunos tinham problemas de comportamento e PC relatou que não havia nenhum), mas ainda assim, elas e seus alunos foram incluídos no processo.

Mesmo não sendo proposital, o desempenho nas avaliações do comportamento sugerem diferença do GS em relação ao GI, já que o primeiro apresentou mais comportamentos adequados e menos inadequados do GI, em ambas as etapas. No TDE considerando o valor médio, o GS também apresentou resultados superiores ao de GI, com exceção dos alunos de PC, cujo desempenho de GI foi superior ao de GS na maioria dos subtestes do TDE.

Estas diferenças não colocam em risco o efeito da intervenção por este estudo realizada, pois a análise dos comportamentos adequados (QCSA-PR) e inadequados (ECI) e o desempenho acadêmico mostra que o repertório de entrada dos alunos se diferiram do obtido na Etapa III. Ocorreram melhoras significativas no TDE e também no QCSA-PR e na ECI, e na maioria das avaliações, quando observadas por professor, a estatística apontou mais diferenças significativas para GI.

Porém, ao observarmos as avaliações realizadas pelos professores juntamente com seu desempenho ao longo do curso pudemos observar que há outra variável importante na melhora do rendimento acadêmico: a emissão de comportamentos socialmente adequados.

Os comportamentos socialmente adequados podem ser considerados como reservas comportamentais, permitindo ao indivíduo que entrem em contato com novas contingências e desenvolva novos comportamentos, os quais podem ser alternativos ou incompatíveis aos comportamentos considerados problemas (BOLSONI-SILVA, 2003).

Mas ainda assim cabe colocar que o desempenho acadêmico da maioria das crianças se encontrou abaixo da média esperada para sua série, ou seja, não possuem o repertório mínimo desejado e provavelmente, devido ao regime de progressão continuada, vigente no estado de São Paulo, esses alunos foram aprovados e entraram na série subsequente com um déficit no repertório acadêmico, o que fere um direito garantido pelo artigo nº 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente diz: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Sem deixar de lado que existem inúmeras formas de se avaliar o comportamento do aluno e que conforme aponta Correia e Rodrigues (2007) existem diferenças entre as avaliações de professores e os resultados obtidos com um teste padronizado, sendo este último mais rígido, entendemos que para esta população ocorre um comprometimento da qualidade da educação oferecida.

Este comprometimento pode ser decorrente de diversas variáveis, e que este déficit provavelmente ocorre desde séries anteriores, porém ressaltamos, através do presente estudo, a ausência de formação complementar e atualização dos profissionais, somada a uma expectativa

de que alunos nos dias atuais não possuem interesse para os estudos e de que a família é a principal responsável pelas adversidades dentro do contexto escolar.

Os dados e análises até o momento realizadas, sugerem a necessidade de se verificar a história pregressa dos alunos, bem como investigar outras variáveis extrínsecas ao contexto escolar, como a família (se esta auxilia nas tarefas, valoriza os comportamentos adequados de filho, etc.), o aluno (quais suas expectativas, os prováveis reforçadores, etc.) (MARTURANO, 1997; MOREIRA; SIGOLO, 2005), as quais não foram abordadas nesta pesquisa, bem como investigar os motivos da indicação das professoras, de maneira controlada, para que assim se tenha um maior parâmetro das variáveis que interferiram nas indicações dos alunos.

Isso poderia ser feito através de um instrumento que permitam investigar variáveis intrínsecas ao professor ou facilitasse a operacionalização de aspectos como: motivação para o trabalho, expectativas com relação ao desempenho de seus alunos, concepções de problemas de comportamento, para melhor selecionar a influência dessas sobre o desempenho docente como discente.

Enfim, valorizando a contribuição da análise do comportamento na formação, atualização das professoras, no planejamento das atividades, na condução e resolução dos conflitos vivenciados em sala de aulas, o presente trabalho pode ser considerado relevante à literatura da área, sugerindo ainda, mais pesquisas que investiguem a relação entre a emissão de comportamentos adequados e aprendizagem como forma de minimizar os efeitos de expectativas negativas e estigmas já consolidados para com alunos considerados problemas ou prevenir problemas futuros.

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M. **Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile**. Department of Psychiatry. University of Vermont. 1991.
- ALVARENGA, P. **Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2000.
- ALTLET, M. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al.(Orgs.), **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-32.
- BANDEIRA, M; ROCHA, S.S; SOUZA, T. M.P.; DEL PRETTE. Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**. 2006, 11(2), p. 199-208
- BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRAGANÇA, B.; FERREIRA, L.A.G.; PONTELO, I. Práticas Educativas e Ambientes de Aprendizagem Escolar: Relato de Três Experiências. **1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, Belo Horizonte – SP, 2008.
- Bolsoni-Silva, A. T. Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. **Tese de Doutorado**, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP, 2003.
- BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: Um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. V 5 (2), 2003, p. 91-103.
- BORDIN, I. A. S., MARI, J. J.; CAEIRO, M. F. **Validação da versão brasileira do “Child Behavior Checklist” (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): Dados preliminares**. Revista ABP-APAL, v.17, 1995, p.55-66.
- CABRAL, E.; SAWAYA, S. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia**. Natal, v 6 (2), 2001, p. 143-155.
- CAMESCHI, C.; ABREU-RODRIGUES, J. Contingências aversivas e comportamento emocional. In: ABREU-RODRIGUES, J.; RIBEIRO, M. R. (Org.). **Análise do Comportamento: Pesquisa, Teoria e Aplicação**. Porto Alegre: ARTMED EDITORA, 2004, p. 113-137.

CAMPBELL, S. B. Behavior Problems in preschool children. A review of recent research. **Journal Child Psychology and Psychiatry**, v.36 (1), 1995. p.113-149.

CAMPOS, M. M. **Consulta sobre a qualidade da educação na escola**. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da Educação sob o olhar dos professores**. São Paulo: Fundação SM, 2008.

CANAA-OLIVEIRA, S, NEVES, M. E. C.; ROBERT, A. M. **Compreendendo seu filho: uma análise do comportamento da criança**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

CAPELLINI, S. A., TONELOTTO, J. M. de F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v 21 (2), 2004, p.79-90.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O.M.P.R.; MELCHIORI, L. E; VALLE, T. G. M. do. Crianças Contaminadas por Chumbo: estudo comparativo sobre desempenho escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19 (39), 2008. p. 155-180.

CARRARA, K. **Behaviorismo Radical: Crítica e metacrítica**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34 (121), 2004, p. 11-40.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CID – 10 – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID - 10. **Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

COLLARES, C.A.L. **O cotidiano escolar patologizado: Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas**. Tese de livre docência não-publicada, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1995.

CORREIA, L. M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas Necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**, v 2, 2004, p. 369-376.

CORREIA, M. R.G.; RODRIGUES, O. M. P. R.. Problemas de Comportamento e a avaliação de alunos por seus professores. **I Simpósio da Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem**. Bauru – SP, 2007.

DANCEY, C. P; REIDY, J. **Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DASCANIO, D. **Estudo do comparativo entre estilos parentais e o desempenho intelectual de crianças com alta e baixa plumbemia**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v 11, 1998, p. 591-603.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais e habilidade sociais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P, (Orgs). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais , avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003, p. 167-206.

DONEMBERG, G.; BAKER, B. L. The impact of young children with externalizing behaviors on their families. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 21 (2), 1993. p.179-198.

DSM – IV – ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

EISER, C. **Chronic childhood disease**. Nova York: Cambridge, 1990.

FERREIRA, M.C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15 (1), 2002 , p. 35-44.

GAMA, E. M. P.; JESUS, D. M. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V 10(3), 1994, P. 393-410.

GAP – GRUPO PARA O AVANÇO DA PSIQUIATRIA. **Distúrbios Psicopatológicos da Infância e Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

GLASGOW, K. L., DORNBUSCH, S. M., TROYER, L., STEINBERG, L. & RITTER, P. L. Parenting styles, adolescent's attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. **Child Development**, v. 68, 1997, p. 507-529.

GRAMINHA, S. S. V. A escala comportamental infantil de Rutter A2: Estudos de adaptação e fidedignidade. **Estudos de Psicologia**, v 11, 1994, p. 34-42.

GRAMINHA, S. S. V. Recursos metodológicos para pesquisas sobre riscos e problemas emocionais e comportamentais na infância. In G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), **Diálogos Metodológicos sobre práticas de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 71-85.

GRAMINHA, S. S. V. ; SANTOS, P. L.. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estudos de Psicologia**, v. 11 (1), 2005, p. 101-109.

GRUSEC, J.E.; LYTTON, H. Social Development: History, **Theory and Research**. New York: Springer-verlag, 1988.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, v 7, 1993, p. 65-137.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de Estilos Parentais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HENDRICKSON, J. M, GABLE, R. A., & LESZCZYNSKI, S. A. C. Recomendações para ensinar alunos com problemas de comportamento em situações de sala de aula. In: F. P. Nunes & A. C. B. Da Cunha (Orgs.), **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: Práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1999, p. 41-58.

HENRIQUE, J.; JANUARIO, C. A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho acadêmico: como se relacionam na disciplina de educação física?. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v 06 (2), 2006, p.194-204

KANFER, F. H.; SASLOW, G. An outline for behavior diagnosis. Em: MASH, E.J; TERDAL. L. G. (Org.), **Behavior therapy assessment**. New York: Springer Publishing Company., 1976.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação**, v. 5, 2001, p.133-171.

LANDON, T.; MESINGER, J. F. Teacher tolerance rating on problem behaviors. **Behavioral Disorders**, v.14 (4), 1989, p. 236-249.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V 15, 1999, p.135-142.

MARTURANO, E.M., PARREIRA, V.L.C., BENZONI, S.A.G. .Crianças com queixas de dificuldade escolar: avaliação das mães através da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. **Estudos de Psicologia**, v. 14 (3), 1997, p. 3-15.

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; PARREIRA, V. L. C. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. **Medicina Ribeirão Preto**, v. 26 (2); 1993. p. 161-175.

MARTURANO, E. M.; TOLLER, G. P.; ELIAS, L. C. dos S. Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v 22 (4). 2005, p. 371-380.

- MEDEIROS, P. C. et al. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v 13 (3), 2000, p 327-336.
- MEYER, S. B. O conceito de análise funcional. In: M. Delitti (Org). **Sobre Comportamento e Cognição**. Santo André: Editora ESEtec, 1997, p. 29-34.
- MOREIRA, G. M.; SIGOLO, S. R. R. L. As relações de influências do ambiente familiar e do contexto escolar na história progressa de crianças que estão no final do I ciclo do ensino fundamental [Resumo]. In DELL'AGLIO, D.D. (Ed.), **Anais V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento** São Paulo, SP: SBPD, 2005, p. 218-219.
- NEEDLEMAN, C. A et al. Abordajes interdisciplinario de la problemática del escolar. **Archives Argentinos de Pediatría**, v 94 (3), 1996, p 159 – 173.
- NEVES, M. M. B. J.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, (24), 2006, p.161-170.
- OLIVEIRA, C. B. G. ; ALVES, P. B. Ensino fundamental: Papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, v 15 (31), 2005, p. 227-238.
- OKANO, C. B.; LOUREIRO, S.R.; LINHARES, M. B. M., MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia Reflexão e Crítica**, vol.17 (1), 2004, p.121-128.
- OSTI, A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. In: II Seminário de Teses e Dissertações em Andamento, 2003, Campinas. **Anais dos resumos do II Seminário de Teses e Dissertações em Andamento**. Campinas : APG-FE / Unicamp, 2003. p. 03-267
- PACHECO, L. M. B. Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem?!. **Temas psicologia**, v 13 (1), 2005, p.45-51.
- PANETTA, P. A.B.; WANG, M. L.; KUROKAWA, L. V. O.; BANACO, R. A. A prática do analista do comportamento: contribuições passadas e recentes para a educação. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. (Orgs). **Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade**. Santo André, SP: ESETEC Editores Associados, 2006, p. 331-344.
- PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. Em: HUBNER, M. M. C; MARINOTTI, M. (Org.), **Análise do Comportamento para a Educação. Contribuições recentes**. Santo André: ESETEC Editores Associados, 2004, p.11-32.
- RODRIGUES, M. G. Algumas concepções de profissionais de educação sobre o behaviorismo. In: R. R. Kerbay e R. C. Wielenska. **Sobre Comportamento e Cognição**. Santo André: ESEtec, 1999, p. 236-246.
- ROSALEZ-RUIS, J.; BAER, D. M. Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 30, 1997, p. 533-544.

SANTOS, P. L. DOS. **Riscos e recursos em crianças com alto e baixo rendimento acadêmico: Um estudo comparativo**. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2002.

SEE – Secretaria do Estado da Educação. **SARESP 2007 - Sumário Executivo**. In: http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim_Conteudo/Sumário%20executivo.pdf

SEE – Secretaria do Estado da Educação. **O Programa Ler e Escrever**. In: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Programa.aspx>, 2009.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Editora Psy II. 1995.

SIGOLO, S. R. R. L. . As relações de influências do ambiente familiar e do contexto familiar na história pregressa de crianças que estão no final do 1º ciclo do Ensino Fundamental. In: **V Congresso Brasileiro de psicologia do Desenvolvimento**, 2005, São Paulo. **Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**, 2005.

SILVA, A. T. B. **Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: Sua relação com habilidades sociais educativas de pais**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação Em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Trad. R. Azzi, São Paulo, SP: Herder, 1972.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano** (J. C. Todorov, R. Azzi, Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, n.8. (Trabalho original publicado em 1953), 1993.

SKINNER, B. F.. **Questões recentes na análise comportamental**. (2a ed.). Campinas: Papyrus (originalmente publicado em 1989), 1995.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

STEIN, L. M. **TDE – Teste de Desempenho Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994

STURMEY, P. **Functional Analysis in Clinical Psychology**. England: John Wiley & Sons, 1996.

TEIXEIRA, A. M. S. Ensinar e Aprender: quando? Como? E onde?. In: KERBAUY, R.R.. **Sobre Comportamento e Cognição: Conceitos, pesquisas e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico**. Santo André: Editora ESEtec, 2000, p. 80-85.

VERSUTI-STOQUE, F. M. **Ensino de Ciências nas séries iniciais: Uma análise comportamental da elaboração e da implementação de planejamentos de unidades didáticas no contexto da formação inicial de professores**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2006.

ZANOTTO, M. L. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M. M. C; MARINOTTI, M. (Org.), **Análise do Comportamento para a Educação. Contribuições recentes**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004, p.11-32.

ANEXOS

Anexo 01	Aprovação Comitê de Ética
Anexo 02	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores
Anexo 03	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo aluno
Anexo 04	Escala Infantil Rutter - Professores
Anexo 05	QCSA – Professores
Anexo 06	Texto: O comportamento adequado: Como manter ou promovê-lo?
Anexo 07	Jogo do Bom Comportamento
Anexo 08	Avaliação: Curso Manejo Comportamental em sala de aula

ANEXO 01

APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA

ANEXO 02

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CENTRO DE PSICOLOGIA APLICADA (CPA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
professora da rede estadual de ensino, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca estudar alguns aspectos da relação professor-aluno em contexto escolar, através de entrevistas e inventários com o professor e a aplicação de testes de desempenho acadêmico com o aluno. Assim, autorizo a utilização dos dados coletados na avaliação, para o projeto, desde que sejam garantidos os sigilos de minha identidade ou de qualquer outra informação que possa identificar-me.

Estou ciente de que a recusa da utilização posterior dos resultados não prejudicará minha participação no programa de intervenção.

Declaro, também, que fui informada previamente dos procedimentos que serão utilizados, desde as avaliações iniciais até a devolutiva dos resultados, concordando com eles.

Fui informada de que não terei qualquer tipo de ônus financeiro para participar desta pesquisa e que posso desistir da minha participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Agudos, _____ de _____ de 2007

RG:

Pesquisadores responsáveis: Marta Regina Gonçalves Correia (aluna do Mestrado)

Dra. Olga Mª P. Rolim Rodrigues (orientadora)

ANEXO 03

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CENTRO DE PSICOLOGIA APLICADA (CPA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
responsável pelo menor _____,
declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca estudar alguns aspectos da relação professor-aluno através de entrevistas e inventários respondidos por professor e a aplicação de testes de desempenho acadêmico com o aluno. Assim, autorizo a utilização dos dados coletados na avaliação de meu filho, para o projeto, desde que sejam garantidos os sigilos de nossa identidade ou de qualquer outra informação que possa identificar-nos.

Estou ciente de que a recusa da utilização posterior dos resultados não prejudicará a participação de meu filho na presente avaliação ou em programas de intervenção futuros.

Declaro, também, que fui informada (o) previamente dos procedimentos que serão utilizados com meu filho, desde as avaliações iniciais até a devolutiva dos resultados, concordando com eles.

Fui informada (o) de que não terei qualquer tipo de ônus financeiro para participar desta pesquisa.

Agudos, _____ de _____ de 2007

RG:

Pesquisadores responsáveis: Marta Regina Gonçalves Correia (aluna do Mestrado)

Dra. Olga M^a P. Rolim Rodrigues (orientadora)

ANEXO 04**ESCALA INFANTIL B. DE RUTTER – PROFESSORES (ECI)**

(Santos, 2002)

Abaixo há uma série de descrições de comportamento freqüentemente apresentada por crianças. Se a criança com certeza apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda “certamente se aplica”. Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos freqüentemente, responda “se aplica um pouco”. Se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda “não se aplica”.

AFIRMAÇÃO	Não se aplica	Se aplica um pouco	Certamente se aplica
1. Muito irrequieto. Freqüentemente correndo ou pulando para cima e para baixo. Dificilmente está calmo.			
2. “Mata aula”.			
3. Retorce-se, criança inquieta.			
4. Freqüentemente destrói suas próprias coisas ou as dos outros.			
5. Freqüentemente briga com outras crianças.			
6. Não é muito querido pelas outras crianças.			
7. Freqüentemente preocupado, preocupa-se com muitas coisas.			
8. Tende a fazer as coisas preferencialmente sozinho.			
9. Irritável. Perde o controle rapidamente.			
10. Freqüentemente parece triste, infeliz, choroso ou angustiado.			
11. Repuxa, tem mecanismos ou tiques do rosto ou corpo.			
12. Freqüentemente chupa dedo.			
13. Freqüentemente róe unhas ou dedos.			
14. Tende a estar ausente da escola por razões triviais.			
15. É freqüentemente desobediente.			
16. Tem concentração pobre ou curto período de atenção.			
17. Tende a ser medroso ou ficar amedrontado frente a coisas ou situações novas.			
18. Muito exigente, cuidadoso ou criança muito particular.			
19. Freqüentemente conta mentiras.			
20. Roubou coisas em uma ou mais ocasiões.			
21. Molhou-se ou sujou-se na escola este ano.			
22. Freqüentemente queixa-se de dores de cabeça.			
23. Chorou ao chegar na escola ou se recusou a entrar na escola este ano.			
24. Gagueja.			
25. Tem outra dificuldade de fala.			
26. Maltrata outras crianças.			

Existe algum outro problema de comportamento? (Se sim, por favor descreva). _____

Quão bem você conhece esta criança? () muito bem () moderadamente bem () não muito bem

Você acha que esta criança necessita de acompanhamento psicológico/psiquiátrico? () sim () não

ANEXO 05

**QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS SOCIALMENTE DESEJADOS –
PROFESSORES (QCSD-PR)**

Abaixo há uma série de descrições de comportamentos freqüentemente apresentado por crianças. Se a criança com certeza apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda “certamente se aplica”. Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos freqüentemente, responda “se aplica um pouco”. Se até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda “não se aplica”.

COMPORTAMENTOS	Não se aplica	Se aplica um pouco	Certamente se aplica
Faz pedidos?			
Presta ajuda ao professor (a) e colegas?			
Faz amigos?			
Interage de forma não verbal com pessoas de sua convivência, por meio de sorrisos, gestos?			
Procura sua atenção?			
Faz perguntas?			
Cumprimenta as pessoas?			
Tem relações positivas com um ou mais colegas, mostrando capacidade para preocupar-se com eles?			
Expressa frustração de desagrado de forma adequada, sem prejudicar outras pessoas?			
Não é facilmente intimidado por criança violentas ou agressivas?			
Brinca com colegas?			
Faz elogios			
Expressa desejos e preferências, de forma adequada?			
Toma iniciativa?			
Expressa carinhos?			
Comunica-se com as pessoas de forma positiva?			
Expressa seus direitos e necessidades de forma apropriada?			
Usualmente está de bom humor?			
Expressa opiniões?			
Negocia e convence outras pessoas de seu ponto de vista?			
Participa de grupos de jogos e trabalho em sala de aula?			
Participa de temas de discussão, dando contribuições relevantes?			
Toma a palavra facilmente?			
Mostra interesse pelos outros, muda de opinião e aceita informações de outros de forma adequada?			

ANEXO 06

O COMPORTAMENTO ADEQUADO: COMO MANTER OU PROMOVÊ-LO?

Nos encontros passados, conversamos sobre o papel do ambiente e os processos pelos quais as pessoas aprendem a se comportar. Falamos sobre o papel do contexto e também das conseqüências que todos os seres podem obter ao se comportar, e com isto aumentar a probabilidade de emitir novamente um comportamento. É por isso que um aluno quando se comporta de modo inadequado, continua se comportando desta maneira após ser enviado a diretoria. Mesmo sofrendo uma punição, seu comportamento é mantido por outras conseqüências, como por exemplo, não precisar realizar as tarefas escolares.

TODO COMPORTAMENTO TEM UMA FUNÇÃO!

O comportamento deste aluno assim como outros, nos leva a refletir sobre a história de vida de cada um e quanto esta história faz algo se tornar mais importante para uns do que para outros. Para alguns alunos, o fato de ir para diretoria pode ser entendido como uma punição, um motivo de vergonha, mas para outros pode ser constrangedor, mas ao mesmo tempo resulta em permanecer fora da aula, portanto, o saldo é positivo.

Falar das diversas conseqüências que mantém ou reforçam o comportamento inadequado é complexo, mas falar sobre as que mantém comportamentos adequados, torna o problema é ainda maior. Por quê?

A resposta é simples: **PORQUE O QUE É BOM OU IMPORTANTE PARA UM, PODE NÃO SER PARA OUTRO.**

Então os comportamentos adequados da Maria pode ser mantidos em função do elogio que ela recebe da professora por seguir sua orientação, os do João por ganhar presentes bons dos pais, da Luiza por evitar o constrangimento de ser chamada a atenção em público, do Euzébio porque ganha elogios e é considerado pelos colegas como o mais inteligente da classe, etc.

Como eu posso promover o comportamento adequado de um aluno?

Essa pergunta deve ser respondida através de uma outra questão: O que eu faço diante de comportamentos adequados de meus alunos? Isto porque é comum na nossa cultura a emissão de conseqüências para comportamentos inadequados, exatamente porque eles nos incomodam. Por exemplo, um aluno chama o colega pelo apelido e este não gosta e iniciam uma briga, é natural nós o colocarmos de castigo, separar e dizermos que não gostamos do que eles fizeram, etc, mas

quando o mesmo aluno chama pelo nome nós não fazemos nada. Por conta disto, muitas vezes, nós nos comportamos de maneira adequada para evitarmos punições, e portanto o não fazer “nada”, significa que o aluno não foi punido por isto, é a ausência de punição que seria a consequência reforçadora.

É claro que nós não vamos sair reforçando todo e qualquer comportamento, porque seria inviável. Mas entender como funciona a consequenciação de comportamentos, nos auxilia na hora em que queremos ensinar comportamentos, ou mostrar que alguns são interessantes dentro de sala de aula aos nossos alunos. Portanto, existem duas maneiras de ensinar repertórios adequados: punindo os inadequados ou valorizando os adequados. Qual será melhor?

Em nossa cultura acostumamos a utilizar da punição para ensinar como devemos ou não se comportar em diversas situações. Exemplo: Uma mãe quando um filho pega um objeto da estante, a primeira coisa é olhar para ele com “cara” de brava e dizer “Não!”; ou então o aluno não faz as atividades, a professora diz: “Você não vai fazer as atividades, então não atrapalha quem quer aprender, mas veja bem, porque quando crescer, não vai arrumar um bom emprego!”. No caso da mãe, o “Não” adquiriu valor de regra, toda vez que a mãe falar não, provavelmente a criança saberá que o que está fazendo não é adequado e no caso da professora, esta fez uma descrição da consequência negativa futura (não arrumar emprego) do comportamento atual do aluno e ambas podem ser chamadas de **PUNIÇÃO PORQUE PROVAVELMENTE DIMINUIRÃO A OCORRÊNCIA DO COMPORTAMENTO.**

Sabemos que a punição funciona, mas que com ela se obtém diversos efeitos que podem não ser tão bons, como um filho que diante do pai, não diz palavras ofensivas a mãe, pois sempre que assim fez, ele apanhou, mas quando o pai não está por perto ele a ofende. Ou seja, a criança aprende a se comportar de maneira adequada diante do punidor, como aquele aluno que diante da professora pede desculpas para o colega, mas no intervalo volta a empurrá-lo. Um outro efeito, seria que quem é punido acaba tendo reações, como medo, ansiedade, vergonha diante de quem costuma punir, o que dificulta a interação entre ambos.

Mas como podemos valorizar comportamentos adequados? É comum as pessoas utilizarem de elogios, mas existem outras maneiras de se consequenciar positivamente: afago, feedback, deixar fazer atividades que a criança gosta após terminar uma que não gosta tanto, etc. Mas o mais importante é deixar claras as consequências que ela consegue com o próprio comportamento. Portanto, é **INTERESSANTE ELOGIAR** a aluna quando ela faz uma atividade

dentro do prazo, mas também dizer a ela, o quanto foi importante a entrega, pois terminou uma atividade e ficou com tempo livre para outras que ela goste, que ela auxiliou a professora para corrigir com mais calma e portanto, terá um retorno melhor, e assim poderá aprender mais coisas, etc. Isto é importante: **DESCREVER AS CONSEQUENCIA BOAS QUE SE CONSEGUE QUANDO SE EMITE UM COMPORTAMENTO.**

MAS ATENÇÃO: O ELOGIO TEM QUE SER SINCERO E
COERENTE AO COMPORTAMENTO! DEIXAR CLARO AO
ALUNO O PORQUE ELE RECEBEU DETERMINADO CARINHO,
ELOGIO, REGALIA, ATENÇÃO, ETC É UMA FORMA DE

Outro aspecto a se levar em consideração para manter os comportamentos adequados é considerar que mudar é difícil e que exige paciência. Por exemplo: Uma criança que sempre conseguiu coisas das pessoas chorando, ou agredindo, provavelmente ela agirá de maneira semelhante na sala de aula, então ao invés de pedir um lápis para o colega, ela exigirá que ele o faça, e se o colega negar, ela pode ameaça-lo dizendo que irá agredí-lo fora da escola. Portanto, ensinar a criança a lidar com sua frustração (não conseguir o lápis) é algo complexo. Então a professora que percebe o ocorrido conversa com o aluno e diz para ele, que quando isto acontecer, ele deve pedir para um outro colega (ensinou um comportamento alternativo). Supondo que o aluno acatou a orientação da professora e em uma situação semelhante ele procurou um outro colega, e que também não emprestou o lápis, e com raiva, ele ameaçou o aluno como da primeira vez. Neste exemplo, pode parecer que o aluno não seguiu as orientações da professora e portanto, precisa ser punido. Mas se analisarmos que ele fez uma tentativa e novamente não conseguiu. Assim a professora deve compreender este aluno, e elogiar a tentativa e mais que isso, deve orientar dando exemplos de outras formas para ele se controlar diante de situações como estas, já que em partes, ele emitiu comportamento de forma adequada.

Enfim, nós podemos através das conseqüências e do planejamento do ambiente, auxiliar na promoção e manutenção dos comportamentos adequados, e isto envolve conhecer, prestar

atenção nos comportamentos emitidos pelo aluno, bem como tentar observar sua funcionalidade, ou seja, porque ele ocorre; quais as conseqüências que ele produz. Esta tarefa não é fácil quando se tem trinta, quarenta alunos em uma sala, mas pode contribuir e muito para a diminuição dos comportamentos adequados. E como planejar essas ações é o que veremos em encontros adiante.

ANEXO 07

JOGO DO BOM COMPORTAMENTO

1- DIVIDIR A TURMA EM DOIS GRUPOS;

2- O JOGO TEM UMA DURAÇÃO PRÉ-DETERMINADA;

- SE O JOGO COMEÇAR MUITO LONGO, AUMENTA A PROBABILIDADE DE UM ALUNO NÃO CONSEGUIR JOGAR E SE COMPORTAR DE MANEIRA INADEQUADA; (EX: NA PRIMEIRA SEMANA DURA 05 MINUTOS POR DIA; NA SEGUNDA SEMANA DURA 10 MINUTOS E ASSIM POR DIANTE);

3- AQUELE GRUPO QUE TIVER O MELHOR DESEMPENHO RECEBERÁ UM ADESIVO DE ESTRELA NO CADERNO, PONTOS NO MURAL E NO FIM DA SEMANA ASSISTIRÁ UM FILME DE SUA ESCOLHA, TERÃO ESCRITO UMA CARTA DE BONS COMPORTAMENTOS AOS PAIS, OU NA HORA DO HINO SERÃO HOMENAGEADOS, ETC;

4- OS ALUNOS E PROFESSOR DEVEM CONSTRUIR UMA LISTA DE BONS COMPORTAMENTOS A SEREM SEGUIDOS. (USAR SEMPRE O QUE OS ALUNOS DEVEM FAZER. EXEMPLO: PERMANECER EM SILÊNCIO DURANTE A EXPLICAÇÃO DA PROFESSORA AO INVÉS DE NÃO FALAR OU PERMANECER SENTADOS DURANTE A EXPLICAÇÃO E SE PRECISAR LEVANTAR, PEDIR LICENÇA AO INVÉS DE NÃO LEVANTAR SEM PERMISSÃO);

5- A TURMA DEVE CONSTRUIR UMA LISTA DE PRÊMIOS E O VALOR DESTES EM PONTOS, A QUAL DEVERÁ SER FIXADA EM LUGAR VISÍVEL;

6- COLOCAR NA PRIMEIRA LISTA DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS AQUELES QUE OS ALUNOS QUE SE COMPORTAM DE MANEIRA INADEQUADA CONSIGAM FAZER, POIS AUMENTA A PROBABILIDADE DELES ADERIREM AO JOGO;

7- NÃO ACEITAR QUE UM GRUPO GANHE PONTOS DENUNCIANDO O OUTRO GRUPO, EVITANDO ASSIM A COMPETIÇÃO E AS CONFUSÕES POR ACUSAÇÕES. A IDÉIA É SE ATENTAR E PONTUAR APENAS COMPORTAMENTOS ADEQUADOS.

8- SE OS DOIS GRUPOS TIVEREM BOM COMPORTAMENTO, TERÃO DIREITO A UM PONTO DE BÔNUS, FAVORECENDO A COOPERAÇÃO.

BOA SORTE!

ANEXO 08

AVALIAÇÃO : CURSO MANEJO COMPORTAMENTAL EM SALA DE AULA.

Nome: _____

1. Com relação aos objetivos do curso: “Apresentar conceitos, habilidade e estratégias que possibilitam o manejo de comportamento inadequados e a promoção e manutenção de comportamentos adequados de seus alunos”, avalie:

- () objetivo atingido totalmente
 () Objetivo atingido parcialmente
 () Objetivo não atingido.

2. Com relação aos temas trabalhados, avalie:

(1) Ruim (2) Parcialmente Bom (Precisa Melhorar) (3) Bom (4) Ótimo

Tema	Metodologia	Recursos (vídeo, áudio, tarefas, textos de apoio)	Relevância do tema (Foi útil? É importante?)
Papel do professor			
Papel do aluno			
O que é comportamento			
Como nós aprendemos a nos comportar?			
Comportamentos Adequados			
Comportamentos Inadequados			
Como programar o ambiente			

3. O curso auxiliou você no manejo comportamental de seus alunos? () Sim () Não
 Quais conteúdos foram importantes? Por quê?

4. Avalie o desempenho da coordenadora do curso com relação à:

	Ótimo	Bom	Ruim
Clareza em expor			
Linguagem (Fácil entendimento)			
Esclarecimento de dúvidas			
Metodologia e condução das atividades			
Conhecimento do conteúdo			
Relacionamento com os membros participantes			

Sugestões ou Observações:

5. Avalie o curso de maneira geral.

6. Avalie seu desempenho e participação no curso.
