



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



Campus Universitário de Bauru - Faculdade de Ciências

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

PRISCILA MEIRELES GUIDUGLI

**EFEITOS DO ENSINO SISTEMÁTICO E INFORMATIZADO SOBRE
COMPORTAMENTOS EXTERNALIZANTES CONCORRENTES À
APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA**

**Bauru
2014**

PRISCILA MEIRELES GUIDUGLI¹

**EFEITOS DO ENSINO SISTEMÁTICO E INFORMATIZADO DE LEITURA E
ESCRITA SOBRE COMPORTAMENTOS EXTERNALIZANTES CONCORRENTES
À APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação submetida como requisito para defesa, com vistas à obtenção do título de Mestre pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, área de concentração de Aprendizagem e Ensino (L1).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu
Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra Turini Bolsoni-Silva

**Bauru
2014**

¹ Bolsista FAPESP. A pesquisa recebeu financiamento da FAPESP, processo número 2012/23526-5

Guidugli, Priscila Meireles

Efeitos do ensino sistemático e informatizado sobre comportamentos externalizantes concorrentes à aprendizagem de leitura e escrita. Priscila Meireles Guidugli, 2014.

112 páginas

Orientadora: Ana Cláudia Moreira Almeida Verdu

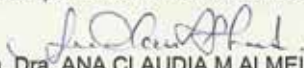
Co-Orientadora: Alessandra Turini Bolsoni - Silva

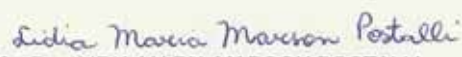
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

1. Ensino Informatizado, 2. Aprendizagem Acadêmica, 3. Problemas de comportamento. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE PRISCILA MEIRELES GUIDUGLI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de agosto do ano de 2014, às 10:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANA CLAUDIA M ALMEIDA VERDU do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. LIDIA MARIA MARSON POSTALLI do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. ALINE ROBERTA ACEITUNO DA COSTA do(a) Departamento de Fonoaudiologia / Universidade de São Paulo, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de PRISCILA MEIRELES GUIDUGLI, intitulada "Efeitos do ensino sistemático e informatizado sobre comportamentos externalizantes concorrentes à aprendizagem de leitura e escrita". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APRO-
VADA _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. ANA CLAUDIA M ALMEIDA VERDU


Profa. Dra. LIDIA MARIA MARSON POSTALLI


Profa. Dra. ALINE ROBERTA ACEITUNO DA COSTA

Dedicatória:

DEDICO ESTE TRABALHO AO MEU AMADO E SAUDOSO CACHORRINHO OZZY –
“BOI NENÊ”, ORGANISMO RESPONSÁVEL POR ME FAZER INTERESSAR PELA
CIÊNCIA DO COMPORTAMENTO E POR ME ENSINAR A AMAR E RESPEITAR
INDEPENDENTE DAS CONTINGÊNCIAS EM VIGOR. OBRIGADA PELOS
MOMENTOS DE CUIDADO E DESCONTRAÇÃO EM MEIO A TANTOS AVERSIVOS
ENCONTRADOS PELO CAMINHO.

EIS AQUI O NOSSO TRABALHO!

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e por me conduzir tão maravilhosamente na profissão que escolhi para seguir e admirar profundamente. Amo ser Psicóloga!

À minha querida mãe Mônica, a meu querido irmão Estevan e a meu noivo Fernando, grandes incentivadores que sempre me apoiam incondicionalmente, vocês são a minha base de sustentação.

À minha madrinha Quita pelo exemplo de perseverança e pelo apoio em todas as fases da minha vida.

À toda a família Meireles pelo exemplo de união e carinho, vocês me ensinaram o que é “família”.

Às amigas sertanezinhas que escolhi para serem minhas irmãs: Helena, Jacqueline, Maria Elisa e Tatiana (minha “tata”) pela amizade ao longo desses anos, pela companhia, confiança, carinho e respeito sem igual.

Às amigas e companheiras de apartamento Aline e Mari. Aline por ser minha motorista, instrutora de trânsito, massagista, cozinheira, enfim... por pacientemente compartilhar momentos da coleta de dados comigo se aventurando por Bauru. Mari pela companhia suave e tranquilizadora e tortas maravilhosas! Vocês são uma benção na minha vida!

À amiga Evelise pela companhia e parceria, você me ensinou a ser uma pessoa melhor!

À amiga Bárbara Guerra pela amizade carinhosa e cuidadosa desde que cheguei em Bauru. Obrigada pelos momentos de alegria, viagens e congressos inesquecíveis, sempre cheios de aprendizado e diversão!

Ao amigo Fernando Lucchesi pelo suporte acadêmico e disponibilidade nas minhas “crises existenciais”!

Aos amigos Pastor Arão e Pastora Sônia pelo carinho, orientação e ensinamentos da Palavra.

À todos os professores, funcionários do CPA, Secretaria de Pós Graduação, colegas e amigos da Unesp – Bauru por tornarem a minha jornada tão feliz e reforçadora desde que cheguei aqui.

A todos os professores que contribuíram para minha formação, em especial o Profº Izzo Avides pelo exemplo de mestre e aulas instigantes. Com você me apaixonei pelo “estudar”.

À toda equipe da EMEF Profº José Romão, por permitirem minha entrada e pelo suporte, em especial à Professora Sônia Garofa por compartilhar momentos de coleta e me emprestar gentilmente sua sala para que eu realizasse minha intervenção e às professoras que participaram da pesquisa.

À minha orientadora Profª Drª Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu, por me orientar com tanta competência, carinho e paciência, moldando meu repertório de pesquisadora com tanta dedicação e pelo exemplo de profissional.

À minha co-orientadora Profª Drª Alessandra Turini Bolsoni-Silva pelas orientações desde a Iniciação Científica, pelo incentivo e também por ser exemplo de profissional.

Às crianças e seus pais que participaram da pesquisa pela confiança em meu trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora Profª Drª Aline Costa e Profª Drª Lidia Postalli pela disponibilidade em participar da Qualificação e Defesa, enriquecendo meu trabalho com sugestões valiosas e compartilhando seus conhecimentos.

À FAPESP, pelo apoio financeiro concedido durante a realização desta pesquisa.

GUIDUGLI, Priscila Meireles. **Efeitos do ensino sistemático e informatizado sobre comportamentos externalizantes concorrentes à aprendizagem de leitura e escrita.** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

RESUMO

Problemas de comportamento externalizantes podem ser compreendidos como concorrentes e incompatíveis a repertórios acadêmicos. Este trabalho testou se um programa sistemático e informatizado de ensino de leitura e escrita, não só aumentaria a frequência de acertos em tarefas acadêmicas, mas também diminuiria a frequência de repertórios sociais inadequados. Participaram quatro meninos de uma escola pública, com idades entre 9 e 10 anos, cursando o terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental, ambos avaliados como casos clínicos para problemas de comportamentos externalizantes por inventários (TRF e CBCL). Também foram utilizados instrumentos de entrevista (REHSE-P e REHSE-PR). A intervenção foi realizada na escola, as crianças eram expostas ao Programa “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequeno Passos” (GEIC, UFSCar), ao módulo de palavras sem dificuldades da língua. O Diagnóstico de Leitura e Escrita Inicial (DLE-I) caracterizou o desempenho dos aprendizes que evidenciou deficiências na leitura e na escrita. O ensino estava subdividido em unidades, cada uma subdividida em passos e cada passo ensinava três palavras por procedimentos de ensino baseados em seleção de palavras ou sílabas impressas, estabelecendo uma rede de relações cumulativa, entre palavra ditada, palavra escrita, figura e sílabas. Os repertórios de leitura e de ditado foram monitorados ao final de cada unidade de ensino e os problemas de comportamento também pelo relato do professor (TRF) e por observação direta (registro em vídeo da sala de aula). A frequência de comportamentos externalizantes relatados pelo professor diminuiu para P1 e P2, embora de maneira mais expressiva para P1, saindo do escore clínico. Os problemas de comportamento emitidos por P3 e P4 não diminuíram, porém avançaram no ensino de duas unidades de ensino e obtiveram mais de 80% de acertos no DLE final. Futuras pesquisas devem verificar se e sob quais condições os resultados obtidos por P1 e P2 seriam replicáveis elucidando as relações entre os problemas de comportamento e problemas acadêmicos.

Palavras chave: Ensino Informatizado, Aprendizagem Acadêmica, Problemas de Comportamento.

GUIDUGLI, Priscila Meireles. **Effects of systematic and computerized education upon externalizing behaviors in competition to reading and writing learning**. 2014. Dissertation (Master's Degree in Developmental and Learning Psychology) - UNESP, College of Sciences, Bauru, 2014).

ABSTRACT

Externalizing behavior problems can be perceived as competing and incompatible with academic repertoires. This study tested whether a systematic and computerized program for teaching of reading and writing, would not only increase the frequency of right answers on academic tasks, but would also decrease the frequency of inadequate social repertoires. The study included four boys at a public school, ages 9 and 10 years, attending the third and fourth years of elementary school, all of them assessed as clinical cases for externalizing behavior problems by inventories (CBCL and TRF). Interview instruments (Rehse-P and Rehse-PR) were also used. The intervention took place at school, children were exposed to the program "Learning to Read and Write in Small Steps" ("Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos®") - (GEIC, UFSCAR), specifically the "words without language difficulties" module. The initial Diagnosis of Reading and Writing (DLE-I) characterized the performance of learners and revealed deficiencies in reading and writing. The teaching was divided into units and each unit subdivided into steps. At each step three words were taught by using teaching procedures based on selection of printed words or syllables, establishing a cumulative relations network between dictated word, written word, figure and syllables. The repertoires of reading and dictation were monitored at the end of each teaching unit. The behavioral problems were also monitored by means of teacher's report (TRF) and by direct observation (classroom video recording). The frequency of externalizing behaviors reported by the teacher decreased to P1 and P2, although expressively to P1, leaving the clinical score. Behavior problems issued by P3 and P4 did not decrease, however they had advanced two teaching units and achieved over 80% of right answers at the final Diagnosis of Reading and Writing. Future research should determine whether and under what conditions the results obtained by P1 and P2 would be replicable, clarifying the relationship between behavior problems and academic problems.

Keywords: Computerized Teaching, Academic Learning, Behavior Problems.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frequência de problemas de comportamento externalizantes relatados pela mãe (REHSE-P) e pela professora (REHSE-PR) e para P1 e P2 no Pré-teste (barra preta) e Pós teste (barra cinza).....	47
Figura 1b – Frequência de problemas de comportamento externalizantes relatados pela mãe (REHSE-P) e pela professora (REHSE-PR) e para P3 e P4 no Pré-teste (barra preta) e Pós teste (barra cinza).....	48
Figura 2 – Desempenho dos participantes nas Tarefas de Seleção, Nomeação e Escrita do DLE - I (Diagnóstico de Leitura e Escrita Inicial) no Pré teste (barras sólidas) e no Pós teste (barras listradas).....	51
Figura 3 - Desempenho dos participantes em Pré e Pós testes de Unidade do Programa “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos”.....	54
Figura 4 – Frequência de comportamentos relatados pelo professor (TRF) e observados por filmagem após as unidades de ensino do programa de leitura.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Esquema geral do Diagnóstico de Leitura e Escrita Inicial com instruções, tarefas, relação avaliada e número de tentativas.....	33
Tabela 2 – Unidades de Ensino do Programa com palavras de treino, generalização e sem sentido, pré testes e pós testes de unidade.....	34
Tabela 3 - Exemplos de apresentação de tentativas na tela do programa de ensino.....	36
Tabela 4 – Visão Geral do Delineamento.....	41
Tabela 5 - Caracterização dos participantes indicados pela escola e selecionados para a pesquisa de acordo com os resultados da triagem.....	44
Tabela 6 - Relação de passos do Programa de Leitura realizados pelos participantes do estudo.....	100
Tabela 7 – Problemas de comportamento relatados pela professora de P1 agrupados em classes de comportamento.....	102
Tabela 8 – Problemas de comportamento relatados pela professora de P2 agrupados em classes de comportamento.....	103
Tabela 9 – Problemas de comportamento relatados pela professora de P3 agrupados em classes de comportamento.....	104
Tabela 10 – Problemas de comportamento relatados pela professora de P4 agrupados em classes de comportamento.....	105
Tabela 11 – Quantidade de problemas de comportamento externalizantes emitidos pelos participantes nas sessões do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos	61
Tabela 12 - Topografia: Externalizantes emitidos por P3 nas sessões do programa “Aprendendo a ler e escrever em Pequenos Passos”	106
Tabela 13 - Topografia: Externalizantes emitidos por P4 nas sessões do programa “Aprendendo a ler e escrever em Pequenos Passos”	110

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1 Leitura e Escrita na Análise do Comportamento.....	12
1.2 Revisões de Literatura sobre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.....	21
1.3 Problemas de comportamento e sua relação com dificuldades de aprendizagem.....	23

2 – OBJETIVOS.....	30
--------------------	----

3 - MÉTODO

3.1 Participantes.....	31
3.2 Local	31
3.3 Materiais	31
3.4 Delineamento e Procedimento.....	38

4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Triagem e seleção dos participantes.....	42
4.2 Caracterização dos comportamentos externalizantes dos participantes no pré-teste e pós teste do REHSE-PR e REHSE-P.....	45
4.3 Desempenho dos participantes no DLE-I (Diagnostico inicial de Leitura e Escrita) do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos.....	49
4.4 Desempenho dos participantes em Pré e Pós testes de Unidade do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos.....	52
4.5 Efeitos da exposição sistemática ao ensino de repertórios acadêmicos sobre a incidência de problemas de comportamento externalizantes.....	55
4.6 Registro dos problemas de comportamento externalizantes emitidos durante as sessões do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Primeiros Passos.....	60

5 –DISCUSSÃO.....	63
-------------------	----

6 – REFERÊNCIAS.....	71
----------------------	----

ANEXOS.....	75
-------------	----

APÊNDICES.....	81
----------------	----

1 – Introdução e Justificativa

1.1 – Leitura e escrita na Análise do Comportamento

Para a Análise do Comportamento, leitura e escrita são processos comportamentais passíveis de análise, isto é, decomposição em unidades menores e ensino direto de seus componentes de forma eficaz. Os comportamentos de leitura e escrita são especificamente comportamentos verbais, definidos por Matos (1991), pelo efeito sobre o comportamento do outro e, portanto pelo seu caráter relacional, sendo assim, é basicamente uma relação entre o ambiente social, representado pelo outro, o ouvinte, e um organismo vivo, o emitente. O ouvinte atua como um estímulo discriminativo na presença do qual verbalizações ocorrem. Não existem elementos topográficos na definição do comportamento verbal, ele é interação pura.

Dessa forma, leitura e escrita são categorias de comportamentos verbais elementares. As categorias formais de comportamento verbal definidas por Skinner (1957) são Ecoico, Cópia, Ditado, Ler, Tato, Mando e Intraverbal. Para o escopo do presente trabalho cabe descrever “leitura” como comportamento cujo antecedente seria um texto impresso, que evocaria uma resposta vocal. Ditado é descrito como comportamento cujo antecedente é um estímulo verbal vocal, o qual controlaria uma resposta escrita. (BRINO; SOUZA, 2005). Crianças com dificuldades de aprendizagem expostas às condições de ensino regulares não adquirem esse repertório. Esses operantes verbais, embora funcionalmente independentes, podem se relacionar por equivalência.

São temas frequentes de pesquisa descrever métodos e procedimentos de ensino eficazes que atendam à diversidade de necessidades de aprendizagem dos alunos. Um dos modelos adotados tem sido o das relações de equivalência, um modelo operacional de comportamento simbólico (SIDMAN; TAILBY, 1982; SIDMAN, 1994) que descreve leitura e escrita como

relações entre estímulos e entre estímulos e respostas. A definição de comportamento simbólico não é consensual, aqui será definido como comportamento controlado por relações entre estímulos dissimilares arbitrariamente relacionados (símbolos e seus referentes) e substituíveis entre si (ou seja, equivalentes) de tal maneira que o símbolo e seu referente podem exercer a mesma função no controle de repertórios específicos do organismo (BARROS; GALVÃO; BRINO; GOULART; MCILVANE, 2005). O estudo de sua aplicação no desenvolvimento de repertórios acadêmicos tem demonstrado resultados promissores no ensino de leitura e de escrita em indivíduos com diferentes necessidades especiais de ensino, como Sidman (1971), de Rose, de Souza e Hanna (1996), Melchiori, Souza e de Rose (2000), entre outros.

De acordo com o modelo das relações de equivalência, estímulos com características distintas passam a ser relacionados por meio de procedimentos específicos (como a exclusão, *fading out*, *go no go* e *matching to sample*) e o controle exercido por determinado estímulo é estendido a outro; no caso do comportamento de ler, a classe de estímulos palavra escrita, som e figura controlam a mesma resposta de vocalizar; o vocalizar controlado pela palavra escrita é denominado de leitura, quando controlado pela figura denomina-se nomeação e, quando controlado pela palavra ditada denomina-se ecoico. Quando todos os estímulos e respostas são permutáveis entre si, isto é, pertencem a uma mesma classe, são denominados de equivalentes. O deslocamento de controle de estímulos, pelo emparelhamento entre um estímulo novo e apenas um componente da classe de estímulos equivalentes é capaz de garantir a emergência da equivalência com os demais componentes da classe. Dessa forma, não é necessário estabelecer o controle de estímulos sobre cada membro da classe de respostas, o que facilita e torna mais rápida a aprendizagem (de SOUZA; de ROSE, 2006). O estudo pioneiro foi de Sidman (1971) quando trabalhou com um garoto com microcefalia e déficit intelectual que já sabia relacionar figuras (B) a seus nomes falados (A) e a nomear (D) figuras (B). Então, o participante sabia as relações AB e BD. Sidman ensinou o garoto a relacionar palavras faladas

(A) às palavras escritas (C) correspondentes; ao denominarmos os conjuntos de estímulos por letras, pode-se dizer que ele aprendeu a relação (AC). Posteriormente, avaliou se seria estendido o controle exercido pelas figuras (B) às palavras impressas (C), pois foram relacionadas à mesma palavra falada (A). Então, testou as relações BC e CB. Os resultados foram positivos e permitiram a Sidman considerar que os estímulos palavra falada, figura e palavra impressa eram equivalentes. Além disso, desse ensino derivaram mais relações, pois o adolescente já sabia nomear (D) as figuras (B) e o controle exercido pela figura sobre a nomeação (BD) foi estendido para a palavra impressa que passou a controlar a mesma resposta (CD), um tipo de leitura.

Os critérios formais e as propriedades das relações de equivalência no estudo do comportamento simbólico foram estabelecidos por Sidman e Tailby (1982), os quais propuseram que estímulos que estabelecessem relações condicionais, com um estímulo em comum, e que atestassem as propriedades de reflexividade, simetria e transitividade, seriam consideradas equivalentes. A relação reflexiva implica em que um determinado estímulo A deve ter relação de igualdade com ele mesmo ($A=A$). A relação simétrica implica que o inverso de uma relação treinada entre dois estímulos quaisquer deve emergir sem treino direto, o que significa que se um dado estímulo A possui uma relação direta com um estímulo B, esta mesma relação deve ser verdadeira de B para A. A relação de transitividade implica na validade de uma terceira relação não diretamente treinada dadas duas outras relações. Por exemplo, dadas as relações $A=B$ e $B=C$, então a relação $A=C$ deve emergir. Este modelo básico pode ser estendido para contingências com mais de três termos, ou seja, contingências com um estímulo denominado “condicional”, que possui “função seletora”, função esta descrita como a possibilidade de alterar/determinar a relação de três termos ($S_d - R - S_r$) que estará em vigor, conforme explica Debert, Matos e Andery (2006). Por exemplo, consideremos uma situação de programa informatizado, na qual o estímulo sonoro “bola” é emitido enquanto estímulo

condicional, o estímulo discriminativo é a figura da bola e a resposta é clicar na figura da bola com consequências programadas para acertos e erros.

O alvo básico consiste no estabelecimento de discriminação condicional e o procedimento mais comumente empregado é o MTS (*matching to sample*) para relacionar imagens, palavras e texto de tal forma que possam ser permutáveis após algumas tarefas de ensino e garantir que o controle textual seja estabelecido. No procedimento de MTS (*matching to sample*) padrão, primeiramente, um dos estímulos condicionais é apresentado em cada tentativa, com função de modelo, e após a emissão de uma resposta de observação a este estímulo condicional, dois ou mais outros estímulos, com função de escolha, são produzidos. A resposta de escolher apenas um dos estímulos de comparação é reforçada a depender do estímulo modelo apresentado. As consequências diferenciais para a seleção de estímulos discriminativos programados como corretos ou incorretos em função do estímulo modelo presente conferiria caráter condicional aos desempenhos produzidos pelo procedimento MTS. Tais desempenhos favoreceriam a produção de um controle do tipo “se... então” (DEBERT; MATOS; ANDERY, 2006).

O modelo das relações de equivalência tem sido amplamente utilizado para ensinar leitura e escrita, com populações diversas. Em um estudo de revisão, de Souza e de Rose (2006), analisaram o programa de pesquisa sobre leitura e escrita que estavam desenvolvendo, a fim de verificar a efetividade do método empregado na aquisição destes repertórios. Os resultados apontaram que uma combinação de métodos de controle de estímulo, tais como o emparelhamento com o modelo, treino de resposta construída, ensino por exclusão, equivalência de estímulos e técnicas de esvanecimento e fornecimento de dicas podem ser bastante efetivos para ensinar leitura a diferentes grupos de pessoas com repertórios limitados.

O estudo de Rose, de Souza e Hanna (1996), foi realizado com crianças do ensino fundamental que não tinham feito progressos na leitura e ortografia pelo ensino regular. Todos

os participantes aprenderam a ler as palavras de treinamento. Cinco crianças também leram as palavras de generalização e obtiveram progresso na ortografia. Os dados corroboram com o uso do modelo de relações de equivalência na aquisição da leitura e sugerem que a generalização recombinação, isto é, recombinação de unidades menores de palavras ensinadas em palavras novas, pode ser obtida, principalmente quando o programa de ensino inclui a construção de palavras, ou seja, cópia, procedimento proposto pela primeira vez por Skinner em 1957. Com o propósito de replicar este estudo, Melchiori, de Rose e de Souza (2000), submeteram alunos com diferentes características ao ensino sistemático: cinco alunos da primeira série que não estavam fazendo progressos na leitura, cinco pré-escolares, cinco estudantes com atraso no desenvolvimento global e oito adultos não leitores. O programa de ensino expunha os participantes ao procedimento de ensino de *matching to sample* – MTS, entre palavra ditada e palavra impressa (AC) e o *constructed response matching to sample* – CRMTS, pela construção de palavras cujo modelo eram palavras impressas a partir de anagramas, um tipo de cópia (CE). O pacote de ensino foi efetivo para todos os participantes com dificuldades de leitura, sendo que a precisão nas tarefas treinadas foi muito alta para todos os alunos (acima de 90%), e os testes correspondentes demonstraram que as palavras ditadas, palavras impressas e as imagens eram membros de classes de equivalência. Cada aluno foi capaz de ler as palavras de treino nos testes realizados no meio (76,4% a 100% de acertos) e no final do programa (75,6% a 100% de acertos). O ensino da leitura em nível de palavras inteiras aliado ao treino de construção de palavras produziu, gradualmente, o controle por unidades menores, permitindo a recombinação entre essas e a consequente leitura de palavras novas. Sem ensino explícito, muitos dos alunos do presente estudo mostraram este tipo de leitura generalizada.

Saunders, O'Donnell, Vaidya e Williams (2003), também utilizaram unidades recombinações, desta vez em adultos não leitores com atraso intelectual, para ensinar a correspondência entre palavra impressa e falada. Os autores apontam que os dois participantes

apresentaram baixa precisão no pré-teste de nomeação das palavras de generalização. Após o início do treino, ambos mostraram aumentos substanciais na precisão da palavra uma vez que o treinamento de generalização (correspondência entre palavra impressa e som) começou.

Em atividades programadas para crianças com autismo, Miguel, Yang, Finn e Ahearn (2009), verificaram que depois de aprender a combinar palavras ditadas com fotos e palavras ditadas com palavras impressas, as crianças responderam a palavras impressas da mesma forma que elas responderam às imagens. Além disso, combinaram palavras impressas com fotos e imagens a palavras impressas e leram em voz alta as palavras impressas sem treino direto, sugerindo que elas estavam respondendo às palavras impressas com compreensão, isto é, como equivalente às palavras ditadas e fotos com as quais foram relacionadas.

Os resultados das pesquisas apresentadas são promissores ao se considerar o desenvolvimento de tecnologia de ensino destinada a escolares de risco, derivadas de pesquisa básica e aplicada.

Pesquisas que estendem a aplicação individualizada e procuram potencializar os efeitos de um programa de ensino de leitura baseado no modelo das relações de equivalência têm sido realizadas. Amorese e Haydu (2010) capacitaram professoras da Educação Infantil para aplicar em sala de aula um programa de ensino de leitura de palavras baseado em princípios de Análise do Comportamento. No pré-teste, a maioria dos alunos não leram (CD) a maioria das palavras. Após a intervenção com os professores e a aplicação do ensino por esses, no pós-teste, os alunos das Turmas A, B e C leram, respectivamente, 77,91%, 90,71% e 96,26% das palavras de ensino, e 50%, 83,57% e 70% das palavras de generalização. Os resultados permitem concluir que os participantes leram com compreensão, apresentando as relações emergentes entre palavra impressa e figura, figura e palavra impressa e a maioria das palavras. Além disso, pode-se afirmar que foi desenvolvida a leitura generalizada de palavras que envolviam a recombinação de sílabas. As autoras também consideram que os resultados foram comparáveis aos obtidos

por Melchiori, Souza e de Rose (2000) em situação de ensino individualizado demonstrando que a tecnologia de ensino derivada das relações de equivalência pode ser aplicada pelo professor.

De acordo com as pesquisas apresentadas, nota-se que o modelo da Equivalência de Estímulos pode contribuir no ensino de leitura de forma efetiva, inclusive utilizando a tecnologia do computador e aplicação remota. O *software* “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos” (ROSA FILHO; DE ROSE; SOUZA; HANNA; FONSECA, 1998) foi construído por um grupo de analistas do comportamento com sólida experiência científica no estudo de processos comportamentais envolvidos no ler e escrever e variáveis relacionadas, como de Rose, de Souza, Rossito e de Rose (1989 e 1992). O programa objetiva promover a aprendizagem de leitura e escrita, e foi desenvolvido com base na literatura sobre equivalência de estímulos. Algumas das suas principais características são o fornecimento de consequências diferenciais para o desempenho e a progressão gradual do conteúdo a ser ensinado, conforme o ritmo do aprendiz. Atualmente, o programa é disponibilizado pela plataforma GEIC (Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador), sediada na UFSCar. O Programa inclui módulos de ensino que se mostraram eficazes em pesquisas de laboratório e, atualmente, são disponibilizados para público diverso (escolas ou professores, pais, fonoaudiólogos, entre outros), com acesso remoto via internet e permitindo o seu uso em larga escala.

Benitez-Afonso (2011), utilizou o Programa “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos” com participantes com deficiência intelectual. As intervenções eram realizadas na casa do aprendiz e gerenciadas pelos pais das crianças, investigando também o comportamento do familiar enquanto monitor. Todos os participantes que concluíram o procedimento aprenderam a ler com compreensão as palavras ensinadas diretamente no Módulo 1 do programa, ou seja, 51 palavras naquele momento. A autora enfatiza a importância da intervenção adequada entre cuidador e aprendiz para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos

e aponta a importância de pesquisas sobre a influência das práticas educativas parentais no comportamento dos filhos.

O estudo de Queiroz, Martins e Gioia (2011) a respeito das características de teses e dissertações sobre leitura recombinação/generalizada por equivalência de estímulos defendidas entre 1997 e 2007, disponíveis eletronicamente nas universidades brasileiras, encontrou 66 documentos, sendo 9 teses e 57 dissertações. A maioria dos estudos (35%) teve como participantes crianças escolarizadas com dificuldade em leitura, 21% dos estudos foram realizados com crianças pré escolares e (17%) crianças e adultos com necessidades educacionais especiais, evidenciando a preocupação dos pesquisadores com os problemas típicos da realidade educacional brasileira, seja na prevenção ou na intervenção remediativa.

Ainda que tecnologia de ensino de leitura e escrita derivada do modelo das relações de equivalência tenha sido amplamente adotada com uma grande diversidade de população tais como escolares com atrasos na leitura (REIS, 2008), deficiência intelectual (FREITAS, 2008; BENITEZ-AFONSO, 2011), autismo (GOMES, 2007), deficiência auditiva (LUCCHESI, 2013). Até o momento não foram relatados trabalhos sobre problemas de comportamento externalizantes.

Segundo Achenbach e Rescorla (2000) os comportamentos externalizantes podem ser definidos como manifestações comportamentais que se voltam contra o ambiente, marcados por oposição, agressão, hiperatividade, impulsividade, desafio e manifestações antissociais. Por essa característica, as dificuldades externalizantes podem ser mais facilmente identificadas por observadores externos, como pais, professores ou cuidadores. Neste trabalho questiona-se a efetividade de um Programa de Ensino como o “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos” em crianças com comportamentos externalizantes, frequentemente relacionados às dificuldades acadêmicas, considerados como comportamentos de risco para essa aprendizagem. Contudo, as relações estabelecidas entre comportamentos externalizantes e dificuldades

acadêmicas ainda não foram estabelecidas e investigar essa questão é uma das finalidades deste trabalho.

1.2 – Revisões de Literatura sobre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento

Ao pesquisar na base de dados BIREME/OPAS/OMS em revisão de 2012 para este trabalho, nas produções brasileiras produzidas a partir do ano 2000, encontram-se poucos artigos utilizando como palavra-chave “dificuldades de aprendizagem”, foram reportados 16 artigos sobre o tema, sendo que somente quatro relacionavam problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, sendo: Bartolomeu, Sisto e Rueda (2006); Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette e Del Prette (2006); Molina e Del Prette (2006) e Molina e Del Prette (2007). Ao pesquisar a palavra-chave “problemas de comportamento” foram encontrados 26 artigos, dos quais somente quatro relacionavam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento, sendo: Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003); Santos e Graminha (2006); Cia e Barham (2009) e Barham, Fonataine e Victorie (2010) e, ao utilizar como palavra-chave “problemas de comportamento” and “aprendizagem”, foram encontrados quatro artigos, dos quais somente dois relacionavam as duas variáveis; sendo que estes artigos eram repetidos, os mesmos também apareceram na busca com a palavra-chave “problemas de comportamento”, que são os artigos de Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003); Santos e Graminha (2006).

Ao utilizar expressões semelhantes na base de dados *Web of Knowledge*, foram encontrados 27 artigos, mas apenas nove relacionavam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento.

Realizando uma nova revisão em janeiro de 2014, com artigos internacionais publicados a partir do ano 2000, base de dados *Web of Science*, colocando como palavra chave em título a expressão “*learning disability*” e como tópico a expressão “*behavior problems*” e refinando por área de “Psicologia”, foram encontrados 22 artigos, dos quais apenas 9 relacionavam os temas, todos diferentes dos encontrados anteriormente.

Artigos de revisão foram localizados posteriormente. D’Abreu e Marturano (2010) fizeram uma revisão da literatura de estudos prospectivos e longitudinais sobre a associação entre comportamentos externalizantes e dificuldades de aprendizagem, com artigos do período de 1990 a 2006, nos sistemas *PsycInfo*, *Medline*, *Lilacs*, *Scielo* e *Web of Science*. Os critérios de inclusão foram: relatos de pesquisa empírica, de língua portuguesa, inglesa ou castelhana; participantes com menos de 13 anos na primeira coleta de dados; pesquisas com pelo menos duas fases de coleta de dados, sendo a segunda realizada pelo menos 12 meses após a primeira. Os critérios de exclusão foram: participantes com enfermidade física ou necessidades especiais; pesquisas que avaliavam propostas de intervenção; estudos com populações específicas e estudos genéticos. Foram encontrados 18 artigos, sendo que a maioria dos estudos focava em comportamentos externalizantes relacionados ao TDAH, com destaque para hiperatividade, além das replicações do modelo de Fergusson, Horwood e Lynskey (1993), que avaliou a relação entre Transtorno de Conduta e Déficit de Atenção na infância e comportamento delinquente e desempenho acadêmico na adolescência.

A análise dos artigos evidencia que a co-ocorrência de baixo desempenho escolar e problemas externalizantes sugere a influência de variáveis antecedentes, como condições adversas na família e baixo nível socioeconômico. Indica ainda, que a associação traz mal prognóstico, como comorbidades com transtornos psiquiátricos, posteriores problemas acadêmicos e de comportamento antissocial, evidenciando a situação de risco psicossocial em que se encontram. A revisão de literatura realizada por Hinshaw (1992) citada pelas autoras,

afirma que a heterogeneidade dos domínios - problema de comportamento externalizante e fracasso escolar - e a provável complexidade da associação entre ambos necessita de modelos multifatoriais que expliquem esta relação, ou seja, deve considerar fatores individuais, familiares e escolares.

Lins, Alvarenga, Paixão, Almeida e Costa (2012) realizaram um levantamento bibliográfico de artigos publicados no Brasil referidos a estudos empíricos brasileiros, de 2000 a 2010, nas bases de dados SciELO Brasil, PePSIC, LILACS, IndexPsi e MEDLINE. Foram selecionados 30 artigos e analisados em sete categorias: práticas educativas e habilidades parentais; características familiares; características infantis; exposição a modelos de comportamento violento; programas de intervenção parental; queixas externalizantes; e outros. Apenas o estudo de Sisto e Fernandes (2004), presente na categoria “outros” discorre acerca da associação entre problemas externalizantes e dificuldades de aprendizagem, constatando que o aumento de erros na escrita correspondeu a um aumento nos níveis de agressividade no contexto escolar, já o estudo de Picado e Rose (2009) presente na categoria “queixas externalizantes” discorre acerca de encaminhamentos clínicos devido a comportamentos agressivos no ambiente escolar. Lins et al (2012), concluem que esses estudos têm contribuído para a identificação de preditores dos problemas externalizantes/agressividade infantil, investigando, sobretudo, fatores relacionados às características infantis e às práticas educativas parentais.

1.3 - Problemas de comportamento e sua relação com dificuldades de aprendizagem

São vários os estudos na abordagem da Análise do Comportamento sobre problemas de comportamento no ambiente escolar, como Bandeira et al (2006), Freitas e Mendes (2006), Fernandes e Santos (2009), Fonseca e Pacheco (2010) e Lins, Alvarenga, Paixão, Almeida e Costa (2012), entre outros. O procedimento mais utilizado para identificação de contingências

que mantêm uma ampla gama de problemas de comportamento e para o desenvolvimento de programas de intervenções eficazes é a Análise Funcional, definida por Mattos (1999) como uma explicação de um evento pela descrição de suas relações de dependência com outros eventos que antecedem e sucedem o comportamento, ou seja, a análise das contingências responsáveis por um comportamento ou por mudanças nesse comportamento (sejam eles comportamentos problemáticos ou aceitáveis). A autora explica que “as vantagens de uma análise funcional são que, além de identificar as variáveis importantes para a ocorrência de um fenômeno e, exatamente por isso, permitir intervenções futuras; ela possibilita o planejamento de condições para a generalização e a manutenção desse fenômeno”. A primeira pergunta que devemos fazer ao realizar uma análise funcional é: da onde vem o comportamento? Para qualquer tipo de comportamento (respondente ou operante) a explicação está sempre na relação do indivíduo com o ambiente, por isso, a partir de uma coleta de dados eficiente, podemos identificar de que forma os comportamentos-problema foram selecionados pelas suas consequências.

Principalmente no trato de problemas de comportamento externalizantes, Wacker, Berg, Harding, e Asmus (1999) apontam que é tentador concentrar-se quase exclusivamente na topografia, por exemplo, categorizando os comportamentos como agressivos ou auto flagelatórios, com uma intervenção para cada comportamento, porém, as razões raramente são identificadas e quando são, é de forma genérica. Não podemos atribuir o comportamento ao atraso intelectual, grupo diagnóstico ou a vida doméstica, mas sim como uma resposta a acontecimentos específicos e que tem uma função. Em uma abordagem funcional deve-se identificar a função do comportamento, isto servirá de base para as intervenções, para isso é preciso investigar que evento ambiental provoca o comportamento e quais as consequências reforçadoras. Para Carr e Durand (1985), os efeitos do comportamento podem ter as funções de conseguir os eventos desejados, fugir ou evitar acontecimentos indesejáveis e conseguir efeitos

internos ou automáticos. Conte e Regra (2004) e Silveiras (2004) salientam a importância desta ferramenta para que os antecedentes e os consequentes ambientais, que controlam o comportamento-queixa infantil atuais, sejam identificados.

Iwata, Vollmer e Zarcone (1990) citam três métodos para identificar as funções dos problemas de comportamento. A Análise Descritiva consiste na observação quantitativa direta do comportamento, é objetiva e relevante para os eventos diários, no entanto é complexa, não identifica os efeitos de variáveis sutis ou intermitentes, e pode ser mascarada por eventos irrelevantes. A Avaliação Indireta consiste no relato verbal subjetivo do comportamento em situação natural, é de fácil aplicação, sua desvantagem está na confiabilidade e validade questionáveis, são exemplos os testes e inventários. Somente a Análise Funcional pela identificação de variáveis que influenciam a ocorrência de problemas de comportamento, proporciona uma demonstração adequada da relação de causalidade. É, portanto, recomendada como um componente padrão do processo de desenvolvimento do tratamento, a fim de: a) confirmar a utilidade da informação obtida por outros meios, ou b) identificar ou isolar o papel desempenhado pelos diferentes eventos ambientais quando as observações naturalísticas não rendem resultados óbvios. O desenvolvimento de uma boa análise funcional pode ser auxiliado por meio de informações já obtidas utilizando um ou ambos os outros métodos, ainda mais quando se trata de vários problemas de comportamento.

Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira e Manfrinato (2006) apontam que problemas de comportamento são referidos na literatura enquanto externalizantes e internalizantes, sendo que os comportamentos internalizantes são evidenciados por retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas. Em contraposição, comportamentos externalizantes são marcados por impulsividade, agressão, agitação, características desafiantes e antissociais. Ambos dificultam os “saltos” comportamentais do desenvolvimento, em acordo com Rosales-Ruiz e Baer (1997), como sendo qualquer mudança de comportamento que coloca o comportamento do organismo

em contato com novas contingências que têm ainda mais consequências de longo alcance. Dessa forma, os problemas de comportamento internalizantes podem privar a criança de interagir com o ambiente, isto é, o indivíduo pode evitar iniciar uma interação com pares ou adultos e, por outro lado, os externalizantes podem gerar conflitos e provocar rejeição de pais, professores e colegas.

Santos e Marturano (1999) em um estudo com adolescentes, que quando crianças foram atendidos em um ambulatório de psicologia devido a dificuldades de aprendizagem, apontam a necessidade de acompanhamento psicológico das crianças com dificuldade de aprendizagem associada a outras condições de vulnerabilidade, entre elas, as crianças com problemas de comportamento.

Rocha, Ingberman e Breus (2011) relacionaram as práticas parentais com a formação do autoconceito em pré-escolares e observaram que crianças com autoconceito positivo têm pais que emitem uma quantidade maior de comportamentos positivamente reforçadores. Da mesma forma, crianças que apresentaram autoconceito negativo têm pais emitindo mais comportamentos coercitivos e ensinam mais por meio de comportamentos regidos por regras e, desta forma, não promovem em seus filhos a aprendizagem da discriminação das contingências.

Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) avaliaram o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento comparativamente ao autoconceito de crianças com bom desempenho escolar. As crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ver a si mesmas como diferentes, atormentadas, apresentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, identificando em si mesmas, indicadores de dificuldades acadêmicas, sociais e familiares. Já aquelas com bom desempenho parecem sentir-se mais felizes e satisfeitas, identificando-se com indicadores de sucesso acadêmico, social e familiar.

A popularidade parece ser um efeito imediato de alguns problemas de comportamento ao passo que os problemas de aprendizagem acadêmica seriam consequências atrasadas e exerceriam pouco efeito sobre o comportamento da criança de escolher envolver-se nas tarefas escolares. Para que a criança se envolvesse em tarefas escolares seria necessário autocontrole, isto é, deixar de lado os efeitos imediatos da popularidade e passar a considerar os efeitos atrasados de envolver-se com as tarefas acadêmicas.

O autocontrole em crianças com dificuldades de alfabetização foi estudado por Enumo e Kerbaux (1991), as autoras indicam aspectos que podem ser pesquisados com esta população, tais como a atuação de cada variável envolvida no processo de escolha, por exemplo, o valor reforçador e análise do custo da resposta. De acordo com os dados, as autoras pressupõem uma possível relação entre a dificuldade de alfabetização e a ausência de auto - observação e de padrão de desempenho, associados a um alto nível de autossatisfação e auto percepção de eficácia irreal. Banaco, Zamignani e Meyer (2010), consideram que para analisar cada variável, seria necessário conduzir análises funcionais do comportamento dito psicopatológico, investigando o que pode tê-lo provocado e o que o mantém, em detrimento da visão psiquiátrica embasada nos critérios topográficos e estatísticos.

Em acordo com um modelo multifatorial, Bolsoni-Silva et al. (2006), realizou um estudo que comparou avaliações de mães e professoras sobre habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças, as quais indicadas pela professora como tendo ou não problemas de comportamento na escola, posteriormente foram conduzidas entrevistas com as mães. Observou-se que mães e professoras de crianças sem problemas não diferiram na avaliação das habilidades sociais, mas diferiram quanto aos problemas, percebidos em nível mais alto pelas mães. As mães e professoras das crianças com problemas diferiram na avaliação dos problemas de comportamento e das habilidades sociais, sendo que as mães perceberam mais habilidades e menos problemas. Os dados indicam a necessidade de ter diferentes informantes, em diferentes

contextos, na avaliação do comportamento de crianças para analisar quais contingências estão em vigor na manutenção dos problemas de comportamento.

De Rose (1999) considera que comportamentos de indisciplina podem ser mensagens dos estudantes, comunicando que as atividades educacionais não são adequadas, também ressalta as características que o ensino sistemático deve ter, como a consequência imediata e dependente do comportamento alvo, uso de pistas e regras como dicas para concluir a tarefa com êxito, escolha de consequências reforçadoras positivas, escolha do comportamento alvo a partir do nível de entrada do aluno, isto é, começar com o que o aluno já sabe fazer, progredir com a aprendizagem após precisão nos passos iniciais e minimizar a incidência de erros.

DiPerna, Lei e Reid (2007) realizaram estudos sobre realizações acadêmicas das crianças com o objetivo de determinar se havia relação direta entre o comportamento das crianças pequenas no início do jardim de infância e o crescimento nas habilidades de matemática durante o ensino primário. Os resultados deste estudo sugerem que, mais que os comportamentos positivos e negativos dos alunos em sala de aula, os métodos de ensino utilizados podem representar o domínio mais significativo do comportamento na promoção da aprendizagem.

A maior parte dos estudos identificados assume que existem relações entre problemas de comportamento e problemas de aprendizagem, mas estudos que busquem quais são essas relações são escassos. O estudo de Guilhardi, Betini e Camargo (1977) teve como objetivo realizar uma intervenção com uma criança de sete anos que em sala de aula era mais lenta que as outras crianças, raramente terminava as tarefas, tinha dificuldades em leitura e escrita e apresentava problemas de comportamento que, neste trabalho estamos denominando de externalizantes, como: levantar-se, andar pela classe, brigar com os colegas, empurrar as carteiras, mexer na roupa das meninas, beijá-las, roubar objetos dos colegas e da professora. A intervenção se deu em uma sala onde ficavam apenas a criança e a experimentadora, nela havia

uma carteira, lousa e duas cadeiras, empregou-se cronômetro, lápis, borracha, caderno, livros e folhas de registro dos comportamentos considerados inadequados. Assim trabalharam diretamente com o desempenho acadêmico do aluno e respostas diretamente relacionadas com a execução das tarefas propostas (cópia, ditado, questionários, formar e completar frases) e, paralelamente, observaram o que ocorria com os comportamentos inadequados, que não foram alvo direto de intervenção, estes eram ignorados e o reforço se dava apenas diante de desempenho satisfatório nas tarefas. Constataram que foi possível reduzir a frequência, indiretamente, dos comportamentos externalizantes, reforçando-se apenas o desempenho acadêmico, ao todo foram realizadas 130 sessões, os progressos observados no experimento se generalizaram para a sala de aula, mesmo não tendo sido programada explicitamente esta generalização. Esse estudo demonstrou que o comportamento acadêmico pode ser alvo de ensino direto sem que se tenha que eliminar antes os comportamentos externalizantes.

Os resultados obtidos por Guilhardi, Betini e Camargo (1977) são relevantes porque fortalecem a hipótese de que problemas de comportamento e problemas de aprendizagem, no caso do aluno do estudo, estavam sob esquema de reforçamento concorrente² e eram incompatíveis. Neste caso, ou o aluno atentava-se às tarefas e as realizava ou emitia os comportamentos problema incompatíveis com a tarefa acadêmica. Quando as contingências aumentaram o valor reforçador para a emissão de comportamentos acadêmicos em detrimento dos incompatíveis com esses, o aluno passou a apresentar com frequência maior os comportamentos relacionados à tarefa acadêmica.

De acordo com os dados apresentados, pode-se hipotetizar que comportamentos externalizantes são concorrentes à aprendizagem de leitura e escrita, podendo dificultar a aquisição de habilidades acadêmicas, as quais também sofrem influência das práticas parentais,

² Qualquer resposta reforçada tem probabilidade de ocorrer em um contexto de outro comportamento mantido por outras consequências. Devemos, então, examinar os efeitos, sobre uma resposta, de um esquema de reforço operando para outras respostas (Catania, 1999).

sejam positivas ou negativas. A presente pesquisa propõe um estudo que avalie se as crianças com comportamentos externalizantes e problemas de aprendizagem, ao receberem ensino sistemático em leitura e escrita com a tecnologia do computador, diminuirão a frequência de comportamentos externalizantes no contexto acadêmico e doméstico, descrevendo funcionalmente relações de dependência entre o baixo desempenho de leitura e problemas de comportamento externalizantes, conforme Guilhardi, Betini e Camargo (1977).

2 – Objetivos

Esta pesquisa teve por objetivo geral verificar se o ensino informatizado e sistemático de leitura auxilia na aquisição deste repertório em crianças com problemas de comportamento e dificuldades escolares e verificar os seus efeitos sobre problemas de comportamento externalizantes, concorrentes à aprendizagem.

Constituíram objetivos específicos da pesquisa:

a) Identificar e caracterizar os comportamentos externalizantes pelo relato de pais e professores pelo Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P) (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2011) e Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores (RE-HSE-PR) (Adaptação de BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2011), CBCL *Child Behavior Checklist* - Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência, (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979) e TRF *Teacher Report Form* (ACHENBACH; RESCORLA, 2001).

b) Avaliar o repertório inicial de leitura e de escrita pelo DLE-I – Diagnóstico de Leitura e Escrita Inicial (ROSA FILHO; de ROSE; de SOUZA; HANNA; FONSECA, 1998); Tabela 1, página 32).

c) Aplicação das rotinas de ensino previstas pelo Programa de Leitura via GEIC “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos” (ROSA FILHO; de ROSE; de SOUZA; HANNA; FONSECA, 1998), identificando os efeitos da exposição dos participantes às rotinas sobre a aprendizagem de palavras simples da língua portuguesa. (Tabela 2, página 33).

d) No caso de aquisição do repertório previsto de leitura, verificar efeitos sobre a incidência de problemas de comportamento externalizantes a partir de avaliações sistemáticas pelo TRF e pós teste geral do CBCL, RE-HSE-P e RE-HSE-PR.

3 – Método

3.1 – Participantes: Participaram deste estudo 4 meninos com problemas de comportamento e atrasos na alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano) que preencheram o critério clínico para comportamentos externalizantes e de baixo desempenho em leitura por meio de testes padronizados e inventários.

3.2 – Local: A coleta foi realizada na escola em que os participantes estavam matriculados, na Sala de Recursos, local que dispõe de computadores com acesso à Internet e caixas de som para a execução do programa de ensino. As filmagens foram realizadas na sala de aula regular.

3.3 – Materiais

a) Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P) (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO & MARTURANO, 2011) e Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais

Educativas para Professores (RE-HSE-PR) (Adaptação de BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2011): Tem por referencial teórico a Análise do Comportamento e busca descrever contingências presentes nas práticas de pais e professores, a partir de questões semiestruturadas. Os relatos espontâneos são agrupados em classe de respostas, antecedentes e consequentes das interações estabelecidas entre pais e filhos e professores e alunos. É constituído de 13 perguntas gerais que incluem perguntas adicionais. Para o REHSE-PR, as questões foram adaptadas para o contexto da sala de aula, de forma avaliar a relação professor – aluno, da mesma forma que é avaliada a relação cuidador – criança.

b) Programa de Leitura via GEIC – “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos” (ROSA FILHO; de ROSE; de SOUZA; HANNA; FONSECA, 1998), vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT/ECCE). Atualmente é utilizado em 29 ambientes de ensino, incluindo o Centro de Psicologia Aplicada, no campus de Bauru da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. A versão atual pode ser acessada e aplicada remotamente por um computador com acesso à internet. O software apresenta como estímulos palavras ditadas, palavras escritas, figuras e unidades menores das palavras (sílabas); relaciona esses estímulos uns aos outros por relações de equivalência; tem tarefas de ensino (com consequência programada para acerto e erro) e de avaliação, sem consequência programada); solicita diferentes tipos de respostas como seleção de estímulos, composição de estímulos e vocalização na presença de estímulos; registra as respostas em um banco de dados e faz análises preliminares. O *software* é constituído de uma Avaliação Diagnóstica e Unidades de Ensino. O DLE-I ou Diagnóstico de Leitura e Escrita Inicial é constituído de três tipos de tarefas que envolvem respostas de seleção, composição de palavras e vocalização, apresentadas com diferentes estímulos (palavras ditadas, palavras escritas, figuras, letras, sílabas). O DLE-I foi subdividido em três Etapas que avaliam de quatro

a sete relações com diferentes respostas de seleção, composição e/ou fala, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1³ – Esquema geral do Diagnóstico de Leitura e Escrita Inicial com instruções, tarefas, relação avaliada e número de tentativas.

Passo	Instrução	Tarefas	Relação	Tentativas
1	Aponte a igual	Identidade de figura	BB	15
	Que palavra é essa?	Leitura de palavra	CDp	15
	O que está escrito?	Leitura de vogal	CDv	5
	Aponte _____	Seleção palavra impressa a partir da palavra ditada	AC	15
	O que está escrito?	Leitura de vogal	CDv	5
	Que figura é essa?	Nomeação de figura	BD	15
	O que está escrito?	Leitura de consoante	CDc	23
	Aponte _____	Seleção figura de acordo com a palavra ditada	AB	15
2	Escreva _____	Composição da palavra ditada por letras	AE	15
	Aponte a palavra	Seleção de palavra impressa a partir da figura	BC	15
	Escreva igual	Cópia de palavra por composição de letras	CE	15
	Aponte a Figura	Seleção de figura a partir da palavra impressa	CB	15
	O que está escrito?	Leitura de sílaba	CDs	22
3	Aponte a igual	Seleção de palavra impressa a partir de palavras impressas	CC	15
	Escreva _____	Ditado manuscrito	AF	15
	Escreva igual	Cópia manuscrita	CF	15

As relações avaliadas no DLE-I são as mesmas treinadas nas Unidades de Ensino. Após a avaliação o aluno era conduzido às Unidades de Ensino que, ao todo, constituem em cinco unidades; no total foram ensinadas 60 palavras de treino, 45 palavras de generalização e 20 palavras sem sentido, conforme mostra a Tabela 2.

³ Tabela 1 extraída de Lucchesi (2013).

Tabela 2⁴ – Unidades de Ensino do Programa com palavras de treino, generalização e sem sentido, pré testes e pós testes de unidade.

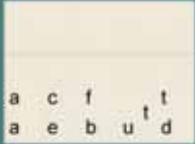
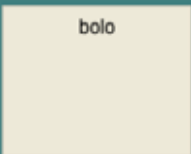
Unidade	Passos de Ensino		Palavras	
		Treino	Generalização	Sem Sentido
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				
I	1	bolo, tatu, vaca		
	2	bico, mala, tubo	toco, cola, lobo,	fivo, tuva,
	3	pipa, cavalo, apito	camelo, mapa, vale,	tabilu, bolepa
	4	luva, tomate, vovô	lata, mato, luta, boca	
	5	muleta, fita, pato		
Pós teste de unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				
II	6	faca, janela, tijolo		
	7	fivela, café, tapete	bigode, caneca, loja,	gojuca, latedo,
	8	caju, moeda, navio	jaca, fila, tulipa, fada,	jamode,
	9	dedo, fogo, panela	mapa, cabide	navepa
Pós-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				
III	10	gaveta, lua, sino,		
	11	goiaba, salada, suco	boneca, galo, lima,	gapeli, covego,
	12	peteca, sapo, violino	sacola, sapato, sopa,	noluba, silume
	13	gato, menina, sofá	lupa, tomada	
Pós-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				
IV	14	rua, cadeado, fubá	vagalume, roda,	reveca, rocabu,
	15	bule, rádio, uva	caneca, palito, fubá,	fuvapa,
	16	rio, roupa, vela	camisa, rato, fumo,	nomude
	17	mula, rede, aluno	remo, tuba	
Pós-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				
V	18	zulu, rei, reza	batizado, noite,	
	19	cazuza, buzina, senize	cozido, zita, zeca,	buzute, zatigo,
	20	azeite, azulejo,	baleia, azeitona,	reziga, zenila
		gaiola	zuleica	
Pós-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado				

A Tabela 3 representa a tela do computador na exibição de algumas das tentativas apresentadas pelo programa. A relação AB é descrita pela apresentação da instrução

⁴ Tabela 2 extraída de Lucchesi (2013).

“Aponte...”, um estímulo auditivo (palavra ditada), simultaneamente à apresentação de três estímulos visuais (figuras), dentre as quais, uma é estabelecida como correta. A relação AE é descrita pela apresentação da instrução “Escreva...”, um estímulo auditivo (palavra ditada), seguido da apresentação dos estímulos visuais (letras), dentre as quais estão as que formarão a palavra ditada. A relação BC é descrita pela apresentação da instrução “Aponte a palavra”, seguido da apresentação de três estímulos visuais (palavras), dentre as quais, uma é estabelecida como correta. A relação CE é descrita pela apresentação da instrução “Escreva igual”, seguido da apresentação do estímulo visual (palavra) e da apresentação dos estímulos visuais (letras), dentre as quais estão as que formarão a palavra a ser copiada. A relação CD é descrita pela apresentação da instrução “O que está escrito?”, seguido da apresentação do estímulo visual (palavra, sílaba ou letra) a ser lida.

Tabela 3⁵ – Exemplos de apresentação de tentativas na tela do programa de ensino.

Relação	Representação da tela	Estímulo	Instrução	Resposta
AB – identidade de figuras		auditivo	“Aponte apito”	Apontar
AE – ditado com composição por letra		auditivo	“Escreva tatu”	Compor escrita
BC – seleção de palavras frente a figuras		visual	“Aponte a palavra”	Apontar
CE – cópia com composição por letras		visual	“Escreva igual”	Compor
CD - nomeação de palavra		visual	“O que está escrito?”	Vocalizar (leitura)

c) CBCL - *Child Behavior Checklist* - Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência, (ACHENBACH & EDELBROCK, 1979) para escolares de 6 a 18 anos. Investiga a frequência de 113 respostas indicativas de problemas de comportamento, a serem respondidas por um responsável legal ou cuidador a criança, as questões são respondidas em termos de frequência, sendo que “0” indica que o comportamento não ocorre, “1” indica que o comportamento ocorre às vezes, com pouca frequência e “2” indica que o comportamento é

⁵ Tabela 3 adaptada de Santos (2011).

muito frequente. Os dados são organizados em: a) Problemas Internalizantes: Problemas de Retraimento, Complicações Somáticas, Ansiedade e Depressão, Problemas Sociais, Problemas de Pensamento e Problemas de Atenção; b) Problemas Externalizantes: Comportamentos delinquentes, Comportamentos Agressivos, Problemas sexuais e Outros Problemas (Comportamentos opositivos e desafiantes e problemas de conduta). A versão traduzida do instrumento CBCL foi cedida pela Profa. Dra. Edwiges Silveiras, da USP – São Paulo, a qual possui os direitos autorais da ASEBA (*Achenbach System of Empirically Based Assessment*) no Brasil; o *software* também foi importado com a autorização da mesma. O *software* apresenta curvas, através de T Escores, para cada participante, indicando se a criança apresenta problemas (clínico ou limítrofe) ou não (normal) nas escalas externalizante e internalizante, apresentando ao final também uma análise global das escalas (total); ressalta-se que as classificações têm por referência a população norte americana, não havendo disponíveis, até o presente momento validação para o contexto brasileiro. O tempo de aplicação do instrumento varia de 20 a 30 minutos.

d) TRF – *Teacher Report Form* (ACHENBACH & RESCORLA, 2001), Versão do CBCL para professores de escolares de 6 a 18 anos, que classifica os comportamentos das crianças a partir das respostas de suas professoras em internalizantes e externalizantes. Além disso, há questões abertas, relativas à aprendizagem do aluno.

e) Filmadora para registro do desempenho do aluno alvo em situações acadêmicas: Em acordo com a professora é filmado um dia de aula normal (em que não esteja sendo realizadas avaliações ou atividades especiais, como avaliações ou exibição de filmes) durante 30 minutos.

f) Protocolo de Análise de filmagem (Apêndice 4): Cada participante possui um protocolo de filmagem, confeccionado a partir do relato do professor na triagem realizada com o instrumento

TRF, onde foram identificados os problemas de atenção e problemas externalizantes, a partir daí ao assistir a filmagem verifica-se a incidência desses comportamentos e depois compara-se a frequência com os novos relatos da professora no TRF após cada Unidade de Ensino do *software* e se estes problemas foram emitidos pela criança durante a filmagem, assegurando a confiabilidade do dado relatado.

3.4 – Delineamento e procedimento

As etapas do delineamento estão listadas na Tabela 4 (página 40) e melhor descritas a seguir.

1ª. Etapa – Triagem e seleção dos participantes para o estudo: A coleta foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental na cidade de Bauru, Estado de São Paulo. Primeiramente a pesquisadora conversou com a professora responsável pela Sala de Recursos da escola, a qual indicou alunos que, de acordo com o relato dos professores da sala apresentavam problemas de comportamento externalizantes e dificuldades na alfabetização. Em seguida foram agendadas as entrevistas com as professoras e foram aplicados os instrumentos TRF e REHSE-PR, descritos anteriormente. Os dados do TRF foram tabulados no software ASEBA, o qual gera um relatório detalhado acerca dos comportamentos relatados e classifica-os em externalizante ou internalizante e em nível clínico ou normal. O instrumento de entrevista REHSE-PR foi tabulado da seguinte forma: primeiro ouviu-se a entrevista e foram anotados os comportamentos relatados, posteriormente estes comportamentos foram agrupados nas categorias propostas pelo instrumento. Para este estudo foram selecionados os problemas de comportamento externalizante. Quando o professor aceitava participar da pesquisa e após a correção dos instrumentos eram constatados os problemas de comportamento externalizantes no REHSE-PR e classificados em nível clínico pelo TRF, era feito um contato com os pais ou

responsáveis e pelas crianças; estes aceitando participar foram realizadas as entrevistas com o CBCL e o REHSE-P, se novamente após a correção dos instrumentos eram constatados os problemas de comportamento externalizantes no REHSE-P e / ou eram classificados em nível clínico pelo CBCL, era agendada na Sala de Recursos da escola a aplicação do Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE) do Programa “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos” (ROSA FILHO; DE ROSE; DE SOUZA; HANNA; FONSECA, 1998).

2ª Etapa – Ensino de leitura pelas Unidades de Ensino do Programa “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos” e Testes Intermediários de comportamentos externalizantes: As crianças foram expostas ao programa de ensino constituído de cinco unidades de ensino e subdivididas em passos, conforme a Tabela 2. Cada passo programou o ensino de três palavras; ensinava a relação de seleção de palavras escritas mediante palavra ditada (AC) pelo procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo e a relação de composição de palavras a partir de sílabas, mediante palavra ditada (AE) pelo procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo por resposta construída. Além do ensino, expunha os participantes em tarefas com funções de pré-teste e de pós-teste dentre outras relações, de seleção de palavra escrita (AC) e de ditado por construção de palavras (AE). No total, o Programa era constituído de 20 passos cuja finalidade era o ensino de 60 palavras. Após cada Unidade de Ensino, estavam previstos pós-testes de Unidade, que testava, com as palavras do referido passo, a seleção de palavras escritas mediante palavra ditada (AC), mediante figura (BC), seleção de figuras mediante palavra escrita (CB) e leitura de palavras (CD) além da verificação da emergência de palavras de generalização e sem sentido, derivadas da recombinação de unidades menores das palavras ensinadas. Para isso, as crianças eram retiradas das aulas regulares (com exceção das aulas de Inglês, Artes e Educação Física, já que as professoras participantes eram as chamadas “polivalentes”, responsáveis por trabalhar os

conteúdos de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia). Os testes intermediários de comportamentos externalizantes consistiram em na aplicação do TRF e realização de filmagem nas salas de aula, conforme Tabela 4. Além disso, ao final da sessão, a experimentadora registrava todos os problemas de comportamento externalizantes de acordo com sua topografia e contava quantos problemas de comportamento foram emitidos por sessão, o registro encontra-se no Apêndice 7.

3ª Etapa – Pós Teste Geral: Após a exposição dos participantes às cinco Unidades de Ensino, além do Pós teste com TRF e filmagem em sala de aula, foram realizados Pós testes com os instrumentos CBCL e REHSE-P com o cuidador da criança e REHSE-PR com a professora. Por fim, o DLE – Diagnóstico de Leitura e Escrita será repetido para verificar se houve progressos. Na Tabela 4 há uma visão geral do delineamento.

Tabela 4 – Visão Geral do Delineamento

TRIAGEM DIAGNÓSTICA - TRF / CBCL / REHSE-PR/ REHSE-P
PRÉ-TESTE DLE
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
UNIDADE DE ENSINO I
Pós-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
TRF e Filmagem
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
UNIDADE DE ENSINO II
Pós-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
TRF e Filmagem
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
UNIDADE DE ENSINO III
Pós-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
TRF e Filmagem
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
UNIDADE DE ENSINO IV
Pós-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
TRF e Filmagem
Pré-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
UNIDADE DE ENSINO V
Pós-Teste de Unidade - equivalência, leitura de palavras e escrita sob ditado
TRF e Filmagem
PÓS TESTE DLE
PÓS TESTE CBCL, REHSE-PR/ REHSE-P

4 – Resultados

4.1 - Triagem e seleção dos participantes

Na Tabela 5 consta a caracterização inicial dos participantes indicados e selecionados, de acordo com a idade, ano escolar e diagnóstico prévio fornecido pela escola, constam também as características gerais dos participantes, conforme dados obtidos nos instrumentos utilizados. Os participantes selecionados para a pesquisa são P1, P2 P3 e P4. Os indicados P5 e P6 não participaram da pesquisa, pois apesar de atenderem aos critérios na entrevista realizada com a professora, posteriormente a mesma não aceitou participar da pesquisa; já P7 não atingiu aos critérios iniciais.

P1 frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental no início da pesquisa, em 2014 seguiu como participante já no 4º ano, tinha diagnóstico prévio dado por um neurologista de Transtorno não Especificado do Desenvolvimento da Fala ou da Linguagem. Diante disso, foi encaminhado para reforço escolar disponível na própria escola, em uma sala de recursos com professora da educação especial. A avaliação dada pela professora também contribuiu para a inserção deste aluno na pesquisa, por se tratarem de tarefas semelhantes às efetuadas no DLE e com desempenhos similares também. A folha de atividades encontra-se no Apêndice 1.

P2 era aluno regular do 4º ano do Ensino Fundamental e não tinha nenhum diagnóstico. Foi encaminhado informalmente pela professora e coordenação da escola para o reforço escolar na sala de recursos. A avaliação dada pela professora da educação especial também colaborou para a inserção de P2 na pesquisa e consta como Apêndice 2.

P3 frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental e não tinha diagnóstico prévio.

P4 era aluno regular do 4º ano do Ensino Fundamental e também não tinha um diagnóstico. Os participantes P3 e P4 não passaram pela avaliação da professora da sala de recursos.

Tabela 5 - Caracterização dos participantes indicados pela escola e selecionados para a pesquisa de acordo com os resultados da triagem

IDADE	SÉRIE	DIAGNÓSTICO PRÉVIO	MEDICA- ÇÃO	REHSE-Pr	REHSE-P	CBCL		TRF		DLE - INICIAL	
						INTER	EXTER	INTER	EXTER	CD*	AE* AF*
P1	10	3° e 4°	F80.9 - Transtorno não especificado do desenvolvimento da fala ou da linguagem	sim	exter	clínico	clínico	não clínico*	não clínico*	53%	87% 67%
P2	9	4°	Nenhum	não	exter	clínico	clínico	limítrofe	clínico	53%	93% 40%
P3	9	3°	Nenhum	não	exter	clínico	clínico	não clínico	clínico	0%	60% 26,7%
P4	10	4°	Nenhum	não	exter	clínico	clínico	clínico	clínico	6,7%	40% 26,7%
P5	9	3°	Nenhum	não	exter	não aplicado	não aplicado	não clínico	clínico	não aplicado	
P6	10	4°	F90.0 - Transtorno de déficit da atenção com hiperatividade	sim	exter	não aplicado	não aplicado	não clínico	clínico	não aplicado	
P7	10	4°	F90.0 - Transtorno de déficit da atenção com hiperatividade	sim	exter	não aplicado	não aplicado	não clínico	não clínico	não aplicado	

*Em uma escala de 0 a 100, onde até 60 é considerado "não clínico", o participante obteve escore 59.

*legenda DLE:

AE: Ditado por composição

AF: Ditado por escrita

CD: Leitura

4.2 - Caracterização dos comportamentos externalizantes dos participantes no pré-teste e pós teste de acordo com o relato professores (REHSE-PR) e de pais (REHSE-P)

As Figura 1 descreve os problemas de comportamento relatados pelos cuidadores e pelas professoras dos participantes no pré e pós teste em escores, sendo que “0” significa que o comportamento não ocorre, “1” significa que o comportamento ocorre algumas vezes e “2” significa que o comportamento ocorre frequentemente. Para cada participante, a parte superior da figura representa a frequência de comportamentos externalizantes relatados pelos cuidadores (HESRE-P) e a parte inferior os comportamentos relatados pelas professoras (HERSE-PR) de acordo com os pré-testes (barras pretas) e pós-testes (barras cinzas). Os asteriscos indicam problemas de comportamento relatados tanto pelos cuidadores tanto pelas professoras dos participantes. A linha tracejada divide os comportamentos relatados tanto no REHSE-P e no REHSE-PR. O pós teste com estes instrumentos foi realizado ao final de todo o procedimento, ou seja, ao final da Unidade 5 de Ensino do Programa para P1, para P2 não foi realizado devido à desistência por mudança de cidade e para P3 não foi possível realizar a entrevista com a mãe, pois ela não compareceu nas datas e horários marcados, assim a entrevista com a professora foi realizada após o término da Unidade 2 de Ensino, assim como para P4, com sua mãe e com a professora, devido ao término da coleta de dados.

Em relação ao P1 notamos pela Figura 1 que tanto os problemas de comportamento externalizantes relatados pela professora e pela mãe indicavam alta frequência de ocorrência, apenas o comportamento de desafiar aparece com frequência menor no relato da mãe. No Pós teste realizado após o participante passar por todas as Unidades de Ensino do Programa, tanto no relato da mãe quanto no relato da professora não há incidência dos problemas de comportamento externalizantes relatados outrora, nem relato de novos problemas não relatados na triagem.

Em relação ao P2 destaca-se no pré teste a quantidade de problemas de comportamento relatados tanto pelo pai, tanto pela professora, na sua maioria também com alta frequência, conforme Figura 1. Destes comportamentos, seis coincidem nos dois relatos, demonstrando semelhanças no comportamento da criança em casa e na escola. P2 desafia, desobedece, emburra, é teimoso e insistente, faz birras e reclama em diferentes contextos.

A Figura 2 demonstra os vários os problemas de comportamento relatados para P3, tanto pela professora quanto pela mãe e os relatos também coincidem em vários problemas. No Pré teste todos os problemas relatados pelos informantes apresentam alta frequência, já no Pós teste a professora relata uma frequência menor dos comportamentos “agitado” e “agride verbalmente”, diminuição importante para que o aluno possa se engajar nas tarefas propostas pela professora em sala de aula, ainda assim são muitos problemas relatados cuja frequência não diminuiu.

Em relação ao P4, os relatos também coincidem em vários comportamentos, conforme mostra a Figura 1, são relatados 22 problemas de comportamento no contexto escolar. Observa-se que a maioria dos problemas relatados pela mãe ocorrem também na escola. Não foi possível realizar a entrevista de Pós teste com a mãe, pois a mesma não compareceu nos dias e horários combinados. No relato da professora verificam-se frequências mais baixas de alguns comportamentos e no caso de “gera problemas” não houve relato no Pós teste, estes dados indicam melhora do comportamento do aluno em sala de aula, o que é favorável ao engajamento nas tarefas acadêmicas é também um indicativo de que ocorreram mudanças no comportamento mesmo sem o participante passar por todo o Programa de Ensino.

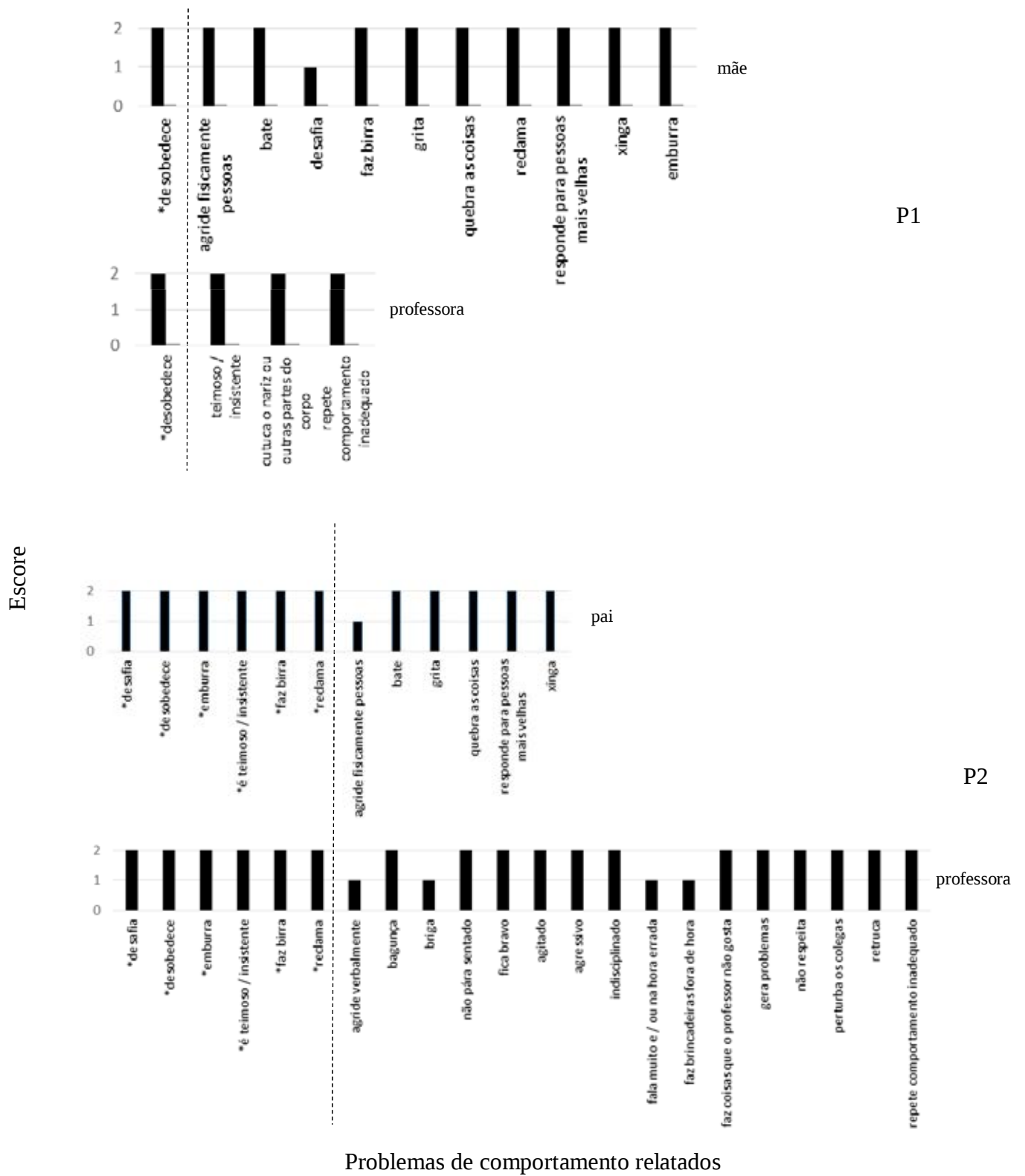


Figura 1 – Escore de problemas de comportamento externalizantes relatados pela mãe e pai (REHSE-P) e pela professora (REHSE-PR) e para P1 e P2 no Pré-teste (barra preta) e Pós teste (barra cinza).

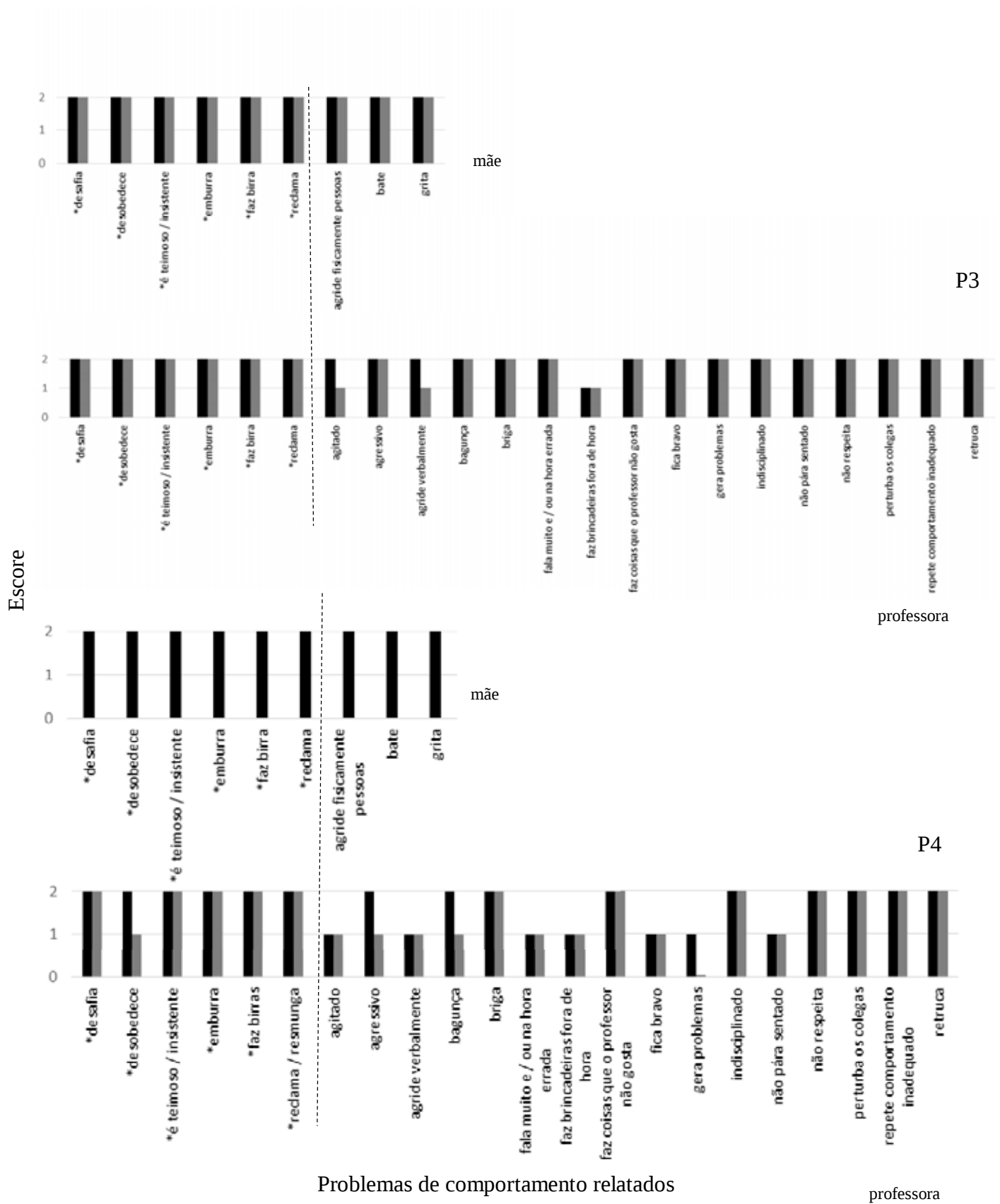


Figura 1b – Escore de problemas de comportamento externalizantes relatados pela mãe (REHSE-P) e pela professora (REHSE-PR) e para P3 e P4, no Pré-teste (barra preta) e Pós teste (barra cinza).

4.3 – Desempenho dos participantes no DLE-I (Diagnostico Inicial de Leitura e Escrita) do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos

Os dados de DLE Inicial e Final estão na Figura 2. Embora P1 e P2 tivessem bom desempenho no DLE Inicial, sobretudo nas relações que envolvem seleção, representadas pelas barras pretas, os principais prejuízos estavam nas relações que envolviam leitura (CD), representadas pelas barras cinza, e em ditado por composição (AE) e manuscrito (AF), representadas pelas barras cinza claro. Para P1 e P2, verifica-se que o desempenho semelhante na relação CD – nomeação de palavras (53% aproximadamente) e demonstra que os participantes não souberam ler todas as palavras inteiras, sugerindo que pudessem estar sob controle de algumas unidades restritas da palavra como sílabas ou letras iniciais. Assim, o participante lia “tatu”, por conhecer a letra T e por ter nomeado o desenho do tatu em tentativas anteriores, mas não por encadear corretamente os grafemas t-a-t-u e emitir o comportamento vocal relacionado. Ainda que nas tarefas de ditado (relação AE) ambos tenham atingindo porcentagens mais elevadas no DLE Inicial, os desempenhos não foram consistentes com a escrita esperada, sendo que P1 obteve 87% de acertos e P2 obteve 93,3%, P3 obteve 60% e P4 obteve 40% de acertos. No DLE Final, os participantes P1 e P4 obtiveram desempenho preciso, P2 não foi exposto ao pós-teste e P3 obteve 93,3% na relação de ditado por composição. Nas tarefas de ditado manuscrito (relação AF) tiveram porcentagens de acerto inferiores à 70%, sendo que obteve P1 67% de acertos, P2 obteve 40% de acerto e P3 e P4 obtiveram aproximadamente 27% de acertos. Nas tarefas de leitura de palavras (CD palavras) P1 e P2 obtiveram 53% de acerto, P3 não pontuou e P4 obteve aproximadamente 7% de acerto. Como se trata de palavras sem dificuldades da língua, espera-se que aprendizes do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental atinjam facilmente 100% de acerto nessas tarefas. Dessa forma, os participantes apresentaram dados que corroboraram com a execução dos ensinamentos do Programa

de Ensino a fim de verificar se haveria aprendizagem de leitura e escrita das palavras apresentadas.

P1 realizou Pós teste do DLE após passar por todas as Unidades de Ensino do Programa e seu desempenho foi satisfatório e concernente com os dados de aprendizagem, obtendo 100% de acerto em todas as relações avaliadas. P2 não realizou Pós teste, a Figura 3 demonstra seu repertório de entrada. No Pós teste de P3, o participante apresentou desempenho superior a 90% em todas as relações testadas novamente, destaca-se a relação CD palavras, que no Pré Teste não houve acerto e no Pós teste P3 acertou todas as tentativas. No Pós teste, P4 apresentou acertos superiores a 80% em todas as relações testadas, obtendo 100% de acerto nas relações de ditado e 93% em construção de palavras, demonstrando melhora significativa nestes repertórios.

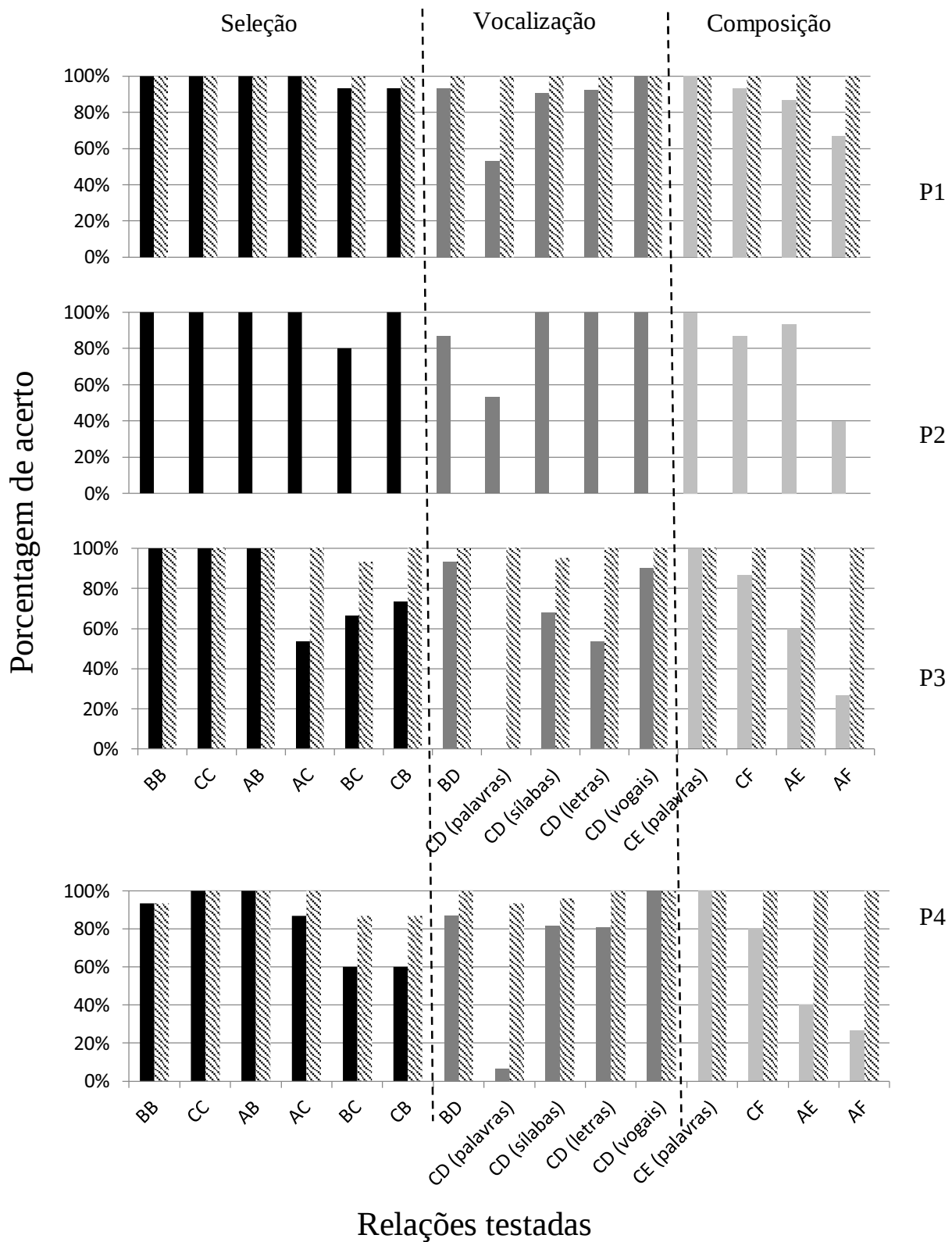


Figura 2 – Desempenho dos participantes nas Tarefas de Seleção, Nomeação e Escrita do DLE - I (Diagnóstico de Leitura e Escrita Inicial) no Pré teste (barras sólidas) e no Pós teste (barras listradas).

4.4 – Desempenho dos participantes em Pré e Pós testes de Unidade do Programa “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos”

A Tabela 6 (Apêndice 5) demonstra cada passo contido no Programa de Leitura, sendo que o “X” indica o passo realizado por cada um dos participantes.

Os dados de Pré e Pós teste das Unidades de Ensino demonstrados na Figura 4 são a comparação do desempenho obtido pelos participantes nos Pré testes (barras pretas) e Pós testes (barras cinzas) de cada Unidade do Programa de Leitura às quais foram submetidos, nas relações CD (nomeação de palavras), AE (ditado), BC e CB (equivalência figura - palavra impressa e equivalência palavra impressa – figura). Devido a falhas no Programa de Leitura, a relação AE não foi testada em todos os Pré testes, o asterisco indica quando o desempenho AE não foi testado. Todos os participantes passaram por cada Ensino apenas 1 vez.

P1 foi o único a concluir todas as Unidades de Ensino, apenas na relação AE do Pós teste da Unidade 3 teve desempenho inferior ao Pré teste, ainda assim atingiu 90% de acerto, não prejudicando a passagem para o Ensino posterior. P2 concluiu as Unidades de Ensino 1 e 2, na Unidade 3 passou pelos Ensinos mas não realizou o Pós teste. Nas relações CD, BC e CB, o participante obteve resultado preciso nos dois Pós testes, apenas na relação AE do Pós teste da Unidade 1 teve desempenho inferior ao Pré teste, ainda assim atingiu 90% de acerto, não prejudicando a passagem para o Ensino posterior.

P3 e P4 concluíram apenas duas Unidades de Ensino, sendo que P3 necessitou passar pelo passo de Treino de revisão AC e AB Unidade 1, pois não atingiu desempenho satisfatório em leitura no Pós teste da Unidade 1, esta revisão consiste em um passo que retreina todas as palavras da Unidade de Ensino, somente em caso de acerto em todas as palavras segue-se para a próxima unidade. Na Unidade 1, P3 não obteve acertos no Pré teste da relação CD, no Pós teste obteve 64% de acerto, a relação AE não foi treinada e no Pós teste obteve aproximadamente 67% de acerto. No Pré teste da Unidade 2 atingiu 10% de acerto na relação

CD, no Pós teste atingiu 68% de acerto, desempenhos superiores aos da Unidade 1, a relação AE não foi testada no Pré teste, no Pós teste P3 obteve 90% de acerto, superando também a porcentagem de acerto desta relação na Unidade 1. Nas relações BC e CB nas duas Unidades P3 obteve mais de 80% de acerto tanto no Pré teste quanto no Pós teste, demonstrando que suas maiores dificuldades estão na construção de palavras e ditado com composição. Em geral, P4 obteve desempenho mediano no Pré teste das duas Unidades de Ensino nas relações CD e AE, e desempenho superior a 80% nas relações BC e CB, nos dois Pós testes obteve 100% de acerto nas relações CD e AE, de forma que não foi necessário passar pelo treino de revisão como fez P3. Para a relação BC houve um pequeno declínio do Pós teste em relação ao Pré teste, mas ainda assim atingiu acertos superiores a 90%.

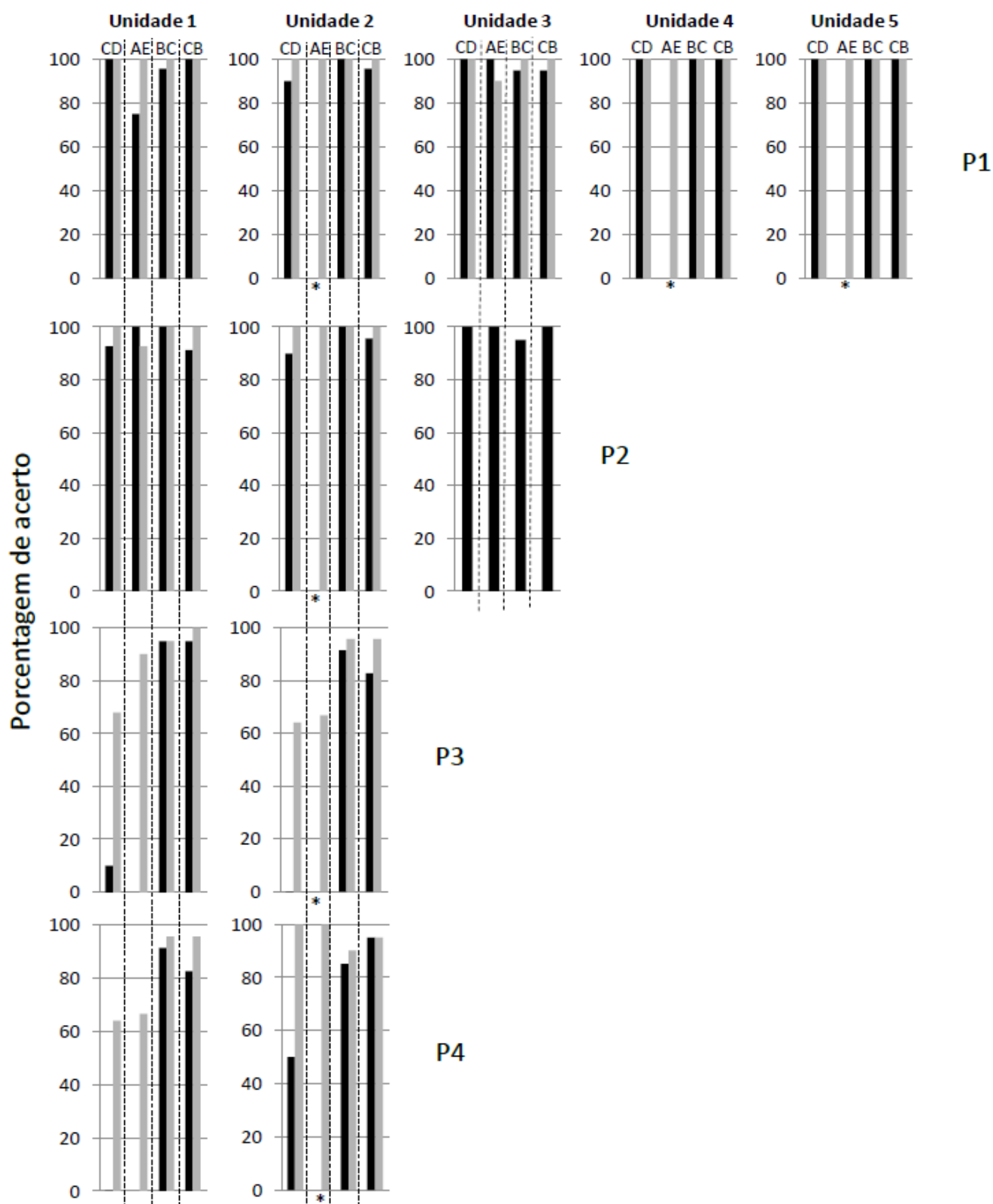


Figura 3 - Desempenho dos participantes em Pré e Pós testes de Unidade do Programa “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos”.

O * indica que houve falha no Programa de Ensino, de forma que a relação AE não foi testada no Pré teste.

De acordo com os dados expostos, os problemas de comportamento externalizantes não prejudicaram suficientemente as sessões do Programa de Ensino e os participantes se engajaram nas atividades propostas. O ensino individualizado contribuiu para a aprendizagem devido às suas características de progressão gradual do conteúdo a ser ensinado e do grau de dificuldade, conforme o ritmo de cada aprendiz, ensino sem erros e consequências diferenciais para o desempenho. De forma que contingências aumentaram o valor reforçador para a emissão de comportamentos acadêmicos, os participantes passaram a apresentar com frequência maior os comportamentos relacionados à tarefa acadêmica. Estes dados são indicativos da aquisição de repertórios básicos para aprendizagem de leitura e escrita.

4.5 - Efeitos da exposição sistemática ao ensino de repertórios acadêmicos sobre a incidência de problemas de comportamento externalizantes

Os dados foram organizados da seguinte forma: Os comportamentos externalizantes presentes no TRF estão agrupados em duas classes de comportamentos, quais são: Não Seguimento de Regras e Comportamentos Agressivos. Aqui consideraremos também a classe dos Problemas de Atenção. Esta classificação é a mesma proposta pelo inventário. Ao todo são listados no TRF 26 comportamentos classificados como Problemas de Atenção, 12 comportamentos de Não Seguimento de Regras e 20 de Comportamentos Agressivos. As Tabelas 7, 8, 9 e 10 (Apêndice 6) listam os problemas de comportamento presentes em cada categoria e que foram relatados pelas professoras de cada participante, o número que precede o comportamento corresponde à ordem em que aparece no inventário. Os Pré e Pós testes de todos os participantes estão no Apêndice 3, tal como é apresentado no registro do TRF.

Após cada Unidade de Ensino as professoras respondiam novamente ao TRF e a frequência destes comportamentos era monitorada, bem como verificou-se a ocorrência deles

nos registros em vídeo da sala de aula. O número de comportamentos relatados pela professora de cada participante foi superior ao observado na filmagem devido ao fato de alguns comportamentos não serem observáveis tão facilmente, para a análise da filmagem foram selecionados comportamentos passíveis de observação em uma situação estruturada. Deve-se considerar também que ao responder o TRF, a professora considera o comportamento do aluno como um todo. Como a filmagem é realizada em um período de tempo restrito e em uma condição específica, alguns comportamentos podem não ser possíveis de observar ou não ocorrer.

Para cada participante havia um protocolo com a listagem de todos os comportamentos relatados na triagem, mesmo os não observáveis (Apêndice 4). A Figura 4 demonstra a frequência de cada classe de comportamento de acordo com o relatado pela professora (barras cinza escuro) e de acordo com o observado na filmagem realizada após cada Unidade de Ensino (barras cinza claro).

A professora de P1 relatou os problemas listados na Tabela 7 (Apêndice 6). Para a classe de comportamentos “Problemas de Atenção” verifica-se a diminuição progressiva da frequência, atingindo índice zero na Unidade 3; a Unidade 4 foi realizada após as férias escolares e com uma nova professora, diante disso, outra triagem com o TRF foi realizada e foram relatados 12 Problemas de Atenção ao invés de 17, neste período é observado um aumento nos problemas de comportamento de “atenção” e “agressivos”, devemos considerar que o período de três meses de férias pode contribuir para este aumento, já que não houve intervenção, ao final da Unidade 5 os problemas de comportamento relacionados à atenção diminuíram em frequência novamente e ainda que tenha ocorrido este aumento, isto não foi suficiente para que P1 voltasse a apresentar escore clínico para problemas de comportamento externalizantes no TRF. Para a classe de comportamentos de “Não seguimento de regras” observa-se que o único comportamento relatado na triagem manteve sua frequência até o final

da intervenção, sustentando a hipótese de estes problemas de comportamento eram concorrentes às atividades acadêmicas, já que, conforme demonstrado anteriormente, o repertório de leitura e escrita de P1 aumentou. Destes comportamentos considerou-se que alguns não eram observáveis em filmagem, como o nº 92 e o nº 26.

Os problemas de comportamento relatados pela professora para P2 estão na Tabela 8 (Apêndice 6). Seus dados demonstram uma tendência geral à diminuição, principalmente na classe de comportamentos de “Não Seguimento de Regras”. Nas demais classes as avaliações Pós Unidade 1 e Pós Unidade 2 do Programa de Ensino mantiveram a mesma frequência de comportamento. Como o participante foi desistente não foi possível finalizar a coleta de dados. Ainda assim, os dados sustentam a hipótese de que estes problemas de comportamento eram concorrentes às atividades acadêmicas, já que P2 também obteve melhora de desempenho acadêmico ao longo das duas Unidades de Ensino que concluiu, de acordo com a Figura 3. No início da intervenção, P2 era um aluno que não permanecia na sala de aula, por conta dos comportamentos inadequados ele permanecia somente na Sala de Recursos, o grande ganho para este participante foi que ao final da Unidade 1 de ensino ele havia voltado para a sala regular e de acordo com o relato da professora passou a cumprir algumas tarefas e diminuiu alguns comportamentos inadequados como bater nos colegas, de forma que era possível mantê-lo em sala, saindo apenas para a intervenção no Programa de Ensino. Foi realizada apenas uma filmagem pois a professora efetiva teve um período de licença, a professora substituta não permitiu a filmagem. Em relação ao TRF, apesar de a professora ter relatado mais problemas, tanto de atenção, como agressividade e não seguimento de regras, atribui-se esse aumento ao maior conhecimento que a professora tem do aluno, a triagem foi feita nas primeiras semanas de aula. Outro dado relevante é que o comportamento de agredir pessoas desapareceu, então apesar do número de comportamentos emitidos pelo aluno ter aumentado, alguns diminuíram de frequência e intensidade, possibilitando assim, maior adesão às tarefas acadêmicas. Este

dado é comprovado com o aumento das notas do aluno nas avaliações bimestrais, o qual foi descrito pela professora nas questões abertas do TRF, referentes ao desempenho e notas nas avaliações. Considerando que alguns comportamentos não são passíveis de observação na filmagem, como o nº 63 - Prefere crianças mais velhas, considera-se fidedigno o dado relatado pela professora e observado na filmagem.

A professora de P3 relatou os problemas de comportamento elencados na Tabela 9 (Apêndice 6), ao final da Unidade 2 de Ensino não houveram mudanças efetivas nos comportamentos externalizantes (Figura 4), ainda assim, a professora relata nas questões abertas do TRF que o aluno passou a registrar os conteúdos acadêmicos com maior frequência e passou a fazer as tarefas adaptadas sem ajuda dos colegas, dados que concernem com a melhora no desempenho das relações CD, AE, BC e CB demonstradas anteriormente.

A professora de P4 relatou os problemas elencados na Tabela 10 (Apêndice 6), para este participante não houveram mudanças nos comportamentos externalizantes após as Unidades de Ensino (Figura 5). Ainda assim, ao final da intervenção a professora relata no REHSE-PR que o aluno estava perturbando menos a disciplina da sala de aula e ensaiava responder algumas perguntas sobre conteúdos acadêmicos, dado que concerne com sua melhora no desempenho nas relações CD, AE, BC e CB nos Pós testes de Unidade e na reaplicação do DLE – I, conforme demonstrado anteriormente.

Para P3 e P4 foram realizadas duas filmagens, nas quais foi possível observar a maioria dos comportamentos relatados pelas professoras e não houveram mudanças efetivas nos problemas de comportamento apresentados por eles ao longo das duas Unidades de Ensino, apesar da aquisição de repertório de leitura e escrita, conforme demonstrado anteriormente.

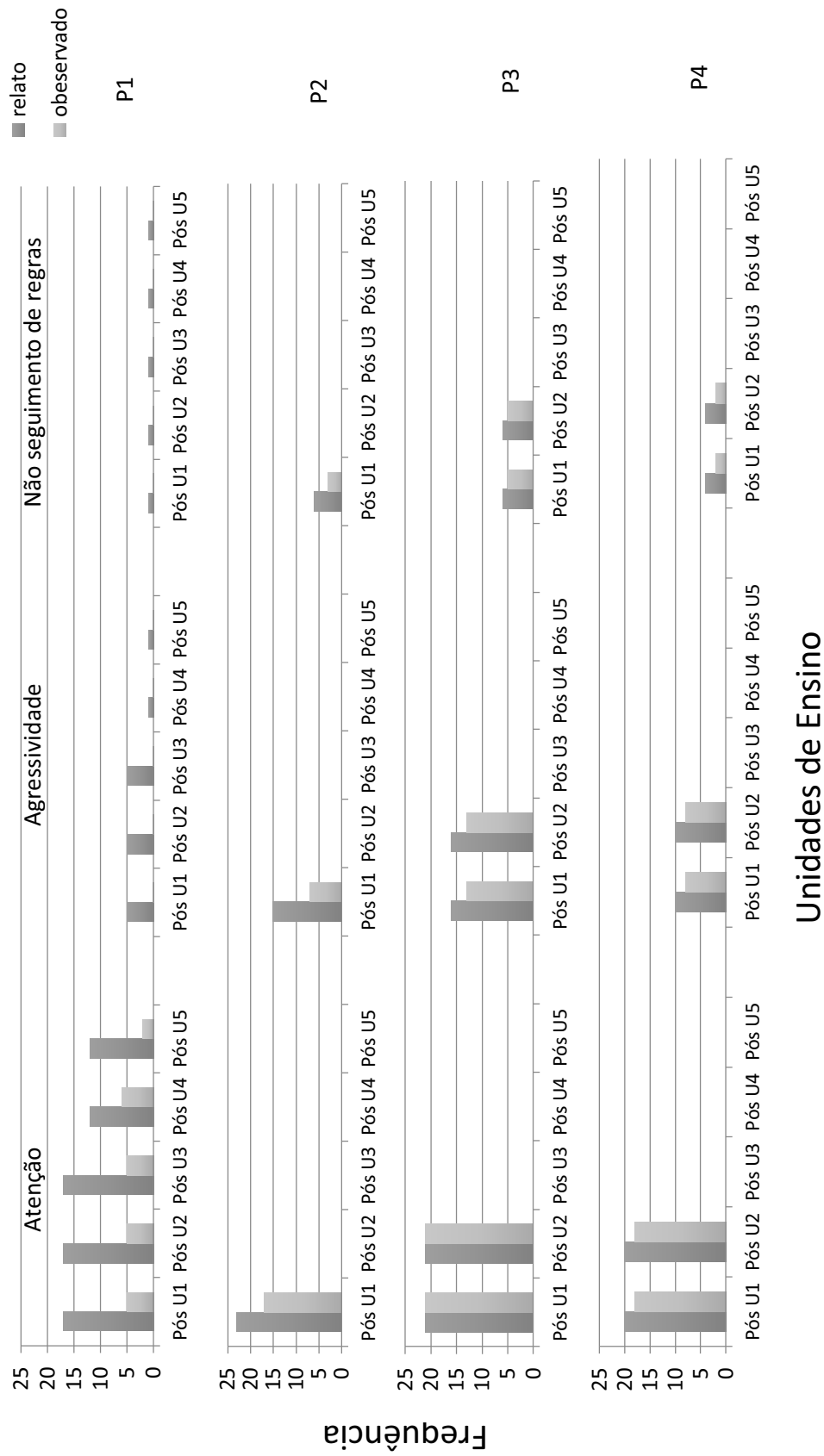


Figura 4 – Frequência de comportamentos relatados pelo professor (TRF) e observados por filmagem após as unidades de ensino do programa de leitura.

4.6 – Registro dos problemas de comportamento externalizantes emitidos durante as sessões do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Primeiros Passos

De acordo com a Tabela 11, P1 e P2 não emitiram problemas de comportamento externalizantes durante as sessões do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Primeiros Passos. Para P3 e P4 foi necessário intervir sobre estes comportamentos para que as sessões pudessem acontecer. A experimentadora ignorava alguns comportamentos como “errar de propósito” e “desafiar”, nos comportamentos de “desatenção” e “falar demasiadamente” a experimentadora chamava a atenção para o procedimento dizendo: “P4 vamos voltar ao procedimento” ou “Preste atenção na instrução do Programa” ou “Vamos focar na tarefa e depois conversamos sobre isso, ok?”, além disso elogiava os comportamentos considerados adequados para a sessão e fazia combinados, como não sair da sala antes que o passo terminasse ou combinar previamente quantos passos faria naquele dia. A Tabela 11 demonstra a quantidade de comportamentos externalizantes emitidos pelos participantes, a topografia destes comportamentos consta no Apêndice 7. Para P1 e P2 não foram registrados problemas de comportamento que precisassem de intervenção para que a sessão continuasse. Observa-se que para P3, houveram três sessões nas quais não foram registrados nenhum problema de comportamento (durante os passos: Ensino 3, Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 - Unidade 2 e Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 - Unidade 2) ao longo dos demais passos a quantidade de problemas de comportamento emitidos é bastante variável, há momentos em que P3 e P4 os emitem em baixa frequência, assim como há momentos de alta frequência. Para P3 os problemas mais recorrentes foram: agitação motora, desafiador, erra de propósito e finge que bate figurinha. Para P4 observa-se certa regularidade a partir do passo “Pós-Teste – Unidade 2 - Etapa Inicial” até o final do procedimento com incidência de quatro problemas de

comportamento. Os problemas mais recorrentes foram: desatenção, agitação motora, fala demasiadamente e distrai-se facilmente.

Tabela 11 – Quantidade de problemas de comportamento externalizantes emitidos pelos participantes nas sessões do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos

Passo do Programa	Quantidade de Externalizantes			
	P1	P2	P3	P4
DLE 1	0	0	1	4
DLE2	0	0	1	4
DLE3	0	0	1	4
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 1 Unidade 1	0	0	10	6
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 2 Unidade 1	0	0	10	6
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 3 Unidade 1	0	0	10	6
Pré teste Unidade 1 - Etapa Inicial	0	0	4	6
Pré teste Unidade 1 - Etapa Final	0	0	4	6
Ensino 1	0	0	7	6
Ensino 2	0	0	7	5
Ensino 3	0	0	0	5
Ensino 4	0	0	6	2
Ensino 5	0	0	4	3
Pós-Teste – Unidade 1 - Etapa Inicial	0	0	8	5
Treino de revisão AC e AB Unidade 1			2	
Pós-Teste – Unidade 1 - Etapa Final	0	0	8	3
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 2	0	0	0	3
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 2	0	0	0	3
Pré teste Unidade 2 - Etapa Inicial	0	0	5	4
Pré teste Unidade 2 - Etapa Final	0	0	5	4
Ensino 6	0	0	1	1
Ensino 7	0	0	2	7
Ensino 8	0	0	7	7
Ensino 9	0	0	6	5
Pós-Teste – Unidade 2 - Etapa Inicial	0	0	3	4
Pós-Teste – Unidade 2 - Etapa Final	0	0	3	4
Teste Extensivo (a)	0	0	7	4
Teste Extensivo (b)	0	0	6	4
Teste Extensivo (c)	0	0	3	4
Teste Extensivo (d)	0	0	3	4
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 3	0	0		
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 3	0	0		
Pré teste Unidade 3 - Etapa Inicial	0	0		
Pré teste Unidade 3 - Etapa Final	0	0		
Ensino 10	0	0		
Ensino 11	0			

Tabela 11 – Quantidade de problemas de comportamento externalizantes emitidos pelos participantes nas sessões do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos

Passo do Programa	Quantidade de Externalizantes			
	P1	P2	P3	P4
Ensino 12	0			
Ensino 13	0			
Pós-Teste – Unidade 3 - Etapa Inicial	0			
Pós-Teste – Unidade 3 - Etapa Final	0			
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 4	0			
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 4	0			
Pré teste Unidade 4 - Etapa Inicial	0			
Pré teste Unidade 4 - Etapa Final	0			
Ensino 14	0			
Ensino 15	0			
Ensino 16	0			
Ensino 17	0			
Pós-Teste – Unidade 4 - Etapa Inicial	0			
Pós-Teste – Unidade 4 - Etapa Final	0			
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 5	0			
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 5	0			
Pré-Teste – Unidade 5 - Etapa Inicial	0			
Pré-Teste – Unidade 5 - Etapa Final	0			
Ensino 18	0			
Ensino 19	0			
Ensino 20	0			
Pós-Teste – Unidade 5 - Etapa Inicial	0			
Pós-Teste – Unidade 5 - Etapa Final	0			
Teste Extensivo (a)	0			
Teste Extensivo (b)	0			
Teste Extensivo (c)	0			
Teste Extensivo (d)	0			
DLE 1 - Pós teste	0		10	4
DLE2 - Pós teste	0		10	4
DLE3 - Pós teste	0		3	4

5 –DISCUSSÃO

As crianças foram selecionadas para o estudo por meio de instrumentos de entrevista com professores e cuidadores, já que a literatura aponta diferenças nos relatos destes envolvidos, como no estudo de Bolsoni-Silva et al, 2006, no qual mães e professoras de crianças com problemas diferiram na avaliação dos problemas de comportamento e das habilidades sociais; as mães perceberam mais habilidades e menos problemas, assim como neste trabalho, já que as professoras relataram mais problemas de comportamento externalizantes do que os cuidadores.

Neste estudo buscou-se relatos comparáveis entre pais e professores, ou seja, ambos os relatos deveriam conter sinais de problemas de externalização. Em seguida os participantes foram submetidos ao Diagnóstico de Leitura e Escrita Inicial do Programa “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos” (ROSA FILHO; DE ROSE; SOUZA; HANNA; FONSECA, 1998), bem como às suas Unidades de Ensino com monitoramento dos comportamentos externalizantes pelo TRF (ACHENBACH; RESCORLA, 2001). O objetivo geral deste trabalho foi verificar se o ensino informatizado e sistemático de leitura auxilia na aquisição de repertório de leitura e escrita em crianças com problemas de comportamento externalizantes associado às dificuldades escolares e verificar os seus efeitos sobre a diminuição de frequência de problemas de comportamento externalizantes, concorrentes à aprendizagem.

De acordo com os dados apresentados, pode-se afirmar que a exposição dos participantes às condições planejadas de ensino deste estudo ofereceu condições para a o refinamento (P1 e P2) e emergência (P3 e P4) de repertórios de leitura e escrita. Os resultados dos participantes no DLE Inicial indicaram que os participantes poderiam ser beneficiados com as tarefas de ensino e os dados obtidos no DLE Final demonstraram o quanto os repertórios condizentes com leitura e escrita com compreensão ficaram mais refinados e precisos. As

medidas de pré e pós-testes nas relações que envolvem leitura (CD) e escrita sob ditado (AE e AF), demonstram a eficácia do procedimento ao longo das sucessivas unidades de ensino.

Os dados de exposição dos participantes ao Programa “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos”, seja no programa completo (P1) seja no programa realizado parcialmente (P2, P3 e P4) replicam a literatura, como nos estudos de Gomes (2007), Reis (2008), Freitas (2008), Benitez-Afonso (2011) e Lucchesi (2013), os quais demonstram a eficácia das tarefas de um programa sistematizado de ensino de leitura baseado nas relações de equivalência, em um curto espaço de tempo, sobre a aquisição e refinamentos de repertórios acadêmicos em populações com diversas necessidades de aprendizagem. Este estudo produziu efeitos positivos para crianças com problemas de comportamento externalizantes associados ao baixo rendimento escolar.

Os dados colhidos pelo instrumento TRF evidenciam uma diminuição dos problemas de agressividade e não seguimento de regras observados em P1 a partir do término da primeira Unidade de Ensino, para problemas relacionados à atenção verificou-se diminuição a partir da Unidade 4 de Ensino. Para este participante deve ser considerado o fato de que além da intervenção com o Programa de Ensino, ele realizava outros tratamentos (com fonoaudiólogo e neurologista), inclusive com uso de medicamentos, este fato é muito relevante para analisarmos os dados obtidos, já que o repertório opositivo deste aprendiz parece ir além de negociações e arranjo das contingências de ensino, a medicação foi importante para a realização da intervenção, auxiliando na redução de problemas externalizantes.

Para P2 foi possível e uma tendência à diminuição dos problemas de comportamento externalizantes, seja relacionados à atenção, agressividade e seguimento de regras. Os dados obtidos pelo relato são correspondentes com os obtidos por observação de sala de aula. Ainda que para P3 e P4 não tenha havido mudança efetiva na quantidade de problemas relatados, os dados do Programa de Ensino demonstram melhora no desempenho acadêmico. Questiona-se

se a intervenção sobre o repertório acadêmico continuasse, se os comportamentos externalizantes diminuiriam. Essa é uma resposta empírica, isto é, só pode ser obtida por futuras pesquisas. Já que com estes dados foi possível observar que P3 e P4 sabiam realizar a tarefa sem se envolverem em comportamentos concorrentes, conforme mostra a variação na emissão de problemas nas Tabelas 12 e 13 (Apêndice 7). Essas condições precisam ser melhor analisadas para serem reproduzidas com demais aprendizes.

As pesquisas frequentemente adotam o relato pelo TRF para avaliar os efeitos de programas de intervenção sobre comportamentos sociais como em Melo e Silveiras, 2003; Alves, Aznar-Farias e Silveiras, 2008; Fonseca 2012. Pela primeira vez o instrumento foi adotado para verificar o efeito de uma intervenção que estabelecesse repertórios acadêmicos sob a hipótese de que os comportamentos externalizantes poderiam estar recebendo uma densidade maior de reforços do que os comportamentos acadêmicos, de tal forma que a criança prefere, pela consequência, emitir o primeiro do que o segundo. A título de exemplo, uma criança pode receber mais atenção dos colegas por apresentar comportamento desafiador, ou a escola se tornou desinteressante demais a ponto da criança sustentar o comportamento opositivo até a suspensão; por outro lado ela pode não receber nenhuma consequência reforçadora para o comportamento acadêmico; sob essas condições, na sala de aula, a criança pode preferir a atenção dos colegas ou a temporada fora da escola do que o esforço sem recompensa do estudo. Dessa forma, os comportamentos inadequados teriam ora a função de obter reforçadores, ora a função de evitar aversivos maiores e mais imediatos (Skinner, 1975; Sidman, 1989), isso porque a baixa escolaridade poderia ser reforçador muito maior, porém mais atrasado.

Conforme proposta de Iwata, Vollmer e Zarcone (1990) de recorrer a métodos que complementem a análise funcional, como a análise descritiva e a avaliação indireta, através dos inventários TRF e CBCL realizou-se a avaliação indireta com base no relato das professoras ao longo das Unidades de Ensino do Programa de Leitura, dado complementado pela análise

descritiva, ou seja a observação dos comportamentos em sala de aula por meio das sucessivas filmagens. Utilizando múltiplos instrumentos e informantes foi possível uma demonstração da relação entre os problemas de comportamento externalizantes e as dificuldades de aprendizagem dos participantes. Futuras pesquisas devem explorar quais contingências são mantenedoras destes problemas e quais contingências novas podem ser planejadas para reforçar comportamentos academicamente relevantes que contribuam para a aquisição do repertório básico de leitura e escrita por aprendizes ainda no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Os dados corroboram com os resultados obtidos por Guilhardi, Bettini e Camargo (1977), sustentado a hipótese de que os problemas de comportamento externalizantes apresentados pelos participantes concorrem com a aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Contudo, enquanto o ensino sistemático provocou mudanças sobre os comportamentos acadêmicos de todos os participantes, os efeitos sobre a diminuição de frequência dos comportamentos externalizantes foram observados somente para um participante. Algumas diferenças entre o estudo conduzido por Guilhardi et al (1977) e o presente estudo podem ser consideradas aqui. No estudo de Guilhardi et al (1977) a experimentadora ficava em uma sala somente com o aprendiz, diferente do presente estudo no qual a Sala de Recursos era compartilhada pela pesquisadora e pela professora da Educação Especial e seus alunos, levantando a hipótese de que haviam muitos estímulos, também concorrentes, que distraiam as crianças na situação de coleta, que por vezes era interrompida por outros alunos ou pela própria professora da Sala de Recursos, esta situação evidencia o quanto o controle do ambiente experimental pode interferir nos resultados, controle este nem sempre possível em coletas fora do ambiente laboratorial. Também cabe comparar o número de sessões realizadas, no estudo de Guilhardi et al (1977) foram realizadas 130 sessões, para este estudo foram programadas em média 66 sessões para a execução de todo o Programa de Leitura, somente P1 realizou todas as sessões, os demais participantes realizaram apenas 33 sessões. Somado a isto, todos os

participantes apresentavam problemas de comportamento relacionados à manutenção de atenção. Ainda assim, não foram necessárias repetições de passo, este dado é positivo e demonstra que com um programa de ensino sistemático e individualizado é possível obter resultados com menos sessões e menos tempo, pois os participantes que foram submetidos apenas até a Unidade 2 de ensino demonstraram aquisição de repertório satisfatório de leitura e escrita ao realizarem o Pós teste do DLE – I.

O estudo de Duarte e de Rose (2006) analisou as condições mais favorecedoras para a formação de classes de equivalência com o procedimento de emparelhamento com o modelo, em seis crianças, com idades entre 5 e 8 anos, sendo que três delas apresentavam déficit atencional. O procedimento incluiu a manipulação de diferentes variáveis tais como estrutura de treino, aspectos dimensionais dos estímulos e contingências de reforçamento, com o objetivo de analisar o impacto destes fatores na formação de classes. O treino multinodal (experimento 6) e o tamanho das classes (experimento 1 e 2) mostraram uma diminuição dos efeitos negativos dos distúrbios atencionais nas três crianças do grupo experimental. Estes resultados apontam que a formulação de tecnologias de ensino baseadas em treinos bem estruturados, sequenciados em pequenos passos, com a apresentação de poucos estímulos por tentativa e com a aplicação sistemática, imediata e consistente de esquemas de reforçamentos diferenciais para a resposta atencional poderiam anular ou diminuir os eventuais “prejuízos” decorrentes da presença deste déficit nas crianças. Nesta direção, o presente estudo demonstra a importância de se intervir com as crianças até o 4º ano do Ensino Fundamental, passo muito importante para alunos desta faixa etária, que, sem uma intervenção planejada podem chegar ao 5º ano do Ensino Fundamental, onde tantas mudanças ocorrem (Por exemplo: aumento de professores e disposição das disciplinas) sem estarem alfabetizados e ainda apresentando problemas de comportamento. Condições como essas, de acordo com Santos e Marturano (1999) e Marturano e D’Abreu (2010), acarretam em mal prognóstico e evidencia a situação de risco social a que

estão expostos. Graziano, Geffken e McNamara (2011) apontam que a associação observada entre Transtorno Desafiador Opositivo e transtornos de ansiedade na pré-escola deve ser considerada um fator de risco importante para a presença de comprometimento no funcionamento global das crianças, é necessária a identificação precoce das condições de diagnóstico, fatores de risco e os padrões de comorbidade entre o transtorno desafiador opositivo e transtornos de ansiedade. A identificação de problemas de comportamento nas crianças, mesmo em níveis subclínicos, são importantes porque podem, com o tempo, se transformarem na forma completa do distúrbio com o qual seus sintomas se relacionam.

O estudo de Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette e De Prette (2006) aponta que na literatura da área tem sido observada a co-ocorrência entre comportamentos problemáticos e dificuldades de aprendizagem, atingindo em escala internacional cerca de 12% das crianças em idade escolar, ainda assim, é controversa a origem e direção causal da relação entre as duas variáveis. Neste sentido esta pesquisa buscou respostas que expliquem esta relação e propôs uma intervenção baseada em princípios da Análise do Comportamento. Embora futuras pesquisas devam verificar a replicabilidade dos resultados obtidos com P1, ou seja, se e sob quais condições uma intervenção sobre comportamentos acadêmicos afetaria a frequências de comportamentos externalizantes, eles demonstram que, à medida em que a tarefa acadêmica passa a dispor de reforçadores (como a minimização de erros e progressão de acordo com a aprendizagem) os problemas de comportamento, por serem concorrentes, tendem a diminuir.

Os comportamentos e práticas educativas das professoras também podem contribuir como uma ferramenta importante ao processo de ensino/aprendizagem da criança, com ou sem problemas de comportamento.

O conjunto de habilidades sociais que objetivam a promoção de desenvolvimento e aprendizagem, em situação formal ou informal, é denominada por Del Prette e Del Prette, (2001) como Habilidades Sociais Educativas (HSE) e esta foi aferida pelo REHSE-P (versão

para pais) e REHSE-Pr (versão para professores). As diferenças nos relatos pré e pós intervenção de pais e professores acerca dos comportamentos externalizantes foram expressivas somente para P1. Os demais participantes, por motivos diferentes, não foram expostos às demais unidades de ensino e as mudanças não foram expressivas (P2) ou foram nulas (P3 e P4). Comportamentos externalizantes e repertórios acadêmicos são bastante estudados na literatura, mas de maneira independente; contudo, se existem e quais seriam as relações entre esses dois repertórios ainda é pouco explorada. Contudo compreende-se que para um professor ser considerado socialmente competente, não basta a emissão de determinados comportamentos, mas é preciso considerar o aspecto funcional da definição de HSE: a ação do professor deve produzir efeitos que probabilisticamente gere mudanças no repertório dos educandos. Para tal, é fundamental que ele saiba discriminar os estímulos antecedentes e consequentes que controlam o comportamento do aluno e, tenha bem desenvolvida habilidades de auto monitoria e autocontrole, a fim de permitir que ele avalie e monitore os efeitos do próprio comportamento nas respostas dos estudantes, além de fazer uso apropriado dos componentes não verbais e paralinguísticos, mostrando-se coerente entre o seu pensar, sentir e agir (Del Prette & Del Prette, 2008).

Ainda que este não seja o foco deste trabalho é importante considerar as ações do professor, nos relatos foi recorrente a fala de que “eu faço de tudo, mas ele não aprende” ao mesmo tempo em que relatavam que não expressavam sentimentos positivos, somente demonstravam insatisfação diante dos comportamentos inadequados, as professoras de P2, P3 e P4 relataram não lembrar-se de algo bom que os alunos fizeram, o que reforça ainda mais os comportamentos inadequados, já que possíveis comportamentos adequados passaram despercebidos. A professora de P3 chegou a relatar que “se ele fez alguma coisa boa eu não percebi”, já a professora de P4 relata que demonstra sentimentos positivos como elogiar e fazer carinhos apenas para os alunos que não apresentam problemas de comportamento, como era o

caso de P1, seu aluno no 4º Ano, o qual já não apresentava os problemas de comportamento relatados no início da pesquisa. A professora de P1 no 3º ano relata que chamava atenção quando preciso e diante de acertos ou comportamentos desejáveis, sempre elogiava e reforçava estes comportamentos, em detrimento dos repertórios inadequados.

Em futuras pesquisas é recomendável maior investigação acerca dos comportamentos dos professores, seja com filmagens mais sistemáticas ou com intervenções que possibilitem aos professores a aprendizagem de novas práticas educacionais, assim como no estudo de Fernandes e Santos (2009) e Amorese e Haydu (2010) que ensinaram princípios da Análise do Comportamento como reforçamento positivo e análise funcional. Intervir sobre o comportamento do professor forneceria oferecer condições discriminativas e reforçadoras para comportamentos considerados socialmente adequados.

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M., RESCORLA, L. A. Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families. 2001.
- AMORESE, J. S., HAYDU, V. B. Ensino e aprendizagem de leitura de palavras: contribuições da Análise do Comportamento. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 12(1/2), p. 197-223, 2010.
- ANASTÁCIO-PESSAN, F. L. A. Evolução da nomeação após fortalecimento de relações auditivo-visuais em crianças com deficiência auditiva e implante coclear, 2011. Dissertação. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- BANACO, R. A.; ZAMIGNANI, D. R.; MEYER, S. B. Função do comportamento e do DSM: terapeutas analítico-comportamentais discutem psicopatologia. In: TOURINHO, E. Z.; de LUNA, S. V.; Análise do Comportamento: investigações históricas, conceituais e aplicadas. p. 174-191. São Paulo: Roca, 2010.
- BANDEIRA, M., ROCHA, S. S., SOUZA, T. M. P., DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. Estudos de Psicologia, v 11(2), p. 199-208, 2006.
- BARROS, R. S., GALVÃO, O. F., BRINO, A. L., GOULART, P. R. K. & MCILVANE, W. J. Variáveis de procedimento na pesquisa sobre classes de equivalência: contribuições para o estudo do comportamento simbólico. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, v 1(1), p. 15-28, 2005.
- BENITEZ-AFONSO, P. Aplicação de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual. 2011. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- BOLSONI-SILVA, A. T., LOUREIRO, S. R., MARTURANO, E. M. Inventário RE-HSE-P – Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais. Editora Vetor. 2010.
- BOLSONI-SILVA, A. T., MARTURANO, E. M., PEREIRA, V. A., MANFRINATO, J. W. S. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.19(3), p. 460-469, 2006.
- CAMPOS, H. C.; MICHELETTO, N. Relações emergentes após ensino de comportamento textual por meio do procedimento de discriminação simples em crianças. Psicologia: Teoria e Prática, v.12 (2), p. 80-95. 2010.
- CARVALHO, B. S. S. Programação individualizada para ensino de leitura e escrita a um aluno com Transtorno de Asperger. 2013. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- CATANIA, A. C. Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COSBY, P. C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento (3ª ed.). São Paulo: Atlas, 2006.

D'ABREU, L. C. F., MARTURANO, E. D. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. Estudos de Psicologia, v.15(1), p. 43-51, 2010.

DEBERT, P., MATOS, M. A., ANDERY, M. A. P. A. Discriminação condicional: definições, procedimentos e dados recentes. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, v.2, p. 125-133, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação. Petrópolis: Vozes. (2001).

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. (2008). Paidéia, 18(41), 517-530, 2008.

da ROCHA, G. V. M.; INGBERMAN, Y. K. Análise da relação entre práticas parentais e o autoconceito de pré-escolares. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v.8(1), p. 87-106, 2011.

de ROSE. Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. In: NUNES SOBRINHO, F. P.; CUNHA, A. C. B. Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Dunya, p. 1-23, 1999.

de ROSE, J. C.; de SOUZA, D. G. Teaching reading and spelling: exclusion and stimulus equivalence. Journal of Applied Behavior Analysis, v.29 (4), p. 451-469, 1996.

de ROSE, J. C.; de SOUZA, D. G.; ROSSITO, A. L.; de ROSE, A. L. aquisição de leitura após história de fracasso escolar: Equivalência de estímulos e generalização. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.5, (3), p. 325-346. 1989.

de ROSE, J. C., de SOUZA, D. G., ROSSITO, A. L., de ROSE, T. M. S., (1992). Stimulus equivalence and generalization in reading after matching to sample by exclusion. Em S. C. Hayes & L. J. Hayes (Orgs.), Understanding Verbal Relations (pp. 69-82). Reno, EUA: Context Press.

de SOUZA, D. G.; de ROSE, J. C. Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. Acta Comportamentalia, v.14 (1), p. 77- 98, 2006.

DIPERNA, J. C., LEI, P.-W., REID, E. E. Kindergarten predictors of mathematical growth in the primary grades: An investigation using the Early Childhood Longitudinal Study - Kindergarten cohort. Journal of Educational Psychology, v.99(2), p. 369-379, 2007.

DUARTE, G. M; de ROSE, J. C. A aprendizagem simbólica em crianças com déficit atencional. Revista Brasileira de Educação Especial, v.12 (3), p.331-350, 2006.

DUNCAN, G. J., et al. School readiness and later achievement. Developmental Psychology, v.43(6), p. 1428-1446, 2007.

FERREIRA, M. DE C. T., MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15(1), 35-44, 2002.

FREITAS, M. C. de Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental. 2009. Dissertação. Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GRAZIANO P.A; GEFFKEN, G.R; MCNAMARA, JP. Atypical behaviors and comorbid externalizing symptoms equally predict children with attention-deficit/hyperactivity disorder's social functioning. Child Psychiatry & Human Development, V 42(4), p. 377-89, 2011.

GUILHARDI, H. J.; BETINI, M. E. S.; CAMARGO, M. C. S. Aumento de frequência de respostas acadêmicas para alterar a lentidão e eliminar comportamentos inadequados em um aluno de primeiro grau. Revista Modificação de Comportamento – Pesquisa e Aplicação, v.1(2), 1977.

GOMES, C. G. S. Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtorno do espectro autístico. 2007. Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LEITE, M. K. S.; HÜBNER, M. M. C. Aquisição de leitura recombinativa após treinos e testes de discriminações condicionais entre palavras ditadas e impressas. Psicologia: Teoria e Prática, v.11(3), p. 63-81, 2009.

LUCCHESI, F. D. M. Avaliação do Efeito de um Programa de Ensino de Leitura e Escrita sobre a Fala de Crianças usuárias de Implante Coclear, 2013. Dissertação. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista, Bauru.

MATOS, M. A. As Categorias Formais de Comportamento Verbal em Skinner. Anais da XXI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, p. 333-341. 1991.

MEDEIROS, J. G. et al. A função da nomeação oral sobre comportamentos emergentes de leitura e escrita ensinados por computador. Estudos de Psicologia, v.9(2), p. 249-258, 2004.

MEDEIROS, J. G.; TEIXEIRA, S. A. Ensino de leitura e escrita através do pareamento com o modelo e seus efeitos sobre medidas de inteligência. Estudos de Psicologia, v.5(1), p. 181 – 214, 2000.

MELCHIORI, L. E.; de ROSE, J.C.; de SOUZA, D.G. Equivalence, and recombination of units: a replication with students with different learning histories. Journal of Applied Behavior Analysis, v.33, (1) p. 97–100, 2000.

MIGUEL, C. F.; YANG, H. G.; FINN, H. E.; AHEARN, W. H. Establishing derived textual control in activity schedules with children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, v.42,(3), p. 703–709, 2009.

QUEIROZ, A. B. M.; MARTINS, T. C.; GIOIA, P. S. Teses e dissertações sobre leitura recombinativa disponíveis eletronicamente: algumas características da produção brasileira. Psicologia Teoria e Prática, v.13, n.3, p. 180-193, 2011.

REIS, T. S. Avaliação da eficácia de um programa suplementar para o ensino de leitura e escrita aplicado em ambiente escolar. 2008. Dissertação. Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

REIS, T. S., de SOUZA, D. G., de ROSE, J. C. Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita Estudos em Avaliação Educacional. v. 44, n. 20, p. 425-450, 2009.

ROCHA, G. V. M.; INGBERMAN, Y. K.; BREUS, B. Análise da relação entre práticas parentais e o autoconceito de pré-escolares. Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva. v.13, (1), 2011.

ROSA FILHO, A. B., et al. Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos. 1998. (Software para pesquisa).

ROSALES-RUIZ, J., BAER, D. M. Behavioral Cusps: A Developmental and Pragmatic Concept for Behavior Analysis. Journal of Applied Behavior Analysis. V.30(3), p. 533–544, 1997.

SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. Psicologia Reflexão e Crítica. v.12, n. 2, p. 377-394, 1999.

SAUNDERS, K. J.; O'DONNELL, J.; VAIDYA, M.; WILLIAMS, D. C. Recombinative generalization of within-syllable units in nonreading adults with mental retardation. Journal of applied behavior analysis, v.36 (1), p. 95–99, 2003.

SIDMAN, M. Reading and auditory-visual equivalence. Journal of Speech and Hearing Research, v. 14, p. 5-13, 1971.

SIDMAN, M.; TAILBY, W. Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, v. 37, n.1, p. 5-22, 1982.

SIDMAN, M. Equivalence relations and behavior: A research story. Boston: Authors Cooperative, 1994.

SIDMAN, M. Equivalence relations and the reinforcement contingency. Journal of the Experimental Analysis of Behavior. v. 74, p. 127–146, 2000.

SPRADLIN, J. E. Rotinas: Implicações para a vida e para o ensino. Temas em Psicologia, v.7(3), p. 223-234. 1999.

STEVANATO, S. I.; LOUREIRO, S. R; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Psicologia em Estudo, v.8(1), 67-76, 2003.

STROMER, R., MACKAY, H. A., REMINGTON, B. Naming, the formation of stimulus classes, and Applied Behavior Analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, v.29, p. 409–431, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)

_____,
portador da cédula de identidade _____, responsável pelo participante

_____, após leitura minuciosa deste documento, devidamente explicado pelos profissionais em seus mínimos detalhes, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma que a participação de seu filho é com CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa: EFEITOS DO ENSINO SISTEMÁTICO E INFORMATIZADO SOBRE COMPORTAMENTOS EXTERNALIZANTES CONCORRENTES À APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA, realizada por Priscila Meireles Guidugli, CRP: 06/107738, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Moreira Almeida-Verdu, CRP: 06/55548-8 e co-orientação da Profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva, CRP: 06/57948-0, que tem como objetivo verificar se o ensino informatizado e sistemático de leitura auxilia na aquisição deste repertório em crianças com problemas de comportamento e dificuldades escolares e verificar os seus efeitos sobre problemas de comportamento externalizantes, concorrentes à aprendizagem.

Está ciente da editoração e demonstração dos registros como publicação científica, palestras, cursos, estudos de casos e outros registros com divulgação dos benefícios a favor do desenvolvimento de técnicas educacionais.

Está ciente de que, embora as sessões sejam filmadas e registradas em fita VHS, as imagens serão utilizadas apenas pela pesquisadora com a finalidade de observar como a criança realiza as atividades e registrar seu comportamento durante as atividades em sala de aula. Será garantido total proteção e sigilo a respeito das imagens registradas, sendo estas guardadas pela pesquisadora em local seguro e de acesso exclusivo da mesma. Os dados a serem divulgados correspondem a medidas comportamentais dos participantes, com total proteção e sigilo a respeito da identidade de seu filho.

Está ciente também de que sua participação é voluntária e que dela poderá desistir, a qualquer momento, sem explicar os motivos e sem comprometer outros serviços que estejam sendo oferecidos.

Embora a decisão pela participação no caso de menores de idade dependa do responsável legal, as informações contidas nesse termo serão apresentadas aos participantes em linguagem clara e adequada e lhes será facultado a participação na pesquisa ou não [P. ex. Trata-se de uma pesquisa sobre comportamento e aprendizagem; será filmada para que possamos saber como foi seu resultado; o nosso interesse é no resultado e não na imagem dele, portanto a identidade

será preservada; caso não queira fazer as tarefas ninguém vai obrigá-lo; caso queira conhecer o seu resultado, no final do trabalho ele poderá ser informado].

Esse tipo de pesquisa não oferece riscos aos participantes, ainda que os objetivos não sejam alcançados.

"Caso o sujeito da pesquisa queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP-Campus de Bauru, pelo endereço Avenida Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 no Departamento de Psicologia ou pelo telefone (14) 3103-6000".

Fica claro que o participante da pesquisa ou seu representante legal, pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa e ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional (Art. 9º Código de Ética Profissional do Psicólogo).

Por estarem de acordo assinam o presente termo.

Bauru-SP, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa
ou responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

Nome do Pesquisador Responsável: Priscila Meireles Guidugli

Endereço do Pesquisador Responsável (Rua, Nº): Dr Sérgio Túlio Carrijo Coube, 2-105, ap 310. Cidade: Bauru Estado: São Paulo CEP: 17012-632. Telefone: 3204-6700 E-mail: pity_mg@yahoo.com.br

ANEXO 2

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Efeitos do ensino informatizado sobre comportamentos externalizantes concorrentes à aprendizagem de leitura e escrita

Pesquisador: Priscila Meireles Guidugli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 05246713.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 254.407

Data da Relatoria: 24/04/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem argumentação sólida, bem como consistência teórica e metodológica.

Objetivo da Pesquisa:

A hipótese e os objetivos primário e secundário apresentam claramente o que vai ser investigado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto não apresenta riscos. Os benefícios são importantes e contribuirão para possíveis mudanças nas ações dos psicólogos e educadores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante não só para os objetivos propostos, bem como para qualquer atividade relacionada à ciência psicológica e às práticas profissionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TLCE está elaborado adequadamente para o estudo proposto e para o sujeitos participantes da pesquisa.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (143)103-6087 Fax: (143)103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
""JÚLIO DE MESQUITA



Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado.

BAURU, 24 de Abril de 2013

Assinador por:
Ari Fernando Maia
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, n° 14-01
Bairro: CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (143)103-6087 Fax: (143)103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

ANEXO 3

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU**

Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Fone – (014) 3234-1977

End: Rua Padre João nº 8-48 – Vila Régis

CEP- 17014-003



Bauru, 31 de janeiro de 2013.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Seção de Pesquisas Educacionais, autoriza a aluna **PRISCILA MEIRELES GUIDUGLI**, do Curso de Psicologia da UNESP/BAURU, a desenvolver a pesquisa intitulada: **"Efeitos do ensino sistemático e informatizado sobre comportamentos externalizantes concorrentes à aprendizagem de leitura e escrita"**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Moreira Almeida Verdu, junto às Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru.

Salientamos que a equipe da Unidade Escolar tem autonomia para analisar e autorizar o desenvolvimento do projeto, de acordo com a disponibilidade da escola.

Atenciosamente.


Sara Regina Rossi Felipe
Seção de Pesquisas Educacionais
RG: 26.190.934-4

Sara Regina Rossi Felipe
Seção de Pesquisas Educacionais
RG: 26.190.934-4

APÊNDICES

APÊNDICE 1

EMEF Prof José Romão -

Professora Sônia Garofa - Sala de recursos

Avaliação - Fevereiro 2013

Nome do aluno: _____

P1

1 - COMPLETAR AS VOGAIS

A - E - I - O - U

2 - COMPLETAR O ALFABETO

A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M
- N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z

QUE FIGURA É ESSA?

C BOLAPIKOLPOOLFOLVUC * BACAVUUMBABUINOBOLO C

Pre. silábico nomeu por
associação ora sabe ora
não



CAOVQ



BOVIG



WONSC



CAQUV



G IOV



PQUB



UQWR



PQVQ



BQV



WUQ



QWMO



QWU



TAU



BLAQ



KQVQ



VSQU

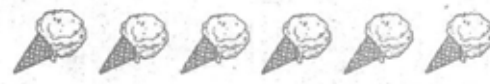
3 - VAMOS JUNTAR?

 +  = 4

 +  = 3

 +  = 6

 = 10

 +  = 9

 +  = 5

 = 2

 = 8

4 - VAMOS SEQUENCIAR:

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 -

11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 -

EMEF Prof José Romão -

Professora Sônia Garofa - Sala de recursos

Avaliação - Fevereiro 2013

Nome do aluno:

P2

1 - COMPLETAR AS VOGAIS

A - E - I - O - U.

2 - COMPLETAR O ALFABETO

A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M
N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z.

QUE FIGURA É ESSA?



BOLA

✓



PICOLE

✓



lopo

✓



Fogo

✓



BOCA

✓



LU A

✓



BAU

✓



BOLO

✓



CANECA



BALÃO

AO



CABIDO

E



SAO

SOL



GATO



PATO



BOI



FACA

O



RATO



POXI

PEIXE



LEÃO

ÃO



MACACO



TAPO

TATU



TATURO

A

TARTARUGA



CAMELO

A



SAPO

3 - VAMOS JUNTAR?

 +  = 4 ✓

 +  = 3 ✓

 +  = 2 (6)

 +  = 9 ✓

 +  = 9 ✓

 +  = 2 ✓

 +  = 2 ✓

 +  = 9 ✓

4 - VAMOS SEQUENCIAR:

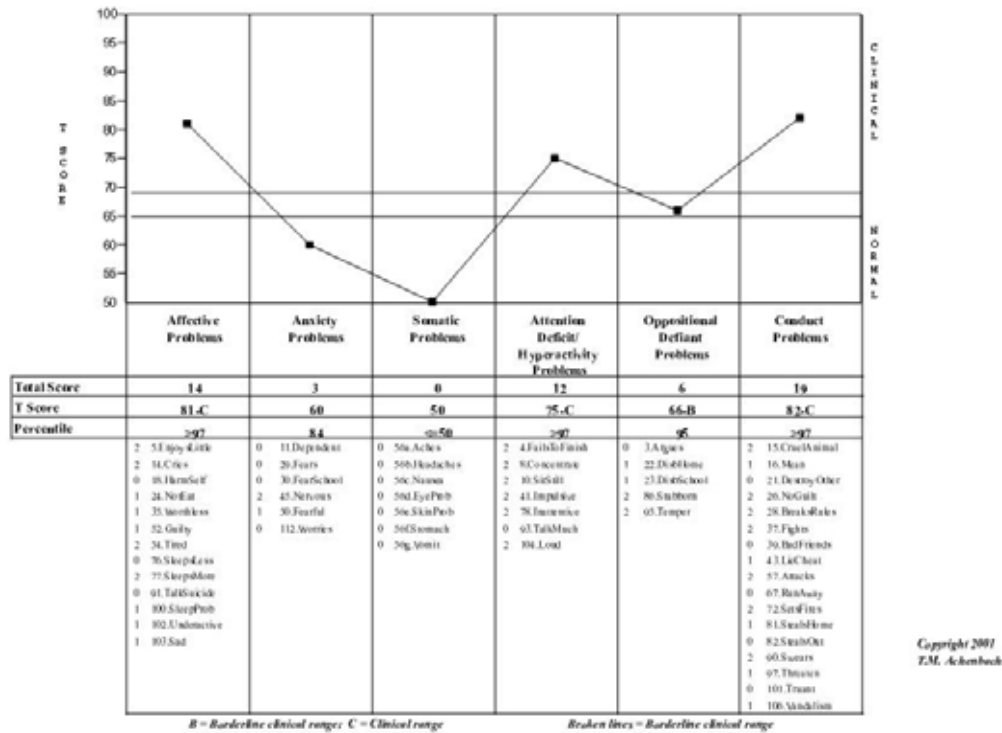
1 - 2 - 3 - 4 - 2 - 2 - 1 - 8 - 9 - 10 -

11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 -

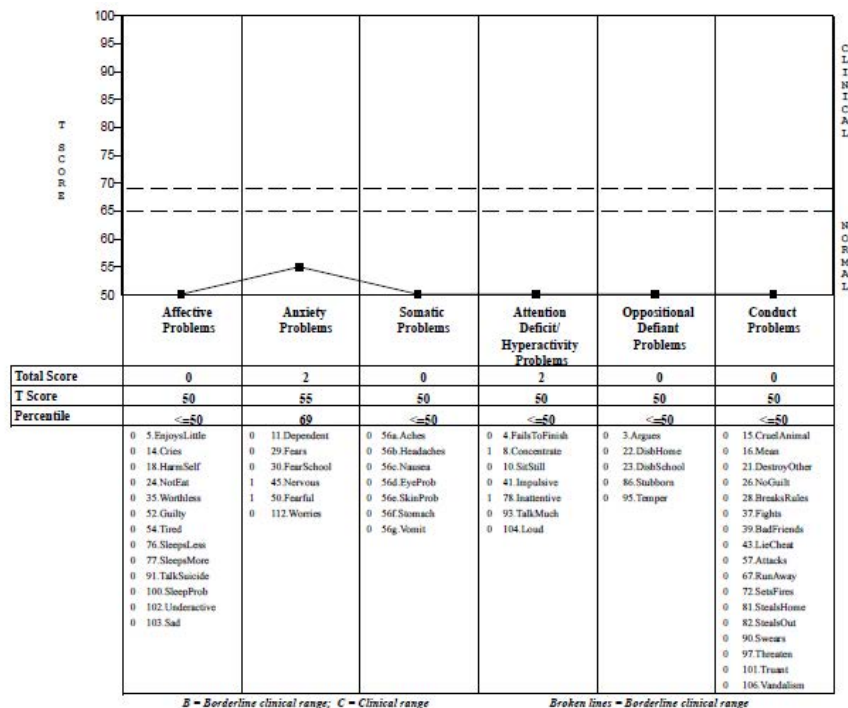
APÊNDICE 2 – Dados CBCL na triagem e no pós teste

P1

Pré teste

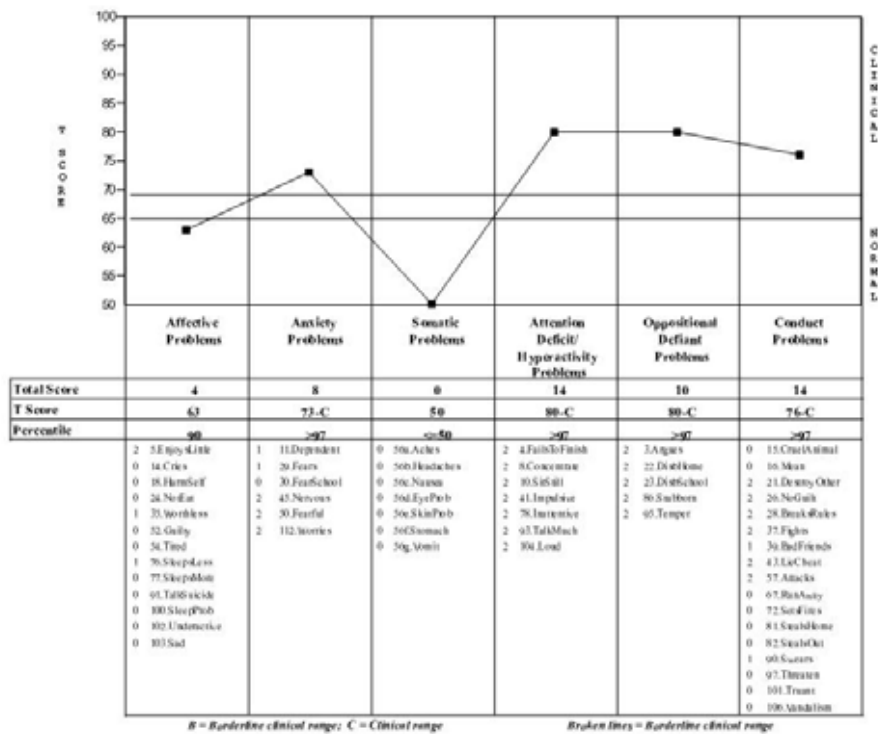


Pós teste



P2

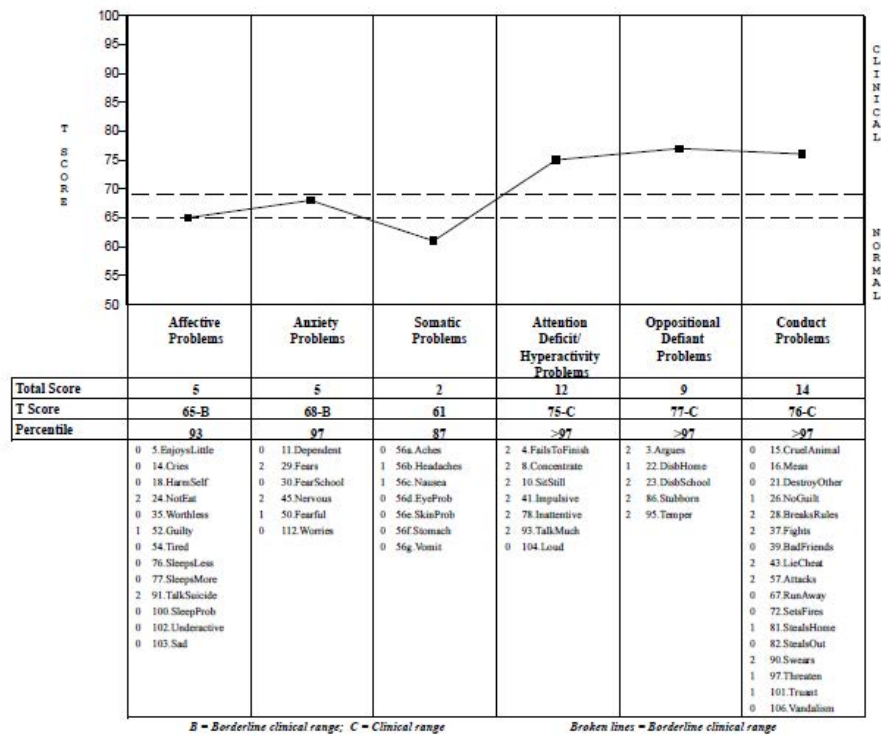
Pré teste



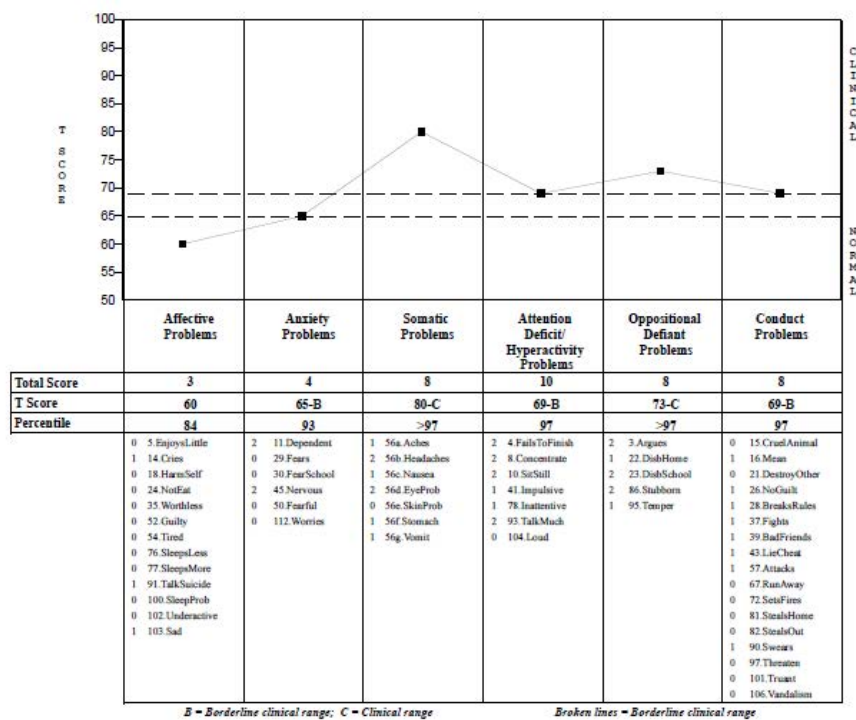
Copyright 2001
T.M. Achenbach

P3

Pré teste

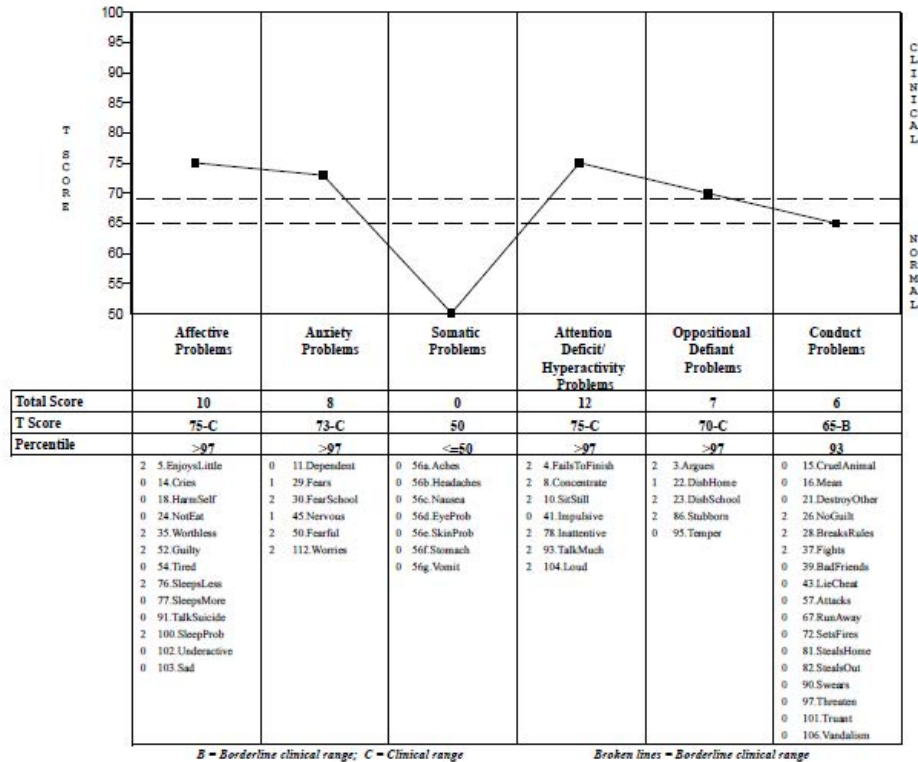


Pós teste



P4

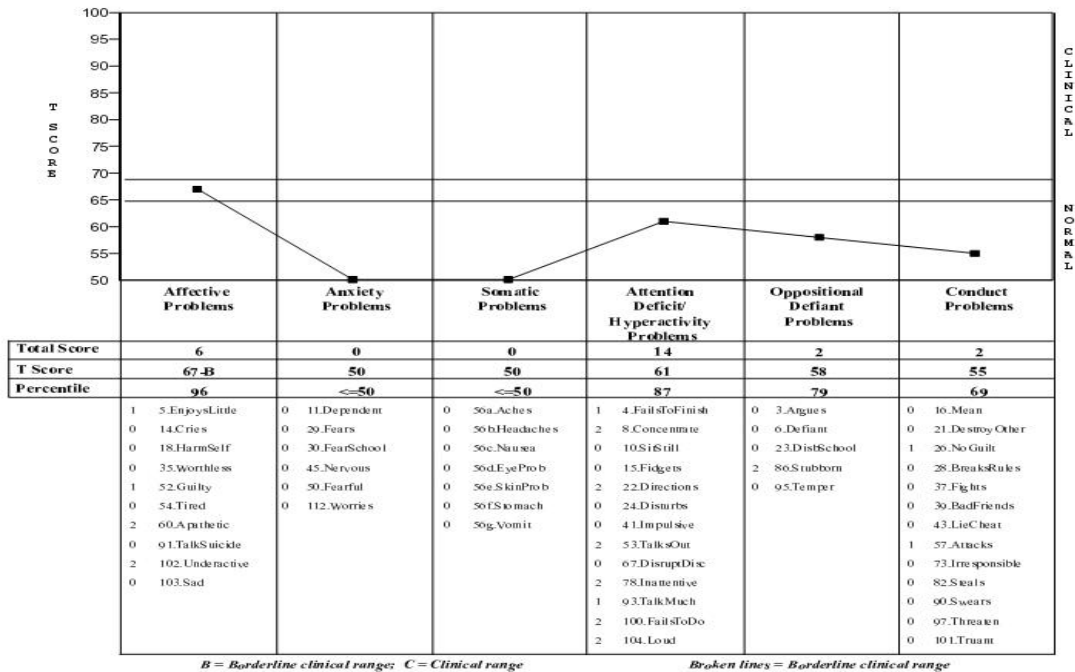
Pré teste



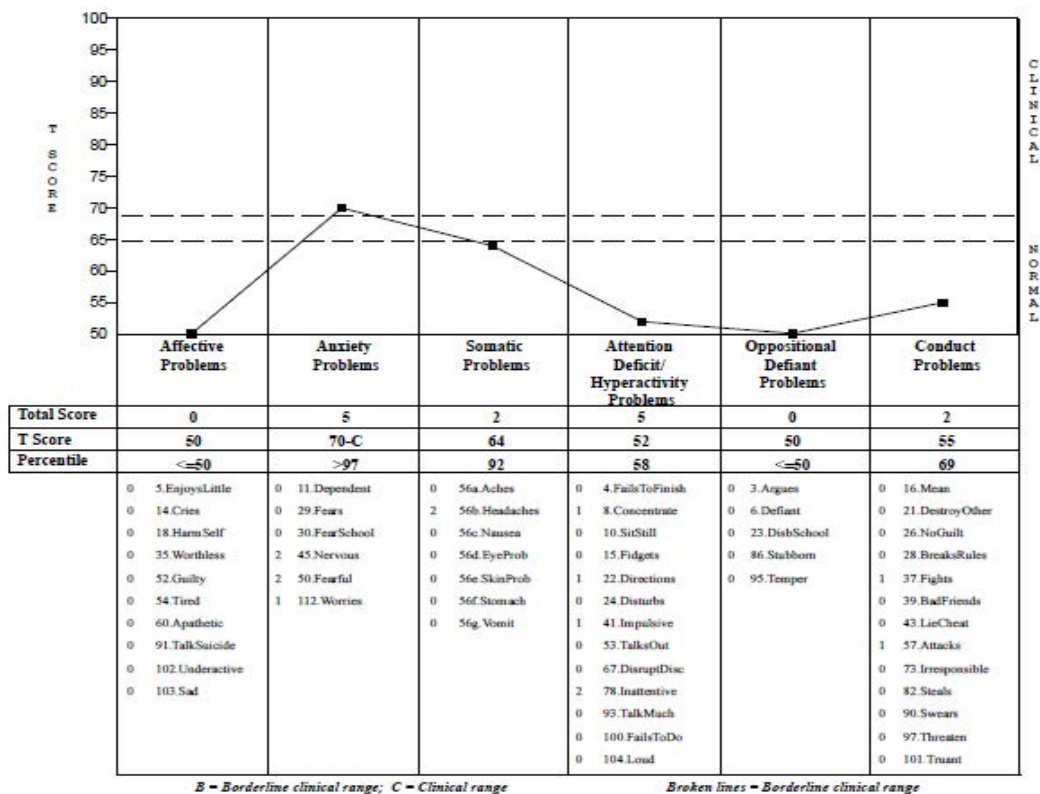
APÊNDICE 3 – Dados TRF na triagem e pós teste

P1

Pré teste

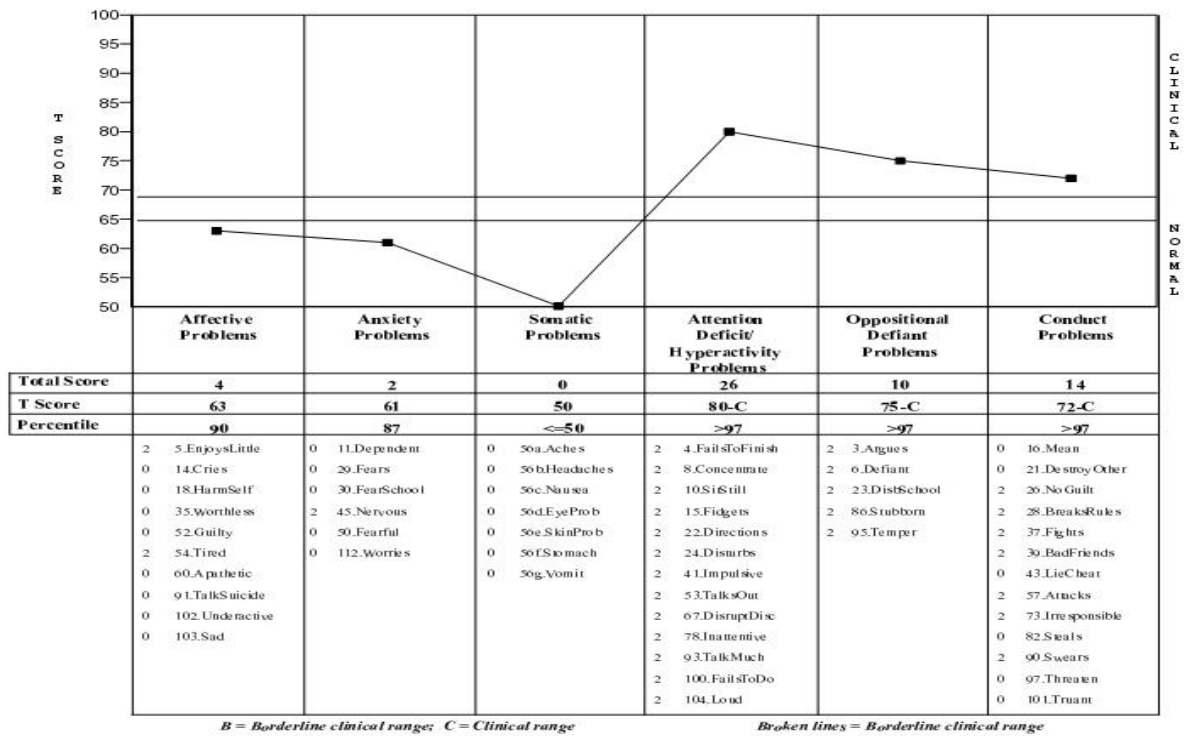


Pós teste



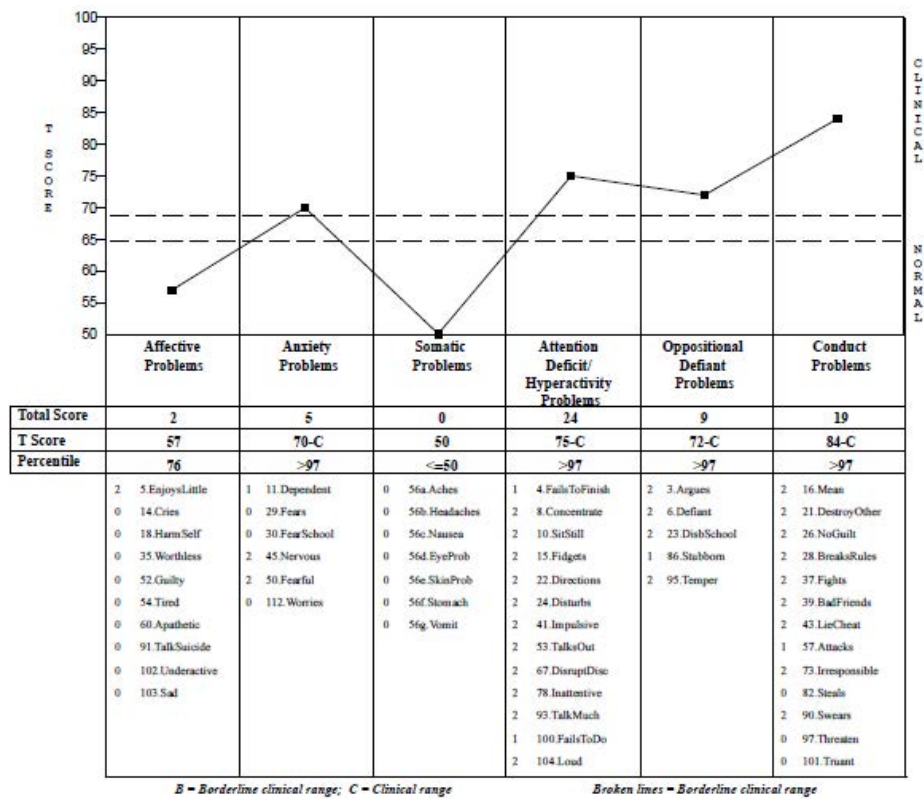
P2

Pré teste

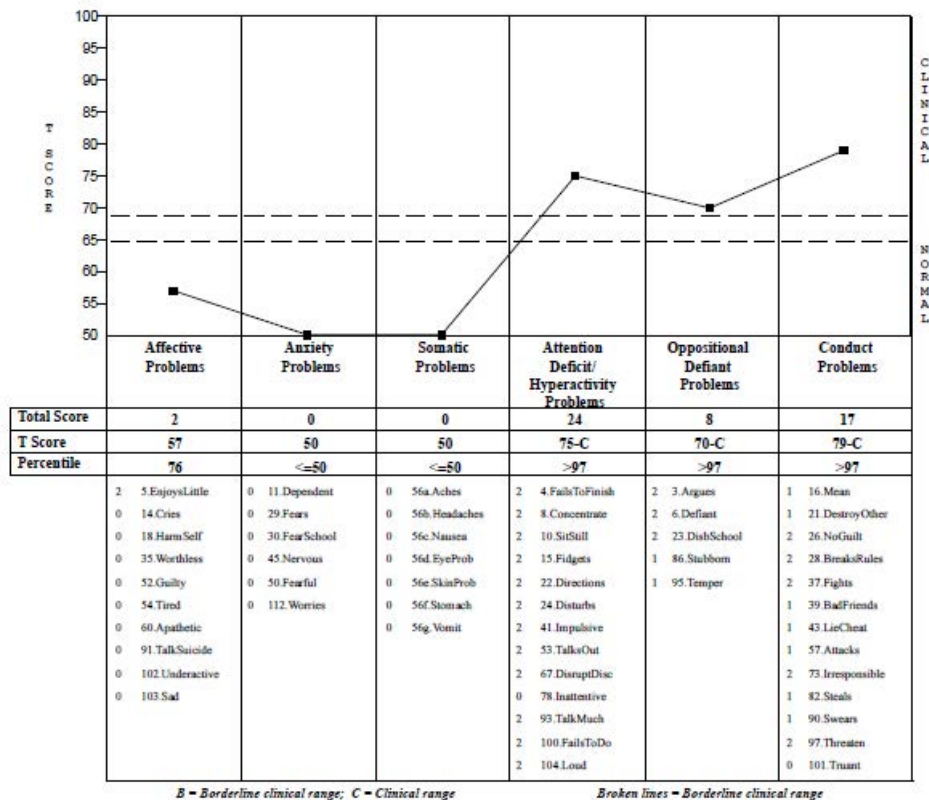


P3

Pré teste

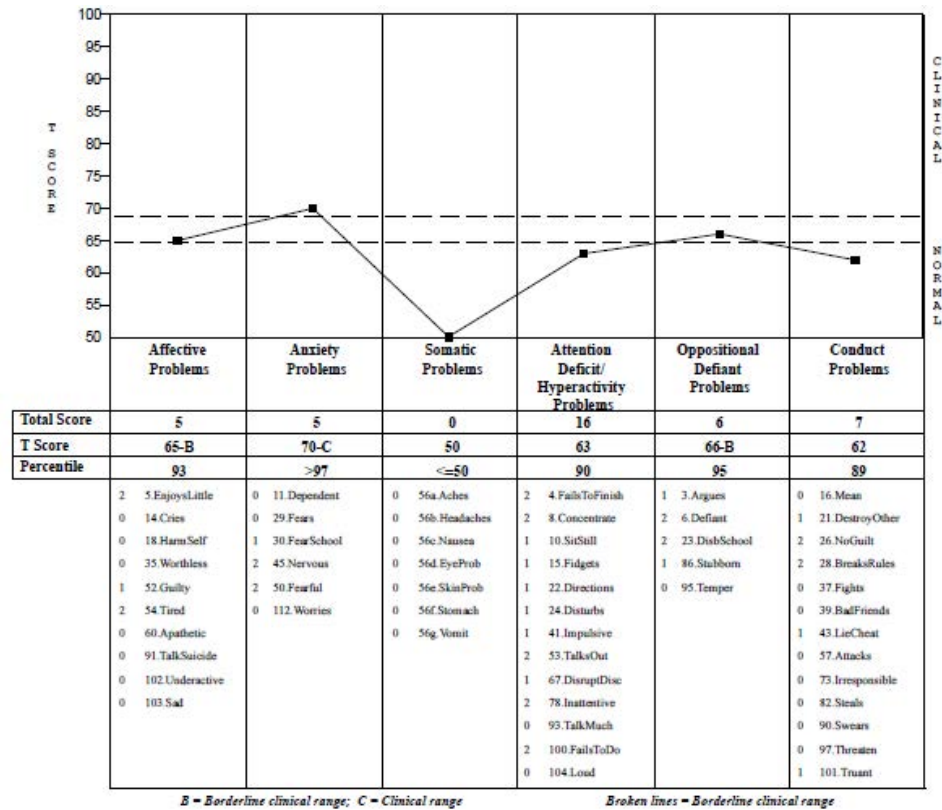


Pós teste

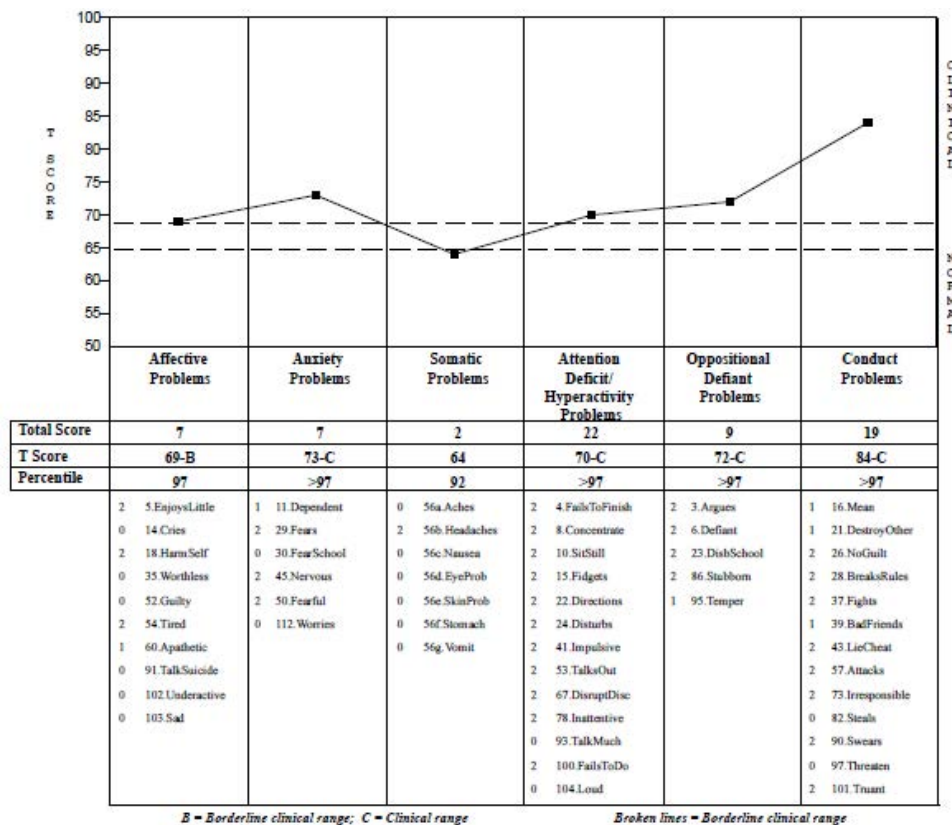


P4

Pré teste



Pós teste



APÊNDICE 4 - Protocolo análise de filmagem dos participantes

P1

P1 - MARCAR UM "X" CASO O PROBLEMA OCORRA NA FILMAGEM	
PROBLEMAS DE ATENÇÃO	
COMPORTAMENTO	OCORRÊNCIA NA FILMAGEM
1. Comportamento infantil para a idade	
2.murmura, faz barulhos estranhos	
4.Nao termina as coisas que começou	
8.Não consegue concentrar-se/ ficar atento	
13.Fica confuso, desorientado	
17.Perde-se em pensamentos	
22.Dificuldade em seguir instruções	
49.Dificuldade de aprendizagem	
53.Fala fora da sua vez	
60.Apático ou desmotivado	
61.trabalhos fracos	
78.Desatento/ distrai-se facilmente	
80.Fica de olhar parado	
92.Não desenvolve seu potencial	
93.Fala muito	
100.Não cumpre tarefas	
109.Choraminga	
NÃO SEGUIMENTO DE REGRAS	
COMPORTAMENTO	
26.Ausência de culpa	
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS	
COMPORTAMENTO	
19.Exige que prestem muita atenção nele	
57.Ataca fisicamente as pessoas	
86.Teimoso/ mal humorado	
88.Fica facilmente emburrado	
104.Barulhento demais	

P2

P2 - MARCAR UM "X" CASO O PROBLEMA OCORRA NA FILMAGEM	
PROBLEMAS DE ATENÇÃO	OCORRÊNCIA NA FILMAGEM
COMPORTAMENTO	
2.murmura, faz barulhos estranhos	
4.Nao termina as coisas que começou	
8.Não consegue concentrar-se/ ficar atento	
10.não para sentado, inquieto, hiperativo	
15.inquieto	
17.Perde-se em pensamentos	
22.Dificuldade em seguir instruções	
24.Perturba outros alunos	
41.Impulsivo	
49.Dificuldade de aprendizagem	
53.Fala fora da sua vez	
61.trabalhos fracos	
67.perturba a disciplina da sala	
72.Trabalho desorganizado	
73.irresponsável	
74.Exibicionismo	
78.Desatento/ distrai-se facilmente	
92.Não desenvolve seu potencial	
93.Fala muito	
100.Não cumpre tarefas	
NÃO SEGUIMENTO DE REGRAS	
COMPORTAMENTO	
26.Ausência de culpa	
28.Desrespeita regras	
39.Andar com pessoas que se metem em encrenca	
90.Xinga/ Fala palavrões	
96.Parece preocupado com sexo	
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS	
COMPORTAMENTO	
3.Discute muito	
6.Desafiador	
20.Destrói suas coisas	
23.Desobediente	
37.Mete-se em brigas	
57.Ataca fisicamente as pessoas	
68.Grita	
76.Explosivo/ Imprevisível	
77.exigências tem que ser satisfeitas imediatamente, frustra-se facilmente	
86.Teimoso/ mal humorado	
87.Mudanças repentinas de humor	
88.Fica facilmente emburrado	
94.Provoca muito	
95.Faz birra/ é esquentado	
104.Barulhento demais	

P3

P3 - MARCAR UM "X" CASO O PROBLEMA OCORRA NA FILMAGEM	
PROBLEMAS DE ATENÇÃO	
COMPORTAMENTO	OCORRÊNCIA NA FILMAGEM
1.Comporta-se de maneira infantil para a idade	
2.murmura, faz barulhos estranhos	
4.Nao termina as coisas que começou	
7.convencido, conta vantagem	
8.Não consegue concentrar-se/ ficar atento	
10.não para sentado, inquieto, hiperativo	
15.inquieto	
22.Dificuldade em seguir instruções	
24.Perturba outros alunos	
41.Impulsivo	
49.Dificuldade de aprendizagem	
53.Fala fora da sua vez	
61.trabalhos fracos	
67.perturba a disciplina da sala	
72.Trabalho desorganizado	
73.irresponsável	
74.Exibicionismo	
78.Desatento/ distrai-se facilmente	
92.Não desenvolve seu potencial	
93.Fala muito	
100.Não cumpre tarefas	
NÃO SEGUIMENTO DE REGRAS	
COMPORTAMENTO	
26.Ausência de culpa	
28.Desrespeita regras	
39.Andar com pessoas que se metem em encrenca	
43.Mente ou engana os outros	
63. Prefere estar com crianças mais velhas	
90.Xinga/ Fala palavrões	
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS	
COMPORTAMENTO	
3.Discute muito	
6.Desafiador	
16.Manifesta crueldade, intimidação, maldade com os outros	
19.Exige que prestem muita atenção nele	
20.Destrói suas coisas	
21.Destrói as coisas dos outros	
23.Desobediente	
37.Mete-se em brigas	
57.Ataca fisicamente as pessoas	
68.Grita	
76.Explosivo/ Imprevisível	
86.Teimoso/ mal humorado	
89.Desconfiado	
94.Provoca muito	
95.Faz birra/ é esquentado	
104.Barulhento demais	

P4

P4 - MARCAR UM "X" CASO O PROBLEMA OCORRA NA FILMAGEM	
PROBLEMAS DE ATENÇÃO	
COMPORTAMENTO	OCORRÊNCIA NA FILMAGEM
1.Comporta-se de maneira infantil para a idade	
2.murmura, faz barulhos estranhos	
4.Nao termina as coisas que começou	
7.convencido, conta vantagem	
8.Não consegue concentrar-se/ ficar atento	
10.não para sentado, inquieto, hiperativo	
13.Fica confuso, desorientado	
15.inquieto	
17.Sonha acordado, perde-se em pensamentos	
22.Dificuldade em seguir instruções	
24.Perturba outros alunos	
41.Impulsivo	
49.Dificuldade de aprendizagem	
53.Fala fora da sua vez	
67.perturba a disciplina da sala	
72.Trabalho desorganizado	
78.Desatento/ distrai-se facilmente	
80.Fica de olhar parado	
92.Não desenvolve seu potencial	
100.Não cumpre tarefas	
NÃO SEGUIMENTO DE REGRAS	
COMPORTAMENTO	
26.Ausência de culpa	
28.Desrespeita regras	
43.Mente ou engana os outros	
101.Falta a escola sem permissão ou justificativa	
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS	
COMPORTAMENTO	
3.Discute muito	
6.Desafiador	
20.Destrói suas coisas	
21.Destrói as coisas dos outros	
23.Desobediente	
76.Explosivo/ Imprevisível	
86.Teimoso/ mal humorado	
88.Fica facilmente emburrado	
89.Desconfiado	
94.Provoca muito	

Apêndice 5

Tabela 6 - Relação de passos do Programa de Leitura realizados pelos participantes do estudo

Passo do Programa	Participantes			
	P1	P2	P3	P4
DLE 1	X	X	X	X
DLE 2	X	X	X	X
DLE 3	X	X	X	X
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 1 Unidade 1	X	X	X	X
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 2 Unidade 1	X	X	X	X
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 3 Unidade 1	X	X	X	X
Pré teste Unidade 1 - Etapa Inicial	X	X	X	X
Pré teste Unidade 1 - Etapa Final	X	X	X	X
Ensino 1	X	X	X	X
Ensino 2	X	X	X	X
Ensino 3	X	X	X	X
Ensino 4	X	X	X	X
Ensino 5	X	X	X	X
Pós-Teste – Unidade 1 - Etapa Inicial	X	X	X	X
Treino de revisão AC e AB Unidade 1			X	
Pós-Teste – Unidade 1 - Etapa Final	X	X	X	X
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 2	X	X	X	X
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 2	X	X	X	X
Pré teste Unidade 2 - Etapa Inicial	X	X	X	X
Pré teste Unidade 2 - Etapa Final	X	X	X	X
Ensino 6	X	X	X	X
Ensino 7	X	X	X	X
Ensino 8	X	X	X	X
Ensino 9	X	X	X	X
Pós-Teste – Unidade 2 - Etapa Inicial	X	X	X	X
Pós-Teste – Unidade 2 - Etapa Final	X	X	X	X
Teste Extensivo (a)	X	X	X	X
Teste Extensivo (b)	X	X	X	X
Teste Extensivo (c)	X	X	X	X
Teste Extensivo (d)	X	X	X	X
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 3	X	X		
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 3	X	X		
Pré teste Unidade 3 - Etapa Inicial	X	X		
Pré teste Unidade 3 - Etapa Final	X	X		
Ensino 10	X	X		
Ensino 11	X			
Ensino 12	X			
Ensino 13	X			
Pós-Teste – Unidade 3 - Etapa Inicial	X			

Tabela 6 – Relação de passos do Programa de Leitura realizados pelos participantes do estudo

Passo do Programa	Participantes			
	P1	P2	P3	P4
Pós-Teste – Unidade 3 - Etapa Final	X			
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 4	X			
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 4	X			
Pré teste Unidade 4 - Etapa Inicial	X			
Pré teste Unidade 4 - Etapa Final	X			
Ensino 14	X			
Ensino 15	X			
Ensino 16	X			
Ensino 17	X			
Pós-Teste – Unidade 4 - Etapa Inicial	X			
Pós-Teste – Unidade 4 - Etapa Final	X			
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 5	X			
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 5	X			
Pré-Teste – Unidade 5 - Etapa Inicial	X			
Pré-Teste – Unidade 5 - Etapa Final	X			
Ensino 18	X			
Ensino 19	X			
Ensino 20	X			
Pós-Teste – Unidade 5 - Etapa Inicial	X			
Pós-Teste – Unidade 5 - Etapa Final	X			
Teste Extensivo (a)	X			
Teste Extensivo (b)	X			
Teste Extensivo (c)	X			
Teste Extensivo (d)	X			
DLE 1 - Pós teste	X		X	X
DLE2 - Pós teste	X		X	X
DLE3 - Pós teste	X		X	X

Apêndice 6

Tabela 7 – Problemas de comportamento relatados pela professora de P1 agrupados em classes de comportamento.

PROBLEMAS DE ATENÇÃO	NÃO SEGUIMENTO DE REGRAS	COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS
1.Comportamento infantil para a idade	26.Ausência de culpa	19.Exige que prestem muita atenção nele
2.Murmura, faz barulhos estranhos		57.Ataca fisicamente as pessoas
4.Não termina as coisas que começou		86.Teimoso/ mal humorado
8.Não consegue concentrar-se/ ficar atento		88.Fica facilmente emburrado
13.Fica confuso, desorientado		104.Barulhento demais
17.Perde-se em pensamentos		
22.Dificuldade em seguir instruções		
49.Dificuldade de aprendizagem		
53.Fala fora da sua vez		
60.Apático ou desmotivado		
61.Trabalhos escolares fracos		
78.Desatento/ distrai-se facilmente		
80.Fica de olhar parado		
92.Não desenvolve seu potencial		
93.Fala muito		
100.Não cumpre tarefas		
109.Choraminga		
Total: 17	Total: 01	Total: 05

Tabela 8 – Problemas de comportamento relatados pela professora de P2 agrupados em classes de comportamento.

PROBLEMAS DE ATENÇÃO	NÃO SEGUIMENTO DE REGRAS	COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS
2.Murmura, faz barulhos estranhos	26.Ausência de culpa	3.Discute muito
4.Nao termina as coisas que começou	28.Desrespeita regras	6.Desafiador
8.Não consegue concentrar-se/ ficar atento	39.Andar com pessoas que se metem em encrenca	20.Destrói suas coisas
10.Não para sentado, inquieto, hiperativo	90.Xinga/ Fala palavrões	21.Destrói coisas dos outros
15.Inquieto	96.Parece preocupado com sexo	23.Desobediente
17.Perde-se em pensamentos		37.Mete-se em brigas
22.Dificuldade em seguir instruções		57.Ataca fisicamente as pessoas
24.Perturba outros alunos		68.Grita
41.Impulsivo		76.Explosivo/ Imprevisível
		77.Exigências tem que ser satisfeitas imediatamente, frustra-se facilmente
49.Dificuldade de aprendizagem		86.Teimoso/ mal humorado
53.Fala fora da sua vez		87.Mudanças repentinas de humor
61.Trabalhos fracos		88.Fica facilmente emburrado
67.Perturba a disciplina da sala		94.Provoca muito
72.Trabalho desorganizado		95.Faz birra/ é esquentado
73.Irresponsável		104.Barulhento demais
74.Exibicionismo		
78.Desatento/ distrai-se facilmente		
92.Não desenvolve seu potencial		
93.Fala muito		
100.Não cumpre tarefas		
Total: 20	Total: 05	Total: 15

Tabela 9 – Problemas de comportamento relatados pela professora de P3 agrupados em classes de comportamento.

PROBLEMAS DE ATENÇÃO	NÃO SEGUIMENTO DE REGRAS	COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS
1.Comporta-se de maneira infantil para a idade	26.Ausência de culpa	3.Discute muito
2.Murmura, faz barulhos estranhos	28.Desrespeita regras	6.Desafiador
4.Nao termina as coisas que começou	39.Andar com pessoas que se metem em encrenca	16.Manifesta crueldade, intimidação, maldade com os outros
7.Convencido, conta vantagem	43.Mente ou engana os outros	19.Exige que prestem muita atenção nele
8.Não consegue concentrar-se/ ficar atento	63. Prefere estar com crianças mais velhas	20.Destrói suas coisas
10.Não para sentado, inquieto, hiperativo	90.Xinga/ Fala palavrões	23.Desobediente
15.Inquieto		37.Mete-se em brigas
22.Dificuldade em seguir instruções		57.Ataca fisicamente as pessoas
24.Perturba outros alunos		68.Grita
41.Impulsivo		76.Explosivo/ Imprevisível
49.Dificuldade de aprendizagem		86.Teimoso/ mal humorado
53.Fala fora da sua vez		89.Desconfiado
61.Trabalhos fracos		94.Provoca muito
67.Perturba a disciplina da sala		95.Faz birra/ é esquentado
72.Trabalho desorganizado		104.Barulhento demais
73.Irresponsável		
74.Exibicionismo		
78.Desatento/ distrai-se facilmente		
92.Não desenvolve seu potencial		
93.Fala muito		
100.Não cumpre tarefas		
Total: 21	Total: 06	Total: 15

Tabela 10 – Problemas de comportamento relatados pela professora de P4 agrupados em classes de comportamento.

PROBLEMAS DE ATENÇÃO	NÃO SEGUIMENTO DE REGRAS	COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS
2.Murmura, faz barulhos estranhos	26.Ausência de culpa	3.Discute muito
4.Nao termina as coisas que começou	28.Desrespeita regras	6.Desafiador
8.Não consegue concentrar-se/ ficar atento	39.Andar com pessoas que se metem em encrenca	20.Destrói suas coisas
10.Não para sentado, inquieto, hiperativo	90.Xinga/ Fala palavrões	23.Desobediente
15.Inquieto	96.Parece preocupado com sexo	37.Mete-se em brigas
17.Perde-se em pensamentos		57.Ataca fisicamente as pessoas
22.Dificuldade em seguir instruções		68.Grita
24.Perturba outros alunos		76.Explosivo/ Imprevisível
		77.Exigências tem que ser satisfeitas imediatamente, frustra-se facilmente
41.Impulsivo		86.Teimoso/ mal humorado
49.Dificuldade de aprendizagem		87.Mudanças repentinas de humor
53.Fala fora da sua vez		88.Fica facilmente emburrado
61.Trabalhos fracos		94.Provoca muito
67.Perturba a disciplina da sala		95.Faz birra/ é esquentado
72.Trabalho desorganizado		104.Barulhento demais
73.Irresponsável		
74.Exibicionismo		
78.Desatento/ distrai-se facilmente		
92.Não desenvolve seu potencial		
93.Fala muito		
100.Não cumpre tarefas		
Total: 20	Total: 05	Total: 15

Apêndice 7

Tabela 12 - Topografia: Externalizantes emitidos por P3 nas sessões do programa “Aprendendo a ler e escrever em Pequenos Passos”

PASSO	EXTERNALIZANTE
DLE 1	desafiador
DLE2	desafiador
DLE3	desafiador
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 1 Unidade 1, Treino de Seleção e Nomeação de figuras 2 Unidade 1, Treino de Seleção e Nomeação de figuras 3 Unidade 1	agitação motora canta choraminga desafiador desatenção erra de propósito fica rindo não aceita erro pé na mesa reclama
Pré teste Unidade 1 - Etapa Inicial e Pré teste Unidade 1 - Etapa Final	choraminga desafiador erra de propósito reclama
Ensino 1	agitação motora choraminga desafiador erra de propósito imita fala e sons do programa pé na mesa reclama
Ensino 2	agitação motora choraminga desafiador erra de propósito imita fala e sons do programa pé na mesa reclama

Tabela 12 - Topografia: Externalizantes emitidos por P3 nas sessões do programa “Aprendendo a ler e escrever em Pequenos Passos”

Ensino 3	zero
Ensino 4	agitação motora choraminga desafiador erra de propósito faz sons diversos com a boca imita fala e sons do programa
Ensino 5	agitação motora desafiador erra de propósito faz sons diversos com a boca
Pós-Teste – Unidade 1 - Etapa Inicial	agitação motora canta choraminga desafiador erra de propósito imita fala e sons do programa pé na mesa reclama
Treino de revisão AC e AB Unidade 1	desafiador reclama
Pós-Teste – Unidade 1 - Etapa Final	agitação motora birra canta choraminga desafiador erra de propósito imita fala e sons do programa reclama
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 2	zero
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 2	

Tabela 12 - Topografia: Externalizantes emitidos por P3 nas sessões do programa “Aprendendo a ler e escrever em Pequenos Passos”

Pré teste Unidade 2 - Etapa Inicial e Pré teste Unidade 2 - Etapa Final	birra desafiador errou de propósito fugiu do procedimento se escondeu
Ensino 6	erra de propósito
Ensino 7	desafiador errou de propósito
Ensino 8	agitação motora canta desafiador erra de propósito finge que bate figurinha mão tampando a tela soco na mesa
Ensino 9	agitação motora canta desafiador erra de propósito finge que bate figurinha soco na mesa
Pós-Teste – Unidade 2 - Etapa Inicial	desafiador erra de propósito finge que bate figurinha
Pós-Teste – Unidade 2 - Etapa Final	desafiador erra de propósito finge que bate figurinha
Teste Extensivo (a)	agitação motora birra choraminga desafiador erra de propósito finge que bate figurinha reclama

Tabela 12 - Topografia: Externalizantes emitidos por P3 nas sessões do programa “Aprendendo a ler e escrever em Pequenos Passos”

Teste Extensivo (b)	agitação motora birra choraminga desafiador erra de propósito reclama
Teste Extensivo (c)	agitação motora desafiador reclama
Teste Extensivo (d)	agitação motora desafiador reclama
DLE 1, 2 e 3 - Pós teste	agitação motora birra choraminga desafiador engatinhou erra de propósito finge que bate figurinha fugiu do procedimento reclama se escondeu

P4

Tabela 13 - Topografia: Externalizantes emitidos por P4 nas sessões do programa “Aprendendo a ler e escrever em Pequenos Passos”

PASSO	EXTERNALIZANTE
DLE 1	desatenção agitação motora fala demasiadamente distrain-se facilmente
DLE2	desatenção agitação motora fala demasiadamente distrain-se facilmente
DLE3	desatenção agitação motora fala demasiadamente distrain-se facilmente
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 1 Unidade 1	desatenção
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 2 Unidade 1	agitação motora fala demasiadamente distrain-se facilmente
Treino de Seleção e Nomeação de figuras 3 Unidade 1	canta imita fala do programa
Pré teste Unidade 1 - Etapa Inicial	desatenção
Pré teste Unidade 1 - Etapa Final	agitação motora fala demasiadamente distrain-se facilmente canta imita fala do programa
Ensino 1	desatenção agitação motora fala demasiadamente distrain-se facilmente canta imita fala e sons do programa
Ensino 2	desatenção agitação motora fala demasiadamente distrain-se facilmente canta

Tabela 13 - Topografia: Externalizantes emitidos por P4 nas sessões do programa “Aprendendo a ler e escrever em Pequenos Passos”

Ensino 3	desatenção agitação motora distrain-se facilmente canta imita fala e sons do programa
Ensino 4	agitação motora distrain-se facilmente
Ensino 5	agitação motora distrain-se facilmente fala demasiadamente
Pós-Teste – Unidade 1 - Etapa Inicial	agitação motora distrain-se facilmente canta imita fala e sons do programa fala demasiadamente
Pós-Teste – Unidade 1 - Etapa Final	agitação motora distrain-se facilmente fala demasiadamente
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 1 Unidade 2	distrain-se facilmente
Treino de Seleção e Nomeação de Figuras 2 Unidade 2	agitação motora desatenção
Pré teste Unidade 2 - Etapa Inicial e Etapa Final	distrain-se facilmente agitação motora desatenção canta
Ensino 6	desatenção
Ensino 7	agitação motora desatenção canta faz sons diversos com a boca imita fala e sons do programa distrain-se facilmente fala demasiadamente

Tabela 13 - Topografia: Externalizantes emitidos por P4 nas sessões do programa “Aprendendo a ler e escrever em Pequenos Passos”

Ensino 8	distrai-se facilmente agitação motora desatenção canta fala demasiadamente reclama da escola e amigos choraminga
Ensino 9	distrai-se facilmente agitação motora desatenção canta fala demasiadamente
Pós-Teste – Unidade 2 - Etapa Inicial e Etapa Final	distrai-se facilmente agitação motora desatenção fala demasiadamente
Teste Extensivo (a) e Teste Extensivo (b)	distrai-se facilmente agitação motora desatenção fala demasiadamente
Teste Extensivo (c)	distrai-se facilmente agitação motora desatenção fala demasiadamente
Teste Extensivo (d)	distrai-se facilmente agitação motora desatenção fala demasiadamente
DLE 1, 2 e 3 - Pós Teste	distrai-se facilmente desatenção fala demasiadamente