UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Elisângela Schmöller Luciano

ANÁLISE DE CONTINGÊNCIAS DA QUEIXA ESCOLAR: PROCEDIMENTOS DE ENSINO E MEDIDAS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Bauru - 2011

Elisângela Schmöller Luciano

ANÁLISE DE CONTINGÊNCIAS DA QUEIXA ESCOLAR: Procedimentos de Ensino e Medidas de Aprendizagem no âmbito da Formação Inicial de Professores.

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – campus Bauru, sob a orientação do Prof. Drº Jair Lopes Junior.

Bauru - 2011

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIENCIAS DE BAURU

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELISANGELA SCHMOLLER LUCIANO PICHELI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIENCIAS DE BAURU.

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2011, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. MARIA DE JESUS DUTRA REIS do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. MARIA REGINA CAVALCANTE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a argüição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ELISANGELA SCHMOLLER LUCIANO PICHELI, intitulada "ENSINO E APRENDIZAGEM DE INTERPRETAÇÃO FUNCIONAL DA QUEIXA ESCOLAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR

Profa. Dra. MARIA DE JESUS DUTRA REIS Maria de Jesus Dutra dos Reis

Profa. Dra. MARIA REGINA CAVALCANTE Maria Regina Cavalcante

Título da dissertação:

Análise de contingências da queixa escolar: Procedimentos de ensino e medidas de aprendizagem no âmbito da formação inicial de professores.

Bauru, 23/02/2011

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Erick, que encheu minha vida de brilho, alegria, amor e significado. Eu te amo muito!

À Adriana, amiga e companheira. Sua presença e ajuda foi fundamental na realização deste trabalho.

Aos meus pais.

A avó Anilda. Eu tive muita sorte em ter você como avó, sempre tão terna, tão sábia. Você sempre esteve presente, apesar da distância. Ao avô José, por me ensinar a gostar de aprender, apesar de nunca ter frequentado a escola. A vocês, agradeço pelos momentos mais felizes da minha infância.

Ao avô e padrinho Paulino, que já não está entre nós desde os meus 4 anos de idade, mas de quem eu ainda me lembro com muito amor.. À avó e madrinha Nilda, pela força e coragem com que sempre conduziu toda a família em momentos muito difíceis.

Aos eternos amigos, Lú e Valmir, cujo apoio me ajudou a seguir em frente em momentos cruciais da minha vida.

Ao professor Jair, pela humildade admirável com que divide seu imenso conhecimento, pela cortesia e prontidão na orientação deste trabalho. Pela ética, competência e gentileza com que sempre me orientou na realização desta pesquisa.

Às participantes que tornaram possível a realização deste pesquisa., todo meu agradecimento.

"A Educação é aquilo que sobrevive depois que tudo o que aprendemos foi esquecido." (B.F. Skinner)

LUCIANO, Elisângela Schmöller **Análises de Contingências da Queixa Escolar: Procedimentos de Ensino e Medidas de Aprendizagem no âmbito da Formação Inicial de Professores** Dissertação (Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

RESUMO

Vários estudos publicados (IWATTA et AL., 2000; MYERS e HOLLAND, 2000; ALMEIDA, 2009; CERQUEIRA, 2009; TAVARES, 2009) demonstram a importância e a possibilidade do ensino de repertórios de análise de contingências para professores, a saber, de repertórios definidos pela execução de interpretações funcionais de interações em sala de aula. Este estudo teve por objetivo o ensino de tais repertórios compreendendo a identificação de respostas que definem queixas escolares, das condições antecedentes e de eventos subseqüentes a tais respostas. Participaram deste estudo duas licenciandas em Pedagogia que atuavam como estagiárias no Ensino Fundamental e contratadas por uma Diretoria Municipal de Educação. Foram utilizados protocolos preenchidos por professores da rede municipal. Primeiramente, tais protocolos de alunos dos anos iniciais são encaminhados para o Serviço de Psicologia da referida Diretoria de Educação. O preenchimento foi efetuado antes da realização desta pesquisa, por professoras efetivas da rede municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi realizada em uma única sessão, na escola em que as graduandas cumpriam período de estágio. Foram selecionados nove protocolos de encaminhamentos para os quais foram construídos modelos de interpretação funcional mediante identificação da resposta (queixa) e dos possíveis eventos antecedentes e subseqüentes a tais respostas para cada protocolo. Também foram elaborados dois questionários que indagavam sobre dimensões dos protocolos já preenchidos. O procedimento foi composto por quatro fases. Na Fase 1 ocorreu a caracterização inicial de repertórios verbais das participantes na descrição dos Protocolos 1 e 2 . Na Fase 2, as participantes foram expostas aos modelos de interpretação funcional para os dois protocolos da fase anterior. Na Fase 3 foi utilizado um procedimento de *fading out* que objetivou o estabelecimento gradual de operantes verbais descritivos de interações dos Protocolos 3, 4, 5 e 6. Na Fase 4 foi efetuada a avaliação da emergência de operantes verbais descritivos de possíveis relações funcionais presentes nos Protocolos 7, 8 e 9. Na linha de base (Fase 1) constatou-se que as participantes analisaram as respostas das professoras no preenchimento dos protocolos de modo distinto e distante de interpretações funcionais. Os resultados obtidos na Fase 4, na qual as participantes apresentaram 81,26% e 78,1% de acertos, respectivamente, sugerem possíveis funções instrucionais relevantes dos procedimentos adotados nas Fases 2 e 3. Tais resultados replicam sucessos anteriores registrados na literatura sobre ensino de repertórios de interpretação funcional em contexto experimental e aplicado. Além disso, esta pesquisa igualmente documentou a replicação dos resultados sob condições distintas daquelas expostas pela literatura, a saber, com acadêmicos em processo de formação profissional, com ênfase em desempenho escolar e com a utilização de registros de eventos (protocolos preenchidos) próximos da futura realidade de atuação profissional das participantes.

Palavras Chaves: Análise de Contingências, Interpretação Funcional, Queixa Escolar, Formação Inicial de Professores, Fading Out

LUCIANO, Elisângela Schmöller **Contingency analysis on school complains: teaching procedures and learning actions on teachers training** Dissertação (Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

ABSTRACT

Many published essays (IWATTA et AL., 2000; MYERS e HOLLAND, 2000; ALMEIDA, 2009; CERQUEIRA, 2009; TAVARES, 2009) show the importance and possibilities on teaching contingency analyses repertoires to teachers, which is definite by doing functional interaction interpretations on classroom. This essay aimed to teach those repertoires with proposal identification on school complains about early conditions and subsequent responsible events. Two Education trainees attended to it, they worked on Elementary school of an educational district Directory. It was used formularies, which was fulfilled by the teachers, about their students. First, those formularies were sent to Psychology center and their fulfilling was done by elementary school official teachers, before this research was made. This information was taken in one section at school in which trainees work. Nine formularies were selected, which were made functional interpretations, by identifying complain responses and their possible early and late events. Two questionnaires about the questions reach were also made. The procedures were formed by four sections. The first one, was the initial identifying of participants' vocabulary repertoires to describe formularies 1 and 2. On the second stage, it was given the previous formularies to the participants. On the third stage, it was made a fading out procedure, in order to set grade describing patterns to formularies 3, 4, 5 and 6. On fourth stage, a functional emergency words evaluation was made, about possible functional relationships with formularies 7, 8 and 9. On the first stage, it was realized that participants analyzed teachers' answers on formularies in an unexpected way from functional interpretations. The results of fourth stage, in which participants hit 81,26 and 78% in same order, suggest some relevant possible instructions on procedures adopted on 2 and 3 stages. Those results confirms past succeeding on teaching repertories literature of functional interpretation, on experimental contexts. Moreover, this research documented results about different conditions from literature shows, in which Graduation students emphasizing school performance use event results (fulfilled formularies), in order to improve it in a closer way from reality, graduating teachers work.

Keywords: Contingency Analysis, Functional Assesment, School Complains, Teachers Initial Training, Fading out.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise das Queixas escolares a partir das categorias causais propostas por Skinner.....24
Quadro 2: Exposição das Contingências no Modelo de Análise de Contingências.....25
Quadro 3: Número de possíveis contingências descritas nos Protocolos 26
Quadro 4: Folhas de Respostas do Protocolo 3.....32
Quadro 5: Folhas de Respostas do Protocolo 4.....32
Quadro 6: Folhas de Respostas do Protocolo 5.....32
Quadro 7: Folhas de Respostas do Protocolo 6.....32
Quadro 8 : Folha de Respostas do Protocolo 7.....34
Quadro 9 : Folha de Respostas do Protocolo 8.....34
Quadro 10: Folha de Respostas do Protocolo 9.....34
Quadro 11: Legenda para correção da Fase 3.....41
Quadro 12: Legenda para correção da Fase 4.....45
Quadro 13: Legenda para correção da Fase 3.....51
Quadro 14: Legenda para correção da Fase 4.....54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 : Desempenho da Participante 1 na Fase 2.....40
Tabela 2: Desempenho da Participante 1 no Protocolo 3.....41
Tabela 3 : Desempenho da Participante 1 no Protocolo 4.....42
Tabela 4 : Desempenho da Participante 1 no Protocolo 5.....42
Tabela 5 : Desempenho da Participante 1 no Protocolo 6.....43
Tabela 6 : Desempenho da Participante 1 na Fase 3.....44
Tabela 7 : Desempenho da Participante 1 no Protocolo 7.....45
Tabela 8 : Desempenho da Participante 1 no Protocolo 8.....46
Tabela 9 : Desempenho da Participante 1 no Protocolo 9.....47
Tabela 10 : Desempenho da Participante 1 na Fase 4.....48
Tabela 11 : Desempenho da Participante 2 na Fase 2.....51
Tabela 12 : Desempenho da Participante 2 no Protocolo 3.....52
Tabela 13 : Desempenho da Participante 2 no Protocolo 4.....52
Tabela 14 : Desempenho da Participante 2 no Protocolo 5.....53
Tabela 15: Desempenho da Participante 2 no Protocolo 6.....53
Tabela 16: Desempenho da Participante 2 na Fase 3.....54
Tabela 17: Desempenho da Participante 2 no Protocolo 7.....55
Tabela 18: Desempenho da Participante 2 no Protocolo 8.....55
Tabela 19: Desempenho da Participante 2 no Protocolo 9.....56
Tabela 20: Desempenho da Participante 2 na Fase 4.....56
Tabela 21: Comparação dos desempenhos das Participantes nas Fases 2 e 4.....57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....01
1.1 Sobre a Análise de Contingências.....03
1.2 Aplicações da Análise do Comportamento na Educação.....05
Pesquisas sobre o ensino da Análise de Contingências.....07
2 MÉTODO.....20
2.1 Participantes.....20
2.1.1 Participante 1.....20
2.1.2 Participante 2.....20
2.2 Local.....21
2.3 Materiais.....21
2.3.1Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....21
2.3.2 Protocolos de Triagem.....21
2.3.3 Modelos de Análise de Contingências.....21
2.3.4 Folhas de Respostas.....22
2.3.5 Questionário 1.....22
2.3.6 Questionário 2.....22
2.4 Procedimento.....26
2.4.1 Fase 1: Caracterização inicial dos repertórios verbais dos participantes na descrição dos protocolos.....26
2.4.2 Fase 2: Exposição dos Modelos de Análise de Contingências.....28
2.4.3 Fase 3: Estabelecimento gradual de operantes verbais descritivos dos protocolos preenchidos.....30
2.4.4 Fase 4: Avaliação da emergência de operantes verbais descritivos dos protocolos.....33
3 RESULTADOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....36
3.1 PARTICIPANTE 1.....36
3.1.1 Resultados Fase 1.....36
3.1.2 Resultados Fase 2.....38
3.1.3 Resultados Fase 3.....41
3.1.4 Resultados Fase 4.....45
3.2 PARTICIPANTE 2.....48

3.2.1 Resultados Fase 1.....48
3.2.2 Resultados Fase 2.....50
3.2.3 Resultados Fase 3.....51
3.2.4 Resultados Fase 4.....54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....59
5 REFERÊNCIAS.......63
6 ANEXOS.....66
6.1 **Anexo 1:** Protocolo de Triagem.....67
6.2 **Anexo 2:** Protocolos transcritos.....68
6.3 **Anexo 3:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....86
6.4 **Anexo 4** : Modelos de Interpretação Funcional.....88
6.5 **Anexo 5:** Folhas de Respostas preenchidas pelas Participantes.....98
6.6 **Anexo 6:** Questionário 1.....106
6.7 **Anexo 7:** Questionário 2.....107

1 INTRODUÇÃO:

Em seu livro Ciência e Comportamento Humano (1953/2003), Skinner menciona que a ciência se caracteriza por um conjunto de atitudes e por uma busca pela uniformidade e ordem entre eventos. Dentre as atitudes cita a disponibilidade em lidar com fatos, mesmo que estes contrariem desejos ou expectativas. Tratar de fatos difere-se de tratar do que é dito sobre eles. Diante disso, o cientista deveria prezar pela observação da natureza ao invés de basear suas proposições em relatos de observações realizadas por outros. Além dessas atitudes, Skinner afirma que a ciência busca a descrição e sistematização de relações ordenadas entre eventos da natureza, partindo da observação de eventos singulares ao estabelecimento de leis gerais, os quais se aplicariam a todos os fenômenos observados, com o objetivo de interagir com a natureza de forma mais eficaz. Dadas essas premissas, a constituição de uma ciência do comportamento encontra dificuldades na aplicação destes princípios, pois o comportamento humano, embora acessível, é extremamente complexo, já que é um processo e não uma "coisa". No entanto, Skinner relata ser possível uma Ciência do Comportamento Humano:

> "Não é de modo algum necessário que um homem conheça todos os fatos de um determinado campo, mas sim que compreenda todas as espécies de fatos. Não há razão para supor que o intelecto humano seja incapaz de formular ou compreender os princípios básicos do comportamento humano, não certamente, até termos uma noção mais clara do que estes princípios são." (SKINNER, 2003, 19)

Ainda, segundo o autor, a complexidade e unicidade do comportamento humano, bem como a doutrina da liberdade pessoal, não impediram que os homens buscassem explicações altamente improváveis para o mesmo. Em praticamente todas as culturas, os homens atribuíram relação de causalidade a quaisquer eventos presentes no momento em que o comportamento ocorria. Como exemplo, Skinner cita a utilização da Astrologia para explicar "traços de personalidade" e da forma como algumas teorias relacionavam as estruturas físicas, como formato do corpo, ou cor da pele, a determinados comportamentos. Da mesma forma, se utilizou a genética para explicar determinados comportamentos. Segundo Skinner, ainda que se consiga relacionar estes eventos ao comportamento, os mesmos não são suficientes para compor uma explicação científica:

> "O conhecimento do fator genético nos capacita a fazer melhor uso de outras causas. Atribuir as causas do comportamento às características inerentes ao organismo, como a hereditariedade, os transforma em "barreiras intransponíveis" para a compreensão, e consequentemente, modificação e controle do comportamento". (Skinner, 2003, p.28).

Questionando os métodos científicos tradicionais utilizados para explicar o comportamento, Skinner menciona que a ênfase deveria ser em estudar e identificar as relações entre eventos, devendo ser a interação do organismo com o meio, o objeto de uma ciência do comportamento. A necessidade de explicação levou as pessoas a recorrerem à "causas externas" (posição de planetas, estrutura física, hereditariedade) e "causas internas" como determinantes do comportamento humano. As causas internas se caracterizam pela atribuição do comportamento de um organismo vivo ao comportamento de um "agente interior". Estas poderiam ser "causas internas neurais", "causas internas psíquicas" e "causas internas conceituais".

Por "causas internas neurais" o autor descreve uma modalidade de explicação na qual se atribui ao sistema nervoso a causa imediata de determinados comportamentos. Com freqüência o senso comum recorre a estes aspectos para explicar o comportamento das pessoas. Como por exemplo, um indivíduo se comportou de determinada maneira porque estava "nervoso". Ainda que se utilizassem conhecimentos científicos sobre o funcionamento do sistema nervoso na explicação do comportamento, a explicação deste, levaria a eventos externos ao organismo, mediante os quais o comportamento ocorreu.

Como "causas internas psíquicas" compreendem-se causas relacionadas a um agente interior sem dimensões físicas, denominadas, na linguagem coloquial, por "psíquico". Pode-se exemplificar a utilização desta forma de explicação quando se diz que alguém realizou determinado comportamento porque estava com a "mente perturbada". Utilizando-se deste tipo de explicação, estados mentais ou eventos subjetivos são considerados as causas dos comportamentos. No entanto, estes eventos não são físicos e, portanto, inacessíveis à observação direta do comportamento impossibilitando, portanto, uma abordagem científica destes fenômenos.

As "causas interiores conceituais", segundo Skinner, não apresentam dimensões de espécie alguma. Poderíamos definir estas causas como explicações redundantes sobre um fenômeno, como por exemplo, "o aluno brigou porque é agressivo" ou "o aluno não presta

atenção porque não tem concentração". Tais explicações são prejudiciais, pois levam à percepção de que já se identificou sua causa.

Para Skinner (2003), a Análise do Comportamento enquanto ciência tem como objetivo explicar o comportamento humano a partir dos princípios científicos descritos, devendo partir da observação da interação entre do organismo com o ambiente. Uma explicação científica do comportamento deveria abranger a identificação das variáveis externas das quais o comportamento é função, as quais compõem seu ambiente imediato e sua história ambiental. Essas variáveis são passíveis de observação. Compreende-se por variável independente, um evento ambiental que, ao sofrer uma alteração, provoca uma mudança em outro evento ambiental definida como variável dependente. A observação e explicação do comportamento a partir das relações entre essas variáveis conduzem ao estabelecimento de probabilidades acerca de sua ocorrência e à identificação de relações de controle envolvidas.

Na explicação dos eventos envolvidos neste processo de observação e explicação, Skinner (2003) descreve um encadeamento composto por três elos: 1) uma condição que está fora do organismo;(por exemplo: ausência de água); 2) uma condição "interna" derivada da referida condição externa (exemplo: sentir sede) e 3) um comportamento relativo a estes eventos (exemplo: beber água). Para explicar cientificamente o comportamento, não bastaria relacioná-lo ao segundo elo, pois isso não nos permitiria modificar as condições em que o comportamento ocorre nem alterar suas probabilidades de ocorrência. A explicação científica do comportamento se daria ao elucidar as relações entre o primeiro elo e o comportamento. Skinner (2003) descreve este procedimento de identificação das variáveis externas das quais o comportamento é função, como Análise Funcional ou Causal.

1.1 Sobre a Análise de Contingências:

Para Sturmey (1996), o termo Análise Funcional tem sido utilizado em diversos contextos sem um critério teórico ou científico definido. Em estudo realizado a partir de revisão literária sobre o assunto, o autor demonstra que a Análise Funcional foi utilizada para referir-se a procedimentos distintos: procedimentos com enfoque descritivo; procedimentos de avaliação; como análise funcional experimental de variáveis; como um procedimento de intervenção na área clínica e ainda como forma de testar e manipular variáveis. Para Sturmey (1996), o termo Análise Funcional refere-se exclusivamente à manipulação experimental com o objetivo de investigar e demonstrar relações entre variáveis e comportamento, estando

restrita ao contexto experimental da Análise do Comportamento. Tal aspecto a diferencia de outras formas de avaliar o comportamento.

Ainda sobre esta questão Repp e Horner (1999) distinguem o termo Avaliação Funcional de Análise Funcional. Para estes autores, a avaliação funcional seria um procedimento mais amplo, que abrangeria diversos métodos para identificar a função do comportamento como entrevistas, observação direta, análise funcional, elaboração de hipóteses, testes destas hipóteses e implementação de intervenção. A análise funcional consistiria na manipulação experimental das variáveis em ambiente natural ou análogo, com o objetivo de se checar as hipóteses levantadas pela avaliação funcional.

Apesar da divergência em relação à denominação dos conceitos, os autores concordam que, para identificar as variáveis que estão controlando o comportamento são necessários três procedimentos distintos: entrevista, observação direta e manipulação de variáveis.

Segundo Andery, Micheletto e Sério (2001), a utilização do termo análise funcional que aparece constantemente na literatura sobre as práticas dos analistas do comportamento, pouco esclarece sobre essas práticas se considerarmos as múltiplas variáveis que as controlam. Buscando uma coerência com os apontamentos de Skinner na utilização deste termo, as autoras afirmam que:

> [...]a proposta de fazer a análise funcional nos remete, de fato, a uma discussão epistemológica e metodológica [...] caracterizar uma prática como um fazer análise funcional pode separar essa prática de outras (como por exemplo, de uma análise estrutural); no entanto, coloca esta prática ao lado de outras não necessariamente comprometidas com o sistema conceitual que sustenta a análise do comportamento [...] se estamos em busca de uma expressão que melhor caracterize a prática do analista do comportamento, possivelmente a melhor delas seria – como indica Skinner – a Análise de Contingências de Reforçamento. (ANDERY, MICHELETTO E SÉRIO, 2001, p. 155)

Nesta perspectiva, em coerência com os marcos conceituais de Skinner, o objetivo da Análise do Comportamento é identificar e trabalhar com as contingências de reforçamento sendo que estas não se restringem a contextos experimentais.

Este posicionamento também foi abordado por Sidman (1995) o qual compreende a Análise de Contingências enquanto um procedimento em que são aplicados os conhecimentos produzidos pela Análise Experimental do Comportamento com o objetivo de identificar as

condições em que um comportamento ocorre e suas consequências. Sidman (1995) caracteriza a Análise de Contingências de Reforçamento a partir dos seguintes componentes: 1) Observações e/ou relatos sobre a ocorrência do comportamento alvo e dos eventos ambientais que imediatamente o precedem ou o seguem, e também de registro sobre a frequência do comportamento ocorrendo em uma linha de base; 2) Prováveis relações entre condições antecedentes e respostas e relações entre respostas e consequências; 3) Testagem das relações a partir de manipulação experimental de variáveis; 4) – Análise dos resultados, onde se buscaria identificar a condição em que o comportamento ocorre e como está sendo mantido.

No presente estudo, em consonância com Andery, Micheleto e Sério (2001) e Sidman (1995), utiliza-se o termo Análise de Contingências para se referir ao trabalho do Analista do Comportamento na aplicação dos conceitos e princípios da Análise do Comportamento. Também se compreende a análise funcional enquanto um procedimento experimental para manipulação de variáveis com o objetivo de verificar hipóteses funcionais. No entanto, na descrição dos estudos de diversos autores, mantiveram-se os termos utilizados originalmente pelos mesmos.

1.2 Aplicações da Análise do Comportamento no Contexto Educacional

Em 1970, Bijou realizou um estudo intitulado "O que a Psicologia tem a oferecer à Educação – agora". Neste, o autor descreve um contexto de atuação dos psicólogos em que, majoritariamente, as atuações são desenvolvidas tendo como determinante principal, os posicionamentos particulares de cada profissional. No entanto, apesar desta colocação, para o autor seria possível enquadrar essas atuações em relação às demandas trazidas pela educação, em três formas básicas de abordagem as quais denominou: "A grande Maioria", "A grande Minoria" e "Pequena Minoria".

Na grande maioria o autor situou atuações de psicólogos escolares caracterizadas, principalmente, pela oferta de um conjunto de fatos sobre as habilidades da criança e seu desenvolvimento e de instrumentos de medidas psicométricas. Ainda nesse grupo, o autor descreve um ecletismo teórico e metodológico que levariam os psicólogos a perceberem o ensino como uma atividade intuitiva.

Na grande minoria, o autor menciona os psicólogos que atuam no contexto escolar amparando suas práticas em diversas teorias acerca de estágios de desenvolvimento cognitivo, bem como sobre conceitos definidos sobre percepção, memória e aprendizagem. Este grupo

ofereceria à educação uma filosofia de ciência, a qual postula ser o comportamento determinado, tanto por variáveis internas, quanto por variáveis externas. Neste, o autor descreve subgrupos que mantêm posições divergentes quanto ao objeto de estudo da psicologia e suas contribuições para a Educação. Tal posicionamento levaria ao desenvolvimento de pesquisas para comprovar as diversas teorias, conduzindo a contribuições que levariam à práticas em sala de aula, baseadas em variáveis hipotéticas ou na percepção do professor acerca destas teorias. Profissionais que atuam a partir desta forma de abordagem, segundo Bijou (1970), tendem a atribuir as falhas da educação a causas "internas" dos alunos como "falta de habilidade", "lesões neurológicas" dentre outros.

No grupo intitulado a pequena minoria, o autor situa as práticas baseadas nos princípios da Análise do Comportamento, as quais se caracterizam pela aplicação de princípios e conceitos desenvolvidos exclusivamente no contexto da pesquisa experimental. Mediante este propósito, oferecem uma metodologia de aplicação destes conceitos e princípios na elaboração e planejamento de procedimentos de ensino. As pesquisas são desenvolvidas a partir das mudanças observadas no comportamento da criança ao invés de inferir e atribuir as causas destas mudanças a características de faixa etária. Os psicólogos deste grupo teriam a oferecer à educação uma filosofia de ciência baseada em dados observáveis da interação entre comportamento do alunos e eventos ambientais do contexto educacional.

A partir de dados e exemplos de atuação, Bijou (1970) sugere modelos de atuação do psicólogo escolar que envolveria: trabalhos preventivos, remediativos, de consultoria e assessoramento ao professor no planejamento de ensino. No entanto, para que este modelo de atuação seja viável, menciona que os professores precisam conhecer os princípios e conceitos da Análise de Comportamento bem como saber aplicá-los a suas práticas em sala de aula. O psicólogo assessoraria o professor para que alcançasse sua meta em sala de aula, utilizando os princípios da análise do comportamento.

Skinner falou sobre Educação em várias de suas obras como "Ciência e Comportamento Humano" (1953/2003), "Para Além da Liberdade e Dignidade"(1971/1978), "Walden II"(194811982) e, de maneira mais específica, em "Tecnologia de Ensino"(1968/1975). Neste último, o autor descreve as diversas formas de aplicação dos princípios e conceitos da Análise do Comportamento à educação.

Winett e Winkler (1972), realizaram uma revisão bibliográfica sobre as aplicações dos princípios da Análise do Comportamento em sala de aula. Para os autores, a maiorias das intervenções até então, apresentavam como objetivo manter a ordem, o silêncio e a docilidade em sala de aula. Diante disto, os autores sugerem a necessidade de que as intervenções com base em princípios e conceitos da Análise do Comportamento, não se restrinjam a manter o *status quo* de um ambiente educacional questionável, mas que ampliem suas análises e intervenções considerando o comportamento dentro de um contexto e não isoladamente. Tais considerações levariam à práticas que não envolvem apenas o comportamento do aluno, mas todas as variáveis presentes no ambiente educacional.

Alguns estudos (BOTOMÉ, 1980; GREER, 2002; HUBNER e MARINOTTI;2004)* demonstram a eficácia da aplicação dos princípios e conceitos da Análise do Comportamento seja na elaboração de intervenções adequadas. Como exemplo, citam intervenções em relação a comportamentos considerados inadequados à aprendizagem do aluno e no ensino de habilidades acadêmicas para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Para os autores, a eficácia destas atuações dependeria da identificação da função do comportamento alvo, tendo em vista os objetivos educacionais.

1.3 Pesquisas sobre o Ensino da Análise de Contingências.

A partir de revisão de trabalhos publicados, Repp (1994) realizou um estudo em que demonstra que até 1980, as intervenções propostas para determinados comportamentos eram baseadas em procedimentos já existentes, considerados mais "adequados" ao comportamento em questão. Segundo o autor, a avaliação como proposta de investigação prévia da função do comportamento alvo, antes da intervenção, passa a ser divulgada a partir de alguns estudos importantes, dentre os quais se destaca o de Carr (1977) e Iwatta et al. (1994).

Carr (1997) realizou uma pesquisa acerca da literatura publicada em relação ao tratamento para redução de comportamentos autolesivos propondo então três hipóteses explicativas sobre as condições que estariam controlando o comportamento: reforçamento positivo, reforçamento negativo e autoestimulação. O estudo de Carr (1977) foi inovador por demonstrar a efetividade de se investigar a função do comportamento antes do tratamento. Intervenções em relação a comportamentos autolesivos mantidos por reforçamento positivo

---

* Em 1992, o Journal of Applied Behavior Analysis dedicou no número 1, espaço para vária publicações que discutiram a incidência dos princípios da Análise do Comportamento no contexto educacional norte-americano.

seriam diferentes de intervenções propostas para o tratamento de comportamentos autolesivos mantidos por reforçamento negativo. Até então, apenas após a intervenção, verificava-se se o comportamento alvo havia sido alterado.

A partir dos estudos de Carr (1977), Iwatta et al. (1994) realizou uma pesquisa com o objetivo de desenvolver um protocolo para avaliação prévia de possíveis funções de comportamentos autolesivos. A pesquisa contou com nove participantes com comprometimento no desenvolvimento e que apresentavam altas e moderadas taxas de comportamento autolesivo. Os experimentadores e observadores que fizeram parte da pesquisa possuíam experiência prévia em intervenções comportamentais com crianças com comprometimentos no desenvolvimento. No entanto, foi realizado um treinamento específico acerca do tema a ser investigado, para garantir a confiabilidade dos dados a serem obtidos. Para cada membro da equipe, eram fornecidas instruções escritas as quais descreviam o procedimento de observação e o protocolo experimental.

Para observação, os participantes foram expostos a quatro condições: desaprovação social, demanda acadêmica, brincadeira não estruturada e sozinho. Foram realizadas oito sessões por dia para cada condição, com duração de quinze minutos cada. Na condição de desaprovação social, o experimentador entrava em uma sala com a criança e a instruía a brincar com os brinquedos enquanto o experimentador "realizava algum trabalho". Os comportamentos auto-lesivos apresentados pela criança eram seguidos de atenção do experimentador, pareados com breve contato físico não punitivo. Outros comportamentos eram ignorados.

Na condição de demanda acadêmica, a criança era exposta a atividades acadêmicas difíceis mesmo que ela contasse com ajuda física do experimentador. Em uma mesa o experimentador disponibilizava tentativas de aprendizagem, fazendo uso de um procedimento gradativo com três dicas. Inicialmente, dava uma instrução verbal e esperava cinco segundos para o início da resposta do participante. Se a resposta desejada não ocorresse nesse intervalo, a instrução era repetida e era apresentado um modelo a ele. Se nesta condição, não iniciasse a resposta em cinco segundos, era fornecida uma instrução verbal novamente e dada ajuda física. O experimentador elogiava a criança sempre que a ajuda física não era necessária. Quando o participante apresentava comportamentos auto-lesivos, o experimentador parava a tarefa e virava-se de costas para a criança por trinta segundos. Nesta condição buscou-se

investigar se os comportamentos autolesivos eram mantidos por reforçamento negativo devido à fuga ou esquiva de demanda acadêmica.

A condição de brincadeira livre foi elaborada para servir de controle em relação à presença do experimentador. Eram disponibilizados materiais que poderiam ser estimulantes para a criança, ausência de demandas acadêmicas, liberação da aprovação social para comportamentos considerados adequados e ausência de aprovação para comportamentos autolesivos. As brincadeiras não eram estruturadas e durante as mesmas o experimentador ficava próximo da criança e lhe apresentava brinquedos novos, fornecendo elogios e mantendo contato físico com ela a cada, pelo menos, trinta segundos em que a criança não apresentava comportamentos auto-lesivos.

Na condição sozinha, a criança permanecia em uma sala de terapia, sem acesso a brinquedos ou qualquer outro material, buscando reproduzir um ambiente física e socialmente deficitário.

Os resultados demonstraram que a ocorrência de comportamentos autolesivos variou tanto entre os participantes como para os mesmos participantes nas diferentes condições. A partir do experimento, foram descritos cinco padrões distintos de respostas: 1) nível baixo de comportamentos autolesivos durante a condição de brincadeira livre; 2) maior ocorrência de autolesão na condição Sozinha; 3) pouco ou nenhum comportamento autolesivo, a não ser na condição de demanda acadêmica; 4) maior frequência de comportamentos autolesivos durante a condição de desaprovação social; 5) padrão indiferenciado de respostas, com engajamento em comportamentos autolesivos em duas ou mais condições. Iwata et al. (1994) concluíram que identificar os reforçadores do comportamento auto-lesivo em cada condição aumentaria a efetividade dos procedimentos de intervenção a serem realizados para reduzir a frequência destes comportamentos.

O estudo de Iwata et al (1994) foi inovador ao produzir um protocolo de observação a partir da manipulação de variáveis com o objetivo de verificar a função dos comportamentos autolesivos antes do delineamento de uma intervenção para diminuir a frequência destes comportamentos.

Um outro delineamento para verificar os possíveis efeitos de diferentes variáveis sobre o comportamento foi realizado por Iwata et al (2000), no qual os autores tinham como objetivo avaliar os efeitos de um programa de treinamento, desenvolvido para estabelecer competências básicas na condução de uma análise funcional em graduandos de psicologia. Os

objetivos do estudo foram medir em que extensão indivíduos não-treinados poderiam realizar análise funcional, a partir de um conjunto mínimo de instruções medindo-se a quantidade de treino necessária para a aprendizagem de repertórios necessários para a condução de uma análise funcional.

Participaram da pesquisa 11 alunos que estavam no final do curso de graduação os quais foram designados como terapeutas no treino de *role –playing*. Os 11 graduandos já haviam cursado a disciplina Análise do Comportamento e participavam de um curso de laboratório de análise aplicada do comportamento, porém não tinham experiência com a utilização de metodologias de análise funcional. Como clientes, foram escolhidos oito participantes já graduados e que possuíam grande experiência em procedimentos de análise funcional.

Foram selecionadas três condições para avaliação no experimentador: atenção, demanda e brincadeira, utilizando-se a remoção e liberação de eventos antecedentes e consequentes prescritos pelo terapeuta como procedimento para implementação correta das condições de avaliação. Na condição de atenção, o cliente tinha livre acesso a brinquedos e atividades prazerosas, não recebendo atenção do terapeuta a não ser através de frases como "Pare, não faça isso, você vai se machucar" e de contatos físicos breves como toque nas costas, liberados após a ocorrência de comportamentos alvo. Na condição demanda, eram apresentadas ao cliente pelo terapeuta, tentativas de aprendizagem durante a sessão, com intervalo de 30 segundos, utilizando-se uma sequência de três ajudas: instrução verbal, instrução e demonstração e instrução com ajuda física. Quando o cliente seguia as instruções, o terapeuta elogiava, caso não seguisse, o terapeuta seguia a sequência de ajuda. Quando o cliente emitia comportamento alvo, a tarefa era retirada, a tentativa era terminada e o terapeuta virava-se de costas para o cliente, até a próxima tentativa. Na condição de brincadeira, o cliente tinha acesso a vários itens considerados prazerosos, recebendo atenção do terapeuta em um intervalo fixo de 30 segundos durante a sessão quando o cliente apresentasse quaisquer comportamentos de interação social adequados, ignorando os comportamentos inadequados.

A partir do experimento foram feitos 15 roteiros nos quais se especificavam a ocorrências das várias classes de comportamentos emitidas pelos clientes durante cada condição descrita. Foram realizadas sessões de cinco minutos e as classes de comportamentos apresentadas eram: comportamentos autolesivos, disruptivos, brincadeiras apropriadas,

obediência à instrução dada pelo terapeuta e iniciação de interação social apropriada. Para cada condição, havia cinco roteiros, com o mesmo número e distribuição de comportamentos do cliente, porém com diferentes sequências e ocorrências no intervalo de tempo.

Como comportamentos alvos dos terapeutas foram selecionados: atenção e instrução. Como critério para considerar tais comportamentos como corretos ou incorretos, foram consideradas a sua ocorrência ou não ocorrência, término relativo a uma sequência temporal prescrita ou a ocorrência ou não ocorrência do comportamento do cliente. As sessões eram filmadas e registradas em intervalos de 10 segundos.

O experimento foi dividido em três fases: linha de base e duas etapas de treino. Na linha de base, foi realizada uma tentativa de aproximação a uma situação em que um indivíduo tenta realizar uma análise funcional a partir da leitura de materiais publicados, sem qualquer outro tipo de ajuda. Aos terapeutas era oferecida sessão de método do estudo de Iwata et al. (1994) que deveria ser lida dias antes do início da coleta de dados da linha de base. No primeiro dia da sessão de linha de base, eram dados 30 minutos para a releitura do referido método. No início de cada sessão, os participantes eram informados sobre qual condição de avaliação deveriam conduzir e não eram fornecidos *feedbacks* sobre suas atuações. Na linha de base, cinco participantes fizeram um conjunto de sessões, sendo uma sessão para cada condição enquanto seis participantes fizeram dois conjuntos de sessões.

A primeira fase de treino era conduzida por alunos já graduados. Os participantes recebiam material com descrições e resumos sobre as condições de avaliação que continham o propósito de uma condição, comportamentos alvo e instruções sobre como conduzir cada sessão. Depois da leitura era realizada revisão pelo condutor do treino e apresentada uma simulação em vídeo, onde alunos já graduados faziam o papel de terapeuta e cliente. Em seguidas eram fornecidas aos alunos que estavam sendo treinados, uma prova com 20 questões abertas sobre as atividades realizadas. Caso o critério de 90% de acertos não fosse atingido, um aluno de pós-graduação revisava as respostas com o referido participante, apresentando o vídeo novamente e administrando outra prova. Tal procedimento era realizado até que o participante atingisse 90 % de acertos. Na segunda fase do treino, os participantes realizavam novamente o que já haviam feito em linha de base, com a exceção de que podiam levar resumos para a sessão e consultá-los. Nesta fase, recebiam avaliação dos alunos graduados no final de cada conjunto de sessões. Caso o participante obtivesse um índice de acertos inferior a 95%, os alunos pós-graduados apresentavam um vídeo das respectivas

sessões apontando aspectos corretos e incorretos em relação ao desempenho do participante. Essa sequência se seguia até que o participante obtivesse o índice de 95% de acertos em duas sessões consecutivas de cada uma das três condições.

Como última fase, realizou-se um delineamento de linha de base múltipla entre os participantes com uma sequência fixa das condições (atenção, demanda e brincadeira). O resultado demonstrou que os desempenhos eram geralmente altos e que vários participantes apresentavam tendências de melhora durante essa etapa. Todos os participantes apresentavam desempenho que indicavam melhora após o treino. Como limitações do estudo, os autores citaram que os desempenhos foram avaliados a partir de situações simuladas, visto não se poder afirmar que os alunos conseguiriam conduzir uma análise funcional em situações de atuação após o treino. Outra limitação mencionada pelos autores, foi o foco do treinamento em repertórios específicos de análise de funcional que não envolveu outros repertórios importantes, como interpretação de dados, modificação de condições de avaliação para identificar variáveis mantenedoras e manejar possíveis riscos. Os autores porém, afirmam que estes repertórios poderiam ser ensinados com métodos semelhantes ao apresentado.

O estudo de Iwata et al.(2000) foi inovador, pois apresentou um procedimento estruturado para ensinar análise de contingências. Este estudo foi utilizado como base para a realização de outras pesquisas importantes no ensino de Análise de Contingências.

Myers e Holland (2000) realizaram uma pesquisa para investigar se professores de ensino regular e de educação especial apresentavam repertórios de interpretação funcional acerca de comportamentos alvo apresentados por seus alunos. Segundo os autores, os conceitos de avaliação funcional são relativamente recentes no contexto educacional apesar de sua efetividade no enfrentamento de "problemas de comportamento". Na pesquisa, os autores buscavam investigar: 1) Quantos alunos da sala de aula de cada professor exibiam comportamentos considerados inadequados; 2) Como os professores elaboravam intervenções diante destes comportamentos em sala de aula, a partir de suas habilidades; 3) Quantos professores já haviam recebido treinamento em avaliação funcional e 4) Quantos professores conseguiam desenvolver intervenções apropriadas, a partir da função do comportamento do aluno. Para realizar a pesquisa, os autores desenvolveram um questionário a ser respondido a partir de três cenários elaborados nos quais os alunos exibiam comportamentos alvo sob três condições: fuga de demanda, atenção do professor e atenção dos colegas. A partir destes cenários, os professores eram solicitados a responder sobre a melhor forma de intervenção.

Estes questionários foram distribuídos para 350 professores, em anonimato, sendo que 209 foram respondidos e retornados. Os resultados da pesquisa de Myers e Holland (2000) demonstraram que muitos professores vivenciavam dificuldades em sala de aula semelhantes aos descritos nos cenários, porém, a maioria não efetuava intervenções a partir da função dos comportamentos dos alunos. O estudo ainda indicou que os professores interpretavam com mais facilidade os comportamentos mantidos por reforçamento positivo. A partir destes dados os autores indicaram a utilidade de se ensinar análise de contingências para professores como forma de instrumentalizá-los a propor intervenções mais adequadas.

Em termos conceituais, admite-se que a análise de contingências é composta pelos seguintes passos: identificação do comportamento alvo; levantamento de prováveis funções do comportamento; planejamento de procedimento para testar se as funções apontadas estão corretas; aplicação de procedimentos de intervenção; análise de dados coletados; interpretação de dados coletados e desenvolvimento de intervenções de acordo com as funções comportamentais identificadas. De modo consonante com as orientações preconizadas pela literatura anteriormente comentada (IWATTA ET AL., 2000; MYERS E HOLLAND, 2000), a literatura nacional registra estudos que priorizam o ensino de repertórios que definem parte da análise de contingências. Abaixo, serão descritos os estudos sobre o ensino de Análise de Contingências para professores, realizados por Almeida (2009), Cerqueira (2009) e Tavares (2009), os quais fundamentaram a proposta de pesquisa do presente trabalho.

A partir dos dados produzidos por Iwata et.al. (2000) e Myers e Holland (2000), Almeida 2009, desenvolveu um estudo com o objetivo de ensinar três professoras da Educação Infantil de uma escola particular, a fazer uma parte da análise de contingências que envolvia: a observação e registro de dados sobre o comportamento de alunos; treino de repertórios de análise e interpretação de dados registrados; elaboração de uma conclusão sobre o que mantêm o comportamento em questão.

O estudo foi dividido em três fases: pré-teste, treino e pós-teste. Foram gravados 14 filmes com 1 atriz representando o papel de professora e 1 atriz representando o papel de aluno, sendo 7 filmes sobre comportamento alvo mantido por atenção social da professora (reforçamento positivo) e 7 filmes mantidos por fuga de demanda de tarefas escolares (reforçamento negativo). Estes filmes foram realizados a partir de observações e filmagens realizadas previamente pela pesquisadora nas salas de aula das participantes. Os filmes foram

divididos em 7 conjuntos de dois filmes composto por uma situação de reforçamento positivo e reforçamento negativo, respectivamente.

No pré-teste e no pós-teste, a pesquisadora utilizou o mesmo conjunto de filmes. No pré-teste a pesquisadora apresentou 2 filmes, um de cada vez, com o comportamento alvo, previamente indicado, de "fazer manha". A partir dos filmes, participantes deveriam registrar a ocorrência do comportamento alvo, bem como as condições antecedentes e subseqüentes ao mesmo. A pesquisadora realizou então, uma aula introdutória, de 60 minutos, apresentada em Power Point, sobre os principais conceitos da análise do comportamento e sobre a aplicação do método proposto por Iwata et al. (2000) acerca do ensino de análise de contingências. A pesquisadora forneceu com antecedência uma apostila didática a ser lida antes da formação prévia. Com base nos conteúdos da aula, foi realizada uma avaliação com as professoras sobre os conceitos apresentados, durante a qual poderiam consultar a apostila didática. O resultado da avaliação não foi critério para ingresso na próxima fase da pesquisa e também não houve *feedback* da pesquisadora sobre o desempenho das participantes.

Iniciou-se então a fase de treino, baseado no procedimento de remoção gradual de informações. Esta fase foi realizada em 6 passos cada qual, composto por um conjunto de 2 filmes. As informações retiradas gradualmente se referiam às respostas para as seguintes questões: 1 a Quantas vezes o comportamento alvo ocorreu em cada cena ? 1b Compare o que aconteceu com a freqüência do comportamento alvo nas três cenas: em qual cena a freqüência do comportamento alvo foi maior? 2 Na cena em que o comportamento alvo ocorreu com maior freqüência, qual a situação antecedente típica, isto é, que ocorreu mais vezes? 3 Na cena em que o comportamento alvo ocorreu com maior freqüência, qual é tipicamente a sua conseqüência, isto é, a conseqüência que mais frequentemente ocorre? 4 (Com base nas respostas às questões anteriores) O que é possível concluir sobre o que mantém o comportamento alvo do aluno ocorrendo?

A questão 4, referente à interpretação dos dados sobre os registros dos filmes, esteve presente em todos os passos, do pré-teste ao pós-teste, com exceção do passo 1, em que todas as questões com suas respectivas respostas foram apresentadas às participantes. As questões 3, 2, 1a, 1b, consideradas necessárias à análise dos dados foram acrescentadas gradualmente.

No pré-teste, as participantes tiveram um percentual alto de acertos superando o índice de 50%, mas não ultrapassaram os 90% de acertos. Após o treino, o desempenho das

participantes superou os 90% de acertos, sendo que quase todas obtiveram índice acima de 95% de acertos.

Almeida (2009) tinha como objetivo instalar repertórios de interpretação funcional e não de ensinar um procedimento de ensino de interpretação funcional. Assim como o estudo de Iwatta et al. (2000), os resultados de Almeida (2009) indicam a possibilidade do ensino de repertórios de interpretações funcionais em período de tempo relativamente curto. Pode-se considerar que o treino obteve sucesso no ensino de habilidades de descrição, análise e interpretação funcional. A pesquisadora mencionou que as participantes consideraram que as situações retratadas nos filmes eram muito diferentes das situações reais, vividas com seus alunos em sala de aula. Como limitação do estudo, a pesquisadora relata a ausência de um procedimento de generalização para investigar se os efeitos do reforçamento contingente a propriedades funcionais dos eventos havia se estendido para o ambiente de sala de aula. Diferentemente de Myers e Holland (2000), os dados produzidos por Almeida (2009), não indicaram maior facilidade dos professores em descrever e analisar contingências mantidas por reforçamento positivo. O desempenho das participantes foi semelhante nas duas condições investigadas: atenção social e fuga de demanda.

Cerqueira (2009) realizou pesquisa semelhante para ensinar 3 professoras de ensino infantil a realizar parte da análise de contingências relativa ao levantamento da provável função do comportamento. O procedimento iniciou-se com uma entrevista prévia realizada com as professoras, para que indicassem alunos com comportamentos alvo, para a realização de teste de generalização ao final da pesquisa. Cada professora escolheu um aluno e a partir desta informação, a pesquisadora realizou observações das interações da professora com esse aluno, a fim de verificar se o comportamento era mantido pela "atenção da professora" (reforçamento positivo) ou pela "fuga de demanda" (reforçamento negativo). Estas seriam as condições investigadas durante o estudo. A partir das observações em sala de aula, a pesquisadora montou 64 cenários, sendo que 32 cenários envolviam reforçamento positivo e, 32 cenários, reforçamento negativo. Em cada cenário eram descritos o comportamento alvo, a situação antecedente, a conseqüência apresentada pela professora e o que ocorreu posteriormente com a freqüência do comportamento.

Na linha de base do estudo, foram apresentados três cenários de cada condição ("atenção" e "demanda"), para as participantes que deveriam descrever a provável função do comportamento alvo. Na etapa seguinte, Cerqueira (2009) realizou um workshop com

material didático fornecido previamente e apresentação em Power Point sobre os principais conceitos a serem conhecidos, para a realização da análise de contingências. Após a formação, as participantes passaram por uma avaliação em que deveriam obter ao menos 70% de acertos para ingressarem na fase seguinte do procedimento. Caso não atingissem essa porcentagem, a experimentadora dava *feedback* sobre as respostas incorretas. Na fase seguinte, foi realizado procedimento de remoção gradual de informações, com base no procedimento de *fading out,* a qual foi dividida em 7 passos. O objetivo era ensinar as participantes a decompor a contingência tríplice de modo a identificar seus elementos apontando a provável função dos comportamentos alvo. Após a fase de treino, foi realizado um Pós-teste, com os mesmos cenários utilizados na linha de base, sendo que nesta etapa, diferentemente da anterior, a pesquisadora não deu *feedback* sobre o desempenho das participantes.

Em relação à linha de base, o estudo de Cerqueira (2009) apresentou resultados semelhantes aos de Myers e Holland (2000) que apontavam a maior facilidade dos professores identificarem a função de comportamentos alvo mantidos por reforçamento positivo visto que as professoras acertaram 50% dos cenários relativos à "atenção" e 30% dos relativos à demanda.

O desempenho de 100% alcançado pelas professoras no Pós-teste indica a efetividade do treino em relação ao desempenho das mesmas na linha de base. Com relação ao teste de generalização, foi solicitado às professoras que indicassem a provável função dos comportamentos alvo destacados por elas em entrevista anterior ao treino e que propusessem uma intervenção. As professoras conseguiram identificar a principal função dos comportamentos alvo, porém apenas uma participante conseguiu propor uma intervenção adequada. A partir deste dado, Cerqueira (2009) discute sobre a possível necessidade de se desenvolver procedimentos com o objetivo específico de ensinar habilidades relativas à intervenção. Como parte da análise de contingências, esses repertórios não emergem como decorrência do ensino do levantamento da provável função do comportamento. Segundo Cerqueira (2009), considerando os objetivos do estudo, também não fica clara a efetividade da formação prévia das participantes acerca de conceitos da Análise do Comportamento.

Tavares (2009) realizou uma pesquisa com objetivo de investigar a efetividade de um procedimento, para ensinar três professoras do Ensino Fundamental, a realizar parte da análise de contingências relativa à identificação da provável função de comportamentos.

Foram identificados, em conjunto com as professoras, comportamentos alvo, descritos por elas em suas salas de aula, os quais forneceriam dados para o teste de generalização ao final do estudo.

O procedimento de Tavares (2009), foi divido em 5 etapas: linha de base, treino, teste 1, teste 2 e teste de generalização. Na linha de base foram apresentados por escrito 8 cenários; dos quais, 4 envolvendo condição de reforçamento positivo (atenção) e 4 envolvendo reforçamento negativo (demanda). Após a apresentação dos cenários, as participantes deveriam responder as seguintes questões: "qual o comportamento emitido pelo aluno?"; "qual foi a conseqüência do comportamento do aluno, isto é, o que aconteceu imediatamente depois de ele apresentar este comportamento?"; "qual era a situação antecedente ao comportamento, isto é, o que estava acontecendo na classe imediatamente antes de o comportamento ocorrer?" "O que aconteceu posteriormente com a freqüência do comportamento?"; "Qual você julga que seja a função desse comportamento?". Na linha de base não foi fornecido *feed back* para as participantes. Na fase de treino foi utilizado o procedimento de remoção gradual de informações em que, inicialmente, Tavares (2009) explicava oralmente os componentes referentes às contingências de atenção e demanda presentes em 8 cenários diferentes daqueles da linha de base. Em seguida, eram entregues às participantes uma folha de respostas contendo as mesmas perguntas feitas na linha de base, para as quais, eram fornecidas as respostas, com exceção das questões sobre a função do comportamento. A cada dois cenários respondidos, a resposta para uma das perguntas deixava de ser dada e era exigida da participante por escrito.

Neste estudo, o desempenho das professoras na linha de base foi relativamente alto, com as participantes acertando mais de 60% das respostas relativas às funções do comportamento. Ainda assim houve evolução no desempenho das participantes no teste 1. No teste 2 o desempenho das participantes teve uma queda o que Tavares (2009) atribuiu à retirada repentina das questões sobre o comportamento, procedimento o que talvez devesse ter sido realizado de forma gradual.

No teste de generalização, as professoras conseguiram identificar a provável função dos comportamentos alvo. Tavares (2009) salienta que existem ressalvas em relação a estes dados, pois nas entrevistas prévias, as professoras indicaram vários comportamentos alvos. No teste de generalização, as professoras não explicitaram o comportamento para os quais estavam realizando a função. Assim como nos resultados Cerqueira (2009), as participantes

conseguiram realizar a identificação da função do comportamento, porém não conseguiram delinear uma intervenção adequada.

Diferentemente de Almeida (2009), os resultados de Tavares (2009) e Cerqueira (2009) estão de acordo com a pesquisa de Meyers e Holland (2000) sobre a maior facilidade dos professores em identificarem as funções dos comportamentos de alunos, mantidos por reforçamento positivo.

Os estudos anteriormente mencionados (ALMEIDA, 2009; CERQUEIRA, 2009; IWATTA ET AL.., 2000; MYERS e HOLLAND 2000; TAVARES, 2009) convergem em defender a relevância do ensino de repertórios que definem parte de análise de contingências, como também em demonstrar resultados satisfatórios dos procedimentos de ensino utilizados.

Com o objetivo geral de estender as investigações sobre condições favoráveis ao ensino de repertórios de interpretação funcional das interações em sala de aula para professores, o presente trabalho se apresenta como uma proposta de replicação sistemática (SIDMAN, 1960) dos estudos acima mencionados.

Considerando que parcela expressiva dos estudos anteriores foi efetuada com professores já graduados, o presente trabalho indagou se licenciandos em Pedagogia, ou seja, graduandas que se preparam para o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental também demonstrariam: a) repertórios de linha de base distantes daqueles que definem análise de contingências das interações em sala de aula; b) aprendizagens consistentes de tais repertórios após a exposição à procedimentos de reforçamento diferencial com *fading out* de registros textuais.

Outro aspecto a ser considerado nesta proposta de replicação, residiu justamente no material textual que fundamenta a aplicação dos procedimentos de ensino. Nos estudos anteriores (CERQUEIRA, 2009; MYERS e HOLLAND, 2000; TAVARES, 2009) predominam cenários, ou seja, parágrafos que expressavam os elementos constituintes de uma contingência completa. Os cenários não apenas estavam distantes dos dados de observação, como também poderiam expor os professores a um tipo de redação bem distinto daqueles que provavelmente eles utilizariam para descrever os fenômenos observados. Deste modo, na presente pesquisa, procurou-se expor licenciandas de Pedagogia a registros textuais que estivessem mais próximos da realidade de atuação do futuro professor. A questão seria: licenciandas em Pedadogia demonstrariam as aprendizagens de repertórios que definem

análise de contingências, diante de material textual originalmente elaborado sem o compromisso de mencionar os elementos de contingência?

Com o intuito de viabilizar condições metodológicas para investigar tais questões foram utilizados como material textual, protocolos preenchidos de encaminhamento de alunos com queixa escolar para Serviço de Psicologia de uma Diretoria de Ensino.

Todos os protocolos utilizados na pesquisa foram preenchidos por professoras da rede pública de ensino municipal. Por "queixa escolar" compreendem-se demandas apresentadas para solicitar o serviço de psicologia

Deste modo, o objetivo principal da presente pesquisa consiste em verificar se os procedimentos de reforçamento diferencial e *fading out* mencionados na literatura se mostrariam efetivos para estabelecer repertórios de interpretação funcional. Porém diferentemente dos estudos anteriores, o ensino se daria a partir de relatos de interação em sala de aula, por licenciandas em pedagogia e não por professoras em exercício. O material a ser utilizado como base para o procedimento de *fading out,* consistiu da análise destes relatos e não da montagem de cenários ou filmes.

Enquanto parte da Análise de Contingências, a Interpretação Funcional se definiria pelo estabelecimento de relações ordenadas entre possíveis condições antecedentes, respostas e consequências, em determinada situação. No presente estudo, se objetivou ensinar repertórios de interpretação funcional a partir da identificação de comportamentos alvos descritos nos protocolos, possíveis condições antecedentes relatadas e possíveis eventos subsequentes.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram do estudo duas licenciandas em Pedagogia que estudavam em Instituições de ensino diferentes e atuavam como estagiárias contratadas em escolas de Ensino Fundamental de um município do interior de São Paulo. As participantes realizavam estágio extracurricular remunerado vinculado à Diretoria de Educação e durante a participação nesta pesquisa, efetuavam o primeiro ano de estágio. Nenhuma das estagiárias possuía contato com conceitos ou com a literatura em Análise de Comportamento antes da participação na pesquisa.

Participante 1: cursava o primeiro ano do curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior, localizada no próprio município da escola na qual realizava estágio. Possui 34 anos de idade e realiza estágio em uma escola municipal que recebe alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Atualmente a escola recebe aproximadamente mil alunos. As principais atividades realizadas pela estagiária são: apoio aos professores nas atividades de fotocópia, apoio a alunos em sala de aula, bem como atividades rotineiras da escola. A participante relata que ministra aulas quando há falta de professores e permanece em sala quando os professores precisam se ausentar por períodos curtos de tempo.

Participante 2: Cursava o terceiro ano do curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino à Distância. Possui 22 anos de idade e realiza estágio em uma escola que recebe alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Realiza atividades diversas nas escolas como auxílio a professores no decorrer das aulas, permanece em sala por períodos curtos de tempo e auxilia na elaboração de materiais didáticos a serem utilizados em aula. Diferentemente da participante um, relata que nunca precisou substituir professores.

Os critérios utilizados para selecionar as participantes foram:

a) Ser aluno(a) regularmente matriculado em curso de licenciatura em Pedagogia;
b) Apresentar tempo de docência inferior a um semestre letivo;
c) Apresentar disponibilidade de horário para reuniões com a pesquisadora;

Foi realizado um contato inicial, durante o qual foi explicado o objetivo da entrevista e agendada data e hora para realização da mesma, conforme termo de consentimento (Anexo 3). Houve um contato com a direção da escola para autorização da realização da entrevista em horário de trabalho das participantes.

2.2 Local

A coleta de dados foi realizada na escola em que as estagiárias trabalhavam, em horário e espaço disponibilizado pela unidade, respeitando os critérios de não haver interrupção durante o processo, ou interferência de fatores externos, como ruídos. Buscou-se um espaço com boa claridade e condições para o bom andamento das interações entre a pesquisadora e cada licencianda, individualmente.

2.3 Material

Abaixo são descritos os materiais utilizados.

2.3.1 Termo de consentimento livre e esclarecido: pode ser consultado no Anexo 3.

2.3.2 Protocolos de triagem: foram selecionados nove protocolos de triagem preenchidos por professoras do ensino fundamental e que foram encaminhados para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação do município. O acesso aos protocolos se deu com autorização da profissional responsável pelo atendimento dos mesmos tendo como critério o anonimato de dados confidenciais relativos à identificação do aluno e da escola. O protocolo é composto por 10 questões, as quais são preenchidas por professores(as) da rede municipal ao buscar o apoio do serviço de psicologia e pode ser consultado no Anexo 1.

2.3.3 Modelos de Interpretação Funcional: (ver modelos no Anexo 4) a partir dos relatos descritos nos protocolos, foi elaborado, para cada um deles, um Modelo de Interpretação Funcional, no qual, se descreveram possíveis relações de contingências entre eventos. Estes Modelos foram utilizados nas Fases 2, 3 e 4 do procedimento e na elaboração das Folhas de Respostas a serem preenchidas pelos participantes.

2.3.4 Folha de Respostas: a serem preenchidas pelos participantes nas Fases 3 e 4 do procedimento; (ver modelo no Anexo 5)

2.3.5 Questionário 1 (Anexo 6)

O Questionário um foi elaborado para coleta de dados na Linha de Base, que fora realizada na Fase 1 do procedimento e apresentava a seguinte questão:

> *Usualmente os encaminhamentos de alunos das séries iniciais para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação são efetuados a partir do preenchimento de um protocolo de triagem*

pelos professores. Apresentamos abaixo em anonimato 2 protocolos já preenchidos. Gostaríamos que você destacasse as principais características das respostas fornecidas pelos professores(as) no preenchimento de cada protocolo.

2.3.6 Questionário 2: (Anexo 7)

O Questionário 2 foi utilizado nas Fases 2, 3 e 4 do procedimento. Era composto por questões relativas à Folha de Respostas, a serem ensinadas às participantes no decorrer no procedimento, sendo composto pelas questões descritas abaixo:

1) *- No protocolo preenchido, quais foram as ações emitidas pelo aluno e que constituem as queixas expressas pela professora?*
2) *- O que acontece na sala de aula logo após as ações que a professora destacou?*
3) *- Quais eram as condições da sala de aula que antecederam as ações emitidas pelos alunos destacadas pelo professor(a)?*

Também foram utilizados gravador de voz**,** para gravação das respostas fornecidas oralmente pelas participantes bem como caneta, lápis, borracha e papel, para registro de respostas por escrito;

Descrição dos protocolos:

Os critérios de escolha dos protocolos foram: a) serem preenchidos por professoras do ensino fundamental; b) Que fossem encaminhados por escolas distintas das escolas em que as estagiárias trabalham com vistas a garantir o anonimato dos envolvidos no preenchimento; c) Foram escolhidos protocolos que permitissem o contato das participantes da pesquisa com tipos distintos de contingências (completas ou incompletas)envolvendo relatos sobre queixas escolares. Os protocolos deveriam omitir as identificações constantes nos cabeçalhos dos mesmos. Para efeito da coleta de dados, as informações foram digitadas em computador com fonte 14, para favorecer a leitura adequada por parte das participantes da pesquisa.

O Protocolo de triagem é composto por dez questões, sendo que a questão dez fora retirada da pesquisa por se referir ao posicionamento do professor em relação ao encaminhamento do aluno para o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado da Escola, não estando relacionada à solicitação de apoio do serviço de Psicologia. Antes de excluí-la, realizou-se a leitura na íntegra de todos os protocolos.

Das nove questões a de número um e a de número dois eram relativas às queixas em relação aos alunos segundo as professoras (1 – *Descreva queixa principal em relação ao aluno; 2 Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentre o fora da sala de aula*). Uma questão do protocolo se referia ao momento em que a professora passou a perceber as dificuldades do aluno(3 – *Quando começou a perceber tais dificuldades?*). Uma questão relativa a quais recursos a professora utilizou para observar e constatar as "dificuldades" do aluno (4 – Que instr*umentos utilizou para constatar as dificuldades?Caderno, testes, provas, tarefas, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores).* Uma das questões do protocolo era relativa às estratégias que a professora tem utilizado para ajudar o aluno nas dificuldades que observa e como a professora descreve os resultados destas ações. (5 – *O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?*).

Duas questões se referem à descrição de como ocorre a interação do aluno com a professora e com os demais alunos da sala de aula (*6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno; 7 – Como é o relacionamento do aluno com a classe?)* Uma questão busca investigar possíveis reforçadoras positivos para a criança, percebidos pelo professor(a) *(8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?)* e uma questão que buscava investigar quais os comportamentos emitidos pelo professor quando o aluno não participava das atividades propostas. *(9 – Como você age quando a criança não participa das* ati*vidades?).*

Nos protocolos, como queixas escolares são descritos todos os comportamentos considerados pelos professores como inadequados, seja em relação à aprendizagem, seja em relação à interação com os demais alunos ou com o professor. Em relação à queixa principal, uma análise dos relatos contidos nos protocolos a partir das causas internas e externas postuladas por Skinner (1953/2003), demonstra que as professoras utilizam-se destas em grande escala, para explicar os comportamentos dos alunos os quais motivaram a buscar apoio junto ao serviço de psicologia. Abaixo, no Quadro 1 explanam-se as causas internas e externas, utilizadas pelas professoras na descrição das queixas escolares.

	Causas internas Psíquicas	Causas internas neurais	Causas internas conceituais	Causas Externas
Protocolo 1	Desligado, falta de atenção		É desligado porque não tem concentração	
Protocolo 2	Falta de atenção e concentração, inquieto, agressividade, agitação			
Protocolo 3	Distraído, disperso			A dermatologista pediu para que fosse atendido por uma psicóloga
Protocolo 4	Alheio,			
Protocolo 5	Apatia		Pensamento silábico-alfabético	Família não comparece na escola
Protocolo 6			Aflita porque não entendeu	
Protocolo 7	Desatenta e comunicação, apatia, desinteresse			Vir para a escola e não entrar na escola, ficar na rua até a hora de ir para casa
Protocolo 8	Concentração limitada; Insegurança; desinteresse, agressividade		Dificuldade de aprendizagem, dificuldade para assimilar e memorizar conteúdos	
Protocolo 9	Agressivo, irritado, irrequieto, agitado			Nascimento da irmã

Quadro 1: Análise das Queixas escolares a partir das categorias causais propostas por Skinner

Descrição dos Modelos de Interpretação Funcional

A partir da descrição e análise dos relatos contidos nos protocolos, buscou-se identificar as possíveis contingências presentes no relato das professoras. Além de utilizarem termos relativos a causas internas e externas para explicar as queixas escolares em relação aos alunos, no conjunto dos protocolos, as professoras também realizam descrições acerca destas mesmas queixas. Descrevem situações que envolvem interações entre o aluno e os pares, entre o aluno e as tarefas propostas e entre professor e aluno. Como exemplo, no Protocolo 5

a professora relata que o aluno apresenta apatia e também descreve que o aluno não acompanha o rendimento da classe e não consegue se expressar. Tais relatos serviram de base para elaboração dos Modelos de Interpretação Funcional realizados em forma de tabela, com três colunas e com o número de linhas correspondentes ao número de possíveis contingências descritas nos protocolos, conforme o Quadro 2, descrita abaixo.

Contingências descritas	**Condições antecedentes**	**Modo como a professora descreve as ações do aluno**	**Eventos Subsequentes**
Completas	X	X	x
Incompletas	X	X	
Incompletas		X	x

Quadro 2: Exposição das Contingências no Modelo de Análise de Contingências

Foram descritas contingências completas e incompletas. Por contingências completas, compreendem-se contingências nas quais é possível, a partir dos relatos constantes nos protocolos, descrever uma suposta ação do aluno assim como inferir as possíveis condições antecedentes e eventos subsequentes a esta determinada ação. No Modelo, foram descritas duas modalidades de contingências incompletas. Contingências nas quais, a partir das ações relatadas pelas professoras, identificou-se apenas os possíveis eventos antecedentes e subsequentes relativos à referida ação. Optou-se por definir a coluna do meio como "Modo como a professora descreve a ação do aluno", pois na maioria dos protocolos, as professoras utilizam termos que não são coerentes com os princípios científicos e conceituais da Análise do Comportamento. As professoras utilizam com frequência relatos de "não ações" seguidas de consequências ambientais ("não consegue realizar as atividades, por isso fica desmotivado"). Nos marcos conceituais da Análise do Comportamento, "não-respostas", não causariam mudanças ambientais. Porém, optou-se por manter os relatos das professoras, visto serem os mais próximos aos eventos e descrições presentes em sala de aula e da realidade de trabalho conforme os objetivos do estudo.

Foi utilizado o número de linhas equivalentes ao número de possíveis contingências, completas ou incompletas, descritas nos protocolos. A análise das possíveis contingências e a construção dos Modelos para cada protocolo foram realizadas pela pesquisadora e pelo orientador da pesquisa. A partir da leitura, em separado, de cada protocolo e finalizada a leitura, cada um elaborava e preenchia um modelo de análise de contingências para cada

protocolo. Foram consideradas as contingências para as quais se registrou consenso na atribuição de funções (antecedente, subsequente) para as ações indicadas pela professora.

Abaixo, no Quadro 3, está demonstrado o número de contingências descritas para cada protocolo.

	Prot 1	**Prot 2**	**Prot 3**	**Prot 4**	**Prot 5**	**Prot 6**	**Prot7**	**Prot 8**	**Prot 9**
S-R-Sr	*5*	*1*	*3*	*4*	*3*	*1*	*1*	*1*	*2*
S-R	*2*	*1*	*2*	*0*	*0*	*0*	*2*	*6*	*2*
R-Sr	*1*	*1*	*0*	*1*	*1*	*3*	*0*	*0*	
Total	*8*	*3*	*5*	*5*	*4*	*4*	*3*	*7*	*4*

Quadro 3: Número de possíveis contingências descritas nos protocolos

*S-R-Sr – Contingências completas – Evento Antecedente/Resposta/Evento Subsequente
*S-R –Contingência incompleta – Evento Antecedente/Resposta
*R-Sr – Contingência incompleta – Resposta/Evento Subsequente

A partir da caracterização dos protocolos, selecionaram-se quais seriam utilizados em cada fase do procedimento a ser descrito a seguir.

2.4 Procedimento

Antes da coleta de dados, as participantes foram informadas do tempo aproximado de duração do trabalho e dos objetivos por meio da apresentação e explicação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, a pesquisadora iniciou o procedimento de coleta de dados.

O estudo foi realizado em quatro fases: Fase 1, Fase 2, Fase 3 e Fase 4 .

2.4.1 Fase 1: Caracterização inicial dos repertórios verbais dos participantes na descrição dos protocolos

Na Fase 1 foi realizada uma caracterização inicial dos repertórios verbais das participantes acerca da descrição dos protocolos. Nesta Fase, buscou-se investigar se as participantes da pesquisa já apresentavam repertórios de análise de contingências acerca dos eventos relatados no preenchimento do protocolo. Esta fase foi iniciada com o fornecimento das instruções transcritas abaixo para as participantes. As instruções foram apresentadas em

folha impressa, em duas vias, permanecendo uma via com as participantes e outra com a pesquisadora. Após a entrega da folha para a participante, a pesquisadora efetuou leitura oral das instruções em conjunto com a participante certificando-se de que não haveria dúvida sobre a atividade a ser realizada.

> *Nós apresentaremos para você alguns protocolos de triagem já preenchidos. Os protocolos foram preenchidos por professores que solicitaram apoio psico-educacional junto ao Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação.*
>
> *Solicitamos que você aponte ou destaque oralmente (e também por escrito, se assim preferir) quais são as principais características, de cada protocolo apresentado, em sua opinião.*
>
> *Assim, você receberá uma cópia em papel, de cada protocolo preenchido e, após a sua leitura, pedimos para que você indique as principais características do mesmo.*
>
> *O seu relato oral será gravado. Caso você prefira também redigir suas respostas, recolheremos os registros ao final da atividade. Podemos começar?*

Após o participante declarar compreensão das instruções, a pesquisadora forneceu cópia transcrita do Procotolo1 preenchido (Anexo 02), do Questionário 1 (descrito abaixo) e folha em branco para respostas, em conjunto com papel e caneta. Foi dada opção para as participantes responderem de forma oral, a ser gravada, ou por escrito. Nesta fase não houve *feedback* da pesquisadora acerca do desempenho dos participantes.

Questionário 1

1) *- Usualmente os encaminhamentos de alunos das séries iniciais para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação é efetuado a partir do preenchimento de um protocolo de triagem pelos professores. Apresentamos abaixo em anonimato 2 protocolos já preenchidos. Gostaríamos que você destacasse as principais características das respostas fornecidas pelos professores(as) no preenchimento de cada protocolo.*

Após as participantes efetuarem as respostas para o Questionário 1, sob a forma escrita e/ou oral para o Protocolo 1, a pesquisadora recolheu o Protocolo 1 junto a participante e entregou o Protocolo 2, mantendo a folha do Questionário 1 com o participante, seguindo os mesmos passos relatados anteriormente. .

A Fase 1 foi finalizada com o recolhimento da resposta do Questionário 1 para o Protocolo 2. Por ocasião do recolhimento das respostas (final da gravação ou coleta dos papéis), a pesquisadora informou sobre as atividades seguintes, sem qualquer referência ao desempenho das participantes no fornecimento da resposta solicitada no Questionário 1, ou seja, não houve provisão de reforçamento diferencial para as respostas fornecidas na Fase 1.

2.4.2 Fase 2: Exposição dos Modelos de Interpretação Funcional

Nesta fase ocorreu a primeira etapa de ensino de repertórios que definem análise de contingência . Foram reapresentados às participantes, os Protocolos 1 e 2 em sequência, para fornecer modelo de análise contingências de acordo com o Questionário 2 (descrito abaixo).

No início da Fase 2, as instruções abaixo transcritas foram, a exemplo da Fase 1, apresentadas sob a forma escrita (em 2 vias) e lidas oralmente pela pesquisadora.

> *Nesta etapa nós apresentaremos novamente os protocolos da etapa anterior. Agora, após a reapresentação de cada protocolo, pediremos para que você responda algumas questões sobre o mesmo que serão apresentadas por escrito e também lidas oralmente. Não se preocupe em memorizar nada, pois, o texto do protocolo e o texto com as questões ficarão com você para consultar em caso de dúvidas. Suas respostas para as questões serão orais (com gravação em áudio) e também por escrito (se você assim preferir). Podemos começar?*

Diante da afirmação de compreensão das instruções pelas participantes, a pesquisadora reapresentou o texto do Protocolo 1, juntamente com o texto do Questionário 2 descrito abaixo e folhas em branco e caneta.

Questionário 2

1) - No protocolo preenchido, quais foram as ações emitidas pelo aluno e que constituem as queixas expressas pela professora?

2) - O que acontece na sala de aula logo após as ações que a professora destacou?

3) - Quais eram as condições da sala de aula que antecederam as ações emitidas pelos alunos destacadas pelo professor(a)?

Após a obtenção de respostas para o Questionário 2, gravadas e/ou escritas, a pesquisadora leu o Modelo de Interpretação Funcional referente ao Protocolo1 exposto em uma única via , o qual permaneceu com a pesquisadora.

A leitura do Modelo pela pesquisadora foi realizada por linha, destacando-se inicialmente a informação que consta na coluna referente ao modo como a professora descreve a ação do aluno a partir dos relatos das queixas escolares pelas professoras (Questionário 2/Questão 1). Para cada ação mencionada no Modelo, ou seja, para cada instrução da respectiva coluna em cada linha, a pesquisadora efetuava, em seguida, a leitura da coluna eventos subsequentes e, em seguida, da coluna eventos antecedentes.

Durante a leitura do Modelo de Interpretação Funcional, relativo ao Protocolo1, a participante teve livre acesso ao texto do Protocolo 1, bem como ao Questionário 2.

Ao final da leitura, a pesquisadora recolheu os textos do Protocolo1 e do Modelo de Interpretação Funcional para o mesmo, mantendo as participantes em contato somente com o Questionário 2.

Em seguida, a pesquisadora reapresentou o Protocolo 2 e solicitou, ao final da leitura do mesmo pelo participante, respostas para as questões do questionário 2.

Finalizando a obtenção de respostas para o Protocolo 2, a pesquisadora iniciou a leitura do Modelo de Interpretação Funcional referente ao Protocolo 2.

A leitura foi efetuada replicando o procedimento adotado com o protocolo anterior, ou seja, por linha, com indicação da informação na coluna sobre ações do aluno, seguido pela leitura das informações explicitadas nas colunas Eventos Subsequentes e, por fim, Eventos Antecedentes.

A Fase 2 foi finalizada com o término da leitura do Modelo de Interpretação Funcional e o recolhimento dos demais materiais textuais (Protocolo 2, Instruções da Fase 2, modelo de respostas para o Protocolo 2 e, eventualmente, as respostas escritas fornecidas pelo

participante antes do contato com o respectivo modelo). O Questionário 2 foi mantido com o participante.

2.4.3 Fase 3: Estabelecimento gradual de operantes verbais descritivos dos protocolos preenchidos

O Objetivo desta fase foi ensinar repertórios verbais descritivos de possíveis relações funcionais, na interpretação dos protocolos preenchidos, mediante utilização do reforçamento diferencial contingente à propriedades da resposta de descrever em contato com mudanças graduais nas indagações apresentadas.

A Fase 3 foi iniciada com a leitura oral, pela pesquisadora, das instruções abaixo transcritas. As instruções foram apresentadas sob a forma de texto, em duas vias.

> *Apresentaremos agora novos Protocolos preenchidos e solicitamos que você, após a leitura dos mesmos, forneça respostas para as mesmas perguntas do questionário 2, que permanece com você e que utilizamos na etapa imediatamente anterior.*
>
> *Não se preocupe com o tempo para responder. Você pode optar por respostas orais (que serão gravadas), respostas por escrito ou ambas. Você dispõe do tempo que julgar necessário.*
>
> *Ao final das suas respostas para cada Protocolo apresentaremos nossa proposta de resposta para o mesmo. Podemos começar?*

Uma vez atestada a compreensão das instruções para a Fase 3, a pesquisadora apresentou o texto referente ao Protocolo 3 e solicitou que o participante a informasse sobre o término da leitura.

Na Fase 3, diferentemente da fase anterior, ao final da leitura do Protocolo 3 e antes que o participante respondesse às indagações do Questionário 2, a pesquisadora informou ao participante quais foram as principais ações emitidas pelo aluno e os respectivos eventos subsequentes relatados no protocolo, utilizando o Modelo de Interpretação Funcional referente ao Protocolo 3. A pesquisadora efetuou a leitura das seguintes instruções:

> *Para o Protocolo 3 que você acabou de ler, vamos apresentar um modelo no qual já constam algumas respostas. Você deverá preencher os espaços em branco de acordo com a leitura que você efetuou do Protocolo 3.*
>
> *Você dispõe do tempo que julgar necessário e pode consultar à vontade o texto do Protocolo 3. Avise-me quando encerrar o preenchimento. Podemos começar?*

Em seguida, a pesquisadora entregou a Folha de Resposta referente ao Protocolo 3 para o participante e aguardou a indicação do término do preenchimento.

Diante da indicação do término, a pesquisadora passou a corrigir cada linha preenchida pelo participante mediante consulta ao Modelo de Interpretação Funcional referente ao Protocolo 3 de posse exclusiva da pesquisadora.

Para cada linha, diante do preenchimento correto pelo participante, ou seja, diante de respostas escritas que sustentavam correspondência com o previsto, a pesquisadora forneceu indicação de acerto com elogios.

Por sua vez, cada linha, diante das respostas escritas, distintas daquelas especificadas no Modelo para o Protocolo 3, a pesquisadora forneceu indicação de erro e solicitou nova tentativa à participante. Nesta ocasião, a participante foi novamente informada de que dispunha de acesso ao Protocolo 3, bem como do tempo que julgasse necessário para novo preenchimento.

Mediante o preenchimento correto, a pesquisadora realizava nova correção e indicava o acerto fornecendo elogios. Diante da reincidência de preenchimento distinto do previsto, a pesquisadora informava o erro e solicitava à participante que localizasse no protocolo, todas as ocasiões nas quais as ações dos alunos sob consideração na respectiva linha eram evidenciadas. A partir de tal localização, solicitava nova tentativa de preenchimento.

Novamente respostas corretas foram sinalizadas e elogiadas com avanço para a linha seguinte. Diante da reincidência de respostas incorretas, a pesquisadora forneceu a resposta prevista, indicando-a no Protocolo e iniciando o Procedimento com a linha seguinte.

Na sequência, a pesquisadora apresentou os Protocolos 4, 5 e 6, adotando os mesmos procedimentos descritos para o Protocolo 3.

Abaixo são apresentados nos Quadros 4, 5, 6 e 7, as folhas de respostas com os referidos campos fornecidas a cada participante, os campos a serem preenchidos durante a realização da Fase 3 e os campos onde não constavam informações, a partir do Modelo de Interpretação Funcional referente a cada Protocolo.

○ - Campo informado à participante;

□ - Campo a ser preenchido pelo participante;

** - Informação não relatada nos protocolos

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
□	○	○
□	○	○
□	○	**
□	○	**
□	○	○

Quadro 4: Folha de Respostas Protocolo 3

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
□	○	○
□	○	○
□	○	○
□	○	○
□	○	**

Quadro 5: Folha de Respostas Protocolo 4

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
**	○	○
□	○	○
□	○	○
□	○	○

Quadro 6: Folha de Respostas Protocolo 5

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
□	○	**
□	○	○
□	○	**
□	○	**

Quadro 7: Folha de Respostas Protocolo 6

Os critérios para finalização do procedimento com um protocolo e início do procedimento com o protocolo subsequente foi o preenchimento previsto, independente da ocasião (primeira, segunda ou terceira tentativa) ou a apresentação, pela pesquisadora, das respostas previstas, após três tentativas sem sucesso do participante. No Protocolo 4, a exemplo do Protocolo 3, e de acordo com os referidos Modelos de Análise de Contingências, a pesquisadora alternou linhas nas quais:

a) - Forneceu as respostas previstas para as colunas de ações dos alunos e eventos subsequentes, solicitando o preenchimento da coluna eventos antecedentes;

b) - Ora forneceu as respostas previstas somente para a coluna ações do aluno e solicitou o preenchimento dos demais.

Para os Protocolos 5 e 6, de acordo com os Modelos, a pesquisadora forneceu somente a cada linha, a resposta prevista pelo participante independe da tentativa (primeira, segunda ou terceira) para a coluna ação do aluno e solicitou o preenchimento das demais colunas.

O preenchimento previsto ou o fornecimento das respostas corretas pela pesquisadora após três tentativas incorretas no Protocolo 5, produziu acesso ao Protocolo 6.

A Fase 3 foi encerrada com a obtenção de um, dentre os dois critérios de finalização acima mencionados diante do Protocolo 6.

2.4.4 Fase 4:Avaliação da emergência de operantes verbais descritivos dos protocolos

O objetivo da Fase 4 foi verificar a extensão dos efeitos do reforçamento diferencial contingente ao preenchimento dos modelos de resposta nas condições de supressão gradual das informações ("dicas") adotadas na fase anterior, sobre a emissão de repertórios de interpretação de prováveis relações funcionais entre eventos mencionados em novos protocolos.

Nesta Fase, a pesquisadora informou que praticamente o mesmo procedimento da fase anterior seria adotado, somente com uma alteração importante. Desta feita, a cada novo Protocolo apresentado sob a forma de texto, o participante deveria responder as questões do Questionário 2 sem qualquer interpretação ou Auxílio da pesquisadora em termos do fornecimento da instrução. Foram fornecidas folhas de respostas com as três colunas em branco, caso os participantes optassem por fornecer as respostas por escrito.

Após a apresentação do Protocolo 7 e o fornecimento de respostas orais (gravadas) ou escritas pelo participante, foram apresentados o Protocolo 8 e, por fim, o Protocolo 9.

O acesso aos protocolos da Fase 4 ocorreu imediatamente após o preenchimento das respostas para o Questionário 2, considerando cada protocolo separadamente, independente da correspondência entre a resposta fornecida pelo participante e as respostas previstas pela pesquisadora.

A Fase 4 foi finalizada imediatamente após o fornecimento do preenchimento solicitado para o Protocolo 9.

Abaixo apresentamos os Quadros explicativos das folhas de respostas com os campos a serem preenchidos por cada participante durante a realização da Fase 4.

□ - Campo a ser preenchido pelo participante;
** - Informação não relatada no protocolo;

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
□	□	**
□	□	□
□	□	**

Quadro 8: Folha de Respostas – Protocolo 7

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
□	□	**
□	□	**
□	□	
□	□	**
□	□	□
□	□	**
□	□	**

Quadro 9: Folha de Respostas – Protocolo 8

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
□	□	**
□	□	**
□	□	□
□	□	□

Quadro 10:- Folha de Respostas – Protocolo 9

Na Fase 4, foram fornecidas para a Participante 1, Folhas de Respostas com o número de linhas proporcional ao número de ações a serem identificadas (Anexo 5). Para a

Participante 2 foram fornecidas Folha de Resposta sem o número de linhas correspondente ao Modelo de Análise de Contingências.

Todos os elementos textuais utilizados na pesquisa e que foram entregues ao participante foram impressos em fonte 14, para evitar possíveis dificuldades de compreensão e leitura de instruções. A seguir serão descritos e analisados os resultados apresentados pelas participantes.

3. RESULTADOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

A descrição e análise dos resultados das participantes foram realizadas individualmente com o objetivo de analisá-los separadamente para posterior comparação. Consideraram-se como acerto ou erro, as respostas fornecidas pelas participantes oralmente ou por escrito, equivalentes aos eventos descritos no Modelo de Análise de Contingências realizadas pela pesquisadora. Por erro consideraram-se, tanto as omissões, quanto as respostas fornecidas em desacordo com o referido Modelo. Os eventos antedecentes ou subsequentes que não foram identificados nos protocolos durante a elaboração do Modelo de Análise de Contingências e que não foram respondidos pelas participantes, não foram considerados como acertos.

3.1 Participante 1

A coleta de dados junto à Participante 1 foi realizada em uma única sessão com duração de duas horas e dez minutos. Nas Fases 1 e 2, a participante optou por fornecer respostas orais para os questionários 1 e 2. Nas Fases 3 e 4, a Participante 1 respondeu por escrito nas Folhas de Resposta apresentadas em conjunto com o Questionário 2. Os relatos orais relativos às Fases 1 e 2, assim como as Folhas de Respostas preenchidas, foram transcritos de forma idêntica aos dados coletados.

3.1.1 Fase 1

Questão1/Questionário1: Usualmente os encaminhamentos de alunos das séries iniciais para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação são efetuados a partir do preenchimento de um protocolo de triagem pelos professores. Apresentamos abaixo em anonimato 2 protocolos já preenchidos. Gostaríamos que você destacasse as principais características das respostas fornecidas pelos professores (as) no preenchimento de cada protocolo.

Resposta referente ao Protocolo 1:

Eu acho assim, tem vários alunos assim que a gente conhece, na verdade não consegue terminar, atividade proposta, me parece que quando a criança é assim ela fica num canto, excluída, porque a maioria das crianças consegue, só ele que não. A gente percebe na sala os coleguinhas que tenta ajudar, que acho que vê que ta com dificuldade. Aqui fala que ele gosta de artes, que ele gosta de desenhar e pintar, mas não pinta do jeito que deveria ser feito, mas pra arte tem um jeito certo de ser feito? Arte não é arte? Então de repente se você deixasse uma criança dessa livre, talvez ela pode até expressar na arte, um sentimento, o que

ela sente, sei lá. Quanto a aprendizagem eu acho que essa criança tem que ter uma atenção diferente, um ensino diferenciado, não só no SAPE, dentro da própria sala de aula, eu acho que o *professor, por mais difícil que seja, eu sei que é, a gente trabalha em escola a gente sabe como é, mas eu acho assim, você tem que tentar, diferenciar, o mesmo conteúdo passar pra sala, sei lá, tentar uma coisa diferente. Porque a gente fala assim, educação continuada. Mas eu acho que esse aluno precisa atingir pelo menos de 10 a 20 %, mas pelo menos você tentou fazer alguma coisa por aquela criança. E é frustrante para o professor, você tenta uma atividade diferente, e mesmo assim não dá resultado. Então, é frustrante.*
Então aqui está dizendo que a criança é carinhosa. Mas assim, eles são carinhosos mesmos, mas assim, eles não deixam muito você se aproximar, às vezes eles ficam assim meio receosos. As vezes você faz uma pergunta eles não respondem...só que demonstra realmente carinho.

Resposta referente ao Protocolo 2

Aqui fala que o principal desse aluno é a falta de atenção e concentração. Então, como você vai chamar esse aluno pra dialogar e dizer que ele tem que fazer as coisas direitinho, se o problema dele já é a falta de concentração e atenção? Então, talvez você está falando e ele não tem atenção. As vezes ele nem escuta o que você está falando. Se o problema dele é falta de atenção, ele pode até escutar mas ele não grava. Fala assim que ele é agitado, não respeita apresenta agressividade..então eu acho assim, que diferente do primeiro aluno, assim...é um outro tipo de criança. A gente percebe que já não mais um problema só da convivência com outros alunos. Ele já faz as brincadeiras agressivas. Talvez o que precisa é ...não ser tratado de um modo diferente mas ser prestado um pouco mais de atenção ao comportamento dele e como ta falando que o professor consegue levantar essa dificuldade é lendo caderno, teste, e conversa com a família...então...talvez ele apresente essas dificuldades com a escola e apresente essas dificuldades com a família. O comportamento dele com a família talvez seja diferente do comportamento dele na escola.

O objetivo da Fase 1 foi investigar se, ao mencionar as principais características do preenchimento dos Protocolos 1 e 2, as participantes apresentariam repertórios que caracterizariam interpretações funcionais, ou seja, se em seus relatos a participante relacionassem possíveis eventos antecedentes e subseqüentes, às queixa relatadas onde constam dimensões descritas pelas professoras, como ações do aluno, no encaminhamento realizado. Outra medida de Linha de Base consistente com repertórios de interpretação funcional se constituiria na análise e na crítica dos termos utilizados pelas professoras, de modo a apontar divergências entre a perspectiva da análise de contingências e os relatos mentalistas dos professores. A análise das respostas da Participante, tanto no Protocolo 1 quanto no Protocolo 2, indica que a participante apresenta repertórios distantes de uma interpretação funcional das interações de sala de aula relatadas nos protocolos.

---

* SAPE: Serviço de Apoio Pedagógico Especializado na Escola.

Na resposta relativa ao Protocolo 1, ao considerar as queixas escolares relatadas, a participante citou eventos presentes em seu ambiente de trabalho como estagiária (… *"tem vários alunos assim, que a gente conhece"*). Assim como nos relatos das professoras contidos no Protocolo 1, a participante descreve explicações para as queixas escolares recorrendo a causas internas dos comportamentos do aluno. Contudo, cabe ressaltar a contiguidade no relato da Participante 1. Como exemplo, ao comentar sobre a situação de exclusão do aluno, ora a participante cita esta situação por a criança "ser assim", ora como efeito de seu insucesso diante do sucesso das demais crianças: *"...quando a criança é assim, ela fica num canto, excluída, porque a maioria das crianças consegue, só ela não..."*.

Na resposta fornecida para o Protocolo 2, a participante também relacionou as queixas à causas internas. Como exemplo, destacamos o seguinte relato, no qual a participante recorre ao que Skinner (2003) descreveu como "causas internas conceituais": "*... como você vai chamar esse aluno pra dialogar e dizer que ele tem que fazer as coisas direitinho, se o problema dele já é a falta de concentração e atenção?"* Neste trecho a participante diz que o aluno não se concentra nas atividades porque tem "falta de concentração". A participante também recorre a causas internas para comentar sobre desempenho do aluno: *"...ele pode até escutar, mas ele não grava"*.

Em suma, os dados colhidos na Fase 1 indicam que a Participante 1 apresentou repertórios distintos e distantes do que caracterizaria interpretações funcionais dos relatos contidos nos protocolos.

3.1.2 Fase 2

O objetivo da Fase 2 foi apresentar o Modelo de Análise de Contingências elaborado pela pesquisadora para responder o Questionário 2 verificando possíveis modificações nas respostas descritivas diante dos Protocolos 1 e 2.

Questionário 2 /Protocolo 1

Questão 1: No protocolo preenchido, quais foram as ações emitidas pelo aluno e que constituem as queixas expressas pela professora?
Tanto no 1 como no 2, a queixa principal parece ser a falta de concentração e de atenção e no dois tem mais a agressividade.

Questão 2: O que acontece na sala de aula logo após as ações que a professora destacou?
Algumas vezes ela destacou essas ações mas muitas vezes percebeu que não dá o resultado esperado.

Questão 3: Quais eram as condições da sala de aula que antecederam as ações emitidas pelos alunos destacadas pelas professoras?
(Alegou não saber a resposta)

Questionário 2/Protocolo 2:

Questão 1: No protocolo preenchido, quais foram as ações emitidas pelo aluno e que constituem as queixas expressas pela professora?
Tinha uma certa dificuldade. Não tinha uma boa interação com os amigos;

Questão 2: O que acontece na sala de aula logo após as ações que a professora destacou?

Colocou ele perto dela, procura estar sempre elogiando pra desviar a atenção só dos amigos, procurar tá perto, dialogar;

Questão 3: Quais eram as condições da sala de aula que antecederam as ações emitidas pelos alunos destacadas pelas professoras*?*

Na sala de aula

A apresentação do Questionário 2 provocou mudanças nas respostas da Participante 1, as quais podem ser demonstradas quando, ao responder à questão 1, a participante descreve as queixas contidas nos protocolos, de acordo com o Modelo de Interpretação Funcional. No entanto, a participante apresentou respostas incorretas para as questões 2 e 3 relativas aos eventos subsequentes e antecedentes às ações mencionadas.

Após a apresentação do Modelo referente ao Protocolo 1, a participante descreveu 3 eventos corretamente para as questões 1, 2 e 3, correspondentes a uma linha do Modelo relativa a uma contingência completa. Tal resultado sugere uma modificação no operante descritivo da participante em relação ao Protocolo 2, indicando possíveis efeitos do Modelo de Interpretação Funcional apresentado pela pesquisadora.

Os Resultados da Fase 2 indicam que o Questionário 2 promoveu mudanças no repertório descritivo da participante em relação aos Protocolos 1 e 2, visto que as respostas fornecidas se referiam apenas aos relatos constantes nos protocolos. As respostas fornecidas para o Questionário 2 no Protocolo 2 emitidas após o contato com o Modelo apresentado para o Protocolo 1, também evidenciam mudanças em relação aos relatos anteriores. Na identificação de respostas vinculadas com a queixa foi mantido um relato genérico que prescindem da especificação de classes de respostas e de topografias.

A principal mudança concentrou-se na identificação de eventos posteriores à emissão das respostas de queixa. A Participante 1 identificou ações do professor(a) não relatadas anteriormente, embora desvinculadas da emissão de classes específicas do aluno, tal qual exemplificada no Modelo previamente exibido referente ao Protocolo 1.

Quanto aos eventos antecedentes, a Participante 1 manteve relato genérico relativamente consistente com o Modelo anteriormente exibido e inovador em relação aos relatos diante do Protocolo 1.

Em síntese, os resultados acima expostos da Fase 2 sugerem que para a Participante 1, o contato com o Questionário 2 e, principalmente, com a apresentação do Modelo de Interpretação Funcional de Contingências para o Protocolo 1, favoreceu a identificação de eventos subsequentes à ocorrência de respostas a partir das queixas escolares relatadas. A identificação destas informações são relevantes para a aprendizagem de repertórios de Interpretação Funcional. Contudo, apesar de tal contato com o Modelo de Interpretação Funcional para o Protocolo 1, a Participante 1 manteve os relatos genéricos sobre a identificação de repertórios relativos às queixas escolares e das condições antecedentes. Também os manteve desvinculados, ou seja, sem a proposição de relação de contingências mais diretas, os repertórios de queixa escolar, a saber, as ações do aluno e eventos posteriores à emissão de tais repertórios.

Nesta fase do procedimento, as modificações ocorridas indicam que a participante esteve sensível ao Modelo de Interpretação Funcional. Tal resultado é considerado relevante para a fase de treino que foi realizada em seguida. As modificações são descritas na Tabela 1 apresentada abaixo:

	Protocolo 1			Protocolo 2		
Eventos	**C.A.**	**R**	**Sub**	**C.A.**	**R**	**Sub**
Acertos Possíveis	7	8	6	2	3	2
Participante - Acertos	1	0	1	1	1	1

Tabela 1 – Desempenho Participante 1 na Fase 2

C.A. - Possíveis condições descritas nos Protocolos.

R – Possíveis ações descritas nos Protocolos.

Sub – Possíveis eventos Subsequentes descritos nos Protocolos.

3.1.3 Fase 3

Na Fase 3 se iniciou o treino de repertórios de interpretação funcional dos relatos contidos nos protocolos, a partir da apresentação dos Modelos de Interpretação Funcional e da remoção gradual de informações.

Para exposição dos dados transcritos coletados junto à participante, será utilizada a legenda descrita a seguir no Quadro 2.

DESCRIÇÕES EM NEGRITO COM LETRA MAIÚSCULA: Para identificar acertos na primeira tentativa.
Descrições em negrito com letra minúscula: Para identificar acertos na segunda tentativa;
Descrições em itálico e caracteres minúsculos: Informações descritas pela participante que estavam em desacordo com o gabarito, após as três tentativas de resposta fornecidas pela pesquisadora.
** Eventos relativos às contingências que não foram descritos nos protocolos.
/// **Omissões –** eventos omitidos pela participante e que constavam nos Modelos de Análise de Contingências.

Quadro 11: Legenda para correção da Fase 3.

As respostas foram transcritas literalmente e os dados referentes às respostas fornecidas pela Participante 1 na Fase podem ser visualizados nas Tabelas 2, 3, 4 e 5, relativas aos Protocolos 3, 4, 5 e 6, respectivamente.

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subseqüentes
NA SALA DE AULA	Distraído Demora para desenvolver atividades Rói unhas	Muitas vezes não conclui atividades
NA SALA DE AULA	Fica atento aos outros alunos É amigável	Muitas vezes não conclui as atividades
fora da sala de aula	É disperso Brinca com os amigos	**
PROCUROU MUDÁ-LA DE LUGAR	Aceita orientação sem reclamar; É amigável	**
PERMANECENDO JUNTO A ELE	Aluno executa as atividades	Aluno termina as atividades

Tabela 2: Desempenho Participante 1 diante do Protocolo 3

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subseqüentes
NA SALA DE AULA	Não realiza atividades de escrita; Copia data e escreve muito pouco; Anda pela sala;	Não produz texto
DENTRO DA SALA DE AULA	É alegre; Anda pela classe; Briga com colegas; Conta histórias sobre ocorrências com outras pessoas; É carinhoso; Percebe o mundo a sua volta; Questiona, dá palpites	Não consegue executar o planejado.
PROFESSORA CONVERSA E DA DICAS DE BOM COMPORTAMENTO	Aluno realiza atividades	Professora elogia
CONVERSANDO SEMPRE COM A PROFESSORA	Aluno encontra-se perto da professora	Aluno permanece ao lado da professora
**	Aluno não faz atividades; Aluno cria situações desagradáveis;	**a classe fica criticando**

Tabela 3: Desempenho Participante 1 diante do Protocolo 4.

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subseqüentes
**	Mostra-se apático; Não consegue se expressar	**PORQUE NÃO CONSEGUE ACOMPANHAR O RESTO DA SALA**
NO TERCEIRO BIMESTRE	Inicia leitura; Repertório silábico-alfabético; Dificuldade de se expressar	**O ALUNO É BEM ACEITO PELOS COLEGAS**
DIANTE DE CADERNOS E JOGOS	Dificilmente o aluno fala; Aluno executa as atividades	**PRODUZ BONS RESULTADOS**
NO 3º BIMESTRE	Conversa, brinca, faz perguntas	**PRODUZ BONS RESULTADOS**

Tabela 4: Desempenho Participante 1 diante do Protocolo 5.

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subsequentes
EM SALA DE AULA QUANDO É QUESTIONADO JUNTO AOS COLEGAS	Não conversa com ninguém; Responde muito baixo; Exibe dificuldades de interação; Não expõe ponto de vista; Não opina	**
PORQUE FOI QUESTIONADA	Muitas vezes a aluna fica aflita, mas não fala.	**O PROFESSOR VAI EM SEU SOCORRO**
COM OS COLEGAS	Sempre silenciosa; Fala muito baixo; Responde fazendo sinais com a cabeça.	**
///	Pinta, Desenha, Recorta, Tudo muito devagar	**

Tabela 5: Desempenho Participante 1 diante do Protocolo 6

Para o Protocolo 3, em que foram fornecidas as ações e eventos subsequentes, sendo que a participante precisaria identificar os eventos antecedentes, a participante obteve 5 acertos de 5 possíveis. Quatro acertos na primeira tentativa e um acerto na segunda tentativa, após releitura do protocolo. Os resultados indicam possíveis efeitos da apresentação do Modelo referente ao Protocolo 2, no final da Fase 2. Nas linhas 3 e 4, após a primeira leitura, a participante alegou não conseguir identificar o evento subsequente e o evento antecedente da terceira linha. A pesquisadora forneceu elogios para as respostas corretas fornecidas pela participante, e mostrou a partir da leitura do protocolo que não haviam eventos subsequentes descritos pela professora indicando que a participante respondera corretamente. Em relação à terceira linha, a pesquisadora solicitou nova leitura e nova tentativa de resposta da Participante 1.

Diante do Protocolo 4, para o qual foram fornecidas todas as ações, e subsequentes das 4 primeiras linhas, a Participante 1 deveria identificar quatro eventos antecedentes e 1 evento subsequente referente à última linha do Modelo de Interpretação Funcional. Após a primeira leitura, a participante, respondeu corretamente os eventos antecedentes, sendo que apresentou um erro na última linha. A participante escreveu como evento antecedente “a classe fica criticando”, enquanto que a resposta correta, de acordo com o modelo, seria lançar este mesmo relato como evento subsequente. Após solicitação de nova leitura, a participante

lançou o campo corretamente. Este erro possivelmente pode ser efeito de generalização em relação ao protocolo anterior.

Em relação ao Protocolo 5 foram fornecidas apenas as ações sendo que a participante deveria identificar 4 eventos subsequentes e 3 eventos antecedentes. A participante obteve 100% de acertos após a primeira leitura. O desempenho da participante neste protocolo possivelmente indica um efeito do treino de remoção gradual de informações e do reforço diferencial. Tais procedimentos, aplicados nos Protocolos 3 e 4, bem como o contato com os Modelos na Fase 2 (Protocolos 1 e 2) pareceram favorecer a sinalização das diferenças entre as possíveis características funcionais de eventos no preenchimento do Protocolo 5, em comparação com os protocolos anteriores.

Diante do Protocolo 6, para o qual foram fornecidas as ações e solicitadas respostas para 4 eventos antecedentes e um subsequente, a Participante 1 obteve 4 acertos na primeira tentativa e um erro em relação à última linha em que omitiu uma condição antecedente.

Os resultados da Fase 3 sugerem que o preenchimento das Folhas de Respostas pela Participante 1 provavelmente esteve sob controle do Modelo de Interpretação Funcional ao responder o Questionário 2 para os Protocolos 3, 4 , 5 e 6. De modo mais preciso, o elevado número de acertos registrados pela Participante 1 possivelmente se mostre funcionalmente crescendo com a exposição aos Modelos apresentados na Fase 2 e, principalmente, com os procedimentos de treino discriminativo realizados na Fase 3. Em relação à Linha de Base, o número de acertos da participante nos Protocolos 5 e 6, indicam a emergência de repertórios de interpretação durante a realização do procedimento de *fading out.* Na Tabela 6 é apresentado o desempenho da Participante 1 na Fase 3.

	Protocolo 3			**Protocolo 4**			**Protocolo 5**			**Protocolo 6**		
Eventos	**A**	**R**	**S**	**A**	**R**	**S**	**A**	**R**	**S**	**A**	**R**	**S**
Acertos Possíveis	**5**	**-**	**-**	**4**	**-**	**1**	**3**	**-**	**4**	**4**	**-**	**1**
Acertos na 1ª tentativa	**4**			**4**			**3**		**4**	**3**		**1**
Acertos na 2ª tentativa	**1**					**1**						
Erros				**1**						**1**		
Total de acertos	**21**											

Tabela 6: Desempenho da Participante 1 na Fase 3

A Participante 1 obteve 21 acertos de 22 possíveis o que equivale a uma porcentagem de 95% de acertos. Considerando a porcentagem de acertos, o procedimento de *fading out* foi

eficaz no estabelecimento de relatos sob controle de dimensões dos Protocolos, que definiriam interpretações funcionais, a saber, a relação entre eventos antecedentes e subsequentes que sucederam a emissão de repertórios que definem as queixas relatadas, em comparação com os resultados obtidos na Fase 1 e início da Fase 2.

3.1.4 Fase 4

A seguir, no Quadro está descrita a legenda relativa a exposição de dados coletados junto à participante 1 na realização da Fase 4.

DESCRIÇÕES EM NEGRITO COM LETRA MAIÚSCULA: Para identificar acertos na primeira tentativa
Descrições em itálico e caracteres minúsculos: Para identificar respostas em desacordo com o Modelo de Análise de Contingências.
**** :** Eventos relativos às contingências que não foram identificados nos protocolos.
/// **Omissões –** eventos omitidos pela participante e que constavam nos Modelos de Análise de Contingências.

Quadro 12: Legenda para correção da Fase 4.

As respostas fornecidas por escrito pela Participante 1 na Fase 4 foram transcritas e são apresentadas nas Tabelas 7, 8 e 9 relativas aos Protocolos 7, 8 e 9, respectivamente.

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subseqüentes
EM SALA DE AULA	**DIFICULDADE NA ATENÇÃO À EXPLICAÇÃO DA PROFESSORA**	*Conversou com a mãe*
No ano de 2007	**A ALUNA APRESENTA APATIA**	*Não houve muito interesse por parta da família*
///	**SEMPRE DESATENTA NÃO CONSEGUE SE CONCENTRAR**	**

Tabela 7: Desempenho da Participante 1 no Protocolo 7

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subsequentes
DIANTE DOS CONTEÚDOS	**DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**	**
DIANTE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS	**É UMA CRIANÇA INSEGURA**	*Executa atividade com a ajuda dos professores*
Há 15 dias	**ESTÁ APRESENTANDO UM COMPORTAMENTO AGRESSIVO**	*O Professor tenta atividade diferenciada*
Não demonstra interesse pelas atividades propostas	**NÃO MOSTRA BOA INTERAÇÃO. ESTÁ APRESENTANDO UM COMPORTAMENTO AGRESSIVO**	**
///	**ALUNO CONVERSA SOBRE ACONTECIMENTOS DO DIA-A-DIA E SOBRE SEUS PROBLEMAS FAMILIARES**	**O PROFRESSOR PROCURA SEMPRE OUVIR SUAS QUEIXAS**
O PROFESSOR DÁ TODA ATENÇÃO	**EXIBE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, CONCENTRAÇÃO LIMITADA DIFICULDADE PARA ASSIMILAR E MEMORIZAR CONTEÚDOS**	*O Professor tenta atividade diferenciada*
O PROFESSOR EXPLICA A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE	**ALUNA RESISTE E NÃO REALIZA ATIVIDADE**	**

Tabela 8: Desempenho da Participante 1 no Protocolo 8

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subseqüentes
JÁ NA FILA DE ENTRADA	**AGRESSIVO E IRRITADO, RECLAMA DE TUDO**	**
NO MOMENTO EM QUE SE PROPÕE UMA ATIVIDADE	**NÃO SEGUE REGRAS**	**
DIANTE DA OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR DE SEU DIA-A-DIA	**ALUNO CONTESTA EXPÕE CONFLITOS**	**PROFESSOR PROCURA NÃO PERDER A PACIÊNCIA**
Diante da firmeza do professor	**O ALUNO EXPÕE SEUS CONFLITOS**	**PARA DE PROMOVER CONFLITOS**

Tabela 9: Desempenho da Participante 1 no Protocolo 9

Diante do Protocolo 7, a Participante 1 obteve 4 acertos de sete possíveis. Observou-se a emergência de operantes descritivos que foram também apresentados na Fase1 ("*...não houve interesse por parte da família*"), onde a participante relacionou os eventos contidos nos protocolos a variáveis não mencionadas no mesmo. As respostas da participante possivelmente indicam um efeito da retirada de características funcionais de parte dos eventos mencionados no Protocolo 6. Talvez a retirada gradual de dicas em relação ao procedimento adotado na Fase 3/Protocolo 6, pudesse ocasionar um número maior de acertos.

Diante do Protocolo 8, a participante 1 obteve 12 acertos dentre 15 possíveis, realizando dois preenchimentos em desacordo com o Modelo de Análise de Interpretação Funcional e uma omissão.

Diante do Protocolo 9, a Participante 1, obteve 8 acertos de 10 possíveis. O evento respondido pela participante na última linha foi considerado incorreto por existir dúvida em relação à equivalência da resposta com o evento constante no Modelo.

Na Tabela 10, pode-se observar um resumo do desempenho da Participante 1 na Fase 4.

	Protocolo 7			Protocolo 8			Protocolo 9			Total
Eventos	A	R	S	A	R	S	A	R	S	
Acertos Possíveis	3	3	1	7	7	1	4	4	2	32
Acertos	1	3	-	4	7	2	3	4	2	26
Erros	2	-	1	3	-	2	1	-		9
Porcentagem de Acertos	81,25%									

Tabela 10: Desempenho da Participante 1 na Fase 4

O desempenho do Participante 1 na Fase 4 da pesquisa indica a aprendizagem de repertórios que definem interpretações funcionais visto que a Participante obteve 81,25% de acerto sem o fornecimento de dicas e de reforço diferencial pela pesquisadora.

3.2 Participante 2

Para a Participante 2, utilizaram-se os mesmos critérios de correção utilizados para a Participante 1. Por erro, consideraram-se omissões ou respostas fornecidas em desacordo com o Modelo de Interpretação Funcional. Como acertos foram consideradas as respostas previstas nos referidos Modelos.

A coleta de dados junto à Participante 2 foi realizada em uma única sessão com duração de duas horas. Nas Fases 1 e 2 a participante optou responder as questões oralmente. Nas Fases 3 e 4 a Participante 2 respondeu por escrito às questões relativas ao Questionário 2 nas referidas Folhas de Resposta apresentadas.

3.2.1 Fase 1

Questão: Usualmente os encaminhamentos de alunos das séries iniciais para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação são efetuados a partir do preenchimento de um protocolo de triagem pelos professores. Apresentamos abaixo em anonimato 2 protocolos já preenchidos. Gostaríamos que você destacasse as principais características das respostas fornecidas pelos professores (as) no preenchimento de cada protocolo.

1) - Resposta referente ao Protocolo 1

É bem parecido com casos de crianças que a gente tem aqui na escola. Principalmente primeiro ano aqui da escola tem muitas crianças que são assim, elas se apresentam mais

carinhosas mais prestativas, sempre dispostas a ajudar, mas na hora de fazer algumas coisas elas não realizam, sabe, elas querem aprender, tem até vontade, mas sabe-se porque motivo, eu acho que é muito justo o acompanhamento psicológico para uma criança ..onde geralmente o problema é em casa, ou alguma coisa que vem, fora da escola.

2) – Resposta referente ao Protocolo 2

Eu acho que aqui tem uma criança mais indisciplinada, do que com alguma deficiência na aprendizagem, seria mais alguma coisa pra ser corrigida como disciplina mesmo do que, claro que não conheço a criança, não convivo com ela, mas acho que seria mais uma questão de disciplina, porque a criança interage, conversa, não é fechada.. é mais falta de disciplina mesmo, saber que não, escola tem que estudar, tem que ficar tem que fazer essas coisas, eu não encaminharia uma criança assim para o psicólogo...acho que é mais uma questão de disciplina que poderia ser corrigida em sala de aula.

Na Fase 1, as respostas para o Questionário1, referente ao Protocolo 1 indicam que a Participante 2 descreveu os eventos relatados como semelhantes aos eventos presentes em seu ambiente de trabalho (*"...é bem parecido com casos de crianças que a gente tem aqui na escola"*) A partir da percepção acerca dos relatos contidos no Protocolo 1, a Participante considera que o encaminhamento para o psicólogo é justificável pois a criança tem "vontade de aprender", mas não aprende. Este relato indica que a participante atribui as causas dos comportamentos descritos por ela como "não aprender", a eventos situados no interior da criança. A participante também cita causas externas para explicar os comportamentos do aluno porém sem uma relação funcional com os relatos contidos nos encaminhamentos (*"...onde geralmente o problema é em casa, ou alguma coisa que vem de fora da escola"*).

Em relação ao Protocolo 2, a participante relata que existe uma diferença entre crianças que apresentam "deficiência" na aprendizagem e crianças que apresentam comportamentos indisciplinados. Estes últimos representariam uma demanda que envolveria uma correção por parte da escola, no sentido de coibir estes comportamentos (*"...acho que seria mais uma questão de disciplina, porque a criança interage, conversa, não é fechada...é mais falta de disciplina...saber que não, escola tem que estudar, tem que ficar, tem que fazer as coisas..."*).

As caracterizações dos Protocolos 1 e 2, indicam que a participante não apresentou repertórios de interpretação funcional visto que suas descrições não se dão a partir de topografias e relações entre os eventos relatados nos Protocolos.

3.2.2 Fase 2

Questionário 2 /Protocolo 2

Questão 1: No protocolo preenchido, quais foram as ações emitidas pelo aluno e que constituem as queixas expressas pela professora?
Reclama da falta de atenção, da falta de concentração, que é agitado, faz gracinhas, piadinhas, é agressivo com os outros colegas, acho que são as maiores queixas dela em relação a ele. Ela tenta colocar ele perto dela pra ele desenvolver um pouquinho melhor, pra não atrapalhar o resto da sala, mas ela acaba se distanciando, não tem essa interação, não consegue. Ele acaba sendo afastado pra não atrapalhar os outros.

Questão 2: O que acontece na sala de aula logo após as ações que a professora destacou?
Acho que ela tenta separar ele dos demais alunos deixar ele mais perto dela, dirigir as perguntas a ele, sei lá, conversar mais com ele*, para que os outros não sejam atrapalhados pela falta de disciplina dele na sala.*

Questão 3: Quais eram as condições da sala de aula que antecederam as ações emitidas pelos alunos destacadas pelas professoras?
Aqui fala que as atividades dele são desenhar pintar e brincar, ela não fala, que nem não diz nenhuma outra atividade, ou que ele se interessa por outras coisas. Fala de atenção e concentração, mas não fala se é um bom aluno, se coloca perto, se ele faz as atividades essas coisas.

Na Fase 2, a apresentação do Questionário 2 aparentemente não provocou mudanças nos operantes descritivos da Participante 2 diante da releitura do Protocolo 1. Diante deste, a participante alegou não conseguir identificar as ações dos alunos e não compreender o que se estava solicitando nas Questões 2 e 3. Após a apresentação do Modelo de Interpretação Funcional, a Participante 2 respondeu corretamente as ações mencionadas na queixa principal do referido protocolo na forma como as professoras as relatam, assim como os eventos que as sucederam, de acordo com o Modelo. Porém, a participante descreveu como eventos antecedentes condições internas do aluno (*"..Fala de atenção e concentração, mas não fala se é um bom aluno, se coloca perto, se ele faz as atividades, essas coisas..."*)

Aparentemente, a apresentação do Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 1 provocou mudanças em relação a discriminação das ações que caracterizam as queixas relatadas pelas professores e na identificação de eventos subsequentes de acordo com o referido Modelo. Abaixo, na Tabela 11, é descrito o desempenho da Participante 2 na Fase 2.

	Protocolo 1			Protocolo 2		
Eventos	**C.A.**	**R**	**Sub**	**C.A.**	**R**	**Sub**
Acertos Possíveis	7	8	6	2	3	2
Participante 2 – Acertos	1	0	0	1	1	1

Tabela 11: Desempenho da Participante 2 – Fase 2

C.A. - Possíveis condições descritas nos Protocolos.

R – Possíveis ações descritas nos Protocolos.

Sub – Possíveis eventos Subsequentes descritos nos Protocolos.

O desempenho da participante diante do Protocolo1/Questionário 2 também indica aspectos do Protocolo que não favorecem a emergência de repertórios de interpretação funcional que nos encaminhamentos, as professores recorrem a termos mentalistas e termos que podemos classificar como "não ações" ("não se concentra", "não realiza") para descrever os comportamentos dos alunos.

3.2.3 Fase 3

DESCRIÇÕES EM NEGRITO COM LETRA MAIÚSCULA: Para identificar acertos na primeira tentativa.
Descrições em negrito com letra minúscula: Para identificar acertos na segunda tentativa;
Descrições em itálico e caracteres minúsculos: Informações descritas pela participante que estavam em desacordo com o gabarito, após as três tentativas de resposta fornecidas pela pesquisadora.
** Eventos relativos às contingências que não foram descritos nos protocolos.
/// **Omissões –** eventos omitidos pela participante e que constavam nos Modelos de Análise de Contingências.

Quadro 13: Legenda para correção da Fase 3.

Abaixo foram transcritas as respostas fornecidas por escrito pela Participante 2 na Fase 3 e que estão descritas nas Tabelas 12, 13, 14 e 15 relativas aos Protocolos 3, 4, 5 e 6, respectivamente.

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subsequentes
NA SALA DE AULA	Distraído Demora para desenvolver atividades Rói unhas	Muitas vezes não conclui atividades
NA SALA DE AULA	Fica atento aos outros alunos É amigável	Muitas vezes não conclui as atividades
FORA DA SALA DE AULA	É disperso Brinca com os amigos	**
QUANDO É CORRIGIDO/ORIENTADO	Aceita orientação sem reclamar; É amigável	**
Quando a professora conversa e fala com ele	Aluno executa as atividades	Aluno termina as atividades

Tabela 12: Desempenho da Participante 2 na Protocolo 3

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subsequentes
NA SALA DE AULA	Não realiza atividades de escrita; Copia data e escreve muito pouco; Anda pela sala;	Não produz texto
DENTRO E FORA DA SALA DE AULA	É alegre; Anda pela classe; Briga com colegas; Conta histórias sobre ocorrências com outras pessoas; É carinhoso; Percebe o mundo a sua volta; Questiona, dá palpites	Não consegue executar o planejado.
CONVERSA DA PROFESSORA COM O ALUNO E APROXIMAÇÃO	Aluno realiza atividades	Professora elogia
DIÁLOGO COM A PROFESSORA	Aluno encontra-se perto da professora	Aluno permanece ao lado da professora
**	Aluno não faz atividades; Aluno cria situações desagradáveis;	**É criticado por outros alunos**

Tabela 13: Desempenho da Participante 2 na Protocolo 4.

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subsequentes
Na sala	Mostra-se apático; Não consegue se expressar	**NÃO ACOMPANHA O RENDIMENTO DO RESTANTE**
DENTRO E FORA DA SALA DE AULA. NO 3º BIMESTRE	Inicia leitura; Repertório silábico-alfabético; Dificuldade de se expressar	**MESMO TÍMIDO É BEM ACEITO PELOS COLEGAS**
DURANTE CONVERSAS NA EXECUÇÃO DE JOGOS, PROVAS, TAREFAS	Dificilmente o aluno fala; Aluno executa as atividades	**DESENVOLVEU-SE**
INTERAÇÃO	Conversa, brinca, faz perguntas	**PROFESSORA PEDE PARA DIMINUIR CONVERSAS E BRINCADEIRAS. DESENVOLVEU-SE, MELHOROU**

Tabela 14: Desempenho da Participante 2 na Protocolo 5.

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subsequentes
///	Não conversa com ninguém; Responde muito baixo; Exibe dificuldades de interação; Não expõe ponto de vista; Não opina	**
QUANDO NÃO ENTENDE ALGO	Muitas vezes a aluna fica aflita, mas não fala.	**É SOCORRIDA PELA PROFESSORA**
QUANDO CONVERSA COM OS COLEGAS	Sempre silenciosa; Fala muito baixo; Responde fazendo sinais com a cabeça.	**
INCENTIVOS	Pinta, Desenha, Recorta, Tudo muito devagar	*Incentivos*

Tabela 15 – Desempenho da Participante 2 na Protocolo 6

Em relação ao Protocolo 3, a Participante 2, apresentou 4 acertos na 1ª tentativa e 1 acerto na 2ª tentativa o que indica provável efeito da apresentação do Modelo de Análise de Contingências do Protocolo 2, na fase imediatamente anterior.

Diante do Protocolo 4, de maneira semelhante à Participante 1 da pesquisa, a Participante 2 apresentou 4 acertos na primeira tentativa e um acerto na segunda tentativa, relativo à última linha.

A Participante 2 obteve 9 acertos de 9 possíveis diante do Protocolo 5, apresentando 1 erro na primeira linha relativa ao evento antecedente. A participante mencionou "na sala de aula" como uma condição antecedente, porém, este evento não estava escrito no Protocolo. Tal erro indica possível efeito de generalização em relação às respostas reforçadas no preenchimento do Protocolo anterior.

No Protocolo 6, apresentou 4 acertos de 5 possíveis e um erro, ao descrever "incentivos", como evento subsequente. Abaixo o desempenho da Participante 2 no procedimento de remoção gradual de informações. Na Tabela 16, pode-se visualizar o desempenho da participante na Fase 3.

	Protocolo 3			**Protocolo 4**			**Protocolo 5**			**Protocolo 6**		
Eventos	**A**	**R**	**S**	**A**	**R**	**S**	**A**	**R**	**S**	**A**	**R**	**S**
Acertos Possíveis	**5**	**-**	**-**	**4**	**-**	**1**	**3**	**-**	**4**	**4**	**-**	**1**
Acertos na 1ª tentativa	**4**	**-**	**-**	**4**	**-**	**-**	**3**	**-**	**4**	**3**	**-**	**1**
Acertos na 2ª tentativa	**1**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
Erros							**1**			**1**		**1**
Total de acertos	**21**											

Tabela 16: Desempenho da Participante 2 na Fase 3

Os resultados obtidos pela Participante 2 na Fase 3 indicam possíveis efeitos da apresentação dos Modelos de Interpretação Funcional apresentados na Fase 2, bem como, do procedimento de remoção gradual de informações e do reforço diferencial da pesquisadora na Fase 3. Tal aspecto também pode ser demonstrado a partir dos desempenhos semelhantes entre as participantes na Fase 3.

3.2.4 Fase 4

DESCRIÇÕES EM NEGRITO COM LETRA MAIÚSCULA: Para identificar acertos na primeira tentativa
Descrições em itálico e caracteres minúsculos: Para identificar respostas em desacordo com o Modelo de Análise de Contingências.
**** :** Eventos relativos às contingências que não foram identificados nos protocolos.
/// **Omissões –** eventos omitidos pela participante e que constavam nos Modelos de Análise de Contingências.

Quadro 14: Legenda para correção da Fase 4.

Abaixo nas Tabelas 17, 18 e 19 são apresentadas as respostas fornecidas pela Participante 2 na Fase 4 referentes aos Protocolos 7, 8 e 9, respectivamente.

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subseqüentes
NA SALA DE AULA	**FALTA DE ATENÇÃO**	**
EXPLICAÇÃO DO PROFESSOR	**APATIA**	**NÃO SE DESENVOLVE, NÃO PRODUZ RESULTADOS**
DIANTE DO RESTANTE	**INTERAGE SOMENTE COM OS MAIS PRÓXIMOS**	*Dificuldade na comunicação e em se relacionar*

Tabela 17: Desempenho da Participante 2 no Protocolo 7

Eventos antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos Subseqüentes
NA SALA DE AULA	**CONCENTRAÇÃO LIMITADA E DIFICULDADES EM ASSIMILAR E MEMORIZAR CONTEÚDOS**	**Dificuldade de aprendizagem**
COM OUTROS ALUNOS	**COMPORTAMENTO AGRESSIVO**	**
A PROFESSORA OFERECE ATENÇÃO E PACIÊNCIA, ESTÁ DISPOSTA A ESCLARECER DIFICULDADES	**SE RECUSA A EXECUTAR ATIVIDADES, DESENVOLVE COM DESCASO**	**
COM A PROFESSORA	**ALUNO CONVERSA SOBRE ACONTECIMENTOS DO DIA-A-DIA**	**ELA OUVE SUAS QUEIXAS E DIALOGA SOBRE A IMPORTÂNCIA DE REALIZAR AS ATIVIDADES PROPOSTAS**

Tabela 18: Desempenho da Participante 2 no Protocolo 8

Eventos Antecedentes	Modo como a Professora descreve as ações dos alunos	Eventos subsequentes
QUANDO SÃO PROPOSTAS ATIVIDADES	**RESPONDE, NUNCA FAZ, NÃO SEGUE REGRAS**	*professora relembra suas obrigações, cobra resultados*
QUANDO A PROFESSORA É FIRME E MOSTRA NO MOMENTO O QUE ELE ESTÁ FAZENDO DE ERRADO	**ELE SEMPRE CONTESTA**	**RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO CONFLITANTE**
MESMO ANTES DE ENTRAR NA SALA	**AGRESSIVO, IRRITADO, GRITA**	**
em relação aos outros alunos	**ALUNO EXPÕE CONFLITOS**	**

Tabela 19: Desempenho da Participante 2 no Protocolo 9

Para a Participante 2, as Folhas de Respostas fornecidas para preenchimento, não foram dividias com linhas e colunas em branco de acordo com o número de eventos a serem identificados nos protocolos 7, 8 e 9.

Diante da apresentação do Protocolo 7, a Participante 2 obteve 7 acertos de 7 possíveis, indicando emergência de repertórios de descrição funcional possivelmente decorrente do treino realizado na Fase 3.

Em relação ao Protocolo 8, a participante obteve 9 de 15 acertos possíveis e apresentou um erro. A diferença de desempenho da participante 2 em relação a participante 1 pode indicar um possível efeito da retirada de linhas, visto que o Modelo de Interpretação Funcional realizado para o Protocolo 8 foi o mais extenso do experimento. Diante do Protocolo 9, a participante apresentou 8 acertos de 10 possíveis, apresentando 2 erros.

Na Tabela abaixo 20, pode-se visualizar o número de acertos e erros da Participante 2 diante dos protocolos utilizados na Fase 4.

	Protocolo 7			Protocolo 8			Protocolo 9			Total
Eventos	A	R	S	A	R	S	A	R	S	
Acertos Possíveis	3	3	1	7	7	1	4	4	2	32
Acertos	3	3	1	4	4	1	3	4	1	25
Erros	-	-	-	-	-	1	1	-	1	4
Porcentagem de Acertos	78,10%									

Tabela 20: Desempenho Participante 2 na Fase 4

Os resultados indicam uma possível eficácia do procedimento de remoção gradual de informações nos repertórios descritivos funcionais das participantes em relação aos protocolos preenchidos, o que pode ser demonstrado abaixo na Tabela 21 onde se compara os desempenhos das participantes na Fase 4 e Fase 2 do Procedimento.

	Fase 2		Porcentagem De acertos	Fase 4			Porcentagem de Acertos
	Prot 1	Prot 2		Prot 7	Prot 8	Prot 9	
Acertos Possíveis	21	7		7	15	10	
Participante 1	2	3	17%	4	12	9	81,25%
Participante 2	0	3	10%	7	9	9	78,10%

Tabela 21: Comparação do Desempenho das Participantes nas Fases 2 e 4.

Os dados apresentados na Tabela 21, demonstram que as participantes obtiveram desempenho superior na Fase 4 em relação a Fase 2. A Participante 1 obteve 81,26% na Fase 4 e a Participante obteve 78,10% de acertos. Embora a Participante 2 tenha obtido uma porcentagem inferior de acertos, apresentou maior evolução em relação à Fase 2. A diferença de desempenho sugere possíveis efeitos na retirada das linhas nas Folhas de Respostas no procedimento de *fading ou,t* indicando ser uma dimensão relevante no procedimento adotado. Comparando os resultados obtidos pelas duas participantes, na Fase 1, relativa a Linha de Base, ambas apresentaram repertórios descritivos distantes de repertórios que caracterizariam Análise de Contingências.

Na Fase 2, diante da apresentação do Questionário 2 para o Protocolo 1, percebeu-se que o modo de indagar produziu alterações nas respostas descritivas da Participante 1, contudo, não promoveu modificações na Participante 2, que não respondeu ao Questionário 2. A apresentação do Modelo de Interpretação Funcional provocou possíveis modificações nas emissões de respostas descritivas para as duas participantes, apesar de continuarem a responder de modo genérico (sem estabelecer relações entre eventos), às queixas escolares relatadas. A Participante 1 indicou, de acordo com o Modelo, uma ação, na forma como a professora descreveu, um evento subsequente à mesma e um evento antecedente. A Participante 2, relatou corretamente uma ação e um evento subsequente, de acordo com o Modelo.

Na Fase 3, as participantes apresentaram desempenho semelhante sendo que ambas apresentaram 95% de acertos, indicando que estiveram sob controle de dimensões descritas nos Protocolos, durante a realização do procedimento de *fading out.* A Participante 2 apresentou maior número de erros, no sentido de descrever eventos que não estavam relatados nos Protocolos.

O desempenho das Participantes na Fase 4, indica possíveis efeitos do procedimento na emissão de repertórios de interpretação funcional, emitidos pelas participantes, considerando que a retirada de dicas e do reforço diferencial pela pesquisadora, se deu de forma imediata, após a realização da Fase 3. A Participante 1 teve uma queda no número de acertos no início da Fase 4 diante a apresentação do Protocolo 7, diferentemente da Participante 2, que obteve 100% de acertos para o mesmo. Tal aspecto indica que, possivelmente, o repertório descritivo da Participante 1, esteve mais sensível à retirada das dicas e do reforço diferencial. As linhas fornecidas nas Folhas de Respostas relativas à Fase 4, demonstraram ser uma dimensão relevante para o número de acertos das participantes, o que foi evidenciado principalmente nas respostas para o Protocolo 8.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O procedimento realizado consistiu em um a replicação sistemática dos estudos de Almeida (2009), Cerqueira (2009) e Tavares (2009). Os resultados obtidos demonstram o estabelecimento de repertórios de interpretação funcional, os quais se caracterizam por vincular funcionalmente eventos dispostos no preenchimento de protocolos de encaminhamentos de alunos, a partir de condições planejadas de exposição a modelos, bem como de treino discriminativo, por meio de *fading out* e reforço diferencial.

Diferentemente dos estudos mencionados, a presente pesquisa concentrou ênfase em material textual derivado de dados de observação de professores em exercício, a partir do preenchimento de protocolos de encaminhamento de alunos para apoio psicológico escolar. Também priorizou o ensino de repertórios de interpretação funcional para licenciandas em pedagogia e não professores com experiência profissional em docência.

Considerando os dados obtidos, as participantes obtiveram um desempenho inferior na Linha de Base, em relação aos estudos de Myers e Holland (2000), Almeida (2009), Cerqueira (2009) e Tavares (2009). Nestes estudos, os resultados apresentados na Linha de Base foram aproximadamente 50%. Tal diferença possivelmente se deve a que, o presente procedimento, se caracteriza justamente por ensinar licenciandas em pedagogia (e não professores em exercício), com maiores restrições em relação à experiência docente, a realizar interpretações funcionais. Tal ensino se deu a partir de um documento no qual não são mencionados explicitamente eventos antecedentes, respostas e subseqüentes. Os protocolos enquanto material textual que embasou a pesquisa, distingue dos cenários utilizados nos estudos citados. Tal distinção se deve a que os mesmos foram preenchidos sob condições distantes de uma interpretação funcional das interações observadas em sala de aula. Também não foram preenchidos com o objetivo de ensinar as professores ou licenciandos a realizarem interpretações funcionais. Tal aspecto é evidenciado no uso de "causas internas", conceitos mentalistas e na citação de "não ações" para descrever comportamentos. No entanto, tais relatos se aproximam, como demonstrado nos dados coletados na Linha de Base, de variáveis presentes no cotidiano de trabalho das participantes e, provavelmente, da futura realidade profissional das mesmas.

Os resultados apresentados pelas participantes na Fase 4, na qual as Participantes obtiveram 81,26% e 78,1% de acertos, respectivamente, também diferem dos resultados

demonstrados nos estudos mencionados. Porém, se compararmos os resultados das participantes na Fase 4 com a Linha de Base, é possível mencionar um aumento na freqüência de operantes descritivos das participantes, semelhantes ao aumento de acertos obtidos em tais estudos. Tais resultados, igualmente apontam para a eficácia do procedimento de *fading out,* a partir do Modelo de Interpretação Funcional elaborado pela pesquisadora, no ensino de repertórios de interpretação funcional a partir de recursos textuais, o que pode ser demonstrado pelos desempenhos semelhantes das participantes nas Fases 3 e 4.

Considerando que a proposta de intervenções adequadas se dá mediante a identificação da função dos comportamentos alvo apresentados pelos alunos, os dados obtidos na Linha de Base corroboram com os argumentos de Myers e Holland (2000) sobre a utilidade de se ensinar repertórios de interpretação funcional para professores. Apesar de não atuarem como professoras em exercício, os relatos das participantes permitem considerar que os comportamentos dos alunos são explicados recorrendo-se à "causas internas", sejam elas, psíquicas, conceituais ou neurais.

No presente trabalho, diferentemente de Cerqueira (2009) e Tavares (2009), não foi realizada uma fase com o objetivo de ensinar conceitos e princípios da Análise do Comportamento, anteriormente ao procedimento de remoção gradual de informações. Considerando que os relatos contidos nos protocolos, os quais não estão coerentes com os princípios e conceitos da Análise do Comportamento (utilização de termos mentalistas e de "não ações" para descrever comportamentos), como ressalva, poderia ter-se realizado um procedimento semelhante para ensinar conceitos e princípios da Análise do Comportamento, enquanto uma etapa imediatamente posterior ao experimento. No entanto, o procedimento possivelmente pode se situar enquanto uma etapa anterior ao ensino a partir de condições mais estruturadas, como o realizado por Cerqueira (2009), Tavares (2009) e Almeida (2009). Nestes estudos, apesar do alto desempenho alcançado, as participantes relatavam que os cenários apresentavam condições distantes das percebidas por elas em suas salas de aula.

Considerando os dados apresentados por Bijou (1970), sobre as possíveis contribuições que a Psicologia teria a oferecer a educação, o presente estudo demonstra a possibilidade da aplicação de princípios e conceitos da Análise Experimental do Comportamento em contextos educacionais. Estes poderiam contribuir para uma modificação no modo como os professores analisam relações de causalidade entre eventos no contexto de sala de aula. De modo pontual nos relatos contidos nos protocolos, preenchidos por

professoras em exercício na rede pública de Ensino Fundamental, as explicações para as "dificuldades" encontradas no processo de ensino e aprendizagem ainda situam no interior da criança, ou, diferentemente, em dimensões muito distantes dos métodos de ensino efetivamente utilizados nas interações em sala de aula.

Assim como no estudo de Winett e Winkler (1972), os relatos contidos nos protocolos demonstram que os principais motivos para que os professores busquem o apoio de profissionais da psicologia, decorrem da perturbação da "ordem" em sala de aula e da expectativa de que os alunos devam permaneçam dóceis e sentados. As metas de ensino não se fazem presentes enquanto variável importante, quando os professores relatam as queixas em relação aos alunos encaminhados.

O presente estudo, considerando suas limitações (número de participantes, quantidade de protocolos utilizados, protocolos originalmente elaborados com finalidades distintas de uma Análise de Contingências, ausência de medidas de Análise de Contingência com base em dados de observação), expõe uma regularidade de resultados que demarcam contribuições de recursos metodológicos da Análise do Comportamento, no âmbito da formação inicial de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental. O desempenho das participantes, duas licenciandas de pedagogia, em períodos diferentes do curso de Licenciatura as quais, durante interações planejadas com a pesquisadora, demonstrou a aprendizagem de repertórios que definem interpretações funcionais acerca dos eventos relacionados com as queixas escolares relatadas.

De forma semelhante ao estudo de Iwatta (2000), o presente estudo demonstra a possibilidade de ensino de repertórios de interpretação funcional, a partir da utilização de materiais textuais, através da utilização de procedimentos com duração de tempo relativamente curta.

Admite-se que as contribuições da Análise do Comportamento, neste trabalho, são evidenciadas nas modificações de repertórios das licenciandas, considerando características dos mesmos nas fases iniciais do procedimento (Fases 1 e 2) e na Fase 4. Em termos de continuidade de investigações, os procedimentos adotados no presente trabalho e os resultados obtidos, sugerem que os recursos da Análise do Comportamento poderiam subsidiar a elaboração de instrumentos de coleta de dados mais adequados a uma descrição funcional por parte de professores ou demais profissionais no ambiente escolar. Também indica a possibilidade de se investigar procedimentos de ensino de repertórios de

interpretação funcional a partir de situações mais próximos aos ambientes naturais dos participantes, sejam estes: professores em exercício, professores em formação inicial, ou outros profissionais.

5 . REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.P. **Ensinando professoras a analisar o comportamento do aluno: análise e interpretação de dados como parte de uma análise de contingências**. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANDERY, M.A..; MICHELETO, N. & SÉRIO, T. M. A. P. Análise Funcional na Análise do Comportamento. In: GUILHARDI, H.J.,MADI, M.B.B.P., QUEIROZ, P.P. E SCOZ, M.C. (org). **Sobre Comportamento e Cognição:** expondo a variabilidade. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001, p. 148-157.

BOTOMÉ, S.P. **Objetivos comportamentais no Ensino: A contribuição da Análise Experimental do Comportamento**. Tese de Doutorado Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia, São Paulo, 1980

CARR, E.G., LANGDON, N.A. & YARBROUGHT, S.C. (1999). Hypothesis-based intervention for severe problem behavior. In A. C. Repp & R.H. Horner (eds), **Functional Analysis of Problem Behavior: from Effective Assesment to Effective Support**. Belmont: wadsworth. Chapter 2,9-31.

CERQUEIRA, D.M.O. **Avaliação dos efeitos de um programa para ensinar professores a conduzir uma etapa de uma análise de contingências: o levantamento da provável função do comportamento**. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GREER, D. (2002). **Disigning Teching Strategies**. San Diego, EUA: Elseview Science/Academic Press.

HÜBNER, M.; MARINOTTI, M. (2004) **Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes**. Santo André: ESETEC Editora.

IWATA, B.A.; DORSEY, M.F.; SLIFER, K.J.; BAUMAN, K.E.; RICHMAN, G.S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 27 (2), 197-209. Reimpressão do Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2, 3-20, 1982.

IWATA, B.A.; WALLACE, M.D.; KAHNG, S.W.; LINDBERG, J.S.; ROSCOE, E.M.; CONNERS J.; HANLEY, G.P.; THOMPSON, R.H. & WORSDELL, A.S. Skill Acquisition in the implementation of functional analysis methodology. **Journal of Applied Behavior Analysis***,* vol. 33 (2), p. 181-194, 2000..

MATOS, M.A. Análise funcional do comportamento. **Estudos de Psicologia** Campinas, vol. 16(3), p. 8-18, 1999.

MOORE, J.W.; EDWARDS, R.P.; STERLING-TURNER, H.E.; RILEY, J.; DUBARD, M. & McGEORGE, A. Teacher acquisition of functional analysis methodology. **Journal of Applied Behavior Analysis**, vol 35 (1), p. 73-77, 2002.

MYERS, C.L. & HOLLAND, K.L.Classroom behavioral interventions: do teachers consider the function of the behavior? **Psychology in the Schools**, vol. 37, n. 3, p. 271-280, 2000.

REPP, A.C. & HORNER, R.H. Introduction to functional analysys. In A.C. Repp & R.H. Horner (eds.), Functional Analysis of Problem Behavior: from Effective Assesment to Effective Support. **Belmont: Wadsworth. Chapter**, vol.1, p. 1-6, 1999.

SIDMAN, M. (1995). **Coerção e suas implicações**. Trad. Por M.A. Andery e T.M. Sério. Campinas: Editora Livro Pleno.

SIDMAN, M. (1960). **Tactis of Scientific Reserarch. York**: Basic Books, INC Publishey.

SKINNER, B.F. (1948/1982). **Walden II**. São Paulo: EPU/EDUSP.

SKINNER, B.F. (1953/2003). **Ciência e comportamento humano** [Science and human behavior].Trad. por J.C. Todorov e R. Azzi. 11ª.ed. São Paulo: Martins Fontes.

SKINNER, B.F. (1968/1975). **Tecnologia de Ensino**. São Paulo: EPU/EDUSP.

SKINNER, B.F. (1971/1978). **Para além da liberdade e da dignidade**. Lisboa: Edições 70.

STURMEY, P. (1996). Functional Analysis: A Introduction. In: STURMEY, P.(Org.) **Functional Analysis in Clinical Psychology**. England: John Willey & Sons, 1996. p.3-20.

TAVARES, M.K. **Treinamento de professores para a realização de uma parte da análise de contingências: identificação da provável função do comportamento.** Dissertação (Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

WINNET R.A., WINKLER R.C. (1972) Current Behavior Modification in the Classroom: be stil, be quiet, be docile. **Journal of Applied Behavior Analysis** , vol. 5, p. 499-504, New York, 1972.

BIJOU, S.W. (1970) What Psychology Has to Offer Education – Now. **Journal of Applied Behavior Analysis**, vol. 3, n.1, p. 65 – 71, 1971.

ANEXOS

ANEXO 1: Protocolo de triagem na escola

Identificação do aluno:.....
Idade:.....Série/turma:.....Escola:.....Professora:.....
.....

1) – Qual a queixa principal em relação ao aluno?

_____
_____

2) – Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou nas interações sociais do aluno dentro e fora de sala de aula.

_____
_____ 3) – Quando começou a perceber tais dificuldades?

_____
_____

4) – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades?(caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

_____
_____

5) – O que você tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

_____
_____

6) – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

_____
_____
_____

7) – Como é o relacionamento do aluno com a classe?

_____
_____

8) – Quais as atividades que mais interessam a criança?

_____
_____

9) – Como você age quando a criança não participa das atividades?

_____

10) – Você considera que esse aluno precisa de atendimento no SAPE? Justifique sua resposta.

_____

Data: _____/_____/_____

Anexo 2: Protocolos transcritos

PROTOCOLO 1

Questão 1: Descreva a queixa principal em relação ao aluno

O aluno não consegue se concentrar na aula, quando a professora está explicando parece que ele está em outro lugar, consequentemente não consegue aprender assim acaba ficando desmotivado na realização das atividades.

Questão 2: Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula.

O aluno não consegue realizar as atividades propostas pois é muito desligado e não se concentra. É uma criança carinhosa, de bom comportamento, dentro e fora da sala de aula. Percebo que J. até tenta se concentrar e entender as atividades mas ainda não consegui entender o que acontece com ele, na hora da realização. O aluno faz bem as atividades nos momentos que estou junto a ele, ou seja, preciso sentar do lado dele para que faça pelo menos o mais simples.

Questão 3 – Quando começou a perceber tais dificuldades?

No início do ano, porém acreditei que ele viesse a melhorar no decorrer do ano e com as aulas do SAPE, infelizmente não é o que está acontecendo.

Questão 4 – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? (caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

Cadernos (o aluno não termina as atividades no tempo estipulado, tem grande dificuldade). Observação (observei que todas as vezes que vou explicar, o aluno está muito desligado).

Questão 5 – O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

Tento trabalhar com atividades diferenciadas e percebo que ele gosta muito, pois neste momento estou sentada junto com ele e com outros colegas que apresentam dificuldade.

Questão 6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

J. é uma criança muito fechada, mas não deixa de ser carinhoso. Gosto muito dele e gostaria muito de poder ajudá-lo, Sempre que estou sentada com ele tento me aproximar cada vez mais.

Questão 7 – Como é o relacionamento o aluno com a classe?

Como o aluno demora muito para realizar as atividades, a maioria das vezes ele só conversa e brinca na hora do recreio, mas nunca teve reclamação sobre ele. Pelo que pude observar as crianças são amigas dele e sempre pedem para ajudá-lo.

Questão 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?

O aluno gosta muito de desenhar e pintar, mas não faz como deveria ser.

Questão 9 – Como você age quando a criança não participa das atividades?

Ele nunca deixa de participar das atividades, só não consegue realiza-las por falta de atenção. J. sempre faz o que é para ser feito.

PROTOCOLO 2

Questão 1: Descreva a queixa principal em relação ao aluno

Falta de atenção e concentração. É uma criança inquieta necessitando que a professora esteja sempre por perto

Questão 2: Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula.

Não consegue ficar sentado. É agitado, anda pela sala, conversa, pega material dos colegas desviando sua atenção e crianças. Não respeita as regras de jogos. Apresenta agressividade nas brincadeiras.

Questão 3 – Quando começou a perceber tais dificuldades?

Nas primeiras semanas de aula.

Questão 4 – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? (caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

Através de observação, conversa com ele (dificuldade ele olha para a pessoa que fala), tarefas, prova, conversa com a professora do ano anterior.

Questão 5 – O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

Fazendo um trabalho dirigido e dialogando para que ele reflita sobre seu comportamento, porém pouco resolve.

Questão 6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

Para não desviar sua atenção com os colegas coloco para sentar perto de mim. Procuro sempre direcionar as explicações e perguntas a ele. Elogio sempre que merece.

Questão 7 – Como é o relacionamento o aluno com a classe?

Eles reclamam porque ele pega os materiais e brinquedos deles. As vezes ele empurra ou dá socos nas crianças. Procura brincar com colegas do tipo de seu comportamento.

Questão 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?

Desenhar, pintar e brincar.

Questão 9 – Como você age quando a criança não participa das atividades?

Procuro ter uma boa conversa com ele mostrando que para aprender é necessário ouvir, ver, falar no momento certo e fazer a atividade proposta. Quando há dúvida chamar o professor.

PROTOCOLO 3

Questão 1: Descreva a queixa principal em relação ao aluno

Em sala de aula ele está sempre distraído, demora para desenvolver suas atividades e muitas vezes não as conclui. Rói as unhas. A dermatologista pediu que ele fosse atendido por uma psicóloga

Questão 2: Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula..

Dentro da sala de aula demora para efetuar e concluir as atividades fica atento aos outros da sala. É amigável com todos. Fora da sala de aula é dispenso, brinca com os amigos.

Questão 3 – Quando começou a perceber tais dificuldades?

Estou com esta turma há um mês e desde o primeiro o B apresentou as características e comportamentos citados anteriormente.

Questão 4 – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? (caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

Caderno – sempre inacabado. Conversa com a criança e conversa com a professora anterior da sala.

Questão 5 – O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

Procurei mudá-lo de lugar na sala de aula e fico sempre o alertando sobre os seus compromissos.

Questão 6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

É normal, ele aceita as minhas orientações sem reclamar.

Questão 7 – Como é o relacionamento o aluno com a classe?

Ele é amigável com todos.

Questão 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?

Pintura;

Questão 9 – Como você age quando a criança não participa das atividades?

Converso sobre suas responsabilidades de aluno e peço e fico junto a ele até que termine quando há tempo hábil

PROTOCOLO 4

Questão 1: Descreva a queixa principal em relação ao aluno:

Não realiza as atividades escritas, de vez em quando copia a data e começa a escrever (muito pouco) sabe ler mas se nega a produzir texto, fica andando pela sala e alheio.

Questão 2: Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula.

É alegre vive andando pela classe, as vezes briga com os colegas, gosta muito de contar histórias que acontece com outras pessoas, é carinhoso. Percebe o mundo a sua volta, faz questionamentos, dá palpite, mas na hora de por em prática nada consegue.

Questão 3 – Quando começou a perceber tais dificuldades?

Desde que iniciou sua alfabetização.

Questão 4 – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? (caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

As atividades propostas nas aulas (cadernos, bate-papo, testes, provas) etc.

Questão 5 – O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

Bate papo, dando dicas de bom comportamento, elogiando quando realiza alguma atividade, os resultados momentaneamente são satisfatórios mas só no momento.

Questão 6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

Procuro sempre falar com ele, ele gosta muito de ficar perto de mim, existe muito diálogo.

Questão 7 – Como é o relacionamento o aluno com a classe?

A classe fica sempre criticando, porque o A. não faz as atividades, ele é igual a gente e as vezes cria situações desagradáveis. Todos brincam com ele e gostam dele.

Questão 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?

Contar histórias, acontecimentos, falar da tecnologia.

Questão 9 – Como você age quando a criança não participa das atividades?

Tento falar com ele, dou conselhos mas não dá pra ficar o tempo todo com ele.

PROTOCOLO 5

Questão 1: Descreva a queixa principal em relação ao aluno:

A apatia, o fato de não acompanhar o rendimento da classe e por não conseguir se expressar.

Questão 2: Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula.

Agora, no 3º bimestre, o aluno está iniciando a leitura e sua hipótese de pensamento é silábico-alfabético. O aluno é bem aceito pelos colegas, mas tem dificuldade para se expressar, se posicionar, é muito tímido.

Questão 3 – Quando começou a perceber tais dificuldades?

Desde o 2º bimestre.

Questão 4 – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? (caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

Caderno, jogos, textos, provas, tarefas, conversas apesar de que é muito difícil fazê-lo falar. Até hoje ninguém da família compareceu na escola e nem nas reuniões. O aluno diz que em casa ninguém tem tempo de ajudar ou de conversar com ele.

Questão 5 – O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

Conversas, brincadeiras, jogos de raciocínio rápido e de memorização. Os resultados tem sido ótimos, pois no 1º bimestre sua hipótese de pensamento era pré-silábica.

Questão 6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

É ótima na medida do possível, pois era muito difícil fazer com que ele falasse e agora ele já conversa, brinca, sorri e faz perguntas.

Questão 7 – Como é o relacionamento o aluno com a classe?

No 1º bimestre ele não conversava com ninguém e hoje às vezes, preciso pedir para diminuir a conversa e as brincadeiras;

Questão 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?

Atividades lúdicas.

Questão 9 – Como você age quando a criança não participa das atividades?

Incentivo, oriento e explico a importância de se desenvolver, realizar todos os tipos de atividades;

PROTOCOLO 6

Questão 1: Descreva a queixa principal em relação ao aluno:

Não conversa com ninguém. Quando questionada responde muito baixo quase não escuta.

Questão 2: Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula.

Sua maior dificuldade está em interagir com os colegas, principalmente quando o trabalho é feito em grupo e pouca sua participação. Não expõe seu ponto de vista, não opina.

Questão 3 – Quando começou a perceber tais dificuldades?

Comecei trabalhar com esta coasse este ano. Desde então, percebo a dificuldade da aluna.

Questão 4 – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? (caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

Atividades individuais e em grupo na sala de aula e na quadra.

Questão 5 – O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

Não sei se é o correto mas estou sempre querendo ouvir a opinião da aluna, querendo ouvir a opinião da aluna pedindo para que leia textos em atividades em grupos, procuro colocá-la com diferentes pessoas. Faço com que participe das atividades na educação física.

Questão 6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

Estou sempre olhando o que ela faz e perguntando se houve entendimento. Muitas vezes percebo que está aflita porque não entendeu (mas não fala) e vou em seu socorro.

Questão 7 – Como é o relacionamento o aluno com a classe?

Sempre silenciosa. Quando fala com os colegas é sempre em tom muito baixo. Quase sempre responde fazendo sinais de sim ou não com a cabeça.

Questão 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?

Pintura, desenho, recorte. Faz sempre tudo muito devagar.

Questão 9 – Como você age quando a criança não participa das atividades?

Procuro incentiva-la para que participe.

PROTOCOLO 7

Questão 1: Descreva a queixa principal em relação ao aluno

Dificuldade na atenção à explicação da professora, na comunicação em sala de aula.

Questão 2: Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula.

A aluna apresenta apatia, sem interesse na explicação da professora;

Questão 3 – Quando começou a perceber tais dificuldades?

No ano de 2007.

Questão 4 – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? (caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

Observação, conversa, conversa com a mãe e vendo atitudes estranhas como vir para a escola (a mãe dizia), e não entrava, ficava pela rua até dar a hora de voltar para casa.

Questão 5 – O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

No ano de 2007 encaminhei para o SAPE mas a mãe alegava não ter como trazê-la e nunca trouxe. Estimulava com conversas para que prestasse mais atenção na explicação, mas sem resultado, pois é uma criança apática e não se importa muito com a ajuda dada.

Questão 6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

Está sempre desatenta, não consegue se concentrar, qualquer objeto prende sua atenção.

Questão 7 – Como é o relacionamento o aluno com a classe?

Não interage com os alunos só os que são bem próximos de amizade.

Questão 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?

Sempre prefere informática e gosta de aula de português.

Questão 9 – Como você age quando a criança não participa das atividades?

Estimulo, falando que todas as matérias são importantes e necessários.

PROTOCOLO 8

Questão 1:Descreva a queixa principal em relação ao aluno

Dificuldade de aprendizagem, concentração limitada e dificuldades para assimilar e memorizar os conteúdos.

Questão 2: Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula.

É uma criança insegura, não demonstra interesse pelas atividades propostas, tem muita pressa em terminá-las e apresenta grandes dificuldades para expressar suas idéias, organizá-las, de transferi-las para o papel. Necessita da minha ajuda constante e mesmo assim é muito difícil conseguir executa-las. Apresenta problemas familiares e não tem boa interação com os amigos. Está apresentando um comportamento agressivo.

Questão 3 – Quando começou a perceber tais dificuldades?

Desde o início do ano letivo, mas o seu comportamento agressivo está se manifestando aproximadamente há 15 dias.

Questão 4 – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? (caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

Utilizei todos os instrumentos citados acima, também atividades diferenciadas e diversificadas.

Questão 5 – O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

Ofereço toda a minha atenção e paciência. Estou sempre pronta para esclarecer suas dificuldades estimulando-o e oferecendo atividades diferenciadas para facilitar o processo de aprendizagem. Na maioria das vezes há recusa em realizar as atividades devolvendo-as com descaso e outras nem resolvendo.

Questão 6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

O aluno me procura para conversar sobre os acontecimentos do dia a dia e as vezes sobre seus problemas familiares. Procuro sempre ouvir suas queixas dialogando e mostrando a importância de realizar as atividades propostas.

Questão 7 – Como é o relacionamento o aluno com a classe?

Apresenta um comportamento difícil. Não se relaciona bem com os colegas, agride-os verbalmente e fisicamente.

Questão 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?

Suas preferências são atividades práticas, desde que não exija cobrança de retorno mas mesmo nessas atividades seu comportamento é o mesmo.

Questão 9 – Como você age quando a criança não participa das atividades?

Converso muito e explico a importância das atividades, estimulo mas mesmo assim resiste em não realizar.

PROTOCOLO 9

Questão 1: Descreva a queixa principal em relação ao aluno:

Agressivo, irritado, irrequieto, agitado.

Questão 2: Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula.

É uma criança que já na fila de entrada se comporta com agressividade e irritação, grita, fala alto, reclama de tudo. Responde, nunca faz as atividades. No momento em que é proposta, não segue as regras.

Questão 3 – Quando começou a perceber tais dificuldades?

Desde o início do ano. Se agravou segundo os pais depois do nascimento da irmã;

Questão 4 – Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? (caderno, testes, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores etc)

através de observação do dia-a-dia, seus materiais, como se organiza diariamente,; das conversas que já tive com ele.

Questão 5 – O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?

Sou sempre firme com ele e mostro no momento o que ele está fazendo de errado. Ele sempre contesta.

Questão 6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno.

É sempre conflitante, porém, procuro não perder a paciência, pois aí é que pára.

Questão 7 – Como é o relacionamento o aluno com a classe?

Conflitante também;

Questão 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança?

Desenhos;

Questão 9 – Como você age quando a criança não participa das atividades?

Vou cobrando a todo momento, sento junto com ele, relembro suas obrigações;

ANEXO 3 : Termo de Consentimento

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo solicitamos o seu consentimento para participar do projeto que estamos realizando junto à Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista.

Este projeto objetiva contribuir com a melhoria das condições utilizadas pelas professoras da rede municipal de ensino quando as mesmas efetuam o encaminhamento de alunos para o Serviço de Psicologia Escolar e Educacional.

Tal encaminhamento é efetuado mediante o preenchimento, pelas professoras, de um protocolo no qual são apresentadas várias informações que objetivam instrumentalizar o trabalho posterior dos profissionais deste serviço. Portanto, o preenchimento adequado do protocolo é de grande importância para garantir a compreensão e as intervenções profissionais.

Neste projeto objetivamos verificar estratégias que poderão facilitar o preenchimento do protocolo pelas professoras, ou seja, tornar o preenchimento mais esclarecedor, mais informativo sobre as ocorrências.

Sua participação consistirá em ler protocolos já preenchidos, mas em anonimato, e em identificar elementos do preenchimento importantes para a compreensão da queixa escolar.

Assim, apresentaremos os protocolos. Para cada protocolo já preenchido, você receberá folhas de papel para apontar ou redigir comentários sobre a queixa escolar. A pesquisadora apresentará, em seguida, algumas perguntas sobre os protocolos para discussão e que objetivam melhor interpretar as informações fornecidas. Com o intuito de melhor aproveitar o seu tempo disponível, pedimos sua autorização para gravar em áudio as discussões.

Todo material escrito e gravado será objeto do mais rigoroso sigilo, ou seja, as informações que você fornecer (suas respostas, posicionamentos, etc) poderão se tornar públicas, mas sob hipótese alguma tais informações serão associadas com a sua pessoa. A sua

identidade como participante deste trabalho será mantida em absoluto sigilo, sendo que as informações que você emitir serão expostas em total anonimato.

Afirmamos nenhuma das atividades que deverão contar com a sua participação envolve riscos de dano físico e/ou moral.

Você também poderá encerrar a sua participação neste trabalho a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo ou multa em razão da desistência.

As atividades de leitura dos protocolos e de discussões com a pesquisadora ocorrerão na "_____" em datas e horários e que se mostrem adequados com a sua disponibilidade.

Renovamos nossos agradecimentos pela sua participação.

Atenciosamente,

Lençóis Paulista, ____ de _____ de 2010.

_____

Elisângela Schmöller Luciano
Psicóloga – CRP 78.395
Fone: 14-32611679
e-mail: elis.schmoller@gmail.com

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Declaro-me ciente de que o termo acima solicita minha autorização para participar do trabalho realizado pela psicóloga Elisângela Schmöller Luciano, junto à Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista. O objetivo principal é aprimorar as condições nas quais ocorrem os encaminhamentos de alunos para o Serviço de Psicologia Escolar e Educacional

Por concordar com as informações fornecidas e ciente de que as pessoas responsáveis pelo trabalho deverão respeitar minhas atribuições como estagiário, bem como minha disponibilidade de tempo, coloco-me de acordo em participar do trabalho e assino este termo em duas vias.

Lençóis Paulista, _____ de _____ de _____

Nome Legível: _____

Assinatura:_____

ANEXO 4 – Modelos de Interpretação Funcional

Modelo de Interpretação Funcional - PROTOCOLO 1

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
Diante da explicação da professora	Falta concentração (não consegue se concentrar)	Não aprende Desmotivado
Diante da proposição de atividades pela professora	Desligado Sem concentração	Não realiza as atividades propostas
Dentro e fora da sala de aula	Carinhoso Exibe bom comportamento	
Atividades são propostas pela professora	Tenta se concentrar Tenta entender	Não realiza as atividades

Modelo de Interpretação Funcional - PROTOCOLO 2

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
Na sala de aula Professora propõe e executa trabalho dirigido; Professora conversa com aluno e pede para que ele reflita sobre o seu comportamento	Falta atenção; Falta concentração; Inquieto; Não consegue ficar sentado; Agitado; Anda pela sala; Conversa; Atrapalha concentração dos colegas; Agressivo; Não respeita regras	
Professora coloca o aluno ao seu lado; Professora direciona explicação e perguntas ao aluno	Aluno permanece ao lado da professora; Aluno emite comportamentos esperados pela professora	Professora fornece elogios quando o aluno merece
	Pega materiais e brinquedos dos outros alunos; Empurra alunos; Dá socos	Alunos reclamam do comportamento dele

Modelo de Interpretação Funcional - PROTOCOLO 3

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
Na sala de aula	Distraído Demora para desenvolver atividades Rói unhas	Muitas vezes não conclui atividades
Dentro da sala de aula	Fica atento aos outros alunos É amigável	Muitas vezes não conclui as atividades
Fora da sala de aula	É disperso Brinca com os amigos	/////
Professora troca aluno de lugar na classe; Professora alerta sobre os compromissos do aluno	Aceita orientação sem reclamar; É amigável	/////
Professora conversa sobre responsabilidades do aluno; Professora permanece ao lado do aluno	Aluno executa as atividades	Aluno termina as atividades

Modelo de Interpretação Funcional - PROTOCOLO 4

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
Na sala de aula	Não realiza atividades de escrita; Copia data e escreve muito pouco; Anda pela sala;	Não produz texto
Na sala de aula	É alegre; Anda pela classe; Briga com colegas; Conta histórias sobre ocorrências com outras pessoas; É carinhoso; Percebe o mundo a sua volta; Questiona, dá palpites	Não consegue executar o planejado.
Professora conversa com aluno, fornece dicas de bom comportamento	Aluno realiza atividades	Professora elogia
Professora conversa com aluno	Aluno encontra-se perto da professora	Aluno permanece ao lado da professora
	Aluno não faz atividades; Aluno cria situações desagradáveis;	Os demais alunos da classe criticam o aluno.

Modelo de Interpretação Funcional - PROTOCOLO 5

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
	Mostra-se apático; Não consegue se expressar	Não acompanha o rendimento da classe.
Diante do 3º. bimestre	Inicia leitura; Repertório silábico-alfabético; Dificuldade de se expressar	É bem aceito
Diante de cadernos, jogos,textos, provas e tarefas	Dificilmente o aluno fala; Aluno executa as atividades	Produz bons resultados
No 3º. bimestre, diante de jogos, textos, conversas e tarefas	Conversa, brinca, faz perguntas	Produz ótimos resultados

Modelo de Interpretação Funcional - PROTOCOLO 6

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
Diante de atividades na classe e em grupo	Não conversa com ninguém; Responde muito baixo; Exibe dificuldades de interação; Não expõe ponto de vista; Não opina	
Professora indaga a aluna, solicita a leitura de textos em atividades em grupo, coloca a aluna com diferentes pessoas, faz com que a aluna participe de atividades na Educação Física; Observa a aluna e indaga sobre a sua compreensão	Muitas vezes a aluna fica aflita, mas não fala.	Professora procura socorrer a aluna.
Diante dos colegas	Sempre silenciosa; Fala muito baixo; Responde fazendo sinais com a cabeça.	/////
Professora procura incentivar a participação do aluno.	Pinta, Desenha, Recorta, Tudo muito devagar	

Modelo de Interpretação Funcional - PROTOCOLO 7

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
Diante das explicações da professora na sala de aula	Dificuldade de atenção; Apatia; Falta de interesse.	
Professora procura estimular com conversas	Demonstra apatia; Não se importa com ajuda fornecida	Não produz resultados esperados
Diante dos alunos	Sempre desatenta; Não se concentra; Prende atenção em qualquer objeto; Interage somente com alunos bem próximos	/////

Modelo de Interpretação Funcional - PROTOCOLO 8

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
Diante das atividades propostas	Exibe dificuldades de aprendizagem; Concentração limitada; Dificuldades para assimilar e memorizar conteúdos; Insegurança; Não demonstra interesse; Manifesta pressa para terminar atividades; Dificuldades na expressão de ideias; Dificuldades na organização e na transferência das idéias para o papel.	
Diante da ajuda da professora	Manifesta dificuldades para executar atividades	
Diante dos amigos	Não mostra boa interação; Apresenta comportamentos agressivos	
Diante de atividades diferenciadas, com estimulação da professora, manifestando atenção e disponibilidade para auxiliar aluno	Aluna se recusa a executar atividades; Desenvolve atividades com descaso;	
Diante da professora	Aluno conversa sobre acontecimentos do dia-a-dia e sobre seus problemas familiares	Professora ouve as queixas e mostra a importância da execução das atividades propostas.
Diante das atividades práticas	Exibe dificuldades de aprendizagem; Concentração limitada; Dificuldades para assimilar e memorizar conteúdos; Insegurança; Não demonstra interesse; Manifesta pressa para terminar atividades; Dificuldades na expressão de idéias; Dificuldades na organização e na transferência das idéias para o papel.	
Professora conversa e explica sobre a importância das atividades	Aluna resiste e não realiza as atividades.	

Modelo de Interpretação Funcional - PROTOCOLO 9

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
Na fila de entrada	Agressiva Irritada Grita Fala alto Reclama Responde Nunca faz atividade	
Diante da proposição de atividades	Não segue regras	
Diante da professora que mostra ações erradas	Aluno contesta Aluno expõe conflitos	Professora procura não perder a paciência
Professora procura não perder a paciência	Aluno expõe conflitos	Aluno deixa de expor conflitos.

ANEXO 5 – Folhas de Respostas preenchidos pelas participantes

Folha de Respostas - PROTOCOLO 3

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
	Distraído Demora para desenvolver atividades Rói unhas	Muitas vezes não conclui atividades
	Fica atento aos outros alunos É amigável	Muitas vezes não conclui as atividades
	É disperso Brinca com os amigos	
	Aceita orientação sem reclamar; É amigável	
	Aluno executa as atividades	Aluno termina as atividades

Folha de Respostas - PROTOCOLO 4

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
	Não realiza atividades de escrita; Copia data e escreve muito pouco; Anda pela sala;	Não produz texto
	É alegre; Anda pela classe; Briga com colegas; Conta histórias sobre ocorrências com outras pessoas; É carinhoso; Percebe o mundo a sua volta; Questiona, dá palpites	Não consegue executar o planejado.
	Aluno realiza atividades	Professora elogia
	Aluno encontra-se perto da professora	Aluno permanece ao lado da professora
	Aluno não faz atividades; Aluno cria situações desagradáveis;	

Folha de Respostas - PROTOCOLO 5

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
	Mostra-se apático; Não consegue se expressar	
	Inicia leitura; Repertório silábico-alfabético; Dificuldade de se expressar	
	Dificilmente o aluno fala; Aluno executa as atividades	
	Conversa, brinca, faz perguntas	

Folha de Respostas - PROTOCOLO 6

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
	Não conversa com ninguém; Responde muito baixo; Exibe dificuldades de interação; Não expõe ponto de vista; Não opina	
	Muitas vezes a aluna fica aflita, mas não fala.	
	Sempre silenciosa; Fala muito baixo; Responde fazendo sinais com a cabeça.	
	Pinta, Desenha, Recorta, Tudo muito devagar	

Folha de Respostas - PROTOCOLO 7

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes

Folha de Respostas - PROTOCOLO 8

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes

Folha de Respostas - PROTOCOLO 9

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes

Folha de Respostas FASE 4 – Sujeito 2

PROTOCOLO 7

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes

PROTOCOLO 8

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes

PROTOCOLO 9

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes

Anexo 6: Questionário 1 – Apresentado às participantes

QUESTIONÁRIO 1

1) - Usualmente os encaminhamentos de alunos das séries iniciais para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação são efetuados a partir do preenchimento de um protocolo de triagem pelos professores. Apresentamos abaixo em anonimato 2 protocolos já preenchidos. Gostaríamos que você destacasse as principais características das respostas fornecidas pelos professores (as) no preenchimento de cada protocolo.

Anexo 7 – Questionário 2 – apresentado às participantes

QUESTIONÁRIO 2

1)- No protocolo preenchido, quais foram as ações emitidas pelo aluno e que constituem as queixas expressas pelo professor (a)?

2) - O que acontece na sala de aula logo após as ações que a professora destacou?

3) - Quais eram as condições da sala de aula que antecederam as ações emitidas pelos alunos destacadas pelas professoras?