

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
Programa de Pós-Graduação em Educação**

NÁDIA SARY SUETAKE

**COMPORTAMENTOS-PROBLEMA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E
ELABORAÇÃO DE LISTA DESCRITIVA**

MARÍLIA
2007

**COMPORTAMENTOS-PROBLEMA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E ELABORAÇÃO DE
LISTA DESCRITIVA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP para Defesa de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Orientador: Dr^a. Maria de Lourdes Morales Horiguela

Marília
2007

Suetake, Nádia Sary

Comportamentos-problema de alunos da educação infantil: análise das concepções dos professores e elaboração de lista descritiva. / Nádia Sary Suetake -- Marília, 2007

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências

Título em inglês: Behavior problems in preschoolers: analysis of the conceptions of the teachers and elaboration of descriptive list

1.Comportamentos-problema. 2. Educação Infantil. 3. Lista de comportamentos. 4. Relatos de professores

NÁDIA SARY SUETAKE

**COMPORTAMENTOS-PROBLEMA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E
ELABORAÇÃO DE LISTA DESCRITIVA**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP

Área de Conhecimento: Educação

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Presidente:

2º Examinador:

3º Examinador:

Marília, de de 2007.

**Aos meus pais Yoshimitsu e Nanami e
aos meus irmãos Miki e Monica**

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus por ter a certeza constante da sua presença e direcionamento na minha caminhada. Agradeço, também, aos meus pais, Yoshimitsu e Nanami, e irmãos, Miki e Monica, por estarem presentes em todos os momentos da minha vida...

Em especial agradeço à minha querida professora Maria de Lourdes Morales Horiguela por seu exemplo profissional, por seu carinho e atenção sempre presentes, por seu incentivo e paciência desde o primeiro momento que nos conhecemos. Seus ensinamentos acadêmicos e de vida sempre me acompanharão...

Às professoras Sandra Regina Gimenez-Paschoal e Tânia Moron Saes Braga pelas orientações, apoio e carinho com que participaram da realização do trabalho. Às meninas da Pós-graduação pelas orientações, mensagens e acompanhamento das solicitações...

Aos amigos do coração Juliana, João, Luciana, Rosana, Patrícia, Daiana, Daniela, Giuliana, Karim, Rhea, Regina, Rita, Ronaldo e Cristiano; aos amigos André e Willians que em momentos difíceis acreditaram em meus sonhos e me ajudaram para que se realizassem. Ao meu grande companheiro Funcio que esteve presente em todos os momentos em que estive sozinha; e a Skulinha, trazendo alegria nos momentos de visita...

Agradeço à Direção das escolas que autorizaram a coleta de informações para a pesquisa e a todas as professoras, pais e crianças que participaram, oferecendo generosamente seu tempo e opiniões...

Ao Grupo de Oração Menino Jesus de Praga com sua energia maravilhosa com que me ajudaram a persistir em meu caminho; às meninas da clínica, Cidinha e Miriam, que deram o suporte necessário para a minha organização...

E, finalmente, a todas as pessoas que participaram nesses anos da minha vida, contribuindo com algum aprendizado ou mesmo um simples sorriso que me proporcionaram. A todos, meu muito obrigado.

SUETAKE, N. S. *Comportamentos de alunos da educação infantil: análise das concepções dos professores e elaboração de lista descritiva*. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2007.

RESUMO

Apesar da quantidade de conhecimento desenvolvido e acumulado referente ao ambiente escolar, ainda persiste a mesma conduta, adotada ao longo dos anos, no que se refere aos problemas de comportamento e de aprendizagem: o elevado número de queixas advindas de profissionais que trabalham em escolas, a grande quantidade de crianças que são encaminhadas para atendimentos psicológicos em instituições públicas ou particulares, a elaboração de diagnósticos, ao uso de medicamentos e a possíveis rotulações enfrentados por essas crianças. Esta pesquisa teve como objetivos principais analisar as concepções dos professores sobre os comportamentos-problema de seus alunos na educação infantil e elaborar uma lista de comportamentos. Outros objetivos secundários foram o de verificar as concepções relacionadas aos objetivos educacionais e a apresentação de diagnósticos médicos. A pesquisa foi realizada em 3 escolas da rede municipal de ensino e foram entrevistadas 12 professoras e observadas 27 crianças. Os resultados foram obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e observação e mostraram que 2 das 3 escolas elaboraram formas individuais de avaliar os comportamentos dos alunos. As análises documentais permitiram perceber que ainda não existem estratégias montadas dentro do ambiente escolar para lidar com os comportamentos-problema e quando existe, não há uma descrição detalhada dos mesmos e qual objetivo pretende-se atingir e o seu planejamento prévio. Os relatos mostraram que a maior parte dos professores se concentra em relatar descritivamente os comportamentos-problema. Das 24 categorias de relatos de professores obtidos, a agressividade/violência, seguida de agitação/hiperatividade constituem os temas de maior preocupação por parte dos professores, com escore de 17,3% e 14,3%, respectivamente. Foi também obtido uma lista contendo 117 comportamentos, dentre eles apenas 38 constituíam comportamentos considerados adaptativos. Do uso de termos diagnósticos, apenas 3 entrevistadas o fizeram, 2 delas se referindo a crianças com diagnóstico definido e acompanhado pelo médico. Quanto aos objetivos educacionais, todas as entrevistadas consideraram importante a aquisição de conteúdos acadêmicos, enquanto 8 enfatizaram a socialização e 10 a aquisição de regras e normas. Tal ênfase necessita ocorrer com os objetivos sociais. Essa mudança resultaria em avaliações sobre os alunos - sejam elas escritas, quanto para uso pessoal de educadores - sistematizadas sobre os itens a serem verificados, propondo uma clareza quanto ao que será avaliado e ao objetivo a

ser atingido com relação aos comportamentos individuais dos alunos. Como lacunas a serem preenchidas em estudos posteriores, existe a necessidade de novas pesquisas com o planejamento prévio de atuações a serem desenvolvidas com o auxílio de profissionais da escola.

Palavras-chave: comportamentos-problema, educação infantil, lista de comportamento, relato de professores.

SUETAKE, N. S. Behavior problems in preschoolers: analysis of the conceptions of the teachers and elaboration of descriptive list. 92p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2007.

ABSTRACT

However the quantity of knowledge developed in a school situation, the same conduct has occurred, during the years, about behavioral problems and learning problems: the raised number of happened complaints of professionals who work in schools, the quantity of children psychology in a public and particular institution, diagnostic, use the medicament and rotulation of children. This research had as objective main to analyze the teacher's conceptions on the behavior-problem of preschool's children and to elaborate a list of behaviors. Other secondary objectives had been to verify the conceptions related to the educational objectives and the medical disgnostic presentation. The research was carried through in 3 schools of the municipal education and had been interviewed 12 teachers and observed 27 children. The results had been gotten from half-structuralized interviews, document analysis and observations and had shown that 2 of the 3 schools had elaborated individual forms to evaluate the preschool behaviors. The documentary analyses had allowed to see that not have strategies to the behaviors-problem in the school environment and when exists, do not have a description detailed of the same ones and which objective is intended to reach and its previous planning. The stories of behaviors had shown that most of the teacher's concentrate in telling the behaviors-problem descriptive. Of the 24 categories of teacher's spechs, the aggressiveness/violence, followed of agitation/hiperatividade constitutes the subjects of bigger concern on the part of the teachers, with 17,3% and 14,3%, respectively. Also a list of 117 behaviors was gotten, amongst them only 38 considered good behaviors. Of the use of disgnostic terms, only 3 interviewed had made it, 2 of them relating the children with diagnosis definite and followed by the doctor. To the educational objectives, all the interviewed ones had considered important the acquisition of academic contents, while 8 had emphasized socialization and 10 the acquisition of rules and norms. They need to occur with the social ones. This change would result in evaluations on the students - written or how much for personal use of educators - systemize on the item to be verified, considering a clarity how much what it will be evaluated and to the objective to be reached with regard to the individual behaviors of the students. Future studies are necessary with the previous planning of performances to be developed with helping of professionals of the school.

Keywords: behaviors-problem, preschool education, list of behaviors, teacher's speeches

LISTA DE TABELAS		Página
1	Distribuição de características dos professores participantes da entrevista	30
2	Distribuição de características dos alunos identificados pelas professoras como apresentando "comportamentos-problema" e cujos comportamentos foram observados	32
3	Distribuição do número de crianças, cujos comportamentos foram relatados e de crianças observadas	35
4	Distribuição das freqüências de queixas encontradas nas fichas de encaminhamentos internos, realizadas pelas professoras na escola EMRP2	46
5	Distribuição da freqüência de comportamentos encontrados nas avaliações individuais realizadas pelas professoras da escola EMC	49
6	Distribuição das freqüências de categorias de verbalizações das professoras	52
7	Categorização das freqüências de categorias dos relatos descritivos dos professores acerca dos comportamentos-problema dos alunos	57
8	Distribuição sobre o uso de termos diagnósticos e de medicamentos, obtidos nos relatos das entrevistas	59
9	Categorização dos objetivos educacionais, obtidos em entrevista com professores	61
10	Distribuição das freqüências de categorias de objetivos educacionais, obtidos em Entrevista	62

LISTA DE FIGURAS		
1	Distribuição das freqüências absolutas de caracterizações dos professores e de seu ambiente de trabalho	31
2	Distribuição das freqüências absolutas de categorias de relatos verbais de professores	53

LISTA DE QUADRO		
	Relato verbais dos comportamentos dos alunos	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	8
1.2	EDUCAÇÃO INFANTIL E O EDUCADOR	12
1.3	A ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO E A EDUCAÇÃO	13
1.4	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO, AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO .	18
2	JUSTIFICATIVAS	23
3	OBJETIVOS	26
4	MÉTODO	27
4.1	AMBIENTE	27
4.2	PARTICIPANTES	29
4.3	MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	33
4.4	PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DE PARTICIPANTES	34
4.5	PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	36
5	RESULTADO E DISCUSSÃO	43
5.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOCUMENTOS ENCONTRADOS NAS ESCOLAS	44
5.2	CLASSIFICAÇÃO DOS RELATOS EM CATEGORIAS DE ANÁLISE	51
5.3	CLASSIFICAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS-PROBLEMA DE ALUNOS DE ACORDO COM A DESCRIÇÃO DO PROFESSOR ..	54
5.4	APRESENTAÇÃO DE DIAGNÓSTICO MÉDICO	59
5.5	OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	60
5.6	ELABORAÇÃO DE CLASSIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTOS	
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
	APÊNDICES	85

1 INTRODUÇÃO

A idéia inicial para a realização da pesquisa surgiu de experiências como psicóloga clínica e escolar, que atendia desde crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem, com ou sem o uso de medicamentos, a crianças que apresentavam problemas de comportamento agravados pelas conseqüências negativas associadas a esses comportamentos. O trabalho em instituições escolares, nos quais surgiam queixas de educadores quanto ao

comportamento dessas crianças, acentuou a necessidade da realização deste trabalho e colaborou na sua realização. Muitas vezes apenas orientações acabavam não sendo suficientes, sendo então a criança encaminhada para algum tipo de atendimento clínico especializado. Para cada comportamento apresentado pela criança uma nova orientação era necessária, surgindo a idéia de se realizar esta pesquisa.

1.1 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

Devido a um número cada vez maior de relatos sobre crianças que apresentam queixas de problemas de aprendizagem e de comportamento (“comportamentos-problema”) tanto em escolas quanto em clínicas particulares, Centros de Saúde ou clínicas-escolas e à procura de atendimento específico, este tema mostrou-se relevante para um estudo (SILVARES, 1989; OLIVEIRA, 1993; BERNARDES DA ROSA et al., 1998; SANTOS, 2006).

Alguns dos trabalhos discutem a alta demanda infantil nos serviços de Saúde Mental e apontam falhas em instituições onde essas crianças e adolescentes estão inseridos, principalmente na família e na escola (BOARINI; BORGES, 1998; CABRAL; SAWAYA, 2001).

Em pesquisa da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, no ano de 2003, foi realizado um levantamento dos atendimentos psicológicos e verificou-se que 49,6% dos encaminhamentos de crianças e adolescentes, entre dois e 17 anos, tinham como queixa principal os problemas de escolarização (dificuldades de aprendizagem e desinteresse pela escola). A queixa de agressividade apareceu com maior frequência (32,6%). As idades de maior prevalência variavam entre seis e 11 anos (60,4%), em alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (46,5%) e (59,7%) de público masculino (SANTOS, 2006).

A incidência de encaminhamentos de crianças com problemas escolares também se repetiu na pesquisa de Silveiras (1989), realizada numa clínica-escola do Instituto de Psicologia da USP, entre os anos de 1983 a 1989. Nos atendimentos realizados, a queixa mais freqüente foi a de mau rendimento escolar (41%), seguida de comportamento agressivo ou de brigas (28%) e dificuldades da fala (25%). A maioria das crianças encaminhadas tinha idade entre seis e 10 anos e era, predominantemente de meninos (71%).

Em outro levantamento da clientela infantil em um Centro de Saúde, de 1988 a 1989, verificou-se que os encaminhamentos eram realizados, em sua maior parte, pela escola e por profissionais da saúde. A idade variou entre sete e 12 anos e a maioria das crianças cursava a pré-escola, a 1ª e a 2ª série. Os motivos mais freqüentes para o encaminhamento, por parte da escola, foram os relativos à aprendizagem escolar e ao desinteresse pela escola (58%, para as duas queixas). Também foi verificado que as crianças com queixas escolares obtiveram um resultado menos favorável em testes de desempenho se comparadas àquelas com outras queixas (OLIVEIRA, 1993).

Ainda nos dados de Bernardes da Rosa et al. (1998) referentes aos atendimentos em uma clínica-escola do interior de São Paulo, verificou-se a prevalência das queixas relacionadas a problemas escolares e a “comportamentos explícitos”, como a agressividade, em casos encaminhados para atendimento, entre os anos de 1996 e 1997.

As queixas relacionadas aos “distúrbios de aprendizagem” ou a “dificuldades escolares” são freqüentemente encontradas em estudos a respeito da clientela que freqüenta os atendimentos psicológicos (SANTOS, 1990; OLIVEIRA, 1993; SANTOS, 2006).

Segundo Martin e Marchesi (1996), as dificuldades de aprendizagem referem-se a qualquer dificuldade que o aluno apresente para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus colegas da mesma idade, independente do fator determinante para a sua defasagem. Da mesma maneira, Rebelo (1992) propõe que as dificuldades de aprendizagem podem ser vistas como barreiras encontradas pelo aluno na captação ou assimilação dos conteúdos propostos, durante o período de escolarização. Esses obstáculos podem levar à reprovação, ao baixo rendimento, ao abandono escolar, ao atraso na aprendizagem ou mesmo na busca por uma ajuda especializada.

O termo distúrbio de aprendizagem muitas vezes é usado como sinônimo para as dificuldades de aprendizagem, apesar do termo dificuldade ser mais abrangente e com causas relacionados ao sujeito, conteúdo, professor, métodos, ambiente físico e social da escola. Já o termo distúrbio refere-se a dificuldades mais específicas, caracterizada pela presença de disfunção neurológica, responsável pelas defasagens na escrita, leitura ou no cálculo (REBELO, 1992; GUERRA, 2002; ROCHA, 2004).

Outro termo também usado para designar as dificuldades de aprendizagem é o de “transtornos de aprendizagem” ou “transtornos específicos do desenvolvimento de habilidades escolares”. É definida por “... *transtornos nos padrões normais de aquisição de habilidades escolares que ocorrem desde o início do desenvolvimento, originados de algum tipo de*

disfunção biológica, mais freqüente em meninos do que em meninas” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1995, p. 236).

Demonstrando preocupações com o quadro instalado nos anos 80, em relação aos ditos distúrbios de aprendizagem, vários autores como Moyses e Collares (1992), Cypel (1986) e Sucupira (1986) questionaram o caráter neurológico e individual de alguns distúrbios de aprendizagem. Entre esses autores existia uma preocupação com a biologização e o uso de medicamentos para esses casos.

Sucupira (1986) já ressaltava a forma como o problema era tratado, com medicamentos para a solução de problemas sociais e emocionais, em que muitas vezes as causas não eram bem explícitas. Havia a medicação dos comportamentos desviantes, o que não solucionava a queixa do mau rendimento escolar.

Cada vez mais precocemente, as crianças começam a fazer o uso de medicamentos e a receber encaminhamentos por parte da escola e por profissionais da saúde para atendimentos psicológicos. Muitos encaminhamentos não são fundamentados, podendo ocorrer o que os autores chamam de “medicalização” e “psicologização” do fracasso escolar (OLIVEIRA, 1993; LINHARES et. al, 1993)

Ainda Moyses e Collares (1992) questionaram o processo de ensino-aprendizagem. Foram dadas explicações individuais para eventos sociais, tirando a responsabilidade do sistema sócio-político e de seus integrantes sobre a nova realidade apresentada. Ressaltaram ainda, a preocupação com o uso de medicamentos como a ritalina (methylfenidate) e o nootropil (piracetam), usados até hoje.

Atualmente, outras variáveis também são apontadas como fatores de risco para a ocorrência de dificuldades de aprendizagem, tais como: dificuldades sociais na família (características pessoais dos pais e funcionamento da família, problemas de saúde e outras queixas emocionais e comportamentais familiar) e o contexto social (rejeição e agressão, inadequação da professora, depreciação da criança por outras pessoas, greve escolar, mudanças de escola, professora ou classe durante o ano letivo, entre alguns fatores) (GRAMINHA; MARTINS; MIURA, 1996)

Já para os problemas de comportamento, emocionais, sócio-interpessoais, interpessoais existem muitos termos para defini-los. Essas dificuldades, muitas vezes, ocorrem devido às diferenças conceituais e de teorias, diferenças entre profissionais que trabalham com crianças e fazem o diagnóstico e a dificuldade em mensurar emoções e

comportamento. A terminologia mais usada entre os autores tem sido a de “transtornos emocionais ou de comportamento” (HALLAHAN; KAUFFMAN, 2003).

Dentre as definições brasileiras, destaca-se a de Bolsoni-Silva, que define transtornos comportamentais como “... *repertórios que prejudicariam o acesso da criança a novas contingências de reforçamentos, que por sua vez, facilitariam a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem.*” (2003, p. 252).

Patterson, Reid e Dishion (1992) propuseram uma seqüência probabilística do processo de coerção, fator este considerado determinante no desenvolvimento dos problemas de comportamento. No primeiro estágio de desenvolvimento, chamado de treino básico, a criança aprenderia dos membros da família os primeiros comportamentos inadequados. Ela aprenderia os próprios comportamentos aversivos para extinguir o comportamento de outros membros da família e assim produzir para si seus reforçadores positivos. O próximo estágio compreenderia a reação do ambiente social, em que a criança com problemas de comportamento seria rejeitada e desenvolveria déficits em suas habilidades acadêmicas. No terceiro estágio, a criança se relacionaria com pares desviantes e aprimoraria suas habilidades anti-sociais, podendo chegar ao último estágio, quando resultaria num adulto com carreira anti-social.

Dentre os transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez no período da infância ou da adolescência, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), três tipos destacam-se: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Desafiador Opositivo e Transtorno de Conduta. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é definido como uma condição crônica com três principais sintomas: desatenção, impulsividade ou desinibição comportamental e hiperatividade. Os sintomas devem ocorrer por mais de seis meses e devem surgir por volta dos sete anos de idade. O Transtorno Desafiador Opositivo é um padrão recorrente de desobediência, desafiador, negativismo e comportamento hostil às figuras de autoridade. Também deve ocorrer há pelo menos seis meses e aparece antes dos oito anos e não dura mais que até a adolescência. O Transtorno de Conduta é definido como um padrão de comportamento persistente nos quais os direitos básicos de outros ou normas sociais são violadas. Pelo menos três ou mais destas características devem ocorrer: conduta agressiva que causa danos físicos em pessoas ou animais, conduta não agressiva que causa perda ou dano em propriedades, roubos ou mentiras e sérias violações de regras. Devem ocorrer por pelo menos doze meses e em vários contextos (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1995).

Os estudos que envolvem os problemas de aprendizagem têm apontado para a associação entre dificuldades de comportamento e de aprendizagem, porém ainda não existe um consenso acerca da sua ordem de ocorrência e se existe uma relação causal entre elas (SANTOS; GRAMINHA, 2006; BANDEIRA et al., 2006).

Os comportamentos que dificultam o aprendizado da criança e a sua interação na sociedade já se manifestam em idade anterior à escolar, porém, são visualizados no ensino fundamental quando a criança apresenta dificuldades acadêmicas nítidas ou a convivência com ela torna-se insustentável devido aos comportamentos apresentados. A faixa etária em que as dificuldades de aprendizagem e de comportamento são identificadas e encaminhadas para ajuda específica predomina nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo apontados pelos autores, como os possíveis fatores determinantes: a adaptação a situações novas e a exposição a diferentes tarefas (SANTOS, 1990; REBELO, 1992; OLIVEIRA, 1993; PROENÇA, 2002).

Estudos levantam a dificuldade em se modificar os comportamentos a partir dos oito anos de idade, levando a uma trajetória de problemas acadêmicos, evasão escolar, transtorno de condutas, violência e abuso de substâncias (WEBSTER-STRATON et. al, 2004).

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E O EDUCADOR

As mudanças legislativas na Educação Brasileira contribuíram para atribuir ao Estado o dever de acompanhar a Educação Infantil, em complemento à ação da comunidade e da família. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi instituído: atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e com a finalidade do desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996).

Em complemento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, algumas alterações passaram a vigorar, como maior responsabilidade dos municípios na manutenção do ensino básico e a modificação da idade de permanência das crianças na educação infantil, de até 6 anos para 5 anos de idade. O ensino fundamental passou a iniciar aos 6 anos de idade e com duração de 9 anos (Brasil, 2006).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sugere que as Unidades de Educação Infantil criem condições para desenvolver integralmente as crianças, por meio de atuações que proporcionem o desenvolvimento da capacidade física, cognitiva, afetiva, estética e ética, além do desenvolvimento das relações interpessoais e da inserção social. Para o desenvolvimento da capacidade ética é proposto, aos educadores, que se preocupem com a construção de valores que norteiem a atuação das crianças e sugere que esses valores estejam pautados no desenvolvimento da autonomia e da independência (BRASIL, 1998, 1999).

O conceito de autonomia aparece como objetivo educacional importante a ser alcançado dentro do desenvolvimento do projeto pedagógico da Educação Infantil, num trabalho conjunto que deveria envolver professores, alunos e seus familiares (BRASIL, 1999; DIAS; VASCONCELOS, 1999).

Os educadores da Educação Infantil têm se preocupado e buscado formas de construir uma identidade profissional pautada entre o cuidar e o educar na faixa etária de zero a seis anos (DIAS; VASCONCELOS, 1999).

Os objetivos relacionados aos conteúdos acadêmicos (desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras) trabalhados por esses educadores continuam sendo muito valorizados, em detrimento dos conteúdos morais a serem desenvolvidos (os objetivos sociais), como a independência, a autonomia, a cooperação, o respeito, dentre alguns deles (DEL REY, 1984; DIAS; VASCONCELOS, 1999).

A formação da concepção de dever, respeito às regras e princípios morais tende a ser uma das grandes preocupações de educadores em creches e pré-escolas. A forma como esses princípios, muitas vezes, são transmitidos, envolvem práticas educativas baseadas na coerção (SILVA; SPERB, 1999).

1.3 A ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO E A EDUCAÇÃO

Skinner (1974) já apontava para a importância de explicações históricas acerca do comportamento e que a busca por determinantes internos não era relevante para uma análise funcional, pois estes seriam dificilmente contestados e mudados:

“O hábito de buscar dentro do organismo uma explicação do comportamento tende a obscurecer as variáveis que estão ao alcance de uma análise científica. Estas variáveis estão fora do organismo, em seu ambiente imediato e em sua história ambiental” (SKINNER, 1974, p. 26).

O uso de explicações individuais e fora do contexto a que se refere, para determinados comportamentos considerados desviantes, vem se mostrando como uma conduta ainda persistente dentro de equipes multidisciplinares e que dificilmente traz modificações para o indivíduo envolvido. Segundo Keller e Schoenfeld (1973), a própria definição de comportamento não poderia ser formulada sem remeter-se a situações em que ocorrem:

“Além disso, os psicólogos estudam o comportamento em suas relações com o ambiente. O comportamento isolado do meio em que ocorre, dificilmente poderia ser objeto de uma ciência. Imagine-se, por um momento, o absurdo que seria uma fita que registrasse todo comportamento de um organismo, do nascimento até a morte, e em que todas as indicações do mundo em que ele vive estivessem cuidadosamente apagadas! Só quando se começa a relacionar os aspectos do comportamento com os do meio é que há a possibilidade de existir uma psicologia científica” (KELLER; SCHOENFELD, 1973, p. 17).

A importância de se enfatizar os ambientes psicossociais em que a criança está inserida não somente auxilia no seu conhecimento, mas na posterior forma de planejamento e intervenção. Analisar a história de aprendizagem da criança e verificar em que situações ocorrem determinados comportamentos considerados inadequados torna-se uma medida importante no sentido de não mais considerar a criança como causadora de seus problemas e, conseqüentemente, não serem adotadas apenas soluções individuais para os mesmos. Ela não mais seria considerada como agente de seu fracasso e sim, como o produto de sua história ontogenética, filogenética e cultural (HÜBNER; MARINOTTI, 2000).

Ao remeter para a definição de ensino de Skinner: “... arranjo de contingências de reforçamento sob as quais os alunos aprendem” (1972, p. 62) e ao papel desenvolvido pelo professor, os quais “... arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente” (1972, p. 62) temos dois tópicos importantes a serem considerados em ambientes escolares: a necessidade de planejamento não apenas dos conteúdos a serem desenvolvidos, como também em quais condições ocorreriam. Portanto, há a necessidade crucial em se remeter ao conceito de contingência.

Na Análise do Comportamento, a identificação e controle de variáveis do qual o comportamento é função têm no conceito de contingência um importante instrumento de análise (TODOROV, 1985; SOUZA, 2000). Esse conceito, ao longo dos anos, sofreu uma evolução, passando da descrição de justaposição (temporal ou espacial) entre eventos para a de relações de dependência entre eventos ambientais e comportamentais. Trata-se de um termo que pode assumir diferentes significados, dependendo do contexto a que esteja se referindo, como num sentido mais amplo ou no caso específico do comportamento operante (SOUZA, 1997, 2000).

A unidade mínima de análise, considerada na Análise Experimental do Comportamento, é a de contingência tríplice de reforçamento, que abrange três termos indissociáveis: uma condição ambiental antecedente, um comportamento visado e uma condição ambiental conseqüente. Estão presentes em qualquer situação de interação entre o organismo e o ambiente, incluindo as interações de ensino-aprendizagem (TEIXEIRA, 2000, 2004).

Quando se estuda contingência de reforço, um elemento importante a ser destacado refere-se à imediatez do reforço na aquisição e manutenção do comportamento. Variadas pesquisas têm demonstrado que essa imediatez é fundamental na determinação dos efeitos de uma contingência de reforço. Em um estudo realizado com pombos, Sizemore e Lattal (1977) obtiveram maior taxa de respostas nos esquemas em que incluíam uma relação de dependência entre respostas e conseqüências, se comparada aos esquemas sem relação de dependência, demonstrando que: 1) as relações de contingências que envolvem a contigüidade temporal são mais efetivas que as contingências que envolvem atrasos, na aquisição, na manutenção e na regularidade do comportamento; 2) a mesma contigüidade em relações de contingência é mais efetiva que a contigüidade em relações acidentais entre o comportamento e o ambiente (SOUZA, 2000).

Skinner, em seus trabalhos de laboratório, pode observar os desempenhos de animais de acordo com as características individuais e concluir que cada organismo estabelece a relação com as contingências que são apresentadas de formas distintas. Dessa forma, transferiu o conhecimento obtido ao padrão de ensino humano e propôs a noção de respeito ao ritmo próprio de aprendizagem do aluno, pautada na proposta educativa da Instrução Programada. A Instrução Programada correspondia a um conjunto de contingências de reforçamento planejado para o ensino visado. Essa nova maneira de ensinar necessitava de um equipamento para a apresentação de condições antecedentes ao ensino, o registro das

respostas e das condições conseqüentes prevista para o desempenho do aluno (TEIXEIRA, 2004).

Outra preocupação de Skinner foi buscar estender suas descobertas laboratoriais ao desenvolvimento de tecnologias a partir dos princípios elaborados em suas descobertas, objetivando a resolução de problemas sociais, entre elas, as resoluções de problemas ligados à área educacional. Essa dedicação resultou num total de 36 anos de publicações, em diversos livros e 25 artigos e capítulos em livros sobre educação (NICO, 2001).

Quando Skinner formulou seus diversos livros, artigos e capítulos de livros, buscou atender aos objetivos, propostos por ele, para a Educação, como o “... estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e outros em algum tempo futuro” (SKINNER, 1974, p. 226). Buscou também abordar temas como o professor, o aluno, a relação ensino-aprendizagem, a escola como agência educacional, além de apresentar suas duas propostas de ensino mais conhecidas: a Instrução Programada e as Máquinas de Ensinar. Dentre os livros, artigos e coletâneas de artigos publicados destacam-se *Ciência e comportamento humano* (1974), *The science of learning and the art of Teaching* (1954), *Teaching Machines* (1958), *Tecnologia de ensino* (1972), *Contingency management in the classroom* (1972), *Some Implications of making education more efficient* (1978), *The free and happy student* (1978), *Innovation in science teaching* (1981), *The shame of american education* (1984), *Programmed instruction revisited: excerpts from another paper on teaching machines* (1986), *Questões recentes na Análise comportamental* (1989), e *The School of the future* (1989). Ainda segundo a concepção de Skinner, a instituição escolar teria o intuito de “partilhar com seus novos membros um acúmulo de habilidades, de conhecimentos e de práticas éticas e sociais” (Skinner, 1972, p.105). Para ele, e principalmente na atualidade, a escola desempenha um papel na transmissão de conteúdos acadêmicos, assim como é responsável pela passagem de objetivos sociais ou formativos, tema também estudado por Del Rey (1984) em sua pesquisa.

Outros autores analistas do comportamento também se preocuparam com o tema, entre eles Bijou, com suas publicações: *What Psychology has to offer Education Now* (1970), *Child development: the basic stage of early childhood* (1976); Keller e Sherman com suas produções, nos anos 60, discutindo um “novo” método de ensino, o sistema PSI (personalized system of instruction), inovação esta com alcance até mesmo no cenário brasileiro na formação de pesquisadores e planejamento de Cursos de Psicologia (KERBAUY, 1983). A

influência de Keller no contexto nacional pode ser observada na proposta de ensino desenvolvida por Bori (1974), com o Curso Programado Individualizado – CPI.

Os temas relacionados à Educação continuaram a ser estudados por outros autores, com destaque para os trabalhos de Sidman e Tailby (1982), com seus estudos sobre relações de equivalência e, Sidman (1995), com seus estudos organizados num livro de grande interesse para as diversas relações interpessoais: “*Coerção e suas implicações*”.

Além dos temas abordados pelos autores citados anteriormente (professor, aluno, relação ensino-aprendizagem e a escola como agência educacional), incluem-se os trabalhos sobre avaliações da área educacional, como o de Winnett e Winkler (1972), que revisou os artigos produzidos e concluiu que os estudos visavam apenas à modificação de comportamentos de estudantes, ao invés de objetivar mudanças nas escolas e na Educação.

Sulzer-Azaroff e Gillat (1990) também analisaram o rumo dos artigos publicados no JABA, na área da Educação, e concluíram que desde as suas primeiras publicações houve uma diminuição do número de artigos publicados nessa área, quando comparados a outras áreas. Também verificaram um aumento do número de estudos na parte de habilidades sociais e apontaram uma maior preocupação em promover atividades adaptativas em detrimento à preocupação anterior de apenas reduzir comportamentos indesejáveis dos estudantes.

Um estudo brasileiro foi publicado, semelhante aos estudos de Winnett e Winkler (1972) e Sulzer-Azaroff e Gillat (1990), avaliando as publicações da análise do comportamento com o tema relacionado à Educação. Marmo (2002) realizou um levantamento da produção de artigos do “Journal of Applied Behavior Analysis” (JABA) entre os anos de 1968 a 2000, obtendo o escore de 11% das publicações totais da revista nos 32 anos pesquisados. Um outro dado também obtido foi quanto à distribuição das publicações no decorrer dos anos, sendo que na primeira década (1968 a 1978) as publicações variaram nos 20%, período em que foi produzido maior número de artigos relacionados ao tema da Educação, com uma diminuição na quantidade de trabalhos a partir da década de 80. Esse estudo avaliou especificamente as publicações de temas relacionados ao campo educacional, envolvendo o ambiente escolar, a educação formal, crianças e adultos não portadoras de necessidades especiais. Dos 214 artigos levantados, a maior parte (46,2%) concentrava-se em sujeitos de escolaridade primária. Já os trabalhos com os sujeitos pré-escolares giraram em torno de 9 %, dentre os 7 níveis estudados. Uma das razões levantadas pela autora para explicar o número de trabalhos, dentro dessa faixa etária, seria uma possível preocupação de

analistas de comportamentos com a construção de repertórios que são tidos como pré-requisitos para repertórios mais complexos:

“O analista do comportamento tende a considerar que repertórios complexos são produtos de histórias anteriores e que a construção destes repertórios iniciais pode ser a alternativa para se evitar problemas futuros uma vez que: aí estaria uma condição favorecedora da ênfase na escola primária. Desse ponto de vista poderíamos entender que analistas do comportamento devem considerar importante investir em pesquisas que estudam o que ocorre, quais são as variáveis, quais são as condições que facilitam e promovem o desenvolvimento de repertórios acadêmicos complexos. (...) Para o desenvolvimento destes repertórios acadêmicos temos que considerar a importância de se desenvolver também outros tipos de repertórios como as habilidades sociais ou mesmo a eliminação de comportamentos problemáticos que prejudiquem o desenvolvimento desses repertórios desde o início da ‘carreira’ acadêmica do estudante.” (MARMO, 2002, p.40,41).

Entre os estudos encontrados em pesquisas brasileiras, realizado no ambiente da Educação Infantil, destacam-se os de Teixeira (1983, 2000, 2001, 2002, 2004), que planejou o ambiente e realizou uma intervenção comportamental com a introdução de um procedimento, a individualização do ensino. Desde a sua idéia inicial, a partir de 1973, tinha como objetivo o desenvolvimento de um programa para a aquisição da leitura e escrita e de conteúdos da matemática voltados ao aprendizado de crianças pré-escolares. Partindo de orientações e escritos de Bori (1974), “ ... a programadora fez exatamente isso: identificava primeiramente as contingências de interesse para o que pretendia ensinar e passava a programá-las, uma – a – uma, detalhadamente.” (TEIXEIRA, 2004, p. 81).

A pesquisa tentou seguir o modelo de Instrução Programada para a elaboração de programas para o desenvolvimento de repertórios necessários para o educar do professor voltado ao aluno. Todos os programas eram constituídos por uma seqüência de passos programados a partir de uma contingência de interesse previamente definida.

Além disso, ressaltou como necessário, aos educadores:

“ ... desenvolver alguns conhecimentos, competências e habilidades básicas Necessitam ainda adquirir competências e habilidades para identificar rapidamente dificuldades e entraves no processo de ensino de cada aluno. Isto requer competências e habilidades para observar o comportamento humano e para lidar com registros de desempenhos ... ” (TEIXEIRA, 2004, p. 97).

1.4 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO, AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

Hübner e Marinotti (2004), ao revisarem os diagnósticos relativos às dificuldades de aprendizagem, questionaram a suposição de que os problemas apresentados pela criança sejam atribuíveis apenas às suas dificuldades (falta de motivação, dificuldades da criança para ler, escrever e manter a atenção) e interpretados por meio de rótulos diagnósticos. Ainda apontaram para o fato da escola não estar preparada para lidar com crianças que não conseguem aprender por meio de estratégias usuais ou no mesmo ritmo de outras crianças.

Quanto às dificuldades de aprendizagem, são apontados alguns possíveis fatores que poderiam justificá-las, entre eles, as falhas no repertório comportamental do estudante (falhas ou ausência de pré-requisitos ou certas habilidades), quadros neurológicos e/ou psiquiátricos, condições temporárias ou individuais, transtornos de aprendizagem, história de vida (contingências de ensino e manutenção de repertórios escolares) e falhas no sistema educacional. Ainda apontam para alguns fatores, dentro da história de vida do indivíduo, que poderiam levar a dificuldades relativas ao ato de estudar, tais como as condições antecedentes ao comportamento de estudar, classe de respostas envolvidas no estudar (aqui inclui o ensinar a estudar realizado pelo profissional especializado) e condições conseqüentes ao comportamento de estudar - levantamento de reforçadores e a sua utilização, feedbacks descritivos e evitar o uso de conseqüências aversivas (HÜBNER; MARINOTTI, 2000).

Não é negado que algumas condições da criança, como suas variáveis orgânicas ou déficits no repertório de comportamentos apresentado por ela, estejam auxiliando a manter as suas dificuldades, porém, não se pode levar em consideração essa única explicação para todos os problemas enfrentados. Fatores como procedimentos de ensino adequados, características da escola enquanto agência social, condição de trabalho, formação de professores e processos comportamentais devem ser questionados (ZANOTTO, 2000; HÜBNER; MARINOTTI, 2004).

A elaboração de um diagnóstico tem a sua importância, quando utilizado por profissionais para o início de um trabalho, pois auxilia na comunicação, possibilitando a interação entre diferentes especialidades por meio de uma mesma linguagem; facilita a busca por bibliografia na área e o planejamento da melhor conduta para o andamento do caso. Porém, quando considerado de forma isolada e como explicação para a ocorrência de tais

comportamentos, apenas são consideradas as semelhanças topográficas do comportamento, ignorando suas particularidades e explicando um fenômeno por meio da concepção de uma doença e como tal, a apresentação de comportamentos diferentes dos indivíduos ditos “normais” (VASCONCELOS, 2002; HÜBNER; MARINOTTI, 2004).

Sob a visão analítico-comportamental, Cavalcante e Tourinho (1998) realizaram uma discussão do sistema de classificação tão usado atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Esse sistema utiliza a classificação pela síndrome, ou seja, baseado em exemplos de sentimentos, lembranças, disposições e sinais, que são os seus dados observados. A falta de apoio empírico na revisão do Manual e a circularidade das síndromes (uma vez que surgem a partir do comportamento que se propõe explicar) presente na classificação têm levado a questionamentos sobre a validade do instrumento na elaboração do diagnóstico clínico.

Quando apenas é levada em consideração a topografia do comportamento, há a manutenção da responsabilidade sobre a própria criança e a estigmatização do problema, levando a considerar como uma característica de sua personalidade e, conseqüentemente, a perpetuação do problema, como aponta Hubner e Marinotti (2004):

“Muitas vezes se observa que diagnósticos que encaixem a criança em algum transtorno neurológico ou psiquiátrico funcionam como pretexto para que as pessoas que a cercam se eximam de responsabilidade sobre seu desenvolvimento ou melhora, sobretudo se o diagnóstico vier acompanhado do qualificativo “crônico” ou “sem cura”. É como se, pelo fato de a criança apresentar algum comprometimento, ao qual se atribui um nome, colocasse sobre ela toda a responsabilidade das inadequações e fracassos e liberasse os que com ela interagem de proverem contingências mais adequadas para o seu desenvolvimento (exceto, talvez, iniciar tratamento medicamentoso). Entendido desta forma, o rótulo acaba contribuindo mais para que o problema persista ou se agrave do que para que seja minimizado.” (p. 310)

Além da atribuição da responsabilidade pelo fracasso escolar ao aluno, fatores externos e relativos à vida privada dele também são apontados por professores como justificativas para o que acontece e “... deixa-se de enfrentar o problema de um ponto de vista pedagógico que proponha uma reformulação do ensino levando em conta as características e a diversidade da população com que se trabalha.” (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 15).

O uso do medicamento constitui o tratamento predominante e auxilia na diminuição de comportamentos indesejáveis, como a diminuição da impulsividade e da atividade motora

irrelevante e a melhora na qualidade da interação, como a diminuição da agressividade; porém, ao adotar essa conduta não há a implantação de repertórios de comportamentos adequados para a criança (VASCONCELOS, 2002).

É importante considerar o eventual processo de estigmatização que a criança possa ter que enfrentar devido à atribuição de um rótulo diagnóstico, à utilização de medicação ou à consultas freqüentes a especialistas, tais como: psiquiatras e neurologistas/neuropediatras e psicólogos (HÜBNER; MARINOTTI, 2004).

Marinotti (2005) aponta a importância da diminuição da quantidade de atendimentos à qual a criança é submetida uma vez que: a criança já apresenta uma história de fracasso, punição, frustração de expectativa da criança e dos pais, percepção de si como diferente, o acúmulo de atividades; há o benefício da economia financeira e de tempo, haja vista que a criança freqüenta uma série de atividades relacionadas à sua dificuldade e finalmente, há a idéia de que quanto maior o número de profissionais envolvidos maior é a gravidade do caso.

Professores e pais tendem a ignorar comportamentos desejáveis e /ou incompatíveis com aqueles que se pretende eliminar ou reduzir. Portanto, o padrão de interação com essas crianças tende a ser caracterizado por contingências aversivas, havendo a necessidade em substituir a freqüência de reforçamento negativo pelo positivo. Outro aspecto também importante refere-se às conseqüências dadas ao comportamento da criança, muito mais em função das condições emocionais da pessoa que interage, do que dos objetivos que se pretende atingir (VASCONCELOS, 2002; MARINOTTI, 2005).

A conseqüência de o comportamento estar sob controle de contingências aversivas possui alguns efeitos colaterais, tais como: aumento dos níveis de ansiedade e maior tendência ao contra-controle, sob forma de comportamento provocativo ou agressivo. O comportamento da criança, origem do problema, aumenta de freqüência e também suas estratégias para burlar regras, provocar pessoas e esquivar de atividades, instalando-se um círculo vicioso (MARINOTTI, 2005).

Toda intervenção, inclusive dentro do ambiente escolar, necessita de um planejamento prévio de suas atividades de acordo com os objetivos a serem atingidos. A modelagem é um recurso importante para o desenvolvimento de repertórios que podem ser utilizados na aquisição e aumento de freqüência dos comportamentos. O conhecimento prévio do repertório de comportamento, inclusive a identificação de repertórios mais desenvolvidos e a utilização destes nas atividades propostas, torna-se um recurso que leva em consideração a dificuldade da atividade e o aumento gradual de acordo com os progressos da criança. O grau de

complexidade vai aumentando à medida que a criança vai atingindo o objetivo e conseqüentemente, há o aprimoramento de repertórios mais comprometidos. Nesse tipo de atividade, a ajuda fornecida pelo instrutor tem o seu papel de destaque. À medida que a criança vai conseguindo realizar a atividade, a influência do instrutor vai diminuindo até o momento em que a criança consiga realizar a atividade independentemente (TEIXEIRA, 2004; MARINOTTI, 2005).

Neste estudo, o interesse pela topografia do comportamento existe, pois constitui o passo inicial para o levantamento de repertórios de crianças e professores e das contingências que controlam seus comportamentos (em que situação acontece, quais conseqüências as mantêm, quais comportamentos possuem em seu repertório, quando não ocorrem e principalmente, quando comportamentos adequados aparecem).

2 JUSTIFICATIVAS

A abordagem analítico-comportamental, no Brasil, vem acumulando uma gama de conhecimento aplicada ao contexto escolar, como os trabalhos de Hübner e Marinotti (2000, 2004), Del Rey (1984), Marinotti (1997, 2005), De Rose (1997, 2004), Zanotto (2000, 2004), Luna (1997, 1999), Teixeira (1983, 2000, 2001, 2002, 2004), entre tantos outros.

Apesar do conhecimento desenvolvido e acumulado referente ao ambiente escolar, ainda persiste a mesma conduta, adotada ao longo dos anos, no que se refere aos problemas de comportamento e de aprendizagem: o elevado número de queixas advindas de profissionais que trabalham em escolas, a grande quantidade de crianças que são encaminhadas para atendimentos psicológicos em instituições públicas ou particulares (OLIVEIRA, 1993; BERNARDES DA ROSA et al. 1998), a elaboração de diagnósticos, o uso de medicamentos e possíveis rotulações enfrentadas por essas crianças (HÜBNER; MARINOTTI, 2004).

Como uma grande parte das queixas e dos encaminhamentos é realizada por profissionais da escola (OLIVEIRA, 1993), levanta-se a necessidade de trabalhos que os envolva, com o intuito de orientar a ação de educadores e possibilitar a aquisição de repertórios comportamentais, como citado por Zanotto (2004, p.46):

“... habilitando-o a planejar, executar e avaliar um plano eficiente de ensino. Significa, finalmente, ensinar o professor o auto-governo, levando a adquirir e manter um repertório diversificado de comportamentos, a superar as condições que o mantêm trabalhando de modo mecânico e estereotipado e construir a autonomia necessária para realizar seu trabalho sem precisar que lhe digam, a cada semana de planejamento, a cada reunião, ou a cada curso de formação, pelo resto de sua vida, o que deve fazer em sala de aula.”

Este trabalho teve a preocupação de levantar dados e proporcionar a criação de instrumentos para a prevenção de possíveis queixas relacionadas à aprendizagem e/ou aos problemas de comportamento de crianças, por meio do trabalho com educadores, pois há indícios de que quanto mais cedo a intervenção acontecer, melhores serão os resultados para a criança e para a família, prevenindo o desenvolvimento de problemas ou déficits futuros (GURALNICK, 1998; HALLAHAN; KAUFFMAN, 2003).

Outra preocupação que motivou a realização da pesquisa relacionou-se com a dificuldade encontrada pelas professoras em relatar precisamente os eventos, privados ou públicos, uma vez que esta habilidade depende da história de reforçamento e exposição a

contingências de descrição de comportamentos de cada indivíduo. A comunidade verbal por não exigir uma discriminação refinada dos comportamentos ajuda a manter essa dificuldade e a aprendizagem desse processo torna-se importante para a consciência das variáveis presentes no momento. O conhecimento dessas variáveis constituiria o primeiro passo para que comportamentos expressos pudessem ser alterados ou reavaliados (BANACO; ZAMIGNANI; KOVAC, 1997).

A Educação escolar e familiar desempenha um papel importante na formação sócio-moral dos indivíduos. Dessa forma, os espaços de educação infantil constituem locais onde trocas sociais importantes para a formação e/ou fortalecimento de comportamentos morais são desenvolvidas. Partindo do pressuposto que o processo de ensino-aprendizagem de valores encontra-se mediado por processos sócio-culturais, a forma como os educadores concebem determinados valores interfere em suas práticas pedagógicas, norteando suas condutas dentro da sala de aula e portanto, os comportamentos morais a serem desenvolvidos pela criança também sofrem influência dessas práticas. Os educadores, com toda a sua subjetividade, estão sujeitos à sua própria história pessoal e familiar e trazem para o trabalho educativo suas idéias, crenças e concepções, num ambiente de interação social em constante mudança (DIAS; VASCONCELOS, 1999).

O conhecimento gerado a partir do estudo das concepções de professores quanto aos comportamentos-problema de seus alunos e como sua prática pedagógica poderia estar interferindo e mantendo esses comportamentos pode vir a contribuir para o desenvolvimento de procedimentos que modifiquem a forma como o problema é enfrentado na atualidade: queixas constantes de professores sobre seus alunos, encaminhamentos a especialidades, resoluções individuais ou familiares e a busca constante por respostas prontas para cada dificuldade enfrentada no ambiente escolar diante desses comportamentos-problema.

Skinner (1972), ao refletir sobre a relação ensino-aprendizagem, apontou para a importância da atuação do professor estar sob controle de seu aluno e da realização de mudanças no seu próprio comportamento, buscando alcançar mudanças nos comportamentos de seus alunos. Nesse sentido, a iniciativa do levantamento das concepções do professor quanto aos comportamentos dos seus alunos e de seu papel na Educação Infantil bem como a descrição detalhada dos comportamentos dos alunos e a elaboração de uma lista de comportamento configuraram uma primeira etapa na tentativa de levar à consciência desses educadores a forma como concebem os comportamentos-problema e atuam frente a eles e auxiliá-los no que se refere à habilidade de se relatar precisamente os comportamentos e dessa

maneira, possibilitar a identificação das variáveis relevantes para uma possível mudança tanto dos comportamentos dos alunos, na postura por parte de diferentes indivíduos e na realidade envolvida na expressão desses comportamentos. O que se pretendeu neste estudo foi apenas o início de um trabalho para o desenvolvimento de intervenções futuras que possibilitem o desenvolvimento do repertório comportamental de educadores, com o intuito de se obter condições para o manejo objetivo dos comportamentos de seus alunos.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

A presente pesquisa teve como objetivo: analisar as concepções dos professores sobre os comportamentos-problema de seus alunos e, realizar uma lista de comportamentos, a partir da descrição inicial dos professores sobre os comportamentos de seus alunos.

O primeiro objetivo configurou um estudo sobre os chamados “comportamentos-problema”, isto é, comportamentos que poderiam vir a prejudicar a criança em sua aprendizagem, interação social e/ou em sua formação pessoal e os comportamentos que poderiam gerar maior dificuldade por parte do professor no desenvolvimento de suas atividades, dentro do ambiente da educação infantil. Esses comportamentos foram caracterizados por diferentes formas de análise: relato dos professores e documentos das instituições educacionais.

O segundo objetivo foi o levantamento detalhado dos comportamentos dos alunos inicialmente apontados pelos professores e complementado por meio de observações diretas dos comportamentos dos alunos, emitidos em sala de aula ou em outro local dentro do ambiente escolar. Por fim, a elaboração de uma lista de comportamentos configurou numa tentativa de auxílio no trabalho dos professores quanto à discriminação de comportamentos.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Outros objetivos também estiveram presentes na pesquisa como:

Verificar as concepções relacionadas aos objetivos educacionais por meio do relato dos professores e documentos da escola, uma vez que, de acordo com o que for definido irá nortear as práticas dos professores quanto ao que deve ser ensinado ao aluno;

Verificar a forma de apresentação dos diagnósticos médicos pelos educadores.

4 MÉTODO

4.1 AMBIENTE

Esta pesquisa foi realizada em três escolas de Ensino Infantil do interior do Estado de São Paulo, duas na cidade de São José do Rio Preto e uma em Catanduva, todas pertencentes à rede municipal de ensino, entre os meses de março a dezembro de 2006.

Uma das escolas, situada em São José do Rio Preto, localizava-se na região central da cidade. Tratava-se de uma escola com cerca de 90 (noventa) alunos. Possuía quatro salas: Maternal, Maternal e Jardim I (agrupada na mesma sala), Jardim I e II (em sala comum) e Ciclo I -Ensino Fundamental. A escola foi representada, na análise dos dados, pelo símbolo “EMRP1”. A escola funcionava em período integral, porém as crianças freqüentavam apenas um período: vespertino. As atividades eram divididas em almoço, atividade em sala de aula ou outra (o uso do parque e recursos áudio-visual) e o lanche. O contato com os pais era feito diretamente pela coordenadora, diretora e/ou professoras.

A segunda escola estudada também se situava na cidade de São José do Rio Preto, numa região mais periférica da cidade. A escola abrigava 16 (dezesesseis) salas, com 8 (oito) funcionando em cada período, somando, no total, cerca de 435 (quatrocentos e trinta e cinco) alunos. As salas eram distribuídas em: Maternal, Jardim I, Jardim II e Ciclo I – Etapa Básica do Ensino Fundamental. A escola será representada, na análise dos dados, pelo símbolo “EMRP2”. Todas as condutas relacionadas ao comportamento de crianças eram relatadas, por escrito, e acompanhadas pela professora e diretora durante todo o ano letivo. A direção da escola procurava manter contato tanto com os pais quanto com as Secretarias da Educação e da Saúde para o acompanhamento dos casos encaminhados para especialidades específicas. As crianças faziam diversos tipos de atividades, em sala de aula e fora, inclusive de música, porém, esta era paga. Almoçavam e tomavam o lanche nos dois períodos.

A escola de Catanduva iniciou suas atividades há cerca de 40 anos, funcionando como uma creche e atendia, até o momento da pesquisa, em média, 94 (noventa e quatro) alunos. A escola foi representada, na análise dos dados, pelo símbolo “EMC”. As crianças passavam todo o dia na escola e estavam distribuídas em 5 (cinco) salas: Berçário, Maternal, Jardim I, Jardim II e Ciclo I (Etapa Básica). Recebiam o café da manhã, o almoço, o lanche da tarde e

adormeciam em suas camas logo após o almoço e higienização bucal. As atividades eram realizadas na sala de aula ou em outro espaço, dependendo da atividade a ser desenvolvida. Parte das crianças chegava na escola por meio de peruas e pouco contato existia por parte dos professores com os familiares dos alunos, fato este relatado por todas as professoras entrevistadas desta escola. A coordenadora e a diretora se encarregavam de passar informações e entrar em contato com os pais, quando se mostrava necessário. Os professores realizavam semestralmente avaliações a respeito da criança.

4.2 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 12 (doze) educadores da Educação Infantil, que trabalhavam com o Maternal, Jardim I e Jardim II, da Educação Infantil e o Ciclo I - Etapa Básica do Ensino Fundamental (antigo Pré da Educação Infantil), e 27 (vinte e sete) crianças identificadas pelas professoras como apresentando “comportamentos-problema” e cujos comportamentos foram observados.

A fim de garantir o anonimato das professoras participantes optou-se por identificá-las por meio da letra inicial P, seguida por números (1 a 12). P1 a P4 correspondeu às professoras da escola EMRP1; P5 a P8, as da escola EMRP2 e P9 a P12, as da escola EMC. As crianças foram identificadas pela letra A, seguida da numeração de 1 a 27. De A1 a A8 correspondeu às crianças da escola EMRP1; A9 a A17, as da escola EMRP2 e A18 a A29, as da escola EMC.

Relação do professor e sua sala de aula:

EMRP1: total de crianças pertencentes à escola = + - 90 alunos.

P1 – Maternal

P2 – Classe Mista (Maternal e Jardim I)

P3 – Classe Mista (Jardim I e II) Jardim II

P4 – Ciclo I - Etapa Básica

EMRP2: total de crianças pertencentes à escola = + - 435 alunos.

P5 – Maternal

P6 – Jardim I

P7 – Jardim II

P8 – Ciclo I - Etapa Básica do Ensino Fundamental

EMC: total de crianças pertencentes à escola = + - 94 alunos.

P9 – Maternal

P10 - Jardim I

P11 – Jardim II

P12 – Ciclo I - Etapa Básica do Ensino Fundamental

4.2.1 Caracterização dos professores e das condições de trabalho, a partir de dados obtidos na Entrevista

Abaixo segue a caracterização dos professores que participaram da entrevista, contendo dados sobre o sexo, tempo de experiência na educação, horas de trabalho, número de criança por sala e cursos realizados durante o ano de 2006 (cursos, encontros, congressos e palestras):

Tabela 1: Distribuição de características dos professores participantes da entrevista (N = 12)

Participantes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Sexo	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Tempo de experiência na Educação (anos)	22	26	28	23	22	7	6	4	5	18	12	6
Quantidade de Horas de trabalho (horas)	30	30	30	30	60	30	30	30	30	30	60	30
Número de criança na sala de aula	21	26	19	20	22	25	30	27	20	22	20	25
Cursos realizados	0	0	2	5	0	2	2	2	2	1	3	1

A Figura 1 também apresenta considerações sobre a caracterização dos professores, comparando-os em seu ambiente de trabalho:

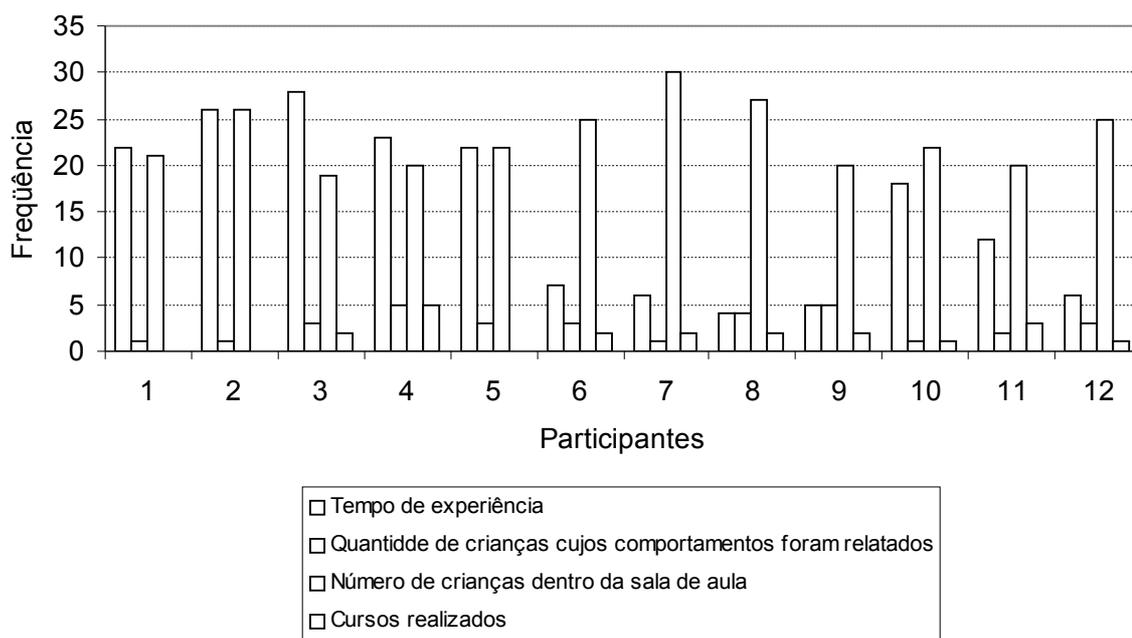


Figura 1 – Distribuição das frequências absolutas de caracterizações dos professores e de seu ambiente de trabalho.

Analisando a Tabela 1 e a Figura 1 é possível observar a caracterização dos professores.

Quanto ao fator sexo, 100% dos professores entrevistados foram do sexo feminino, o que evidencia ainda uma maior ocupação desse cargo por pessoas desse sexo. Quanto ao item tempo de experiência destaca-se, por apresentar maior tempo de serviço, as professoras da escola EMRP1 se comparado às outras duas escolas. É possível também observar que na escola EMC essa frequência é maior se comparada à escola EMRP2.

Quanto ao número de crianças que frequenta a escola, a escola EMRP2 apresentou um número superior se comparado às outras duas escolas. Esse número parece ser o reflexo da estrutura do ambiente, uma vez que na escola EMRP2 o número de crianças que frequenta é superior às outras duas escolas em quase 4 vezes.

O número de cursos, palestras e outras formas de estudos realizados durante o ano de 2006 foram observados em frequência semelhante nas três escolas, com média de 2 cursos por professora, podendo ser analisado como um número reduzido se considerado o número de publicações anual produzido na área; além das freqüentes mudanças sofridas, principalmente acerca das questões teóricas adotadas.

4.2.2 Caracterização dos alunos identificados pelas professoras como apresentando “comportamentos-problema” e cujos comportamentos foram observados.

A tabela 2 permite visualizar a distribuição, por sala de aula, das crianças cujos comportamentos foram apontados e observados. O número de crianças apontadas pelos professores com comportamentos-problema foi praticamente semelhante, se comparada por escola, podendo verificar uma maior variação do número se analisado o comportamento de relatar dos professores individualmente. Quanto ao sexo das crianças uma pequena diferença foi encontrada, com predomínio de crianças do sexo masculino.

Tabela 2: Distribuição de características dos alunos identificados pelas professoras como apresentando “comportamentos-problema” e cujos comportamentos foram observados. (N = 27)

Aluno	Idade	Sexo	Sala de aula	Aluno	Idade	Sexo	Sala de aula
A1	3	M	Maternal	A15	6	M	Etapa Básica
A2	5	M	Jardim II	A16	6	M	Etapa Básica
A3	5	F	Jardim II	A17	6	F	Etapa Básica
A4	5	M	Jardim II	A18	3	M	Maternal
A5	6	F	Etapa Básica	A19	3	F	Maternal
A6	6	M	Etapa Básica	A20	3	F	Maternal
A7	6	M	Etapa Básica	A21	3	M	Maternal
A8	6	F	Etapa Básica	A22	3	F	Maternal
A9	3	M	Maternal	A23	4	F	Jardim I
A10	4	M	Maternal	A24	4	F	Jardim II
A11	3	F	Maternal	A25	6	F	Etapa Básica
A12	4	F	Jardim I	A26	6	M	Etapa Básica
A13	5	M	Jardim II	A27	6	M	Etapa Básica
A14	6	M	Etapa Básica				

4.3 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram:

- ✓ Documentos pertencentes à escola:
 - 1) Pedidos de encaminhamentos a diversas especialidades (na área da saúde ou de qualquer outra que envolvesse a criança, ex. Conselho Tutelar, Fórum). Estes foram usados como fonte de análise e objeto de estudo por conter descrições pormenorizadas de comportamentos apresentados por crianças pertencentes àquele núcleo de ensino.
 - 2) Avaliações da criança, por escrito, realizada pelos professores;
 - 3) Plano Escolar do ano de 2006;
 - 4) Plano de Atividades de 2006;
- ✓ Roteiro de entrevista com professores (Apêndice A);
- ✓ Termo de consentimento livre e esclarecido para professores (Apêndice B);
- ✓ Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável pela criança observada (Apêndice C);
- ✓ Folha de registro de comportamentos apresentados pela criança (Apêndice D);
- ✓ Gravador para as entrevistas.

4.4 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DE PARTICIPANTES

4.4.1 Seleção das Escolas de Educação Infantil

Primeiramente, houve o contato com as diretoras de cinco escolas de Educação Infantil selecionadas. Um dos critérios de seleção adotado foi a ausência de profissionais e projetos desenvolvidos no ambiente escolar que estivessem voltados para as dificuldades escolares e a disponibilidade, por parte da direção, para a realização da pesquisa. Dentre essas cinco, apenas três retornaram o contato e aceitaram o desenvolvimento da pesquisa no ambiente escolar, sendo, então, duas descartadas do estudo.

4.4.2 Seleção dos professores

Com relação aos professores entrevistados, optou-se pela escolha daqueles que trabalhavam com as turmas do Maternal, Jardim I e II da Educação Infantil e o Ciclo I - Etapa Básica do Ensino Fundamental e que se dispusessem a contribuir com a pesquisa.

Em cada escola foram selecionadas 4 (quatro) professoras, uma de cada etapa: uma do Maternal, uma do Jardim I, outra do Jardim II e outra do Ciclo I - Etapa Básica do Ensino Fundamental (antigo Pré).

4.4.3 Seleção das crianças a serem observadas para a elaboração das categorias de comportamentos

Os comportamentos observados foram das 27 (vinte e sete) crianças que as professoras apresentaram queixas de comportamento ou de aprendizagem, seguindo o critério de observar

e registrar apenas a topografia desses comportamentos. A observação nesta pesquisa não teve a preocupação de registrar a frequência com que apresentava o comportamento de cada criança, pois os comportamentos obtidos seriam apenas utilizados para a elaboração da lista de comportamentos. Em entrevista, foram obtidos 34 (trinta e quatro) alunos cujos comportamentos foram relatados, porém, desse total, 7 (sete) não puderam ser observados e, portanto, foram descartados, pois se tratavam de relatos de comportamentos de crianças ausentes nesse ano letivo. Algumas vezes por se tratar de crianças que freqüentaram a escola em anos anteriores ao de 2006 ou que foram transferidas de escola ou período no ano de 2006. A partir desse critério, na observação foram descartadas: uma criança pertencente à sala da participante P2, outra de P4, outra de P5, duas de P6, outra de P 10 e finalmente uma de P11.

A Tabela 3 representa a distribuição do número de crianças cujos comportamentos foram relatados e das crianças cujos comportamentos foram observados. Verificou-se que algumas professoras apontaram maior número de crianças enquanto outras relataram apenas uma, como as participantes P1, P2 e P7. Em um dos casos, os comportamentos relativos à criança da sala da professora P2 não puderam ser observados, pois se tratava de uma criança que havia freqüentado as aulas no ano anterior à realização da pesquisa.

Tabela 3: Distribuição do número de crianças, cujos comportamentos foram relatados e de crianças observadas (N = 12)

Professora	Número de crianças cujos comportamentos foram relatados	Número de crianças observadas
P1	1	1
P2	1	0
P3	3	3
P4	5	4
P5	4	3
P6	3	1
P7	1	1
P8	4	4
P9	5	5
P10	2	1
P11	2	1
P12	3	3
Total	34	27

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

4.5.1 Procedimentos preliminares

Antes do início da coleta de dados, o projeto da pesquisa foi submetido ao parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras – IBILCE, localizado na cidade de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo.

Posteriormente, os objetivos do trabalho foram explicados aos envolvidos no ambiente escolar (diretores e/ou coordenadores pedagógicos, professores e funcionários) e, posteriormente, aos pais ou outro responsável pela criança, que foi identificada pelo professor como aquela que apresentava algum “comportamento-problema” e que este pudesse vir a prejudicar a sua aprendizagem, a sua interação social ou a sua formação pessoal (ética e moral); ou outro “comportamento-problema” que gerasse, para o professor, alguma dificuldade em desenvolver a sua atividade com as crianças de sua sala de aula. Como numa próxima etapa, essas crianças foram observadas para o levantamento de categorias de comportamentos, houve a solicitação e a colaboração dos participantes (membros da escola ou alguns pais ou responsáveis pela criança), por meio de informações sobre o estudo e a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndices B e C).

4.5.2 Procedimento de coleta e análise dos dados

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas:

1 Etapa: Entrevista:

O termo “comportamento verbal” foi introduzido por Skinner na primeira publicação de seu livro *Comportamento verbal*, em 1957. Surgiu em substituição à palavra *linguagem*, enfatizando a idéia de comportamento modelado e mantido por conseqüências, com reforçamento mediado por outra pessoa. Portanto, para que haja o comportamento verbal há a necessidade de um falante e um ouvinte, o que constitui o que é denominado de episódio verbal. Para que esse ouvinte possa mediar o reforçamento do comportamento verbal é

preciso que ele seja treinado para tal, ou seja, depende de uma cultura para ser reforçado. Apenas a presença física de uma pessoa não é suficiente para haver o reforçamento do comportamento verbal do falante, também é necessário que o ouvinte se comporte, em reação ao comportamento do falante, aumentando a probabilidade de que o comportamento verbal aconteça (HÜBNER, 1997a).

Ao contrário do que Skinner colocou em seu livro, a respeito da maneira simples com que poderiam ser feitas as extrapolações do comportamento animal para o humano, quando se tratava de comportamento verbal, a complexidade do comportamento verbal e suas características exclusivas da espécie humana impedem que essas extrapolações sejam realizadas tão facilmente (HÜBNER, 1997a).

Hubner (1997b) aponta para os estudos de Catania a respeito da função da linguagem ou comportamento verbal, não apenas como uma forma de expressar mudanças ou comunicar idéias, como também de um modo eficiente pelo qual um organismo pode gerar mudanças no comportamento de outro organismo, ao qual seja sensível às condições sociais. Ainda o autor sugere a existência de três propriedades definidoras funcionais do comportamento verbal: o controle instrucional, as classes de equivalência e os processos autoclíticos. O controle instrucional é definido como o modo pelo qual um organismo induz, orienta o outro a fazer alguma coisa, ou seja, que o comportamento verbal é facilmente modelado pelas contingências. Em outras palavras, seria o efeito mediador do comportamento verbal sobre o não-verbal. Quanto à classe de equivalência, esta é definida como a capacidade da linguagem de um termo poder representar outro, havendo uma reversibilidade entre ambos, isto é, há o direcionamento das relações entre eventos verbais e não-verbais. A terceira propriedade do comportamento verbal, os processos autoclíticos, seriam a capacidade de produzir partes de um comportamento verbal que modificam outras que as acompanham, indicando condições emocionais ou motivacionais do falante. Em estudos sobre a avaliação de aspectos da relação terapêutica, permite analisar sutilezas nos discursos, ter indicadores adicionais das fontes controladoras do comportamento do cliente relatado em sua fala e da sua relação com o terapeuta. Seriam o que são chamados de análise do discurso ou análise do conteúdo.

Numa pesquisa sobre eventos encobertos (sentimentos, pensamentos, concepções, crenças, idéias, etc), Banaco, Zamignani e Kovac (1997) colocam que a aprendizagem desses eventos é constituída com a comunidade verbal e essa comunidade somente terá acesso aos eventos públicos que os acompanham. Dificilmente a descrição de comportamentos encobertos será absolutamente precisa porque o relato verbal nem sempre terá uma correlação

perfeita com o evento relatado, vai depender da história de reforçamento e exposição a contingências de descrição de comportamentos de cada indivíduo. Levanta também, para a questão de que para esse comportamento a discriminação seja difícil de ser obtida, pois a comunidade verbal não exigiu de seus integrantes esta discriminação refinada de seus comportamentos e que essa aprendizagem torna-se importante para a consciência das variáveis presentes nesse momento e a partir do conhecimento dessas variáveis, comportamentos expressos podem ser alterados ou reavaliados visando uma melhora no desempenho.

A comunicação feita por meio de diálogos requer que haja a alternância de posição entre os participantes enquanto falante e ouvinte. A maneira como se dirige verbalmente à pessoa que ouve e a forma como o ouvinte se dirige ao falante depende da situação contexto onde se ocorre o diálogo. Nesse sentido, numa entrevista os papéis encontrados são os do entrevistador e do entrevistado que se completam na expectativa de fornecer os dados para sua finalidade e quanto ao modo de atuar dos indivíduos durante essa interação. Os papéis mais comuns definidos nessa situação são: para o entrevistador, o de buscar informação e do entrevistado, o de fornecer. (VIEIRA; DIAS, 1994).

Segundo De Rose (1997), o relato verbal é uma das fontes de dados mais utilizadas na Psicologia e em outras ciências que lidam com o homem, constituindo a base de entrevistas, levantamentos, avaliações padronizadas, entrevistas pós-experimentais, etc. Na análise do comportamento existe uma grande preocupação com o uso que se faz do relato verbal. Há a preferência pelo uso da observação direta e da análise das causas por meio da manipulação direta de variáveis experimentais. Quando a acessibilidade ao comportamento torna-se difícil de ser mensurada, por exemplo, em situações ocorridas no passado ou em eventos encobertos; ou pouco acessíveis pela observação; ou mesmo cuja probabilidade de ocorrência é afetada pela presença do observador; ou que envolva alto custo de material ou humano, o uso cada vez maior do relato verbal pelos analistas do comportamento vem se tornando freqüente.

A preferência pelo uso da entrevista como uma maneira de realizar a coleta de dados desta pesquisa pode ser resumida nas palavras de De Rose (1997, p. 150):

“O pesquisador, quando coleta relatos verbais, encontra-se precisamente na situação descrita por Skinner. O falante, ou seja, o sujeito, está (ou esteve) em contato com um estado de coisas ao qual o ouvinte, ou seja, o pesquisador, não tem acesso. O relato verbal é um tato, sob controle dos

aspectos relevantes deste estados de coisas, que permite ao pesquisador fazer inferências sobre este estado de coisas ao qual ele não tem acesso direto”

Foram realizadas 12 (doze) entrevistas com professoras, com o intuito de compreender as queixas de problemas de aprendizagem e de comportamento (comportamentos-problema) tão freqüentes nos relatos verbais dos educadores. Mais precisamente, com as entrevistas pretendeu-se:

- 1) Levantar os relatos de educadores acerca dos “comportamentos-problema” de alunos e verificar como é elaborada a descrição desses comportamentos;
- 2) verificar nos relatos a presença de indicativos de antecedente e conseqüente do comportamento, variáveis que possam manter o comportamento e os comportamentos adequados apresentados pela criança;
- 3) a partir dos relatos, iniciar a elaboração de categorias descritivas acerca dos comportamentos-problema;
- 4) identificar nos relatos verbais crianças diagnosticadas e com o uso de medicamento;
- 5) identificar quais as concepções quanto aos objetivos acadêmicos e sociais para a Educação Infantil.

As entrevistas foram realizadas em um ambiente fechado na própria instituição de estudo, variando de acordo com a disponibilidade do momento. Foram necessários 8 (oito) dias para a realização completa das entrevistas e a duração variou entre quinze minutos a aproximadamente uma hora. O registro foi feito com o uso do gravador.

Elaboração das categorias relacionadas aos relatos

Uma primeira leitura dos dados obtidos na entrevista permitiu categorizar os relatos dos comportamentos dos alunos de acordo com cinco categorias de análise: relato de comportamento de risco para a criança, relato de comportamento difícil para o professor, relação antecedente, relação conseqüente e relato de comportamento adaptativo.

Relato de comportamento de risco para a criança – relatos descritivos de comportamentos-problema dos alunos: comportamentos de alunos que poderiam vir a acarretar conseqüências prejudiciais associadas à aprendizagem, à interação social ou para a formação do indivíduo.

Ex: *“A gente fala com ele, ele não responde, mas ele fica desatento. Chama assim uma atenção para determinado trabalho ele se faz de surdo.”*

Relato de comportamento difícil para o professor – relatos descritivos de comportamentos-problema dos alunos, os quais acarreta maior dificuldade por parte do professor quanto ao trabalho na escola.

Ex. *“Eu tive um aluno no ano passado que colocava o dedo no meu nariz e aí o dia que ele subiu no telhado da escola, subiu na árvore e da árvore e ele falava: “- Vem me busca”. Esse foi difícil!”*

Relação antecedente – relatos que estabeleçam relação entre antecedentes do comportamento e o comportamento propriamente dito.

Ex. *“Quando ele chega marcado, pode espera. Ele bate no outro”*

Relação conseqüente – relatos que estabeleçam relação entre conseqüente do comportamento e o comportamento propriamente dito.

Ex. *“Ai a S. e eu conversamos com a mãe e ai em casa avó e punha pra fazer a lição e quando ele errava a avó chamava ele de burro, que ele era burro, que ele ia morre burro, que ele não sabia, então ele ficou super indeciso, ele ficava com medo de errar”*

Relato de comportamento adaptativo – relatos de comportamentos adaptativos da criança.

Ex. *“Ela é inteligente, você fala com ela, ela entende”*

A partir dos relatos descritivos de professores acerca dos comportamentos-problema dos alunos foi possível verificar a nomenclatura usada na descrição desses comportamentos, o agrupamento em categorias de acordo com o grau de semelhança dos comportamentos e observar a freqüência de ocorrência dessas categorias de comportamentos.

2ª Etapa: Análise documental:

Foram analisados os documentos abaixo, quando disponíveis na instituição escolar:

- 1) Encaminhamentos realizados a atendimentos especializados das crianças apontadas pelos professores;

- 2) avaliações individuais que cada professor realizou sobre o seu aluno;
- 3) Plano Escolar e Plano de Atividades a serem desenvolvidas pelo professores, durante o ano letivo;

Por meio da análise de documento (tanto daqueles contendo os encaminhamentos a atendimentos especializados, quanto às avaliações individuais dos alunos), os objetivos a serem alcançados eram: verificar a forma como os comportamentos da criança eram relatados pelos membros da escola (diretor, coordenador e/ou professor) e complementar a elaboração de categorias descritivas acerca dos comportamentos-problema, obtidas pelos relatos verbais.

A análise do Plano Escolar e do Plano de Atividades tinha como objetivo verificar quais os objetivos elaborados para a Educação Infantil e se estes tinham a preocupação com a transmissão apenas de conteúdos acadêmicos ou, se também pretendiam transmitir conteúdos relativos aos objetivos sociais e de formação do indivíduo; além de verificar se nesses documentos também continham norteadores que indicassem como esses objetivos poderiam ser atingidos.

Para adquirir os dados relativos aos documentos foram necessários, em média, três meses de visitas, não sendo os mesmos retirados do ambiente em nenhuma ocasião.

3ª Etapa: Observação direta e registro dos comportamentos de crianças apontados em entrevista:

Após a identificação da criança que, segundo a professora, apresentava algum comportamento-problema e, a descrição dos seus comportamentos por meio dos relatos, as observações foram realizadas durante dois dias para cada sala, nos ambientes da sala de aula ou em qualquer outro em que a criança estivesse participando no dia da observação, como refeitório, parque ou biblioteca. A quantidade de crianças observadas por sala variou de acordo com as queixas apontadas por essas professoras. Apenas na sala da professora P2 não foi realizada a observação, pois esta relatou o caso de apenas uma criança que apresentava, no momento da entrevista, comportamentos-problema. Essa criança, porém, não se apresentava presente na sala de aula. Ela havia freqüentado, em outro ano, a sua sala de aula.

A observação direta tinha como meta verificar se os relatos de comportamentos-problema, descritos por esses professores, eram precisos e caso não o fossem, buscar criar descrições mais pormenorizadas, por meio da elaboração de categorias de comportamento. Objetivava-se assim, descrições claras e precisas, visando o treinamento de discriminação dos comportamentos por esses educadores, uma vez que se trata de um requisito necessário para

um trabalho futuro, em que seriam trabalhadas variáveis relevantes para a mudança e manutenção do comportamento em questão.

Dentro da idéia de elaboração de categorias, as pesquisas de Hutt e Hutt (1974), Vieira (1975) e Del Rey (1984) permitiram um norteamento a respeito da realização de categorias descritivas de comportamento, como uma maneira de identificar, definir e denominar os comportamentos de crianças, ou seja, como uma maneira de criar um instrumento (uma lista de comportamentos) que possibilite aos professores a descrição precisa do repertório de comportamento do aluno e a discriminação de variáveis que controlam e mantêm esse comportamento e a partir disso, possibilitar a alteração e avaliação desses comportamentos.

Durante a observação, a observadora-pesquisadora permanecia sentada em um canto da sala, sendo apresentada aos alunos no primeiro dia. Os registros eram realizados à medida que o comportamento-problema aparecia.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados destacando-se os dados obtidos na análise das entrevistas e transcrições dos relatos de professores, na análise documental e nas observações e registro de comportamentos, a saber:

- 1) Considerações sobre os documentos encontrados nas escolas;
- 2) Classificação dos relatos em 5 categorias de análise: descritivo de comportamento de risco para a criança; descritivo de comportamento difícil para o professor; relação antecedente, relação conseqüente e de comportamento adaptativo;
- 3) Classificação dos comportamentos-problema dos alunos, de acordo com a nomenclatura usada no relato do professor – agressivo, dissimulado, egocêntrico, etc.
- 4) Forma de apresentação dos diagnósticos médicos;
- 5) Objetivos para a Educação Infantil;
- 6) Elaboração de uma lista de comportamentos

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOCUMENTOS ENCONTRADOS NAS ESCOLAS

5.1.1 Caracterização dos documentos encontrados nas escolas: encaminhamentos à atendimentos especializados, avaliações individuais do aluno, Plano de Atividades e Plano Escolar

Escola EMRP1

Nessa escola não constavam documentos escritos com encaminhamentos de crianças a atendimentos especializados e avaliações individuais dos alunos, realizados pelo professor e, apenas o Plano Escolar, elaborado anualmente, estava disponível para consulta. No Plano Escolar do ano de 2006 havia dados sobre a instituição, as normas de funcionamento, os funcionários responsáveis, os princípios ao qual a escola se baseava, bem como os pressupostos do trabalho pedagógico. Havia a programação mais geral, os objetivos a serem alcançados na educação infantil propostos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as metas para atingir esses objetivos por meio de projetos a serem realizados durante o decorrer do ano letivo.

Escola EMRP2

Entre os documentos encontrados na escola, havia uma avaliação que as professoras realizavam dos seus alunos, apontando aqueles que apresentavam necessidade de acompanhamento. O acompanhamento era feito por meio de uma ficha de encaminhamento interno em que a professora descrevia os comportamentos da criança frente àquela dificuldade e posteriormente, a diretora preenchia a ficha de acordo com as informações adicionais que eram obtidas, por exemplo: respostas da gerente da Unidade de Saúde quanto aos encaminhamentos e respostas efetuadas pelo Conselho Tutelar com relação a determinadas medidas adotadas. Nessa ficha constava: identificação do aluno (sala, período, data de nascimento), motivo do acompanhamento, histórico dos procedimentos adotados, sugestão de intervenção, assinatura da professora, data de entrega para a coordenação, procedimentos adotados pela coordenação e o parecer do diretor. Esse acompanhamento era realizado pelas

professoras e diretora, ao longo dos meses, dentro da instituição e, posteriormente, com a participação dos pais. Caso nenhuma mudança fosse percebida, a criança era encaminhada para alguma unidade de saúde.

As fichas de encaminhamento interno continham informações dos vários anos de uma mesma criança, caso a queixa inicial identificada pela professora persistisse. Era realizada pela professora responsável por aquela classe, durante o tempo em que a criança permanecia na escola. Foi possível também encontrar uma diversidade de casos, elucidados pela Tabela 4, como os de doenças, com acompanhamento médico, falta de higiene, agressão de pais, brigas no contexto familiar, abuso infantil, dificuldades na linguagem oral, deficiência física, falta de atenção nas atividades, agressão a outras crianças, difícil socialização, falta de coordenação no comer e brincar, falta de acompanhamento no andamento das atividades em virtude das faltas, entre as várias observações realizadas pelas professoras. Dentre os comportamentos citados com maior frequência os que foram encontrados relacionava-se à dificuldade na fala apresentada pela criança. A agressividade, juntamente com a dificuldade motora e de coordenação, configurou a segunda queixa mais freqüente nas fichas de encaminhamento interno.

Alguns casos citados pelo professor na entrevista não foram encontrados na ficha de encaminhamento interno da professora. A forma como também as queixas foram descritas por essas professoras pode ser verificado pela Tabela 4, com o uso dos termos na forma com que as professoras o faziam. Essa descrição escrita, na maioria das vezes, era feita de forma ampla, não contendo exemplos de acontecimentos reais ou a descrição detalhada de quais comportamentos configuravam as dificuldades apresentadas pela criança.

Tabela 4 - Distribuição da frequência de queixas encontradas nas fichas de encaminhamentos internos realizadas pelas professoras da escola EMRP2

Queixa descrita	Frequência
Dificuldade na linguagem oral – pronúncia incorreta, gagueira, falha na articulação oral falha, fala imitando a pronúncia de um bebe	10
Agressividade da criança – bater, brigar, xingar	4
Dificuldade motora ou de coordenação	4
Falta de atenção e concentração nas atividades	3
Abuso por parte de familiares – manipulações em partes íntimas da criança, beijos, sexo oral, despir, deitar em cima da criança	3
Comportamento decorrente de doença física	3
Agressão de pais	1
Dificuldade de acompanhamento do andamento das atividades em virtude das faltas	1
Dificuldade visual e auditiva	1
Falta de higiene	1
Comer compulsivo	1
Dificuldade de socialização – não saber brincar	1
Correr	1
Falta de compreensão	1
Não aceitação de regras	1
Falta de noção de perigo	1
Total	37

No Plano de Atividades constavam a grade curricular, a forma de avaliação e os projetos a serem desenvolvidos. Para cada projeto a cumprir existia uma justificativa, um objetivo, a duração, a fonte de consulta, os textos previstos para o trabalho, as visitas previstas, o conteúdo, a metodologia, as atividades de lançamento e os possíveis produtos

finais. Entre os objetivos estavam: o conhecimento do corpo físico, o desenvolvimento de posturas físicas, sociais, éticas, sociais e políticas, o conhecimento das emoções e valores humanos (cooperação, solidariedade, trabalho, paciência, respeito) noções de higiene, aquisição do conhecimento geográfico, histórico e científico, noções sobre o ensinar a pensar, desenvolvimento de operações como observação, comparação, classificação, resumo, aplicação de princípios, crítica, decisão, imaginação, interpretação, conhecimento de cores, números e figuras geométricas, desenvolvimento do interesse pelas artes e esportes, gosto pela leitura, música, dança, teatro e cinema, trabalhar a pluralidade cultural, capacidade de comunicação e expressão e a importância do brincar.

Quanto ao Plano Escolar constava dados sobre a Unidade Escolar, os princípios aos quais a unidade se baseia, os valores associados ao trabalho na instituição, a organização das turmas, carga horária, forma de avaliação, recuperação e promoção, os objetivos e metas a serem alcançadas para aquele ano, ações para o desenvolvimento dos projetos de ensino, ações para o treinamento e atualização do pessoal técnico e docente, projetos em andamento na unidade escolar, plano de estágio supervisionado, plano de trabalho com pais e a comunidade, composição do conselho escolar e representatividade dos pais, calendário escolar e horário de trabalho de todos os integrantes da instituição, entre os itens mais importantes.

Escola EMC

Na análise dos documentos da escola foi possível obter o acesso a uma avaliação individual de cada aluno e as atividades desenvolvidas durante cada semana, segmentadas por sala. Não foi possível o acesso aos encaminhamentos à especialidades, pois a instituição não faz o procedimento por escrito, apenas orienta os pais ou conduz verbalmente a uma instituição de interesse.

Por meio do Plano de Atividades obteve-se a programação das ações desenvolvidas em sala de aula e nela constava: período de desenvolvimento da atividade, objetivo (“criar possibilidades para que a criança seja capaz de”) e a avaliação. As atividades descritas envolviam brincadeiras, músicas, filmes, desenhos e pinturas. Na avaliação eram considerados itens como: interação social, expressão oral de valores morais, identificar e classificar numerais e quantidades, desenvolver atenção, raciocínio e coordenação motora, identificação das letras, organização, criatividade, entre alguns dos itens encontrados com maior frequência.

Quanto ao Plano Escolar, este não estava disponível na instituição de ensino.

Nas avaliações individuais constavam itens relativos ao desenvolvimento da criança, tais como: data de início das aulas; período sem frequência (em caso de crianças que se ausentaram); coordenação motora (pular, brincar, subir, descer, imitar, agachar, comer, rastejar); hábitos de higiene (higiene bucal, uso do banheiro, lavar as mãos); características pessoais (espírito de liderança, timidez, alegre, meiga, dócil, quieta, não demonstra sentimentos e emoções, demora para responder ao meio, gosto por elogios, comunicativa, chorona, inteligente, insegura, independente, fechado, caprichosa, fase de egocentrismo); características da aprendizagem (escrita do nome, reconhecimento da letra inicial, cores, números e quantidades, uso de rabiscos, identificação do crachá, dificuldades na escrita, reprodução de histórias, desenvolvimento da noção de espaço, tempo e lateralidade, linguagem oral, memorização, manipulação de objetos, reprodução de histórias e músicas) e comportamentos apresentados (agressividade, xingar, subir em cadeiras, chorar incessantemente, morder, dificuldade de interação, desobedecer, desafiar, contrariar, provocar, falta de limites, não seguimento de regras e distração).

Na Tabela 5 estão contidos todos os comportamentos descritos na avaliação individual e sua frequência realizada por professores da escola EMC. Nas avaliações do maternal, do jardim I e II e etapa básica os comportamentos relatados com maior frequência relacionavam-se à coordenação motora, realização de atividades de forma independente e dados da aprendizagem. É possível perceber uma grande variedade de comportamentos relatados, tanto de comportamentos adaptativos quanto à apresentação de comportamentos-problema. Também é possível verificar que na avaliação alguns comportamentos são descritos enquanto outros não são relatados na avaliação de outra criança na mesma sala de aula. Por exemplo: numa mesma sala nem todas as crianças são avaliadas quanto a sua coordenação motora e a capacidade de realizar de forma independente as atividades.

Os comportamentos descritos variavam de acordo com a criança e as características de cada professor. Dos comportamentos encontrados, vários eram descritos em relação a uma mesma criança, por exemplo: *“o aluno A é bastante agressivo e provocador com os demais, nunca gosta de ser contrariado”*.

Tabela 5 – Distribuição da frequência de comportamentos encontrados nas avaliações individuais realizadas pelas professoras da escola EMC

Comportamento descrito	Frequência
------------------------	------------

Realização da atividade de forma independente - uso do banheiro, escovar os dentes, lavar as mãos, fazer as refeições	15
Comportamentos relativos à coordenação motora (pular, correr, agachar, rastejar, imitar, subir, descer ou andar)	10
Não reconhecimento do nome inteiro, apenas algumas letras e cores	9
Realizar atividades propostas de forma caprichada e/ou com satisfação	7
Ser tímida	6
Ser meiga, doce ou educada	6
Permanecer atenta em atividades, rodas de conversa e história	6
Facilidade de aprendizagem, ser inteligente, acompanhar a todas as atividades propostas – atividades escritas, músicas e/ou roda de conversas	6
Participar de atividades – roda de historia e roda de conversa	5
Dificuldade na linguagem oral – proveniente de necessidade cirúrgica de amídalas, dicção confusa, fala enrolada, ausência de fala, uso de gestos e sons bucais ou troca de letras	5
Chorar incessantemente	5
Aceitar regras propostas	4
Manipular objetos com satisfação – massa de modelar, pincel, tinta	4
Ser alegre, esperta	4
Resistência às regras	3
Reconhecimento da esquerda, direita, lateralidade, espaço e/ou todas as cores e letras	3
Ser comunicativa	3
Falta de cuidados com os pertences pessoais	3
Dificuldade na resolução de problemas e/ou situações	2
Falta de atenção nas atividades ou distração rápida	2
Ser prestativa	2
Espírito de liderança	2
Não gostar de ser contrariada	2
Agressividade	2
Egocentrismo	2
Bom relacionamento com crianças e adultos	2
Dificuldade de coordenação motora – pintar, escrever e comer e/ou abrir e fechar os braços	2
Reagir negativamente se contrariada	2
Comportamento semelhante a um bebe	2
Demora em responder ou falta de expressão frente à estimulação	2
Dificuldade em aprender - desenho de rabiscos, rabiscos ao pintar, não reconhecimento do nome, não recortar e/ou não reconhecer números	2
Segurar o travesseiro ou chupeta	1
Urinar na roupa	1
Gostar de elogios	1
Recortar, procurar	1
Dificuldade de interação devido à fala	1
Não ter paciência	1
Apreço pelas brincadeiras de faz de conta	1
Reproduzir histórias contadas	1
Insegurança	1
Saber resolver situações	1
Relato de ações consideradas moralmente incorretas – beber cerveja, fumar maconha, dormir na rua,	1
Pedir insistentemente para ir ao banheiro	1
Comer compulsivo	1
Não aceitar desafios	1
Não permanecer parado	1
Facilidade de expressão de sentimentos, emoções e/ou posturas	1
Dificuldade de expressão de sentimentos, emoções e/ou posturas	1

Dificuldade de relacionamento com outras crianças	1
Desafiar	1
Provocar	1
Boa memorização	1
Falta de limites	1
Depender de outra pessoa (adulto ou criança) para qualquer atividade	1
Total	153

As duas escolas EMRP2 e EMC elaboraram uma forma de avaliar o comportamento dos alunos de maneira individual, porém apenas a escola EMRP2 iniciou um trabalho na tentativa de desenvolver estratégias envolvendo os comportamentos-problema, com a realização de uma ficha interna de encaminhamento. A criança era acompanhada e algumas tentativas eram realizadas, baseadas na experiência do professor e no auxílio da família. Apesar de não elaborar estratégias e acompanhar o comportamento de forma escrita, a escola EMC apresentou uma conduta importante: relatar comportamentos adaptativos da criança e não apenas aqueles relacionados a sua dificuldade.

Os dados obtidos nas três escolas quanto aos documentos encontrados referentes à avaliação individual do aluno mostram que ainda não existe uma sistematização quanto à forma de como será realizada, o que será avaliado e o que se pretende atingir ao avaliar os comportamentos individuais dos alunos. Tal conclusão pode ser verificada pela ausência desse tipo de avaliação na escola EMRP1 e posturas diferente adotadas nas escolas EMRP2 e EMC quanto à forma de apresentação das avaliações dos comportamentos dos alunos (respectivamente, sob a forma encontrada: encaminhamento interno e avaliação individual). Tal conduta difere quando se refere aos conteúdos pedagógicos, pois estes são elaborados de forma objetiva nos Planos de Atividades, encontrados nas duas escolas, EMC e EMRP2. Também demonstra uma sistematização, diferente em sua forma de apresentação, porém, com conteúdos principais definidos: objetivos, período de desenvolvimento e avaliação do produto final da atividade. Essa definição de como fazer, permite que os conteúdos pedagógicos sejam desenvolvidos dentro do prazo estipulado e que os professores possam avaliar os objetivos propostos, além de rever suas práticas pedagógicas a cada ano.

A descrição detalhada do comportamento e das variáveis que o mantêm, o planejamento prévio das condutas a serem adotadas, a definição dos objetivos a serem atingidos, assim como a aprendizagem de alguns recursos desenvolvidos pela Análise do Comportamento, como o uso da modelagem, constituiriam recursos importantes que

acrescentariam no trabalho com os alunos na sala de aula e, principalmente, para aqueles que apresentassem comportamentos-problema.

5.2 CLASSIFICAÇÃO DOS RELATOS EM CATEGORIAS DE ANÁLISE

As verbalizações categorizadas foram computadas segundo a ocorrência nas doze entrevistas transcritas, de maneira que a cada verbalização ocorrida e categorizada como *relato de comportamento de risco para a criança* computou-se uma ocorrência para essa categoria e assim sucessivamente foi realizada com as demais categorias.

Avaliando as categorias de relatos verbais, na Tabela 6 e Figura 2, é possível observar que existe uma diferença na frequência de ocorrência entre elas, com destaque para a frequência dos relatos descritivos (*relato de comportamento de risco para a criança* e *relato de comportamento difícil para o professor*).

Tabela 6: Distribuição das frequências de categorias de verbalizações das professoras (N=12)

CATEGORIA DE RELATO VERBAL	PARTICIPANTES												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	Total
Relatos de comportamento de risco para a criança	2	3	5	11	4	3	10	3	2	3	4	10	60
Relatos de comportamento difícil para o professor	1	0	1	5	2	6	1	6	1	7	2	6	38
Relação antecedente	1	3	2	9	3	1	6	6	4	4	3	10	52
Relação conseqüente	2	1	3	9	2	3	2	5	2	1	4	10	44
Relatos de comportamento adaptativo	0	1	2	4	2	0	6	4	2	1	1	6	29
Total	6	8	13	38	13	13	25	24	11	16	14	42	223

Para uma visualização complementar dos resultados obtidos, relativos às categorias de relatos verbais, a Figura 2 é apresentada:

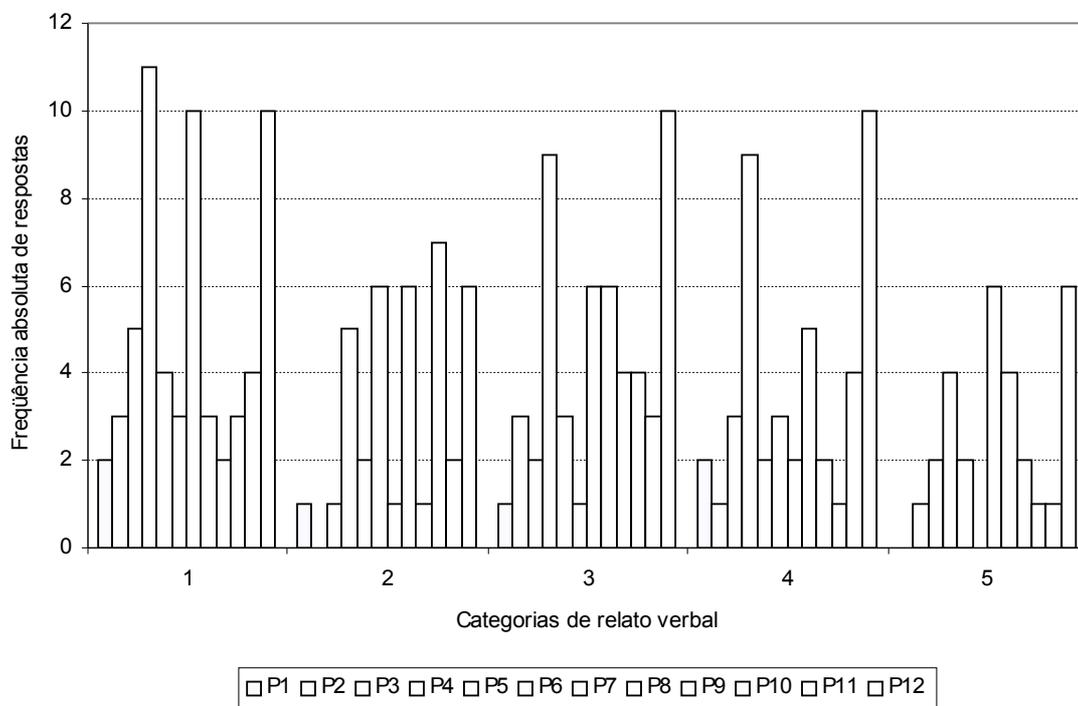


Figura 2 – Distribuição das frequências absolutas de categorias de relatos verbais de professores (N= 12). Os números 1, 2, 3, 4 e 5 correspondem, no eixo das categorias de relatos.

Ainda é possível destacar que a categoria relato de comportamento de risco para a criança é superior se comparada à categoria relato de comportamento adaptativo. Tal diferença pode ter ocorrido devido a alguns fatores, entre os quais: pode estar refletindo uma menor visualização, por parte dos professores, de outros comportamentos da criança, que sejam adaptativos e que poderiam ser usados na redução de ocorrência dos “comportamentos-problema”; pela dificuldade, por parte dos professores, em discriminar comportamentos, uma vez que a comunidade verbal não exige que se desenvolva essa habilidade e, por último, uma compreensão de que a pesquisa apenas estivesse interessada nos comportamentos-problema do aluno.

Essa diferença na frequência com que aparecem os relatos descritivos de comportamentos-problema dos alunos, em quantidade superior, se comparados aos comportamentos adaptativos, concorda com os dados obtidos por Bolsoni-Silva (2006), que chama atenção para a percepção negativa dos professores com relação a essas crianças.

Esses dados revelam a ocorrência maior de relatos relacionados à topografia dos comportamentos e à importância em se trabalhar com os educadores com o conceito de contingência triplíce e de repertório de comportamento, principalmente, com os antecedentes e conseqüentes do comportamento, como aponta Hübner e Marinotti (2004) e Teixeira (2004), se quisermos promover alguma mudança em relação à forma como são conduzidos os procedimentos relativos aos comportamentos-problema de crianças.

5.3 CLASSIFICAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS-PROBLEMA DE ALUNOS, DE ACORDO COM A DESCRIÇÃO DO PROFESSOR

Os relatos de comportamentos-problema foram obtidos e classificados a partir da categoria de relatos descritivos de comportamento (de risco para a criança e difícil para o professor), obtidos em entrevista. Dois critérios foram adotados para a definição do que foi considerado como comportamento-problema: aqueles comportamentos que poderiam vir a prejudicar a criança no seu desenvolvimento (aprendizagem, interação social e/ou formação pessoal) e, comportamentos que dificultavam o desenvolvimento das atividades do professor, em sala de aula. Posteriormente, a definição de cada categoria de comportamento foi complementada por descrições de comportamentos contidos nos documentos encontrados nas escolas EMRP2 e EMC. Porém, para a frequência esses dados não foram utilizados e foram obtidas 24 categorias, como segue a seguir:

1. Agitação, hiperatividade – relacionadas ao andar, agachar-se, correr, deitar, levantar, manusear objetos e/ou pular, quando deveria preferencialmente permanecer em atividade e/ou permanecer sentado.
2. Agressividade, violência – referentes à ação de agredir fisicamente, agredir verbalmente, ameaçar, arranhar, atirar (objetos), bater, beliscar, brigar, chutar, empurrar, gritar e/ou morder.
3. Baixa auto-estima – associadas à ação de afirmar incapacidade.
4. Colocar objetos na boca – referentes ao ato de colocar objetos, mão, dedos na boca, engolir objetos ou mastigar.

5. Comportamento de crianças com necessidades especiais – relativas a qualquer comportamento apresentado pela criança em virtude de alguma deficiência, seja motora ou intelectual.
6. Comportamento de crianças apresentando problemas de saúde – relacionadas a qualquer comportamento que indique uma alteração da capacidade de responder a estimulação ambiental, em virtude do estado alterado de saúde.
7. Delatar - referentes às verbalizações de algo ou afirmações a respeito de ação de outros.
8. Dependência – relacionadas a aguardar ajuda, pedir ajuda ou pedir autorização ou a necessidade de acompanhamento contínuo.
9. Desafiar – relacionadas ao ato de incitar o enfrentamento de alguma situação ou pessoa.
10. Desorganização – associadas ao não cuidado com os objetos pessoais ou objetos da escola.
11. Desatenção – relacionadas à dificuldade em se concentrar em uma mesma atividade por um período determinado de tempo ou mesmo em se distrair com facilidade.
12. Dissimulação – relacionadas a ignorar a fala de outro, não responder quando questionado e permanecer com a cabeça abaixada, sem contato com os olhos.
13. Egocentrismo – referem à ação de afirmar posse, afirmar prioridade e tomar para si o objeto da mão de alguém.
14. Enfrentar – relacionadas à discordância ou ao confronto da posição adotada pela professora, podendo ser verbal ou ameaça física e que indique que o emissor não teme objeto, situação, etc, especificadas.
15. Falta de limites – relacionadas a bater com as mãos, bater os pés, chorar, gritar, não cumprimento de regras ou não obedecer às orientações solicitadas.
16. Falta de hábitos de higiene pessoal ou condutas impróprias – se referem à falta de cuidados com a higiene pessoal, tais como não limpar o nariz quando está escorrendo, não escovar os dentes, não pentear o cabelo, falta de cuidados com a higiene das roupas, falta de banho, comer rápido, levantar-se ou falar enquanto mastiga o alimento.
17. Falta de iniciativa – associadas ao comportamento de não emitir nenhuma resposta se não for solicitado; necessidade de estimulação para a realização da atividade.

18. Imitar – associada ao ato de emitir um comportamento topograficamente idêntico a outro emitido imediatamente antes por outra pessoa.
19. Insegurança – referentes à ação de afirmar receio, atos de indecisão, pedir avaliação ou pedir confirmação para outras pessoas.
20. Isolamento – relacionadas à ação de afastar-se ou ignorar alguém.
21. Negar-se a realizar algo – relacionadas a não realização de alguma atividade solicitada.
22. Provocação – referente à afirmação de condição melhor, afirmar condição negativa de outro, ato de debochar, desfazer ou estragar a ação de outro ou mostrar a língua.
23. Dificuldade na comunicação oral - relacionadas a qualquer alteração nas verbalizações da criança e que dificulte o entendimento do conteúdo a ser relatado.
24. Uso contínuo de determinado objeto – relacionadas ao uso recorrente de determinado material para a realização da atividade. Por exemplo, uso repetido da cor preta em todas as atividades de pintura realizada pela criança.

Observa-se pela Tabela 7 que os professores emitiram um total 98 relatos descritivos, aos quais destacaram pela sua maior frequência: 17 relatos relativos ao comportamento categorizado como Agressividade/Violência (17,3%); 14, como Agitação/Hiperatividade (14,3%); 12, como Desatenção e Falta de limites (12,2%) e 9 como Dificuldades na fala (9,18%).

Um dos critérios para a definição de comportamento-problema adotado foi a dificuldade gerada para o professor para a realização de suas atividades em sala de aula. Portanto, comportamentos de crianças com necessidades especiais, assim como comportamentos de crianças apresentando problemas de saúde e dificuldades na comunicação oral configuraram alguns dos comportamentos relatados por esses professores.

Das 27 (vinte e sete) crianças observadas, todas apresentaram os comportamentos relatados pelos professores. Alguns termos foram mantidos na categorização dos relatos de comportamento mesmo que a função atribuída pela professora a determinado comportamento não correspondesse com a função observada no comportamento da criança, como no comportamento categorizado como dissimulação.

Segue na Tabela 7 a distribuição das categorias de relatos de comportamentos-problema e sua frequência:

Tabela 7: Distribuição das frequências de categorias dos relatos descritivos dos professores acerca dos comportamentos-problema dos alunos (N = 12)

Categoria de relato descritivo de comportamentos-problema de alunos	Frequência
Agressividade, violência	17
Agitação, hiperatividade	14
Desatenção	12
Falta de limites	12
Dificuldades na fala	9
Egocentrismo	6
Comportamento de crianças com necessidades especiais	4
Provocação	4
Desafiar	3
Desorganização	2
Falta de cuidados com a higiene pessoal	2
Colocar objetos na boca	2
Dissimulação	1
Isolamento	1
Negar-se a realizar algo	1
Dependência	1
Relatar	1
Falta de iniciativa	1
Imitação	1
Insegurança	1
Baixo auto-estima	1
Comportamento de crianças apresentando problemas de saúde	1
Uso contínuo de objeto	1
Total de categorias de verbalizações descritivas	98

Com os dados apresentados pode-se destacar a grande preocupação por parte dos professores com os comportamentos considerados agressivos, também encontrados em grande número nos encaminhamentos realizados às instituições de Saúde, como nos estudos de Silveira (1989), Bernardes da Rosa et al. (1998) e Santos (2006).

Como Sidman (1995), os analistas do comportamento entendem a violência como sinônimo de coerção, ou seja, a presença do controle aversivo nas interações dos homens entre si e com a natureza. O controle aversivo pressupõe punições, reforçamentos negativos e

privações socialmente impostas. A maior frequência encontrada nos relatos de comportamentos-problema relacionados ao tema agressividade/ violência reflete ao mesmo tempo uma preocupação dos educadores com os episódios de violência ocorridos dentro de sala de aula, como também parte de um cotidiano, presente nos dias atuais.

Outra preocupação, como afirma Andery e Sérgio (1997), refere-se ao uso de estimulação aversiva, cujo uso contínuo implica na sua própria manutenção; no aumento do número de estímulos aversivos no ambiente, transformando estímulos neutros e até originalmente reforçadores positivos em estímulos aversivos; na possibilidade de levar o indivíduo a se tornar impotente (desenvolver estratégias relacionadas ao uso da fuga e da esquiva); na possibilidade de levar ao estado de vigilância que impede a aprendizagem; no desenvolvimento de um repertório de comportamento limitado, gerando o medo de explorar o mundo e as novidades, isto é, de explorar as contingências. Sob controle aversivo os comportamentos podem tornar-se estereotipados, mecânicos, seguindo uma repetição contínua, único meio seguro para livrar da dor e do perigo. Também comportamentos supersticiosos podem vir a aparecer e desenvolve-se um estado de ansiedade contínua, com alterações orgânicas que acompanham esses estados. Em síntese, o uso do controle aversivo, prática ainda presente na educação familiar e escolar, pode ajudar a justificar a frequência com que se observam os comportamentos-problema em vários ambientes, tanto em sala de aula, quanto em atendimentos especializados.

Um outro dado de destaque refere-se às categorias Agitação/ Hiperatividade e Desatenção, também com frequência maior se comparada a outras categorias obtidas. Esse dado reflete a preocupação e o volume de estudos relacionados ao diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tão comum nos dias atuais. O conjunto de comportamentos que descreve esse transtorno é encontrado nas verbalizações descritivas desses professores, mesmo que não nomeado como referentes ao transtorno.

5.4 APRESENTAÇÃO DE DIAGNÓSTICOS MÉDICOS

A partir dos anos 80, alguns autores como Sucupira (1986), Cypel (1986), Moyses e Collares (1992), Linhares et al. (1993), demonstraram preocupações quanto ao uso de termos diagnósticos utilizados para descrever comportamentos apresentados por crianças em situação de aprendizagem escolar. Ao longo dos anos uma série de conhecimento foi gerado no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e aos diagnósticos médicos. Nesse sentido, a partir dos relatos dos professores tentou-se verificar a conduta adotada no que se refere aos diagnósticos médicos nos casos presentes de crianças em sala de aula.

A Tabela 8 mostra os resultados obtidos por meio dos relatos verbais das professoras quanto ao uso de termos diagnósticos para descrever comportamentos de seus alunos e a presença do uso de medicamentos na tentativa de diminuir comportamentos indesejáveis. Das doze participantes apenas três usaram o termo hiperativo para descrever o comportamento dos seus alunos.

Tabela 8. Distribuição sobre o uso de termos diagnósticos e de medicamentos, obtidos nos relatos das entrevistas (N = 3).

PARTICIPANTE	UTILIZAÇÃO DE TERMO REFERENTE AO DIAGNÓSTICO MÉDICO	ESPECIALIDADE MÉDICA QUE ACOMPANHA O CASO	MEDICAMENTO UTILIZADO
P2	Uso do termo hiperativo – diagnóstico médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Médico neurologista	Ritalina
P6	Uso do termo hiperativo – diagnóstico médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Médico pediatra	Ritalina
P8	Uso do termo hiperativo para descrever o comportamento da criança como agitado, com dificuldade em permanecer sentado e concentrado durante atividade.	Sem diagnóstico médico	Não faz uso de medicamento

Das doze entrevistadas apenas três relataram o comportamento com o uso do termo hiperativo e desses casos, duas configuraram casos de crianças diagnosticadas pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em ambos os casos as verbalizações dos

comportamentos apresentados foram descritos por: agitar-se, não permanecer sentado e não se concentrar. Diferiram quanto à agressividade, descrito apenas no relato da professora P2. Os antecedentes do comportamento não estavam definidos pelos professores, o que reforça a importância em se trabalhar com o conceito de contingência. Os conseqüentes e a forma com que as professoras trabalhavam com a criança caso o diagnóstico fosse confirmado diferiam com a sua nomeação, com condutas de “maior paciência” com os comportamentos apresentados por essa criança, presente nos relatos da participante P6 e P2.

No caso dos relatos da professora P8, o termo hiperativo foi utilizado apenas para a referência ao comportamento da criança, mesmo que a professora soubesse que não havia o diagnóstico ou o uso do medicamento, o que mostra a utilização precipitada do termo técnico.

5.5 OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio dos relatos obtidos nas entrevistas obteve-se as concepções dos professores quanto aos objetivos para a Educação Infantil. A fim de permitir uma maior abrangência na pergunta quanto aos objetivos educacionais da Educação Infantil, a pergunta da entrevista (Apêndice 1) não apresentou especificações quanto às diferenças entre objetivos acadêmicos e sociais, categorias estas citadas por Del Rey (1984).

Na Tabela 9 consta a categorização dos objetivos: desenvolvimento de habilidades acadêmicas, socialização e aprendizagem de competências sociais e valores. Os quadros em branco referem-se à ausência de citação desse objetivo nos relatos das professoras.

Tabela 9. Categorização dos objetivos educacionais, obtidos em entrevista com professores (N = 12)

	OBJETIVOS EDUCACIONAIS
--	------------------------

PARTICIPANTES	DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS – COGNITIVAS E PSICOMOTORAS	SOCIALIZAÇÃO	APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E VALORES
P1	Leitura e escrita, principalmente. Coordenação motora fina (pintura, recorte, colagem)		Ensinar regras e normas – limites, organização de material e pertences pessoais Noção de respeito.
P2	Alfabetização, criatividade, coordenação motora.	Aprender a brincar em grupo	
P3	Linguagem oral, coordenação motora grossa e fina.		Acolhimento, ensino de regras e limites.
P4	Alfabetização, conteúdos matemáticos	Aprender a trabalhar em grupo	Aprender a respeitar a diferença, ensino de regras e aprendizagem por meio do brincar.
P5	Alfabetização, conteúdos matemáticos e coordenação motora	Aprender a trabalhar em grupo	Aceitação de regras e aquisição da autonomia
P6	Conhecer as letras do nome; diferenciar números de letras e conhecer o alfabeto.		Aceitação de regras e cuidados com a higiene pessoal
P7	Leitura e escrita, objetivando chegar no nível alfabético.	Aprender a trabalhar em grupo	Cuidados com a higiene pessoal; consciência da vida, da família, noção de bom e ruim, do papel de cidadão; experimentar teatro, carinho, atenção, amor e “tentar fazer algo para não encontrá-los como um marginal”
P8	Conhecer o alfabeto e números.	Aprender a dividir, trabalhar em grupo.	Aquisição de regras; dar amor e carinho.
P9	Conhecer as letras do nome, os números e quantidades.	Aprender a dividir	Solidariedade; “ser mãe” (noção de limites e regras; dar carinho e atenção)
P10	Alfabetização; conhecimento dos números.	Aprender a dividir, trabalhar em grupo	Noção de limites e regras
P11	Alfabetização, noção de lateralidade, espaço e quantidade	Aprender a trabalhar em grupo, a dividir	Noção de limites, de regras, independência e a cooperação
P12	Coordenação motora, noções de lateralidade, espaço e tempo; atividades pedagógicas – saber a inicial do nome e aprender o próprio nome por meio do lúdico.	Convivência, socialização, trabalhar em grupo	Regras, direitos e deveres, noção de família e aprender a lidar com as diferenças

A Tabela 10 contém as categorias, subcategorias e a frequência de ocorrência no que se refere aos objetivos para a Educação Infantil, presente nos relatos dos professores.

Tabela 10. Distribuição das frequências de categorias de objetivos educacionais, obtidos em entrevista com professores (N = 12)

Categorias dos objetivos educacionais	Subcategorias	Frequência
---------------------------------------	---------------	------------

Desenvolvimento de habilidades acadêmicas	Leitura e escrita	11
	Conceitos matemáticos	7
	Coordenação motora	5
	Noção de lateralidade e espaço	2
	Criatividade	1
Socialização	Aprendizagem do trabalho em grupo	8
	Dividir objetos e tarefas	4
Aprendizagem de competências sociais e valores	Aquisição dos conceitos de regras, normas, direitos e deveres	10
	Habilidades sociais (dar amor, carinho e acolhimento)	4
	Autonomia, independência, cooperação, respeito, lidar com a diferença	2
	Higiene pessoal	2
	Noção de família	2
	Organização de pertences pessoais	1
	Consciência para a vida, de bom e ruim, do papel do cidadão, noção de família, condição para uma vida melhor	1

Analisando os dados encontrados na Tabela 9 e 10 quanto aos aspectos pedagógicos, apenas uma professora não mencionou itens relacionados com a aquisição de leitura e escrita; sete tiveram a preocupação com a aquisição de conceitos matemáticos; cinco enfatizaram a necessidade do desenvolvimento da coordenação motora; duas com noções de lateralidade, espaço e tempo e apenas uma considerou importante o desenvolvimento da criatividade.

Os dados obtidos, relatos das doze professoras com relação à importância em se cumprir os conteúdos pedagógicos, se assemelham às análises realizadas por Del Rey (1984) e Dias e Vasconcelos (1999) em que foi encontrada maior frequência de objetivos acadêmicos, se comparado aos objetivos sociais. Mesmo após 20 anos da realização da pesquisa de Del Rey (1984), a frequência e a forma como os objetivos são encontrados continuam tendo uma ênfase maior nos aspectos pedagógicos, possivelmente amparados pelo desenvolvimento anual dos Planos de Atividades, documentos estes encontrados nas duas escolas onde a pesquisa foi realizada, EMC e EMRP2. A forma objetiva com que os conteúdos acadêmicos são encontrados e a função atribuída à escola pela sociedade também parece um item influenciador na ênfase dada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras.

Os dados referentes às Tabelas 9 e 10, quanto ao aspecto da socialização, mostram que, oitos entrevistados relataram a necessidade de se aprender a trabalhar em grupo e quatro, quanto ao aspecto dividir objetos e tarefas.

Nos dados referentes à aprendizagem de competências sociais e valores, dez entrevistados levantaram a necessidade em se adquirir o conceito de regras, normas, direitos e deveres; o item dar acolhimento, amor e carinho apareceu em falas de quatro professoras; as noções de respeito, e lidar com a diferença, os conceitos de autonomia, independência e cooperação ocorrem em duas falas. Também com a frequência de duas ocorrências foi obtido com relação às subcategorias: cuidados com a higiene pessoal e noção de família. A preocupação com a organização de pertences pessoais foi levantada por apenas uma professora e, por último, porém, não menos importante, foi lembrada a necessidade em se educar para a consciência da vida, noções de bom e ruim, do papel de cidadão e experimentar coisas da vida como o teatro e a tentativa de fazer algo, visando o futuro, buscando oferecer condições para a que a criança “possa não se tornar um marginal”, aparecendo em apenas uma fala de uma professora.

Alguns dos objetivos descritos na tabela 9 e 10 estariam à cargo dos pais, porém como ressalta Pinheiro et al. (2006), os pais estão se ausentando de sua função de educar os filhos, ficando à cargo da instituição escolar iniciar o ensino de determinados valores e competências. Os dois ambientes (escolar e doméstico) concorrem para desenvolver comportamentos percebidos posteriormente como comportamento adaptativo ou desadaptativo. Para que tais objetivos sociais, relatados pelas professoras (aprendizagem de competências sociais e valores e a socialização) possam ser cumpridas há a necessidade de se planejar como tais objetivos serão alcançados. Os estudos envolvendo habilidades sociais, desenvolvidos tanto com pais quanto com professores, tem contribuído para o desenvolvimento de recursos, na tentativa de prevenir os comportamentos-problema, por meio principalmente da aprendizagem de manejos não-coercitivos para as dificuldades apresentadas.

5.6 ELABORAÇÃO DE CLASSIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTOS

A análise dos dados baseou-se nas informações coletadas por meio de relatos verbais de professores acerca dos comportamentos de alunos e observação de crianças apontadas

como apresentando comportamentos-problema. Uma classificação por categorias foi obtida, a partir da descrição dos eventos comportamentais, visando um detalhamento dos comportamentos, a fim de auxiliar na identificação de variáveis que controlam o comportamento. Das 24 categorias citadas pelos professores, em observação, foram acrescentadas outras, chegando ao número de 117 categorias de comportamentos.

Alguns relatos foram classificados em categorias distintas, apesar da proximidade na definição, devido à função diversa que cada uma possuía, por exemplo, a categoria enfrentar e provocar poderia ter a mesma topografia, porém, em alguns momentos a função pareceu ser diferente, sendo então classificada como duas categorias diferentes.

Algumas categorias também foram elaboradas seguindo as definições de Hutt e Hutt (1974) e Del Rey (1984), com apenas algumas alterações e o acréscimo de novas categorias de acordo com as observações realizadas e relatos coletados. As categorias foram baseadas em definições elaboradas por Del Rey (1984), algumas estas apresentando alterações, a saber: afastar, afirmar ação de outro, afirmar condição melhor, afirmar condição negativa de outro, afirmar condição positiva de outro, afirmar incapacidade, afirmar não desejo, afirmar posse, afirmar prioridade, afirmar receio, agredir fisicamente, ameaçar, anunciar ação, chamar atenção para comportamento próprio, chamar atenção para condição própria, debochar, defender, denunciar, desafiar, desfazer ou estragar a ação de outro, desaprovar, elogiar, esperar, estabelecer regras, ignorar, impedir, interferir, justificar, negar, não seguir instrução, oferecer ajuda física, pedir, pedir ajuda física, pedir autorização, pedir avaliação, pedir confirmação, pedir lugar, pegar lugar, provocar, recusar e reclamar.

A seguir são descritas as classificações dos comportamentos:

1. Acompanhar atividade – permanecer em atividade no ritmo proposto pela professora.
2. Afastar de uma pessoa – verbalizações ou gestos que prescrevem o distanciamento físico do ouvinte em relação ao emissor (Ex: “*Sai daqui!*”) ou o próprio distanciamento físico em relação a pessoa com quem interagia.
3. Afirmer ação de outro – verbalizações acerca do comportamento ou atividade realizada por outra pessoa. Também pode ter a função de acusar outra pessoa de alguma atitude tomada. Ex: “– *Tia, T. me bateu!*”
4. Afirmer condição melhor – verbalizações que relacionem um produto, material, comportamento, etc do emissor ao de outro(s) aluno (s) e que

indiquem a superioridade do primeiro, segundo critério explícito ou não. Ex: *“não precisa já peguei, eu vou fazer, você não sabe fazer”*.

5. Afirmar condição negativa de outro – verbalizações relativas a condições (estáveis ou temporárias) julgadas negativas pelo emissor. Ex: *“Não gostei do seu desenho”*
6. Afirmar condição positiva de outro – verbalizações relativas a condições de outro aluno julgadas positivas pelo emissor. Ex: *“Tia, você tá bonita hoje!”*
7. Afirmar incapacidade – verbalizações que indiquem a incapacidade do emissor realizar algo ou emitir comportamento especificado. Ex. *“chamava ele de burro, que ele era burro, que ele ia morrer burro, que ele não sabia”*
8. Afirmar não desejo – frases que expressam algo que o emissor não deseja fazer e poderá não ser feito. Ex: *“não quero fazer, não vou fazer”*
9. Afirmar posse – verbalizações que indiquem que determinado objeto, brinquedo, material pertence ao emissor. Ex: *“a criança acha que tudo é dela, tem que ser dela”*.
10. Afirmar prioridade – verbalizações em que o emissor sustenta ter mais direito que o interlocutor em relação ao objeto/ lugar disputado e nas quais a razão de tal prioridade é explicitada. Ex: *“em filmes, ela é a Cinderela, ela é a Branca de Neve, ninguém pode ser”*
11. Afirmar receio – verbalizações que expressam que o emissor teme a ocorrência de determinado evento ou comportamento, por meio de expressões como: *“Tenho medo que ...”, “Não tenho coragem de ...porque...”, etc.*
12. Agachar-se – mover para uma posição abaixada, pela flexão dos joelhos e do quadril, as pernas juntas ao corpo e os pés em contato com o solo.
13. Agir de forma afetiva – comportar-se de forma carinhosa, atenciosa e/ou cuidadosa.
14. Agitar-se – mover alguma região do corpo de forma rápida e, em geral, de forma repetida.
15. Agredir fisicamente – comportamento de A em relação a B do tipo bater, chutar, beliscar, puxar o cabelo, morder, empurrar.
16. Agredir verbalmente - comportamento de A em relação a B do tipo xingar. Ex: *Vagabunda!*

17. Aguardar ajuda – esperar condições que facilitem a execução da atividade proposta, por meio de contato físico entre emissor e ouvinte.
18. Ameaçar – verbalizações que anunciam ações futuras do emissor potencialmente aversivas para a pessoa especificada. Ex: *“Você vai ver, eu vou matar a sua mãe! Vagabunda! Eu vou matar a sua mãe!”*
19. Anunciar ação – descrever ou citar comportamento a ser emitido em futuro próximo ou imediato por si mesmo ou por outra pessoa.
20. Anunciar eventos encobertos – verbalizações que anunciam sentimentos, pensamentos e cognições. Ex: *“Tia, tô com medo!”*
21. Arranhar – movimentos repetidos, usualmente rápidos das pontas dos dedos, com os dedos parcialmente flexionados.
22. Atirar (objeto) – mover um objeto subitamente e com força por meio da extensão do braço.
23. Bater com as mãos – mover os dedos e a palma da mão e tocar rapidamente e repetidamente determinado lugar.
24. Brigar – mover o corpo violentamente enquanto agarrado à outra pessoa; parece ser uma tentativa no sentido de mover o outro corpo à força, em geral alternando o puxá-lo e o empurrá-lo.
25. Chamar atenção para comportamento próprio – verbalizações ou gestos que instruem os outros a atentarem para a atividade que está sendo desenvolvida ou comportamento que está sendo exibido pelo emissor. Ex: *“Tia, olha aqui, olha!”*
26. Chamar atenção para condição própria – verbalizações ou gestos que tornem públicas características momentâneas ou estáveis do emissor, instruindo os demais a observarem tais características. Ex: *“Oh, cortei, tá doendo!”*
27. Chorar – emitir vocalizações altas, acompanhadas de alteração nos olhos e na região da boca, mudanças na respiração, podendo ou não despender lágrimas e rubor na face.
28. Chutar um objeto – estender uma perna subitamente, em geral, forçando contato com um objeto e o dedo enquanto a outra perna mantém-se no solo.
29. Colocar (objetos, mão, dedo) na boca – mover um ou mais objetos em direção à boca.

30. Comer impulsivamente – ingerir alimento de forma rápida e em quantidade superior ao necessário.
31. Correr – mover o corpo para a frente em ritmo ligeiro, alternando pernas durante cada passo com ambos os pés fora do solo, momentaneamente, durante cada passo.
32. Concentrar-se – permanecer atento a determinada atividade, pessoa ou ao meio.
33. Contrariar – verbalização ou ação imediatamente posterior a outro com a intenção de fazer o oposto ao que foi comunicado.
34. Cuspir – forçar um objeto (em geral a saliva) explosivamente da boca parcialmente fechada, assoprando.
35. Debochar – imitar o comportamento imediatamente antecedente em tom jocoso.
36. Defender – comportamento que o emissor presta socorro, repara o ocorrido ou impeça a continuidade do dano causado.
37. Deitar – mover para uma posição reclinada, abaixando o corpo de uma posição mais elevada, pelo movimento de tronco e de membro.
38. Denunciar – emissão de comportamentos que afirmem o autor de uma violação de regras especificada e/ou que afirmem que houve a violação de regras e apontem o autor. Ex: *“Tia, foi P. quem pegou”*
39. Dependder - ausência de verbalizações ou gestos, aguardando auxílio de uma outra pessoa.
40. Desafiar – verbalização cuja função é incitar o enfrentamento de alguma situação ou pessoa. Ex: *“Eu duvido que você venha”*
41. Desfazer ou estragar a ação de outro – comportamentos que tenham efeito contrário ao do comportamento antecedente emitido por outro. Ex: entregar a folha de tarefa/ recolher a folha.
42. Desaprovar – verbalizações ou gestos que indiquem uma avaliação negativa do antecedente por parte do emissor sem explicitação do critério de avaliação.
43. Dificuldade em se concentrar – impossibilidade em se manter concentrado por algum tempo em uma determinada atividade.
44. Dispor-se a realizar determinada atividade – prontidão na realização de qualquer solicitação.

45. Distrair – desviar a atenção de (algo ou alguém) para outro ponto, pessoa ou objeto.
46. Elogiar – verbalizações que indiquem uma avaliação positiva usando expressões que enfatizam a avaliação, tais como: “Boa!”, “Certo!” ou indiquem uma avaliação positiva do emissor do antecedente, utilizando expressões enfáticas, tais como: “Amigo legal”
47. Empurrar – aplicar força em determinada parte do corpo de uma pessoa ou objeto, estendendo o braço para fora ou tirando de sua posição original.
48. Enfrentar (pessoa ou situação) – verbalização ou ação imediatamente posterior a resposta emitida, com o intuito de discordar e/ou confrontar a pessoa a quem se dirige e que indique que o emissor não teme objeto, situação, etc, especificadas. Ex: “você não manda em mim, a minha mãe é que manda, “Fui eu tia que peguei o lápis”
49. Engatinhar – mover para frente com as mãos e joelhos impelidos pelos membros.
50. Engolir (objetos) – mover para dentro do órgão digestivo algum objeto.
51. Esquecer-se – sair do pensamento determinado assunto, pessoa ou situação.
52. Esquivar-se – comportamento destinado a evitar estímulos aversivos e que possui uma história de condicionamento com um estímulo aversivo incondicionado.
53. Esperar - tendo havido uma seqüência, seguir uma instrução de não repetir o pedido até o momento estipulado para o atendimento.
54. Estabelecer regras – verbalizações que indiquem como uma brincadeira deve ser desenvolvida e/ou que estabeleçam papéis para cada um dos participantes, de forma explícita do que deve ser realizado.
55. Falar apenas na presença de familiares ou conhecidos – verbalizações contingente a presença de familiares ou conhecidos.
56. Falar baixo – verbalizações em volume inferior ao necessário para ser compreendido.
57. Falar incorretamente – verbalizações de forma inexatas e que dificultam a compreensão do conteúdo a ser relatado. Podem ser compreendidas aqui a troca de letras, as palavras incompletas ou as verbalizações de objetos com nomenclaturas diferentes ao usualmente utilizado.

58. Fantasiar – relatos verbais e brincadeiras por meio do faz de conta.
59. Fazer birra – verbalizações ou ações com a função de obter sucesso com algo que deseja, como bater os pés, chorar, gritar, falar imitando um bebe.
60. Fugir – comportamento destinado a cessar a estimulação aversiva por meio da não permanência na situação aversiva.
61. Girar – rodar o tronco, primeiro a face, ao redor do eixo longitudinal do corpo.
62. Gritar – verbalização num volume superior ao necessário para ser ouvida.
63. Ignorar – ausência de resposta relacionada ao antecedente. Ex: *“ele parece que não é com ele que eu tô falando, ele não responde”*
64. Imitar – emitir um comportamento topograficamente idêntico a outro emitido imediatamente antes por outra pessoa.
65. Impedir – ações do emissor que eliminam a possibilidade de emissão de determinada resposta por parte de outro ou que dificultam tal emissão. Ex: X. sentar-se ao pé do escorregador quando Y vai escorregar.
66. Indecisão – emissão de resposta que indique a incerteza do emissor em realizar algo ou emitir comportamento especificado. Ex: *“Ele pegava um e olhava pra mim e ficava olhando pra ver se tava certo ou errado”*
67. Indiferença – emissão de resposta ou ausência de resposta que indique desinteresse por parte do emissor.
68. Interferir – emitir comportamentos que prejudiquem o produto ou o comportamento de outros alunos ou do professor.
69. Isolar – distanciar-se fisicamente da(s) pessoa(s) com quem interagia. Ex: *“Eu tenho uma aluna, que pelo fato de ela ser gordinha, eles deixam de lado, ela fica, não só nas brincadeiras, se põe pra senta junto, eles vão, você vê que não consegue, eles acabam saindo, ela fica junto de mim.”*
70. Justificar – verbalizações que afirmem as razões para um determinado comportamento já emitido ou a ser emitido e/ou verbalizações que indiquem razões pelas quais um determinado comportamento aversivo para o ouvinte não deve ser considerado com muito rigor *“Foi sem querer!”*
71. Levantar – mover para uma posição mais elevada.
72. Liderar – Assumir a condição de líder, assumindo a postura de conduzir os atos das pessoas.

73. Manipular (objetos) – mover as mãos com flexão e extensão contínuas enquanto em contato com um objeto, necessário ou não à realização da atividade em curso.
74. Mastigar – reduzir a pequenos fragmentos com os dentes algum objeto.
75. Morder – manter um objeto entre os dentes.
76. Mostrar a língua – forçar a língua para fora com a boca parcialmente fechada.
77. Mover-se – mover membros e tronco de uma maneira não estruturada.
78. Negar – verbalizações em que o emissor afirma que um pedido imediatamente antecedente não foi, nem será atendido.
79. Negar ajuda física – negação em emitir comportamentos motores e que auxiliem a realização de uma tarefa, atividade, comportamento por outra pessoa, tendo havido anteriormente solicitação de ajuda.
80. Não cuidar da higiene pessoal – comportamentos relacionados à falta de cuidados básicos, como de limpar o nariz quando está escorrendo, escovar os dentes, pentear o cabelo, falta de cuidados com a higiene das roupas, falta de banho, etc.
81. Não cuidar dos objetos pessoais ou de objetos da escola - comportamentos que tenham efeito de desordenar a ordem anteriormente estabelecida. Ex: pegar o material e não guardar.
82. Não defender - ausência de verbalizações ou gestos emitidos após um comportamento anterior em que o emissor tem o intuito de agredir verbalmente ou fisicamente.
83. Não falar – ausência total de verbalizações.
84. Não permanecer em atividade – a não continuidade na atividade em realização por um tempo prolongado.
85. Não permanecer sentado – a não continuidade da posição na qual se repousa primariamente nas nádegas.
86. Não responder – ausência de verbalizações ou gestos emitidos após uma verbalização anterior em que o emissor deseja obter a informação solicitada para a pergunta.
87. Não seguir instrução – a partir de uma instrução anterior, considera-se nesta categoria a não realização da atividade proposta no momento especificado,

caracterizando-se, em geral, pela continuidade do que o emissor estivesse fazendo quando a instrução foi dada.

88. Necessidade de estimulação para a realização de atividade – comportamento contingente à estimulação contínua para haver emissão de resposta.
89. Observar – olhar, examinar atentamente um objeto, uma pessoa ou o ambiente.
90. Oferecer ajuda física – comportamentos motores que auxiliem a realização de determinada tarefa por outra pessoa ou a realização da tarefa pela pessoa, sem que tenha havido solicitação neste sentido, ou verbalizações indicando a disponibilidade do emissor em relação a tais comportamentos.
91. Organizar – estabelecer certa ordem com determinado objeto ou pessoa.
92. Parar atividade – não dar continuidade ao que estava sendo realizado.
93. Pedir – solicitar a liberação de algum comportamento.
94. Pedir ajuda – solicitar a liberação de condições que facilitem a execução da atividade proposta, por meio do contato físico entre emissor e ouvinte.
95. Pedir autorização – perguntar a outro aluno ou a professora sobre a possibilidade de o emissor engajar-se em comportamentos ou atividades especificados, utilizando expressões do tipo: “*Posso...?*”, “*Você deixa...?*”
96. Pedir avaliação – solicitar a opinião de outro sobre comportamento ou trabalho do emissor. Ex: “*Tá certo, tia?*” (mostrando seu trabalho).
97. Pedir confirmação – formular uma pergunta que questione ouvinte sobre verbalização anterior, do ouvinte ou emissor, indagando, no primeiro caso, se a mantém e, no segundo, se concorda com ela.
98. Pedir lugar – solicitar que deixem o emissor ocupar um lugar que está ocupado por outra pessoa.
99. Pedir para ver – solicitar a outra pessoa que lhe mostre algo que esteja em sua posse.
100. Pegar lugar – tendo outra pessoa ocupado determinado lugar, o emissor apropria-se do local previamente ocupado pelo outro.
101. Pegar (objeto) de outra pessoa – mover um objeto, sob guarda de outra pessoa, pela extensão do braço e tronco imediatamente depois de agarrá-lo, num movimento rápido, jogando para longe da pessoa.
102. Perder – ficar privado de determinado objeto ou deixar de alcançar vitória.

- 103.Perguntar – formular interrogações acerca de determinado assunto de interesse.
- 104.Permanecer com a cabeça abaixada – manter o tronco ereto e a cabeça abaixada, sem contato com os olhos do emissor.
- 105.Provocar – verbalizações ou gestos em que o emissor afirma a inferioridade do ouvinte em relação a si ou a outra pessoa para realizar atividade ou ação especificada. Ex: Olhar para a professora e começar a jogar objetos no chão.
- 106.Pular – mover subitamente para cima e para o ar por meio da extensão das pernas ou pés, retornando nos dois pés no mesmo lugar, sem movimento horizontal.
- 107.Puxar (parte do corpo ou objetos) – deslocar para si material ou parte do corpo de alguém.
- 108.Quebrar (objetos) – partir ou danificar algum objeto.
- 109.Realizar de forma independente – estar livre de qualquer influência para a prática de determinada atividade. Ex. lavar as mãos sozinha, ir ao banheiro sozinha.
- 110.Realizar algo de forma criativa e inteligente (ou esperta) – executar o que foi solicitado de forma rápida e dar origem a algo inusitado.
- 111.Recusar – negar autorizações e convites anteriormente feitos.
- 112.Reclamar – verbalizações que indiquem a aversividade do efeito de uma ação do ouvinte sobre o emissor. Ex. *“Tia, ta muito dificil!”*
- 113.Relatar algo não verdadeiro ou mentir – verbalizações de algo não condizente com a realidade ou algo ocorrido.
- 114.Reproduzir (fala, história, ação) – comportamento em que exista capacidade de repetir o que foi realizado anteriormente de forma fidedigna.
- 115.Responder – verbalizações ou gestos emitidos após uma pergunta ou solicitação.
- 116.Torcer – mover um objeto, alternando adução e abdução do ombro e do pulso.
- 117.Usar continuamente um objeto – empregar habitualmente determinado material para a realização da atividade ou numa brincadeira. Ex. uso da cor preta para a pintura da maioria dos desenhos.

A elaboração de uma lista de comportamentos, a partir do relato dos professores e posterior observação, tinha a preocupação de criar um instrumento que auxiliasse os educadores na identificação exata do comportamento e na sua descrição. Como resultado dos 117 comportamentos encontrados houve maior descrição de comportamentos-problema e apenas 38 comportamentos poderiam estar associados a comportamentos adaptativos. Uma justificativa seria o maior número de relatos de comportamentos-problema por parte dos professores e, como consequência, acarretar numa interferência na quantidade de comportamento descrito.

A elaboração e validação de listas de comportamento são preocupações antigas. Um exemplo seria os inventários de comportamentos da infância e adolescência de Achenbach (1991), cuja versão mais conhecida e utilizada pelo seu valor na pesquisa e prática clínica é o CBCL – Lista de Verificação comportamental para crianças (Child Behavior Checklist) e o TRF - Lista de Verificação Comportamental para Professores. Ambos têm o objetivo de realizar uma classificação *clínica*, distinguindo se as crianças necessitam de acompanhamento psicológico e/ ou psicopedagógico ou não. O TRF, variante do CBCL, foi desenvolvido para obter relatos dos professores sobre o funcionamento adaptativo e as dificuldades comportamentais de seus alunos.

A maior preocupação dos inventários utilizados (CBCL e TRF) é desenvolver uma tentativa de fornecer cobertura de sintomas psicopatológicos semelhantes na infância e adolescência, a partir de informações obtidas pelos pais ou responsáveis. A elaboração e seu uso têm sido utilizados como importante instrumento para a criação de estratégias de intervenção com pais e professores (BORDIN; MARK; CAEIRO, 1995).

A pesquisa teve o mesmo objetivo: uma tentativa de criar um instrumento que pudesse auxiliar no desenvolvimento de estratégias de intervenção com professores, porém com o diferencial de enfatizar o desenvolvimento da capacidade desses educadores em identificar, discriminar e descrever determinados comportamentos de forma mais precisa e assim utilizar os comportamentos objetivamente de acordo com os problemas enfrentados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados obtidos em entrevistas foi constatada uma grande frequência de relatos descritivos sobre os comportamentos-problema apresentados pelas crianças e possibilitaram a verificação de uma realidade importante dentro do ambiente de Educação Infantil: a disponibilidade e abertura dos profissionais que trabalham na escola quanto à aquisição de novos conhecimentos que poderão ser utilizados dentro de sala de aula, visando o desenvolvimento integral do aluno. Os conceitos da Análise do Comportamento, neste sentido, poderão ser divulgados e utilizados por esses profissionais. Os relatos de antecedentes, conseqüentes e repertório comportamental, apesar de terem sido encontrados nos relatos verbais da pesquisa, precisam ser utilizados para que os fatores que mantêm o comportamento sejam visualizados e assim proporcionar mudanças significativas quanto ao comportamento em destaque.

Considerando que os comportamentos são produtos de interações ambientais ao longo de toda a vida do indivíduo, a tentativa de conduzir uma intervenção envolvendo a escola e os seus profissionais e considerando que comportamentos de alunos e professores influenciam e são influenciados pelo ambiente e atuam na aquisição e desenvolvimento de repertórios comportamentais, o trabalho com esses profissionais teve como objetivo buscar mudanças mais abrangentes de comportamento, não apenas a simples justificação dos problemas enfrentados por motivos relacionados ao próprio aluno.

Um dos aspectos anteriormente apontado por Skinner (1989) diz respeito à grande quantidade de crianças sob os quais os professores são responsáveis e que impossibilitam uma administração e programação contínua de contingências. Esta realidade, presente no contexto escolar, pode ser verificada nos relatos dos professores por meio de queixas relacionadas à quantidade excessiva de alunos. Outros aspectos também apontados pelo autor continuam sendo presentes na realidade atual, como a baixa frequência de comportamentos reforçados, a falta de motivação por parte do aluno, o não planejamento de reforçadores positivos e a administração de técnicas aversivas. Em intervenções com o uso de reforçadores positivos, modelagem e aumento de comportamentos reforçados, como o de Melo e Silvaes (2003) com mães de crianças com déficit de habilidades sociais e acadêmicas, auxiliaram as mães a perceberem os comportamentos de seus filhos mais positivamente, demonstrando maior atenção às condutas positivas das crianças. O trabalho em conjunto com pais e professores revela-se como um importante recurso tanto pelo aspecto da sua eficácia na resolução do problema enfrentado quanto na possibilidade de diminuir a responsabilidade pelos

comportamentos e suas conseqüências apenas às crianças, transformando pais e professores em agentes participantes.

As análises documentais permitiram perceber que ainda não existem estratégias montadas dentro do ambiente escolar para lidar com os comportamentos-problema e quando existe, não há uma descrição detalhada dos comportamentos e das variáveis que os mantêm assim como o objetivo a atingir e seu planejamento prévio.

Entre as maiores queixas dos professores encontram-se a preocupação com a agressividade e a violência, comportamentos estes também encontrados, em grande freqüência, nas unidades de saúde. Uma segunda fonte de preocupação para os professores refere-se aos comportamentos descritos como agitação ou hiperatividade e que ressaltam a ocorrência comum de diagnósticos referentes ao Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), o que justifica o número de estudos sobre esse tema. Diagnósticos de transtornos foram encontrados apenas em número de dois e o uso do termo hiperativo aconteceu apenas em um dos relatos como sinônimo para o comportamento de agitação. Outros usos para o termo hiperativo ou de qualquer outro relativo a termos diagnósticos não foram encontrados.

Quanto aos objetivos educacionais, o mesmo realizado com os conteúdos acadêmicos necessitam ocorrer com os sociais. Essa mudança resultaria em avaliações sobre os alunos - sejam elas escritas ou de uso pessoal de educadores - sistematizadas sobre os itens a serem verificados, propondo uma clareza quanto ao que será avaliado e ao objetivo a ser atingido com relação aos comportamentos individuais dos alunos.

Uma das propostas realizadas por Skinner quanto ao formato da Instrução Programada foi o de respeitar o ritmo de desempenho de cada aluno. Nesse sentido, o respeito não apenas estaria associado aos conteúdos acadêmicos, mas também propostos para o desenvolvimento e aquisição de novos comportamentos para o repertório dos alunos (habilidades e competências sociais e valores), uma vez que o próprio ambiente aos quais essas crianças estão inseridas (familiar, principalmente) proporciona a aquisição de comportamentos apenas ligada a essa realidade, independente da sua validade em outros ambientes sociais.

Na elaboração da lista de comportamento, houve a preocupação de criar um instrumento que não pudesse ser utilizado como objeto de rotulação de comportamentos das crianças, e sim, a partir da sua precisão, ser utilizado como um instrumento de trabalho com os educadores. Identificado exatamente o que a criança faz, ao invés do uso de nomenclaturas como hiperativo, preguiçoso, trabalhar precisamente no comportamento apresentado por ela. Alguns comportamentos adaptativos, quando relatados pelo professor, também puderam ser

descritos para uma elucidação de aspectos positivos que o professor poderia utilizar no seu planejamento. A quantidade de comportamentos adaptativos variou de acordo com do que foi relatado. Não se pretendeu levantar outros comportamentos além daqueles ressaltados pelo professor.

Quanto à realização da pesquisa uma série de considerações pode ser levantada, entre elas: à importância em se propor estratégias de intervenção, levando o conhecimento aos integrantes da escola, baseados nos conceitos da análise do comportamento, como os de: antecedentes, conseqüentes e comportamentos adaptativos da criança. Um estudo mais abrangente sobre o controle coercitivo ajudaria na reflexão da conduta muitas vezes adotadas em sala de aula e nos ambientes familiares. Outras variáveis relacionadas à criança, como o estudo dos modelos parentais, também ajudariam no entendimento um pouco mais abrangente sobre os comportamentos-problema. Em resumo, uma dedicação mais sistematizada nesses ambientes possibilitaria mudanças no manejo dos comportamentos-problema.

Apesar das informações obtidas e da elaboração de uma estratégia de intervenção cabe uma breve discussão de alguns fatores de vulnerabilidade no estudo e que podem ser alvos de questionamentos. O número grande de crianças observadas, fator este que delimitou a observação apenas dos comportamentos relatados pelos professores tanto configurados como comportamentos-problema ou adaptativo. Essa restrição na observação também impossibilitou uma descrição mais detalhada do comportamento de cada criança e que poderia ser utilizada com cada professor, principalmente com o uso mais detalhado de conceitos como antecedentes e conseqüentes.

O presente trabalho forneceu informações objetivas sobre o material utilizado e a prática dos professores e da escola em relação aos comportamentos-problema, por meio de entrevistas, análise documental e observação. Um outro fator de relevância foi o de criar um instrumento que pudesse auxiliar no desenvolvimento de estratégias de intervenção com professores, enfatizando o desenvolvimento da capacidade desses educadores em identificar, discriminar e descrever determinados comportamentos de forma mais precisa e assim utilizá-los de maneira mais objetiva de acordo com os problemas enfrentados. Portanto, esta pesquisa configurou apenas o passo inicial de um trabalho com os conceitos da Análise do Comportamento com relação aos comportamentos-problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHENBACH, T. M. *Manual for the Child Behavior Checklist*. University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington, p. 1-288, 1991.

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N; SÉRIO, T. M. Publicações de B. F. Skinner: de 1930 a 2004. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 6, n 1, p. 93 – 134, 2004.

ANDERY, M. A.; SÉRIO, T. M. A violência urbana: aplica-se à análise da coerção? In: BANACO, R. A. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: ARBytes, v. 1, p. 423 - 434, 1997.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *DSM-IV- Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais*. Tradução: Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BACHRACH, A.J. *Introdução à pesquisa psicológica*. São Paulo. EPU, 1974.

BANACO, R. A.; ZAMIGNANI, D., R; KOVAC, R. O estudo de eventos privados através de relatos verbais de terapeutas. In: BANACO, R. A. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: ARBytes, v. 1, p. 283 - 295, 1997.

BANDEIRA et. al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 2, Natal, p. 199-208, 2006.

BERNARDES DA ROSA, L. de T. et al. *Caracterização do atendimento em terapia cognitivo-comportamental em clínica escola*. Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, 1998. p. 15.

BERNARDES DA ROSA. L. de T. et al. Caracterização do atendimento psicológico prestado por um Serviço de Psicologia a crianças com dificuldades escolares. *Estudos de Psicologia*, Campinas. v. 17, n. 3, p. 5-14, 2000.

BIJOU, S. W. What Psychology has to offer Education Now. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 3, p. 65 – 71, 1970.

BIJOU, S. W. *Child development: the basic stage of early childhood*. New Jwesity: Prentice-Hall, 1976.

BORDIN, J. A. S; MARI, J.J; CAEIRO, M. F. Validação da versão brasileira do “Child Behavior Checklist” (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): dados preliminares. *Revista ABP – APAL*, v. 17, n. 2, p. 55-66, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases n 9.394/96* de 20 de dezembro. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil n 01/99* de 17 de abril. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Emenda Constitucional n 53 de 19 de dezembro*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei Complementar n 11274*. Brasília: MEC, 2006.

BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 3, n.1, p. 83-108, 1998.

BOLSONI-SILVA, A. T. *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. Tese de doutorado. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e professoras. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 19, n 3, p. 460 – 469, 2006.

BORI, C. M. Developments in Brasil. In: KELLER, F. S.; SHERMAN, J. G. (Org.) *PSI – The Keller plan handbook*. Menlo Park, California, p. 65 – 72, 1974.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.6, p. 143-155, 2001.

CAVALCANTE, S. N.; TOURINHO, E. Z. Classificação e diagnóstico na clínica: possibilidades de um modelo analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 14, p. 139-147, 1998.

CYPEL, S. Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos da aprendizagem escolar. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO - CENP. *Isto se aprende com o ciclo básico*, p. 141-147, 1986.

DE ROSE, J. C. C. O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: BANACO, R. A. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: ARBytes, v. 1, p. 79-92, 1997.

DE ROSE, J. C. Além da resposta correta: controle de estímulo e o raciocínio do aluno. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.) *Análise do Comportamento para a Educação*. Contribuições Recentes. ESETec: Santo André, p. 11 – 32, 2004.

DEL REY, M. M. *Avaliação de um procedimento para definição de objetivos sociais para a pré-escola: cooperação e independência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

DIAS, A. A.; VASCONCELOS, V. M. R. Concepções de autonomia dos educadores infantis. *Temas de Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 9 – 21, 1999.

GURALNICK, M. L. *Effectiveness of early intervention for vulnerable children: a developmental perspective*. American journal of mental retardation, v. 102, n. 4, p. 319-345, 1998.

GRAMINHA, S. S. V.; MARTINS, M. A. O.; MIURA, R. T. Fatores potenciais de risco em crianças com problemas emocionais/comportamentais. *Psico*, v. 7, n. 2, p. 53-79, 1996.

GUERRA, L.B. *A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

HALLAHAN, D.P; KAUFFMAN, J.M. *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn an Bacon, p. 68-73, 2003.

HÜBNER, M. M. Comportamento verbal. In: BANACO, R. A. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: ARBytes, v. 1, p. 133-135, 1997a.

HÜBNER, M. M. Comportamento verbal e a prática clínica. In: BANACO, R. A. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: ARBytes, v. 1, p. 377 - 386, 1997b.

HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M. Crianças com dificuldades escolares. In: SILVARES, E. F. M. (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*. Campinas: Papirus Editora, v. 2, 2000.

HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M. (Org.). *Análise do Comportamento para a educação. Contribuições recentes*. Santo André: ESETec, 2004.

HUTT, S. J; HUTT, C. *Observação direta e medida do comportamento*. São Paulo. EPU, 1974.

JOHNSTON, J.M; PENNYPACKER. *Strategies and Tactics of Behavioral Research*. (Second Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993.

KELLER, F. S; SCHOENFELD, W. N. *Princípios de Psicologia*. São Paulo: E.P.U, 1973.

KERBAUY, R. R. (Org.). *Keller; Psicologia*. São Paulo: Ática, 1983.

LINHARES, M. B. M. et al. *Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica*. Medicina Ribeirão Preto, v. 26, n 2, 1993, p. 148-160.

LUNA, S. V. O analista do comportamento como profissional da educação. In: Delitti, M. (Org.). *Sobre comportamento e cognição. a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo – comportamental*. Santo André: ARBytes Editora, v. 2, p. 300 – 307, 1997.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo. Cortez, p 21-33, 1999.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M.P.R (Org). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MARINOTTI, M. Psicopedagogia comportamental. In: DELITTI, M. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição – a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental*. Santo André: ARBytes Editora, v. 2, p. 308 – 321, 1997.

MARINOTTI, M. Atendimento psicopedagógico de crianças que apresentam déficit de atenção. In: GUILHARD, H. J. et al. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição – expondo a variabilidade*. Santo André: ESETec, v. 10, p. 103 – 115, 2005.

MARTIN, E; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C. et al (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARMO, A. V. *Publicações sobre Educação no “Journal of Applied Behavior Analysis” : uma revisão*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento apresentado na Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MELO, M. H. S.; SILVARES, E. F. M. Grupo cognitivo-comportamental com famílias de crianças com déficit de habilidades sociais e acadêmicas. *Temas de Psicologia da ABP*. V. 11, n. 2, 2003.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CADES*. Campinas, v. 28, p. 31-47, 1992.

NICO, Y. C. Skinner e seus últimos textos sobre educação. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53 – 67, 2001.

OLIVEIRA, M. B. F. *Análise da clientela infantil de um Centro de Saúde: subsídios para implantação de um Programa de Trabalho para a Área de Psicologia*. 1993. 182 f. Dissertação de mestrado apresentada ao Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

PATTERSON, G. R.; REID, J. B.; DISHION, M. *Antisocial Boys: A social interactional approach*. Eugene, OR: Castalia, 1992.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA S. V. de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.) *Análise do Comportamento para a Educação*. Contribuições Recentes. ESETec: Santo André, p. 11 – 32, 2004.

PINHEIRO, M. I. S et al. Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 19, n 3, 2006.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar a luz da perspectiva Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K. (Org.) *Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea – Educação em pauta: Teorias e Tendências*. São Paulo: Moderna, 2002.

REBELO, J. A. S. *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Portugal: Edições Asa, 1993.

ROCHA, E. H. *Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, M. A. Caracterização da clientela de uma Clínica Psicológica da Prefeitura de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro. v. 2, p. 79-94, 1990.

SANTOS, P. L. Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Estudos de Psicologia*. Maringá. v. 11, p. 315 – 321, 2006.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*: Natal, v. 11, n. 1, p. 101 – 109, 2006.

SIDMAN, M; TAILBY, W. Conditional discrimination vs. matching to sample. An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. V. 37, p. 5 – 22., 1982.

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

SILVARES, E. F. M. Descrição comportamental e sócio-econômica da população infantil de uma clínica-escola de Psicologia de São Paulo. *Relatório Científico*, 1989.

SILVARES, E. F. M. (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*. Campinas: Papyrus Editora, v. 1, 2000.

SILVA, P. L.; SPERB, T. M. A pré-escola e a construção da autonomia. *Temas em Psicologia*. Rio Grande do Sul, v. 7, p. 65-77, 1999.

SIZEMORE, O. J.; LATTAL, A. Dependency, temporal contiguity, and response-independent reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, v. 27, p. 119-125, 1977.

SKINNER, B.F. The science of learning and the art of teaching. *Harvard Education Review*, v. 24, p. 86-97, 1954.

SKINNER, B.F. Teaching Machines. *Science*, v. 128, p. 968 – 977, 1958.

SKINNER, B.F. Contingency management in the classroom. *Cumulative record*. New York: Appleton-Century-Crofts, p. 225 – 238, 1972.

SKINNER, B.F. Some implications of making education more efficient. *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, p. 129 – 139, 1978.

SKINNER, B.F. The free and happy student. *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, p. 140 – 148, 1978.

SKINNER, B.F. Innovation in science teaching. *Science*, v. 212, p. 283, 1981.

SKINNER, B.F. The shame of american education. *American Psychologist*, v. 39, n 9, p. 947 – 954, 1984.

SKINNER, B.F. Programmed instruction revisited: excerpts from another paper on teaching machines. *Phi Delta Kappan*, v. 68, p. 103 – 110, 1986.

SKINNER, B.F. The school of the future. *Recente issues in the analysis of behavior*. Columbus: Merrill, p. 27 – 34, 1989.

SKINNER, B. F. *O Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix-Editora, 1978.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: EDART, 1974.

SKINNER, B. F. *Tecnologia de ensino*. São Paulo: Editora Herder, 1972.

SKINNER, B.F. *Questões recentes na Análise Comportamental*. Campinas: Editora Papyrus, 1991.

SOUZA, D. G. Evolução do conceito de contingência. In: BANACO, R. A. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: ARBytes, v. 1, p. 98-105, 1997.

SOUZA, D. G. O conceito de contingência: um enfoque histórico. *Temas em Psicologia da SBP*. Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 125-136, 2000.

SUCUPIRA, A. C. S. L. Hiperatividade: doença ou rótulo? *Cadernos CEDES*, Campinas, v.15, p. 30-43, 1986.

SULZER-AZAROFF, B e GILLAT, A. Trends in Behavior Analysis in Education. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 4, p. 491-495, 1990.

TEIXEIRA, A. M. S. *A individualização do ensino em uma pré-escola: relato de uma experiência*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

TEIXEIRA, A. M. S. Ensinar e aprender: Quando? Como? E onde? In: KERBAYU, R. R. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição – conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico*. Santo André: ESETEC, v. 5, p. 9 – 26, 2000.

TEIXEIRA, A. M. S. Ensino programado: requisito para educação de qualidade. In: GUILHARD, H. J. et al. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição – expondo a variabilidade*. Santo André: ESETEC, v. 7, p. 316 – 325, 2001.

TEIXEIRA, A. M. S. A individualização do ensino em uma pré-escola: uma intervenção comportamental na educação infantil. In: TEIXEIRA, A. M. S. et al. (Org.). *Ciência do comportamento - Conhecer e avançar*. Santo André: ESETEC, v. 1, p. 9-26, 2002.

TEIXEIRA, A. M. S. Ensino individualizado: Educação efetiva para todos. In : HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M (Org.). *Análise do comportamento para a Educação*. Contribuições recentes. ESETEC: Santo André, p. 65 – 101, 2004.

TODOROV, J. C. O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 1, p. 75-88, 1985.

VASCONCELOS, L. A. Análise comportamental do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: implicações para avaliação e tratamento. Em: GUILHARDI, H. J. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a Construção da Teoria do Comportamento*. 1 ed., Santo André: ESTec, v. 10, p. 144 - 154 , 2002.

VIEIRA, T. A. M. *Elaboração de um catálogo de categorias de comportamento: uma contribuição para o estudo etológico do homem*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.

VIEIRA, T.; DIAS, T. R. S. A entrevista na pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 10, n 2, p. 299 – 316, 1994.

WEBSTER-STRATON, C; REID, M. J.; HAMMOND, M. Treating children with early-onset conduct problem: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 33, n 1, p 105 – 124, 2004.

WINNETT; WINKLER Current behavior modification in the classroom: be still, be quiet, be docile. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 4, p. 499- 504, 1972.

ZANOTTO, M. de L. B. *Formação de professores: contribuição da Análise do Comportamento*. EDUC: São Paulo, 2000.

ZANOTTO, M. de L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In : HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M (Org.). *Análise do comportamento para a Educação*. Contribuições recentes. ESETec: Santo André, p. 33 - 47, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista

Questões para cada criança relatada:

1. Que tipo de comportamentos-problema de crianças você trabalha em sua sala de aula ?
(aqueles que pode vir a prejudicar a criança na sua aprendizagem, na interação social ou na formação como pessoa)
2. Descrever o comportamento.
3. O que você percebe antes que a criança faça isso (antecedentes)?
4. O que acontece depois que a criança faz isso (conseqüente)?
5. Que outros comportamentos a criança tem (repertório comportamental)? Algum bom comportamento?

Questões sobre os professores:

1. Qual a sua rotina aqui dentro da escola?
2. Qual o número de crianças que você trabalha?
3. Quanto tempo de trabalho por dia você faz?
4. Quanto tempo você trabalha dentro da Educação Infantil?
5. Nos últimos dois anos quantos cursos, palestras e encontros você participou?
6. Quais objetivos você tem que atingir com as crianças da Ensino Infantil ou Etapa Básica do Ensino Fundamental?
7. Que tipo de comportamento da criança você acha mais difícil de trabalhar? Que gera maior dificuldade?
6. Descrever o comportamento.
7. O que você percebe antes que a criança faça isso (antecedentes)?
8. O que acontece depois que a criança faz isso (conseqüente)?

9. Que outros comportamentos a criança tem (repertório comportamental)? Algum bom comportamento?

Casos de crianças com diagnóstico definido:

1. Tem algum caso com você de criança com algum tipo de diagnóstico?
2. Já teve?
3. Descrever o comportamento.
4. O que você percebe antes que a criança faça isso (antecedentes)?
5. O que acontece depois que a criança se faz isso (conseqüente)?
6. Que outros comportamentos a criança tem (repertório comportamental)? Algum bom comportamento?
7. Qual profissional acompanhava o caso?
8. Tomava algum tipo de medicamento?

APÊNDICE B: O Quadro 1 exibe os dados obtidos a partir de relatos verbais dos professores a respeito dos comportamentos-problema dos seus alunos.

Relato do comportamento do aluno		
Participantes	Descrição verbal do comportamento apresentado	Frequência de ocorrência
P1	Desatenção	3
	Dissimulação, não responder, não defender, não enfrentar, ignorar a fala de outro	3
	Pegar objeto de outra pessoa	1
	Falta de limites	1
P2	Agitação, hiperatividade, não permanecer parado	2
	Morder, brigar	1
	Não se concentrar	1
	Desafiar	1
P3	Não cuidar de objetos pessoais e da organização da sala	1
	Fala incorreta	1
	Falta de limite	1
P4	Xingar	1
	Afastar	1
	Colocar a mão, dedo na boca	1
	Desatenção	1
	Necessidade de estimulação para a realização da atividade	1
	Insegurança - pedir confirmação, aguardar confirmação, não escolher	2
	Enfrentar	1
	Desafiar	1
	Ameaçar	2
	Afirmar prioridade	1
	Agitação – não permanecer sentado, apontar o lápis, chegar perto da porta aos poucos, chutar, bater, gritar	3
	Agressividade – “mandar o pé”,	3
	Dificuldade na fala – dicção	1

P5	Necessidade de estimulação para a realização da atividade	1
	Necessidade de acompanhamento contínuo	4
	Dispersão	2
P6	Imitação	2
	Enfrentar	1
	Afirmar condição melhor, afirmar prioridade	1
	Falta de limites, de regras	2
	Falta de cuidados com a higiene	2
	Necessidade especial – não fala de maneira compreensível, não senta, não faz atividade, não brinca	1
P7	Agitar, hiperatividade – não senta, não pára	5
	Agressividade	1
	Falta de cuidados com a higiene	2
	Não cuidar de objetos – perder objetos	2
	Desatenção, não se concentra	2
	Ameaçar	1
	Problemas de visão	1
P8	Agitar, manusear coisas, não permanecer em atividade	3
	Não se concentrar	2
	Agressividade – Chutar, gritar, bater	2
	Criança com necessidade especial	1
	Ignorar	1
	Desfazer ou estragar ação de outro	1
P9	Falta de limites – não obedece	1
	Desafiar	1
	Agitar - não permanecer sentado	2
	Provocar	1

P10	Agressividade - bater, xingar, chutar	3
	Negar realizar algo	2
	Não verbaliza na presença de pessoas que não são os familiares	2
	Manipular objetos	1
	Dificuldades motoras - rabiscar	1
	Comunicar através de mímica	1
	Desatenção	2
	Desfazer ou estragar ação de outro	1
	Afirmar condição negativa de si	1
	Isolar	1
P11	Egocentrismo – afirmar posse, afirmar prioridade	1
	Agressividade – xingar, bater, brigar	2
	Falta de limites – chamar atenção, não cumprimento de regras	2
	Uso da cor preta nos desenhos	1
P12	Agitação – subir, não permanecer parado	1
	Colocar objetos na boca, engolir objetos, mastigar objetos, morder objetos	2
	Falta de limites - não obedecer	1
	Dificuldade na fala – não falar, não formar frases, não formar palavras completas	2
	Não pedir	1
	Dificuldades motoras – não corre, dificuldade na pintura de desenhos, precisar permanecer deitada	2
	Afirmar ação de outro	1
	Relatar algo não verdadeiro	1
	Dificuldade na compreensão	2
	Não verbalização na presença de outras pessoas	1
	Agressividade – bater, brigar, jogar objetos	3
	Chorar	4
	Afirmar prioridade	1
Provocar	1	

APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido para professoras

unesp



UNESP - SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96).

Eu, _____ RG: _____
nascido em ____/____/____ e domiciliado à _____
município de _____, usuário (ou responsável legal pelo usuário
_____, declaro que consinto em participar como
voluntário do projeto de pesquisa “*Comportamentos-problema de alunos da Educação Infantil: análise das concepções dos professores e elaboração de lista descritiva*” sob responsabilidade da pesquisadora *Nádia Sary Suetake*(CRP 06/67200). Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido que: A) não haverá risco para minha saúde; B) que posso consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone (17) 3233-0509, para esclarecimento de qualquer dúvida; C) de que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso; D) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e que, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas; E) que serei informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar meu consentimento em participar de pesquisa; F) que este estudo é importante porque os seus resultados fornecerão dados úteis para a Área de Educação; F) Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, de pesquisa, e portanto, não serão feitos aproveitamentos pessoais dos materiais.

Assim, consinto em participar do projeto de pesquisa em questão.

Usuário

Pesquisadora responsável

OBS: este termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante legal e a outra ao pesquisador.

APENDICE D: termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis pela criança

unesp



UNESP - SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96).

Eu, _____ RG: _____
nascido em ___/___/___ e domiciliado à _____
município de _____, responsável legal pelo usuário

_____, declaro que permito a participação como voluntário do projeto de pesquisa “*Comportamentos-problema de alunos da Educação Infantil: análise das concepções dos professores e elaboração de lista descritiva*” sob responsabilidade da pesquisadora *Nádia Sary Suetake*(CRP 06/67200). Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido que: A) não haverá risco para a saúde; B) que posso consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone (17) 3233-0509, para esclarecimento de qualquer dúvida; C) de que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso; D) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e que, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas; E) que serei informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar meu consentimento em participar de pesquisa; F) que este estudo é importante porque os seus resultados fornecerão dados úteis para a Área de Educação; F) Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, de pesquisa, e portanto, não serão feitos aproveitamentos pessoais dos materiais.

Assim, consinto em participar do projeto de pesquisa em questão.

São José do Rio Preto, _____ de _____ de 200__ .

Responsável legal

Pesquisadora responsável

OBS: este termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante legal e a outra ao pesquisador.