

CELINA PIRES DO RIO OLIVEIRA

**TREINAMENTO DE PROFESSORES EM GRUPO:
UM PROGRAMA PARA TRABALHAR PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA**

BELO HORIZONTE

2013

CELINA PIRES DO RIO OLIVEIRA

**TREINAMENTO DE PROFESSORES EM GRUPO:
UM PROGRAMA PARA TRABALHAR PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção de título de mestre em Neurociências.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Vitor Geraldi Haase

BELO HORIZONTE

2013

Dedico à minha família, meu marido e meus filhos que me doaram seu tempo e amor, para que eu pudesse me dedicar a este trabalho. Aos meus pais e minha irmã que sempre estiveram, incondicionalmente, ao meu lado.

Agradecimentos

A Deus, em primeiro lugar, pois Dele se origina todo o conhecimento e tudo o que fez e faz é extraordinariamente maravilhoso.

Ao meu orientador Prof. Dr. Vitor Geraldi Haase pela proposta do tema fascinante deste projeto que delinea o universo educacional.

A Maria Isabel Pinheiro pela amizade e por todas as reuniões que tivemos para elaborar as intervenções deste projeto.

Ao Prof. Dr. Victor Hugo de Melo por estar sempre presente e disponível para ajudar.

A Thaís Dell’Oro Oliveira por me acompanhar em todo o projeto e com gentileza, carinho colaborar em tudo.

A Raquel Azevedo e Marina França pela companhia, cheia de bom humor, nas idas às escolas.

A Flavia Almeida e Larissa Salvador por participarem em nossas reuniões com ótimas ideias.

A Isabela Góes, Stephanie Stransky e Tuiã Linhares que além de colegas de mestrado tornaram-se amigos para toda a vida.

A Prof^ª. Dra. Maria Suzana de Lemos Souza, pela ajuda tão generosa na execução desta dissertação.

A Prof^ª Anice Brito Lira de Oliveira, pelo trabalho de revisão do português.

*“Os desafios não são difíceis
porque tentamos; é por não
tentarmos que são difíceis.”*

(Sêneca)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	OBJETIVOS.....	15
2.1	Geral.....	15
2.2	Específicos.....	16
3	MATERIAIS E MÉTODOS	16
4	RESULTADOS	32
5	DISCUSSÃO.....	56
6	CONCLUSÕES	60
7	PERSPECTIVAS	61
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Gráfico Aluno 1 – Escola 1.....	34
FIGURA 2 – Gráfico Aluno2 – Escola 1.....	37
FIGURA 3 – Gráfico Aluna 3 – Escola 1.....	40
FIGURA 4 – Gráfico Aluno 4 – Escola 1.....	42
FIGURA 5 – Gráfico Aluno 1 – Escola 2.....	45
FIGURA 6 – Gráfico Aluno 2 – Escola 2.....	48
FIGURA 7 – Gráfico Aluno 3 – Escola 2.....	50
FIGURA 8 – Gráfico Aluna 4 – Escola 2.....	53

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Aluno 1 – Escola 1.....	36
TABELA 2 – Aluno 2 – Escola 1.....	38
TABELA 3 – Aluna 3 – Escola 1.....	41
TABELA 4 – Aluno 4 – Escola 1.....	44
TABELA 5 – Aluno 1 – Escola 2.....	46
TABELA 6 – Aluno 2 – Escola 2.....	49
TABELA 7 – Aluno 3 – Escola 2.....	52
TABELA 8 – Aluna 4 – Escola 2.....	54

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	21
QUADRO 2.....	55

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PTP	Programa de Treinamento de Professores
EF	Ensino Fundamental
EACI-P	Escala de Avaliação do Comportamento Infantil para o Professor
SNAP-IV	Swanson, Nolan e Pelham Questionnaire
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDO	Transtorno Desafiador Opositivo
EF	Economia de Fichas
EM	Entrevista Motivacional
RD	Reforço Diferencial
RP	Reforço Positivo
SE	Aprendizagem sem Erro

RESUMO

Este trabalho propôs-se a avaliar os efeitos de um programa de treinamento de professores para ser desenvolvido em grupo e intervir no comportamento das crianças com problemas comportamentais em sala de aula, baseado nos conceitos da “Análise do Comportamento”, enfatizando o modo de lidar com comportamentos de alunos considerados pelos professores como indesejados. Participaram do projeto 8 docentes e 8 crianças de duas escolas de ensino fundamental da rede municipal e estadual de Belo Horizonte. Cada professora escolheu um aluno e o comportamento alvo a ser modificado. As professoras preencheram dois questionários (EACI-P e SNAP IV) onde foram avaliados os comportamentos das crianças. Os questionários foram construídos utilizando a escala de Likert. Foram desenvolvidas sete sessões. Durante a sessão 1 as professoras ficaram esclarecidas sobre o projeto, os questionários e selecionaram os comportamentos alvo. A sessão 2 forneceu a base teórica da Análise do Comportamento e da Psicologia Cognitiva e foi também para planejamento das intervenções. As outras 5 sessões foram teórico-práticas e de supervisão da implementação das intervenções planejadas. Após o término dessas sessões, as professoras responderam novamente os questionários (EACI-P e SNAP IV) para avaliação da intervenção. As entrevistadas indicaram o seu grau de intensidade em relação ao comportamento do estudante que estava sendo medido. As sessões também foram gravadas para posterior análise qualitativa da intervenção. Os resultados mostraram que a intervenção proposta, pode alterar o comportamento do professor de manejar adequadamente o comportamento de seu aluno em 6 das 8 intervenções efetuadas. Nos 2 outros casos o relato dos professores foi que o comportamento dos alunos continuou o mesmo, após o treinamento dos docentes.

Palavras chaves: Treinamento de professores, Comportamento alvo, Análise do comportamento, Intervenção.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the effects of a teacher training program to be developed in group and to intervene in the behavior of children with behavior problems in the classroom based on the concepts of "Behavior Analysis", emphasizing how to deal with students' behaviors considered as undesirable by teachers. Eight teachers and 8 children from two elementary school of municipal and state net of Belo Horizonte participated in the project. Each teacher chose the student and the target behavior to be modified. Teachers completed two questionnaires (EACI and SNAP IV-P) in which it was evaluated children's behaviors. The questionnaires were constructed using a Likert scale. Seven sessions were developed. During the first session teachers were informed about the project, the questionnaires and selected target behaviors. Session 2 provided the theoretical basis of Behavior Analysis and Cognitive Psychology and it was also for planning interventions. The other 5 sessions were theoretical and practical for overseeing the implementation of planned interventions. After completing these sessions teachers answered questionnaires again (EACI-P and SNAP IV) in order to evaluate the intervention. The interviewees indicated their intensity grade related to the student behavior that was being measured. The sessions were also recorded for later qualitative analysis of the intervention. The results showed that the proposed intervention may change the behavior of the teacher manage properly the student behavior in 6 among 8 of the interventions made. In the 2 other cases teachers reported that student behavior continued the same after the teachers' training.

Keywords: Teacher training, Target behavior, Behavior analysis, Intervention.

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição central na sociedade. Seus objetivos são ensinar e educar a geração mais jovem e prepará-la para exercer uma boa cidadania (BABAD, 2009).

Professores entram para área educativa para ajudar os alunos a se tornarem pessoas eficazes, com competência para gerir sua vida futura de maneira organizada e feliz. A maioria dos professores e professoras entusiasma-se com a realização de seus estudantes. Eles normalmente se sentem bem sucedidos, quando ajudam um estudante a ter sucesso ou quando seus alunos perseguem além do que foi ensinado em sala de aula (VARGAS, 2009).

Salas de aula bem gerenciadas proporcionam um ambiente em que o ensino e a aprendizagem podem florescer (MARZANO, 2003). No entanto, problemas de comportamento em sala de aula estão se tornando cada vez mais desafiadores para os professores resolverem (VARGAS, 2009). Em muitos casos trava-se uma luta dos professores para ensinar, e dos alunos para aprender.

Estudo da União dos Professores do Reino Unido (NASUWT) em 2010 demonstrou a ocorrência de uma agressão (verbal ou física) a cada sete minutos, enquanto pesquisa recente da Associação de Professores e Docentes (ATL) do Reino Unido constatou que 38,6% destes tinham lidado com agressão física durante o ano letivo. Os incidentes mais relatados envolveram violência contra outro aluno (87%). Levantamento da Rede de Apoio do Professor de Comportamento de 2010, realizada em conjunto com Parentline Plus, mostrou que 92% dos entrevistados disseram que o comportamento dos alunos piorou durante a sua carreira.

O estudo do *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, 2008) apontou dados significativos sobre o comportamento de alunos em vários países da América do Norte e América do Sul, Europa e Ásia. Comparando as proporções gerais entre estes países e o Brasil o estudo demonstra que em relação aos distúrbios em sala de aula, o percentual geral é semelhante ao encontrado no Brasil (60,2%). Em relação ao abuso verbal entre alunos, o percentual brasileiro é de 29,3%, enquanto o percentual geral é de 34,6%. Quanto ao não cumprimento de regras, o percentual brasileiro é de 31,2%, enquanto o geral é de 20,9%.

Indisciplina, mau comportamento, comportamento inadequado são termos usados para aqueles alunos que de alguma forma não se enquadram nos padrões

esperados para os alunos em sala de aula. Segundo Carvalho (1996, p. 129), existem seis diferentes acepções do termo disciplina no dicionário e dentre esses seis, apenas uma não se liga à escola:

- a) instrução e direção dada por um mestre a seu discípulo;
- b) submissão do discípulo à instrução e direção do mestre;
- c) imposição de autoridade, de método, de regras ou preceitos;
- d) respeito à autoridade; observância de método, regras ou preceitos;
- e) qualquer ramo de conhecimentos científicos, artísticos, lingüísticos, históricos, etc.: as disciplinas que se ensinam nos colégios; e
- f) o conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem resultante da observância dessas prescrições e regras: a disciplina militar; a disciplina eclesiástica.

Seria interessante apontar que, dentre as seis acepções conferidas à palavra disciplina no dicionário em questão, somente a última (f) não faz referência direta ao processo educacional, mas ressalta seu uso eclesiástico ou militar. E, no entanto, justamente esta idéia de disciplina como "o conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem", própria e oriunda de outras instituições sociais onde a ordem e a hierarquia se configuram como um modo de vida, é a que mais fortemente tem marcado a discussão sobre indisciplina por parte de professores e outros agentes escolares.

A disciplina, em seu sentido original, traz a ideia de um caminho a ser percorrido ao longo do processo educacional e do grau de comprometimento que deve existir entre os professores, alunos e outros funcionários escolares. Portanto, disciplina está, intimamente, ligada a capacidade de promover a convivência na vida escolar. E em momento algum, deve referir-se a um poder de autoridade, que promove um sistema de castigos ou sanções que são aplicadas àqueles que não desenvolvem as atividades escolares em silêncio, ou seja, são punidos por sua conduta negativa (SGANZELLA, 2012) ou por apresentarem problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003).

Normalmente, os professores recorrem à punição por acreditarem ser a melhor maneira para extinguir um comportamento aversivo e descontrolado que acaba por influenciar todos os alunos (SMITH; ROBERT, 2002). A punição é a atitude geralmente tomada pelos professores, quando perderam o controle e não sabem mais o que fazer. Por isso, os professores, e seus alunos, precisam de ajuda

quando estão diante de problemas de comportamento que não podem, ou não conseguem resolver sozinhos (VARGAS, 2009).

As décadas de trabalho na área de modificação de comportamento mostram que a punição contribui mais para aumentar do que para diminuir a frequência dos comportamentos inadequados. Ao contrário, as técnicas de reforçamento dão resultados mais consistentes em longo prazo. Além de melhorar o desempenho em sala de aula, as técnicas de reforçamento são capazes de construir habilidades que tem benefícios adicionais para ambos, professor e aluno. A construção de qualquer habilidade é feita através do reforço e, assim, evita os efeitos colaterais destrutivos da punição, que contrariam os objetivos da educação (LUCYNSKI; KEVIN, 2009).

A literatura sobre Análise do Comportamento Aplicada fornece exemplos abundantes de várias intervenções que são eficazes na redução ou eliminação do comportamento inadequado em um intervalo de idades e graus de deficiências de desenvolvimento. Muitas intervenções relatam sucesso usando alterações antecedentes, baseados em estratégias de reforço e manipulações consequência. Brosnam e Healy em 2011 descreveram uma revisão de estudos feitos de 1980 a 2009 utilizando a Análise do Comportamento e observaram que em todos os estudos foi relatado reduções nos comportamentos alvo e aumento de comportamento adequado. Dos 18 estudos no corpus, cinco não incluem uma avaliação funcional. Dos restantes 13 estudos, análises experimentais funcionais foram as avaliações mais comumente empregadas em sete estudos, avaliações funcionais comportamentais representaram seis, enquanto dois estudos empregaram avaliações de preferência.

O objetivo da modificação do comportamento é tornar as crianças mais autônomas. Ao apresentar um ajuste funcional, um maior repertório comportamental, mais amplo e adequado, a criança descobre que tem alternativas para criar bons relacionamentos e competências em sala de aula (MARZANO, 2003; VARGAS, 2009).

No Brasil, a Lei das Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sobre questões disciplinares para o ensino fundamental apenas dois artigos do Capítulo II, na seção III afirmam:

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nela existe um capítulo para treinamento dos docentes (Capítulo V - Título VI) da educação infantil à educação universitária. Mas não há nem um artigo que relate como os docentes devem tratar da disciplina em sala de aula.

A importância de investir no manejo comportamental em sala de aula não tem como objetivo a busca do comportamento ideal, embora seja isso que os professores mais queiram. Este projeto tem como objetivo desenvolver práticas disciplinares possíveis de serem utilizadas pelos professores na resolução de problemas comportamentais diários. As contribuições advindas do Behaviorismo Radical, desenvolvido por Skinner como uma proposta filosófica sobre o comportamento humano, estuda o comportamento dos organismos dentro de coordenadas espaço-temporais, e na sua interação com o ambiente (TOMANARI; MATOS, 2002), têm apresentado com sucesso várias estratégias que possibilitam ao professor um bom manejo comportamental de seus alunos, através da análise experimental aplicada do comportamento. (GUIMARÃES, 2003; MARZANO, 2003; MORRIS; SMITH; ALTUS, 2005; WALTERS, 2007).

Com a redução dos problemas de indisciplina em sala de aula, o professor será capaz de gastar mais tempo e energia fazendo o que deve, e sabe fazer: ajudar os alunos a aprender de forma mais eficaz e divertida (VARGAS, 2009).

A modificação do comportamento tem sido largamente usada como abordagem bem sucedida para lidar com problemas comportamentais em sala de aula tanto para crianças com déficits profundos (CHAN; O'REILLY, 2008; GRINDLE et al., 2012), como para estudantes talentosos em diversos países (SMITH, 2002). A modificação do comportamento inclui todas as aplicações explícitas de princípios do comportamento para melhorar um comportamento específico em ambientes escolares (SNYDER et al., 2011) com variáveis de controle claramente demonstradas, ou não. Um número cada vez maior dessas aplicações tem se preocupado com a prevenção e o planejamento social, além da melhoria dos problemas existentes (MARTIN; PEAR, 2009).

A proposta de modificação do comportamento desse projeto é verificar se após intervenção, utilizando as estratégias de análise funcional do comportamento

houve melhora do comportamento infantil em sala de aula. E se esta melhora trouxe um melhor ambiente de ensino-aprendizagem.

A elaboração do PTP visou trazer para as professoras um conhecimento científico da Análise do Comportamento. É importante fazer conhecido aos professores, que além do produto e conteúdo dado em sala de aula, devemos pensar e discutir sobre os mecanismos que permitirão o sucesso e a produtividade na aprendizagem fundamentados pelos conhecimentos emergentes sobre o cérebro, mente e educação (ANSARI; COCH, 2006).

A proposta da formação de “neuroeducadores” foi elaborada há mais de 20 anos atrás (CRUICKSHANK, 1981; FULLER; GLENDENING, 1985). Esta proposta vem sendo discutida e debatida com interesse crescente com a possibilidade da neurociência cognitiva poder contribuir, para uma abordagem nova da educação e da aprendizagem, fundamentada pelos mecanismos de funcionamento cerebral. A discussão tem sido direcionada para como o laboratório de neurociência cognitiva e a sala de aula podem estar conectados e contribuindo reciprocamente para o desenvolvimento de ambas as áreas (ANSARI; COCH, 2006).

O desenvolvimento das ferramentas poderosas das imagens cerebrais; as descobertas no campo das alterações genéticas e a elaboração de métodos para avaliação cognitiva, emocional e de aprendizagem tornam possíveis uma aliança, que pode esclarecer a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Pesquisadores e educadores podem iniciar a observação de efeitos comportamentais da intervenção educacional e, em seguida, relacioná-los como resultados de processos neurobiológicos subjacentes aos processos da aprendizagem e do desenvolvimento (FISCHER at al., 2007).

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Desenvolver e avaliar o efeito de um Programa de Treinamento de Professores (PTP) baseado na análise do comportamento.

Objetivos Específicos:

- a) Elaborar um PTP para ser desenvolvido em grupo de professores com crianças com problemas de comportamento em sala de aula;
- b) Avaliar os efeitos do programa nos problemas de comportamento apresentado pelas crianças cujos professores participaram do programa de treinamento.

3 MÉTODOS

Programa de Treinamento de Professoras (PTP) é um estudo de intervenção comportamental onde professoras receberam conteúdo teórico e prático, para intervir nas dificuldades comportamentais de seus alunos em sala de aula.

O PTP foi elaborado tendo como base o Treinamento de Pais em Habilidades Sociais (TP-HS), que foi desenvolvido a partir de uma experiência inicial com a adaptação do modelo de Barkley (1997) de treinamento de pais em duas comunidades da região metropolitana de Belo Horizonte (KÄPPLER et al., 2003). Esse TP-HS teve, como objetivo, orientar os participantes, de forma didática, sobre os fundamentos da análise aplicada do comportamento, instruí-los quanto à necessidade de motivar seus filhos a se comportarem bem, identificar determinantes dos comportamentos desadaptativos dos filhos e aplicar, no dia-a-dia, alguns dos procedimentos básicos de modificação de comportamento.

O TP-HS foi construído no pressuposto de que as crianças precisavam ser reforçadas de modo frequente, intenso, diferenciado e sistemático. Ele propôs uma mudança de perspectiva e o aumento do repertório de habilidades sociais dos pais para a interação com as crianças. Procurou, também, atender as queixas sobre os problemas comportamentais infantis utilizando os princípios do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com o objetivo de desenvolver, nas crianças, comportamentos pró-sociais e a valorizar as interações e relações sociais. O programa utilizou procedimentos derivados da área do Treinamento em Habilidades Sociais (THS) (A. DEL PRETTE; Z. A. P. DEL PRETTE, 2001; Z. A. P. DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, 1999, 2005) e foi construído com base na definição de habilidades sociais educativas de A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001 p. 95): “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro, em situação formal ou informal”.

Participaram do (PTP) oito professoras e oito alunos escolhidos pelas mesmas de duas escolas de Ensino Fundamental (EF) das redes Municipal e Estadual, localizadas em Belo Horizonte. As professoras aderiram voluntariamente ao estudo após convite a todos os docentes das escolas. As direções das escolas aprovaram a pesquisa e as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A seleção das crianças foi feita após entrevista com as professoras que se interessaram pelo projeto. Cada uma delas selecionou uma criança com dificuldades de comportamento dentro da sala de aula, e que dificultava o ambiente do ensino/aprendizagem para a professora, para os colegas e para si próprio (SMITH; ROBERT, 2002). Os alunos tinham entre sete e doze anos de idade, sendo seis do sexo masculino e duas do sexo feminino. Os responsáveis legais das crianças assinaram o TCLE.

Neste estudo não houve nenhum procedimento invasivo que pudesse afetar diretamente os sujeitos envolvidos na pesquisa. Não houve qualquer interferência em tratamentos medicamentosos utilizados pelos mesmos. Por ser pesquisa de intervenção comportamental, não foram estabelecidos possíveis efeitos colaterais.

O estudo constou de sete sessões de intervenção teórico-prático com as professoras. Os encontros com o grupo de professoras ocorreram em uma sala de aula após o término da mesma. As professoras, por sua vez, aplicaram a intervenção aprendida em seus alunos durante cinco semanas.

Na primeira sessão as participantes preencheram dois questionários:

Para as escolas número 1 e 2 foram selecionados um grupo de 4 professoras que aceitaram participar livremente. As sessões do projeto foram realizadas no final do expediente das aulas no período da tarde.

As professoras que consentiram em participar do PTP receberam dois questionários para preencher:

QUESTIONÁRIOS

1) A Escala de Avaliação do Comportamento Infantil para o Professor (EACI-P) (BRITO, 2006). (Em anexo)

A EACI-P foi inicialmente construída com base em escalas e critérios nosológicos (Conners Teacher Rating Scale – CTRS-39, 1973; ADDH – Comprehensive Teacher Rating Scale – ACTeRS, 1984 e critérios diagnósticos DSM-III, 1980 e DSM –III-R, 1987 da American Psychiatric Association para transtornos

infantis da atenção, com ou sem hiperatividade). Após a remoção de itens redundantes, a escala foi reduzida para 71 itens e da análise estatística eliminou 9 destes 71 itens. Desta forma, a versão final da EACI-P consta de 62 itens (BRITO, 2006).

A escala fornece uma estimativa do funcionamento da criança na escola em relação a cinco dimensões diferentes de comportamento, desde a idade de quatro anos até idades superiores a quatorze anos: Hiperatividade/Problemas de conduta, Funcionamento Independente/Socialização Positiva, Inatenção, Neuroticismo/Ansiedade, Socialização Negativa. Inclui ainda itens referentes ao desempenho escolar da criança na aritmética, ditado e leitura, aos seus interesses acadêmicos, à necessidade de atendimento profissional (neurológico, psicológico, foniátrico ou pedagógico) e aos aspectos da história familiar de dificuldades escolares.

A escala é pontuada segundo uma escala do tipo Likert na qual constam: nenhum (0), pouco (1), razoável (2) e muito (3).

A aplicação da EACI-P consome aproximadamente 10 a 15 minutos por parte do professor da criança. Após a pontuação, os resultados são confrontados com os dados normativos para efeito da derivação do perfil comportamental da criança na escola.

A finalidade principal da EACI-P é fornecer informação na fase da triagem, que possa assistir clínicos e pesquisadores na compreensão de algumas dimensões importantes do comportamento da criança. Este tipo de informação é fundamental para todo o processo de avaliação, diagnóstico e monitoramento do tratamento.

2) MTA-SNAP IV (Swanson, Nolan e Pelham Questionnaire). (Em anexo)

O transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é uma condição comum, afetando cerca de 5% da população de crianças e adolescentes (ROHDE et al., 1999). Já foi associado com problemas acadêmicos (FERGUSON et al., 1999), com uso de substâncias psicoativas (BIEDERMAN et al., 1995) e com faltas excessivas na escola. O transtorno desafiador e de oposição (TDO) também é freqüente em crianças e adolescentes e aumenta o risco de surgimento de comportamentos anti-sociais. A prevalência e possíveis complicações destes transtornos apontam para a importância de haver instrumentos que possibilitem um maior conhecimento acerca do TDAH e TDO no Brasil.

O instrumento SNAP-IV é um questionário de domínio público, que sucedeu o SNAP-III e SNAP-IIIR sendo desenvolvido para avaliação de sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e os sintomas do transtorno desafiador

opositivo (TDO) em crianças e adolescentes. Pode ser preenchido por pais ou professores e emprega os sintomas listados no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) para transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (critério A) e transtorno desafiador e de oposição (TDO) (BUSSING et al., 2008). O MTA-SNAP-IV a versão é utilizada no Multimodality Treatment Assessment Study, que inclui os 26 itens correspondentes aos sintomas do critério A do DSM-IV para TDAH e aos sintomas de TDO (MATOS et al., 2006).

A escala é pontuada segundo uma escala do tipo Likert na qual constam: nenhum (0), só um pouco (1), bastante (2) e demais (3). O teste é dividido em quatro partes: a) TDAH – Desatento (soma dos itens 1 a 9; b) TDAH – Hiperatividade/Impulsividade (soma dos itens 10 a 18); c) TDAH - Desatento mais hiperatividade/Impulsividade (soma dos itens 1 a 18); d) TDO (soma dos itens 19 a 26).

Os questionários foram respondidos em duas etapas: como pré-teste e depois como pós-teste.

O treinamento foi desenvolvido em 7 sessões, e cada sessão teve a duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. Foi realizada uma sessão por semana, na própria escola, para evitar novo deslocamento dos professores e, conseqüentemente, aumentar sua adesão.

DESENVOLVIMENTO DAS SESSÕES

1ª Sessão: No primeiro encontro com as professoras que foram selecionadas, foi apresentado e esclarecido o PTP a ser desenvolvido. As professoras receberam dois questionários: Escala de Avaliação do Comportamento Infantil para o Professor (EACI-P) e Escala de Pontuação para pais e professores (SNAP-IV).

Foram esclarecidos com as professoras os questionários, a forma de preenchê-los e qualquer outra dúvida por parte das mesmas. Os questionários foram devolvidos na 2ª sessão.

Cada uma das professoras fez a seleção de uma criança e do comportamento a ser modificado. Esta seleção pode ser realizada em conjunto, envolvendo a pesquisadora, as professoras e as demais responsáveis escolares, tais como, coordenadoras, supervisoras e diretoras.

As professoras receberam um questionário com 25 perguntas para que pudessem relatar um pouco da história de cada criança e uma folha para que avaliassem os antecedentes e as conseqüências do comportamento.

Receberam também uma folha para que pudessem informar o comportamento- alvo, sua frequência e tempo de duração, para que elas pudessem observar durante uma semana. Com base nestas informações foi construída a Linha de Base de cada criança. Todas as três folhas foram devolvidas na 2ª sessão. As três folhas estão em anexo.

A Linha de Base é a fase de observação anterior ao início do programa de reforçamento, onde a professora avaliou o número de vezes e a incidência do comportamento do aluno a ser modificado, durante o intervalo de tempo definido pela pesquisadora do projeto (MARTIN; PEAR, 2009).

2ª Sessão: Foi trabalhada a parte teórica principal da Análise do Comportamento com as professoras. Foram dados conceitos importantes sobre os antecedentes e consequentes do comportamento, para ajudá-las a serem capazes de executar as estratégias com base na teoria da modificação do comportamento. Foram dadas informações relevantes sobre o relacionamento positivo entre Professor-Aluno, de forma a ajudá-las a perceberem como está sua relação com o aluno escolhido, e também com toda a sua classe (BABAD, 2009; MARZANO, 2003).

3ª Sessão: Nesta sessão foram mostrados e discutidos com os professores os gráficos das linhas de bases de seus alunos. Foi iniciado o Programa de Intervenção direcionado para os comportamentos-alvo. As professoras foram orientadas na conduta de ação com cada aluno respectivo, receberam o material necessário para a condução do programa (papéis diversos, borrachas, lápis de cor e cera, e durex colorido). Receberam também as folhas de registro do tempo e frequência do comportamento alvo para ser preenchido nesta semana.

4ª Sessão: Na primeira parte da sessão, as professoras entregaram as folhas de registro e narraram como foi a semana de trabalho. Foram feitos os ajustes necessários para a condução do Programa de Intervenção. Na segunda parte da sessão foi feita apresentação expositiva sobre Motivação, com o intuito de capacitar a professora a estimular seus alunos para o aprendizado mais eficaz, e incentivá-los a construir gráficos de automotivação. Estes tem por objetivo, fazer com que o próprio aluno observe como está seu crescimento em sala de aula (BANDURA,1997; BACETE, 2002).

5ª Sessão: Da mesma forma que a sessão anterior, as professoras entregaram as folhas de registro e narraram como foi à semana de trabalho. Foram feitos os ajustes necessários para a condução do Programa de Intervenção. Foi entregue material

complementar para continuidade da intervenção (novas qualidades de papéis, lápis, canetas e/ou outros materiais que forem necessários). Na segunda parte da sessão foi apresentada aula expositiva sobre a importância de ter regras em sala de aula, que devem ser seguidas para um melhor manejo dos alunos por parte das professoras. Foi destacada a importância das regras serem feitas em conjunto, entre professoras e alunos (MARTIN; PEAR, 2009). Foi também abordado como melhorar a qualidade da relação do mestre e seus alunos, para melhor aproveitamento do tempo e energia dentro do ambiente escolar (SMITH; ROBERT, 2002).

6ª Sessão: Na primeira parte da sessão, as professoras entregaram as folhas de registro semanais e foi feito o acompanhamento e os ajustes necessários do Programa de Intervenção. Na segunda parte da sessão foi apresentada aula expositiva sobre Reforço Positivo X Punição. O objetivo foi esclarecer os efeitos negativos da punição, e porque a utilização do reforço positivo como uma estratégia educacional é extremamente facilitadora (VARGAS, 2009).

7ª Sessão: Finalização do Programa de Intervenção. Na primeira parte da sessão as professoras entregaram as folhas de registro semanais. Na segunda parte da sessão as professoras receberam os questionários EACI-P e SNAP-IV que foram preenchidos na própria sessão, e entregues a pesquisadora. Os testes foram usados na avaliação do pré e pós-teste. As professoras também foram instruídas para a descontinuidade através do reforço intermitente, e receberam uma folha de tempo e frequência do comportamento para avaliação do mesmo.

Follow-up: Após dois meses, as professoras conversaram com as crianças sobre o trabalho que vinham fazendo e marcaram a folha de frequência do comportamento nos três dias consecutivos deste mês. Todas as marcações foram para os gráficos individuais de cada aluno. A pesquisadora neste período esteve à disposição das professoras, para recebimento das folhas de registro, e para quaisquer esclarecimentos e/ou ajuda às mesmas.

O Quadro 1 mostra a síntese das sessões, com os objetivos e o material utilizado em cada uma delas.

QUADRO 1- ESQUEMA DAS SESSÕES

Nº	OBJETIVOS	MATERIAL
	Esclarecer o projeto. Selecionar as crianças. Selecionar os comportamentos- alvo.	Questionários EACI-P e SNAP IV Folha de anotações para: Linha de bases

1	Entregar para as professoras os questionários. Introduzir as Linhas de Base	Comportamento da criança Aula expositiva com utilização de Datashow.
2	Introduzir parte teórica da Análise do Comportamento, relação professor-aluno e motivação. Receber folhas respondidas pelas professoras com análises para Linha de Base dos comportamentos- alvo.	Aula expositiva com utilização de Datashow. Folhas para anotações de frequência e tempo de trabalho do comportamento-alvo.
3	Iniciar o programa de intervenção direcionado aos comportamentos-alvo. Entregar as professoras folhas para anotações de frequência e tempo de trabalho do comportamento alvo.	Papéis coloridos de diversas qualidades, lápis de cor e de cera, borrachas, durex coloridos. Folhas para anotações de frequência e tempo de trabalho do comportamento-alvo.
4	Acompanhar a intervenção e ajustar o programa inicial. Receber folha de acompanhamento semanal do comportamento alvo, para elaboração de gráficos de cada aluno. Introduzir Motivação e gráficos de automotivação.	Aula expositiva em Datashow Folhas para anotações de frequência e tempo de trabalho do comportamento- alvo.
5	Acompanhar a intervenção e ajustar o programa inicial. Receber folha de acompanhamento semanal do comportamento -alvo, para elaboração de gráficos de cada aluno. Introduzir a utilização de regras em sala de aula e sugestões para melhorar a relação Professor-Aluno.	Aula expositiva em Datashow. Introdução de novos materiais para a condução da intervenção, para não acomodação dos alunos (novos tipos de papel, lápis e canetinhas hidrocor). Folhas para anotações de frequência e tempo de trabalho do comportamento- alvo.
6	Acompanhar a intervenção e ajustar o programa inicial. Receber folha de acompanhamento semanal do comportamento- alvo, para elaboração de gráficos de cada aluno. Esclarecer junto às professoras os efeitos negativos da punição e porque a utilização do reforço positivo como uma estratégia educacional extremamente facilitadora.	Aula expositiva em Datashow. Folhas para anotações de frequência e tempo de trabalho do comportamento alvo.

7	<p>Receber folha de acompanhamento semanal do comportamento alvo, para elaboração de gráficos de cada aluno.</p> <p>Entregar para as professoras responderem os questionários EACI-P e MTA SNAP-IV.</p> <p>Introduzir a maneira como fazer a descontinuidade do uso do material para cada aluno.</p> <p>Entregar folha para registro pós-intervenção e descontinuidade do material.</p>	Questionários EACI-P e SNAP IV
---	---	--------------------------------

FOLOW-UP (após dois meses)

Recebimento das folhas das professoras e dos relatos dos dois meses seguintes, para término da intervenção e dos gráficos individuais de cada aluno.

ESTRATÉGIAS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO UTILIZADAS NA INTERVENÇÃO

O comportamento e o ambiente são eventos naturais e independentes e a relação entre eles pode ser interpretada como uma relação funcional entre variáveis. Em Análise do Comportamento, o comportamento é a variável dependente e os fatores do ambiente são as variáveis independentes. Assim sendo, o comportamento não é um produto de algo misterioso, mas produto de eventos do ambiente. Da perspectiva da Análise do Comportamento, os comportamentos são vistos como modificáveis, podendo ser ensinados e, até certo ponto desensinados (TOMANARI; MATOS, 2002).

A Análise Funcional do Comportamento é orientada pela filosofia do Behaviorismo Radical. É denominado Radical porque envolve a análise do maior número de variáveis potencialmente importantes na análise de um acontecimento (VASCONCELOS; GIMENEZ, 2004). É de grande relevância tornar claro que o

Behaviorismo Radical não recusa sentimentos, emoções ou a importância da significação de uma experiência para um indivíduo, simplesmente não torna emoções, sentimentos, nem a significação deles como causa do comportamento, e, sim, como maneiras de comportar (GUIMARÃES, 2003; TOMANARI; MATOS, 2002).

Para Skinner (2011) numa análise comportamental, “a probabilidade é substituída pela acessibilidade. As contingências que afetam um organismo não são armazenadas por ele. Elas nunca estão dentro dele; simplesmente o modificam. Daí resulta que o organismo se comporta de maneiras especiais sob tipos especiais de controle por estímulo”. Ao escrever sobre a análise funcional do comportamento, ele abordou temas como motivação, atenção, as relações sociais, comportamento, psicoterapia, disciplina escolar, educação. Temas estes de grande importância para este projeto, que visa intervir de maneira adequada no comportamento inadequado de crianças em sala de aula. Por isso, neste contexto, vemos a importância da Análise do Comportamento para atribuir estratégias e colaborar na modificação do comportamento do aluno em sala de aula, na tentativa de poder criar um melhor relacionamento professor-aluno e o ambiente de aprendizagem.

O comportamento é influenciado tanto por pistas antecedentes (A) que o precedem quanto pelos efeitos – ou consequências- que o seguem. Os estímulos antecedentes (A) não eliciam automaticamente respostas; eles estabelecem a ocasião para o comportamento (B) ocorrer. As consequências (C) são mentoras do comportamento operante: elas fazem o comportamento ficar mais ou menos frequente, e elas fazem os estímulos antecedentes relevantes para que cada comportamento se torne pista que estabeleça a ocasião para se repetir ou não o comportamento futuro (BALDWIN; BALDWIN, 2000; CAMP et al., 2009; DE ROSE, 2005).

Assim sendo, uma análise funcional do comportamento que analisa os contingentes que estão produzindo um comportamento inadequado ou mal aprendido, deve ser realizada visando à aquisição de novos repertórios comportamentais, em substituição aos deficitários ou excessivos (TEIXEIRA et al., 2002).

Vários estudos ao longo dos anos no Brasil e no exterior tem utilizado a Análise Funcional do Comportamento para elaborar trabalhos com crianças que apresentam comportamentos inadequados em diversos ambientes, incluindo a sala de aula (MARCUS et al., 2001; FONSECA; PACHECO, 2010; IWATA et al., 2000; IWATA et al., 2011; PEREIRA; GIOIA, 2010; WILDER et al., 2006;) e também tem sido largamente usada para melhorar o desempenho de atletas em várias modalidades

esportivas envolvendo definição de comportamentos alvo, a coleta de dados, e implementação de procedimentos (LUISELLI et al., 2011).

Para este projeto, o que se pretende é que os professores estejam mais informados e sejam capazes de intervir no comportamento dos alunos através de uma Análise Funcional eficaz e que possam aprender a fortalecer comportamentos adequados em oposição aos inadequados (CATANIA, 1999).

Babad (2009) sugere cinco princípios básicos da análise do comportamento em sala de aula. Estes princípios são relevantes para qualquer abordagem empírica, quando a análise e posterior tomada de decisão são dados como base e conduzidos de forma sistemática. São eles:

- a) **Explicitação.** Interações professor-aluno não podem ser discutidas em termos vagos. Cada ato e cada comportamento devem ser definidos e analisados em termos explícitos e de maneira exata. Por exemplo, qual é exatamente o significado de: “Eu estava irritado com a classe”? “Será que eu senti raiva ou expressei raiva no meu comportamento? Como exatamente eu expressei minha raiva e quais foram os comportamentos específicos que eu usei?”
- b) **Planejamento.** Intervenção efetiva ou reação a uma situação de sala de aula deve ser bem planejada e executada de acordo com o plano. Planejamento envolve a análise da situação e uma tentativa de compreender o funcionamento das forças envolvidas, a identificação de fatores de manutenção ou os padrões de reforço especial de comportamento e da seleção (entre as alternativas) de uma ação adequada a ser empregada de forma sistemática. Quanto mais exigente e mais específico o planejamento inicial, melhor são as chances de uma intervenção bem sucedida.
- c) **Consistência.** Consistência é a chave central para a eficácia. O professor deve gerenciar de forma coerente e integrada a intervenção que foi planejada. A inconsistência é provavelmente a fonte central de gerenciamento de professores ineficazes.
- d) **Medição.** Para saber se uma determinada intervenção ou certo modo de comportamento do professor é efetivo, a medição sistemática é necessária. Medição fornece feedback empírico e pode reduzir a influência de vários fatores que poderiam potencialmente distorcer a percepção e o julgamento. Quando a medição é realizada objetivamente e operacionaliza termos de

comportamento, ela pode fornecer ao professor informações valiosas para um bom planejamento e para sua posterior intervenção.

- e) Follow-up. Este princípio é bastante similar ao princípio da medição só que se refere a uma perspectiva de longo tempo. Follow-up é como um check-up periódico, onde as intervenções são avaliadas ao longo de determinada dimensão de tempo, a influência de várias intervenções são avaliadas de forma integrada, efeitos colaterais e influências não intencionais de intervenções especiais são examinadas, e os professores tentam chegar a um retrato geral da situação em sala de aula com uma base para o planejamento subsequente. Follow-up permite aos professores avaliar a situação de forma mais objetiva.

ESTRATÉGIAS

Economia de Fichas

A Economia de Fichas (EF) começou a ser usada nos meados dos anos 60 pelos psicólogos Ayllon, Azrin e colaboradores que perceberam a necessidade de uma nova via de motivar doentes mentais institucionalizados cronicamente para que pudessem atuar de modo mais competente (PATTERSON, 2011). Vandenberghe (2004) cita que Staats et al. (1964) desenvolveram um sistema de reforçamento para treino de leitura com crianças de 4 anos. Rodriguez et al. 2005 encontraram um exemplo de um precursor da economia simbólica de fichas num livro publicado no século 19 por Avendanõ y Carderera em 1859.

A EF é um programa no qual um grupo de pessoas ou uma pessoa podem receber fichas (tokens) pela emissão de uma variedade de comportamentos desejados e podem trocar as que ganharam por outros reforçadores. As vantagens do uso das fichas como reforçadores é que elas podem ser apresentadas imediatamente após a ocorrência de um comportamento desejado e trocadas, posteriormente, por outro reforçador. Assim, as fichas podem ser usadas como pontes nos intervalos de tempos longos entre a resposta alvo e o reforçador final (MARTIN; PEAR, 2009).

Os componentes necessários para utilizar o sistema de EF segundo Guilhardi e Abreu (2004) são:

- a) Definição clara e sólida dos comportamentos a serem reforçados. Este comportamento-alvo deve ser objetivamente definido e capaz de mensuração. Os comportamentos não devem ser difíceis para a pessoa, pois

se ele não ganha fichas, o programa não tem efeito e nem demasiadamente fáceis para evitar um atraso para a pessoa.

- b) Escolha da forma de troca. A ficha pode ser um símbolo qualquer como, um carimbo num cartão, uma ficha ou moeda de plástico ou papel, um objeto que a pessoa possa guardar. Para crianças em idade escolar as fichas devem ser atraentes, leves, fáceis de carregar, duráveis e fáceis de manejar. A ficha deve ser um símbolo que pode ser entregue imediatamente.
- c) Providência dos bens a serem adquiridos com essas fichas que são chamados reforçadores de apoio. São os bens a serem trocados pelas fichas.

Quando o comportamento-alvo é alcançado, as fichas podem ser retiradas de forma gradual ou reduzindo gradualmente o valor das fichas (MARTIN; PEAR, 2009).

Estudos tem sido feitos utilizando EF, para trabalhar com crianças com TDAH, condutas e comportamentos inadequados, deficiência de desenvolvimento, dificuldades de relacionamento na sala de aula e atividades esportivas, com ou sem uso de medicação como Metilfenidato (AGUILAR; NAVARRO, 2008; HUPP et al., 2000, 2002; REITMAN et al., 2001, 2004; HACKENBERG, 2009; WHALLEY et al., 2013).

Entrevista Motivacional

A Entrevista Motivacional (EM) é um método de assistência diretiva, centrada na pessoa que deseja facilitar uma motivação interna de mudança de comportamento. Esta prática envolve a colaboração, participação e autonomia por parte da pessoa. A EM passa para a pessoa a sensação de estar caminhando juntamente com o terapeuta e sendo atuante em seu processo de mudança, e não somente um seguidor de orientações (PAYÁ; FIGLIE, 2004).

A EM tem sido largamente usada em sistemas de saúde (ANSTISS, 2009). EM tem forte evidência no impacto positivo no comportamento viciante. Muitas vezes alcança bons resultados com menos sessões e menos tempo do que outros métodos de tratamento de abuso de substâncias (INGERSOLL; WAGNER, 2010). A EM também é favorável em áreas como administração e educação. Segundo Payá e Fligie (2004) “as estratégias do terapeuta são mais persuasivas do que coercitivas, mais encorajadoras do que argumentativas. Ele busca criar uma atmosfera positiva que conduza à mudança”. Dessa forma, o objetivo final é aumentar a motivação intrínseca do cliente, de tal forma, que a mudança venha de dentro em vez de ser imposta externamente.

Pedagogia do Incentivo

Segundo Haase (2011),

“a pedagogia do incentivo se baseia na máxima de que a criança desenvolve a qualidade elogiada. Ou, a plantinha adubada e regada cresce robusta e saudável. Se os adultos prestam atenção preponderantemente nos comportamentos inadequados, a criança vai desenvolver os comportamentos inadequados. Por outro lado, se os adultos ignoram - dentro de limites - os comportamentos inadequados, a criança vai desenvolver os comportamentos adequados”.

O termo técnico para pedagogia do incentivo é reforçamento diferencial (RD). Ele baseia-se na lei do efeito. Reforça-se um comportamento que seja compatível, que se espera, em oposição a um comportamento que é inadequado no ambiente em que a pessoa está. O RD é uma ferramenta bastante útil em ambientes escolares, pois estimula a criança ou jovem a perceber que existe outra forma mais positiva de comportar diante dos vários momentos passados na escola. Para isto é necessário que o adulto esteja disposto a colaborar. O objetivo principal é modificar o comportamento do adulto, principalmente através da sistematização das consequências administradas ao comportamento da criança. O objetivo secundário é a modificação do comportamento (HAASE, 2011).

Vários estudos ao longo dos anos têm explorado e evidenciado a utilidade do RD para melhoria de comportamentos inadequados em ambientes escolares e esportivos (AUSTIN; BEVAN, 2011; DE ROSE, 2005; DIET; REPP, 1973, KARSINA et al., 2011, STOKES et al., 2010, WHALLEY et al., 2013)

Reforço Positivo

No século 12 o filósofo Maimonides recomenda o uso do reforço positivo como estratégia eficaz e planejada para promover a aprendizagem em crianças (LESHTZ; STEMMER, 2006). Era com certeza uma visão muito progressista para sua época.

O princípio do Reforçamento Positivo (RP) pode ser considerado o mais fundamental dos princípios básicos que caracterizam a Análise Aplicada do Comportamento, por estar presente em muitas técnicas e procedimentos

comportamentais, como modelagem, modelação e reforçamento diferencial. As contingências do RP são básicas para garantir o fortalecimento de comportamentos, promover o aumento da variabilidade comportamental e produzir sentimentos de autoestima e autoconfiança (MADI, 2004).

O RP é um evento que, quando apresentado imediatamente após um comportamento, faz com que o comportamento aumente em frequência, ou com grande probabilidade de ocorrer (MARTIN; PEAR, 2009). Deste modo, para melhorar ou aumentar o desempenho infantil em determinada atividade, forneça uma recompensa imediata logo após cada desempenho correto. Tão logo o comportamento adequado seja aprendido, é interessante ajudar a criança a aprender que o reforço imediato não ocorre sempre. Isto é feito diminuindo gradualmente o reforço, a fim de preparar a criança para as condições realistas da vida (KRUMBOLTZ; KRUMBOLTZ, 1977).

Grande parte dos RP podem ser classificados sob cinco títulos: consumíveis, atividades, manipuláveis, privilégios e sociais. Reforçadores consumíveis são itens como balas, frutas, biscoitos. Atividades são reforçadores como oportunidades para ver televisão, ver um livro. Reforçadores manipuláveis incluem oportunidades de brincar com o brinquedo favorito, colorir, pintar, andar de bicicleta. Privilégios como reforçadores se referem à oportunidade de usar a roupa predileta, por exemplo. Os reforçadores sociais são acenos, sorrisos e outras indicações de atenção social (MARTIN; PEAR, 2009).

A sala de aula pode ser um lugar onde os professores, utilizando o RP, contribuam para uma considerável melhora no comportamento adequado das crianças e detenham o ganho da qualidade do ensino-aprendizagem. Com a redução na frequência de comportamentos inadequados, aumento nas frequências de comportamentos pró-sociais, maior participação dos alunos nas atividades programadas pela escola e redução na frequência do uso do controle aversivo pelos professores e agentes educacionais, as contingências reforçadoras (RP) tornam-se extremamente eficazes no fortalecimento dos comportamentos (FERNANDES; SANTOS, 2009, WHALLEY et al., 2013).

Modelagem

Martin e Pear (2009) definem modelagem como o desenvolvimento de um novo comportamento por meio do reforço sucessivo de respostas cada vez mais próximas ao comportamento final desejado e da extinção das respostas anteriormente emitidas.

Através da modelagem não se espera grandes mudanças de comportamento para liberar uma consequência positiva. O reforçamento vem para pequenas mudanças de respostas que favoreçam a aquisição de respostas novas (REGRA, 2004).

Muitos pais que tentam ensinar aos filhos a agir de maneira esperada, desconhecem os efeitos positivos da modelagem. Enquanto o comportamento terminal não ocorre, punem, por meio de broncas e outras formas, muitos comportamentos intermediários e mais próximos do comportamento esperado, acreditando que a criança não quer fazer o que é esperado dela. Assim, ao tentar ensinar um comportamento esperado, estão ensinando outro comportamento às vezes muito mais distante do comportamento esperado (REGRA, 2004).

Para que a estratégia da modelagem tenha sucesso é importante observar alguns fatores que a influenciam: 1) especificação do comportamento final desejado; 2) escolha de um comportamento inicial; 3) escolha das etapas da modelagem e 4) avançar num ritmo certo (MARTIN; PEAR, 2009).

A modelagem pode ser extremamente útil, tanto em sala de aula, quanto em treinamento de jovens em várias modalidades esportivas para melhorar o desempenho dos atletas (LUISELLI et al, 2011).

Aprendizagem sem Erro

Segundo Haase (2011),

“A aprendizagem sem erro é a principal estratégia de ensino e reabilitação. O erro prejudica a aprendizagem. Se o individuo erra ele tem trabalho dobrado. Precisa desaprender o erro, o que é muito difícil. E precisa aprender novamente o certo. As consequências do erro e fracasso escolar são a desmotivação do aluno e o desamparo da professora”.

A aprendizagem sem erro (SE) é uma técnica de ensino através da qual procura-se evitar, na medida do possível, que quem aprende cometa erros enquanto está aprendendo novas habilidades, adquirindo novos comportamentos ou informações. Normalmente é conduzida de diversas formas, tais como, instruções verbais ou escritas.

De acordo com Wilson (2011),

“O princípio é de se evitar os erros cometidos durante a aprendizagem visando minimizar a possibilidade de respostas erradas”.

A aprendizagem SE foi aplicada em crianças com dificuldades de desenvolvimento de aprendizagem em 1967 por Sidman e Stoddard. Eles utilizaram a aprendizagem SE para ensinar às crianças, diferenças entre elipses e círculos. Outros

pesquisadores como Cullen em 1976, Jones e Earys (1992) fizeram o mesmo para ensinar tarefas às crianças com atraso no desenvolvimento (WILSON, 2011).

A aprendizagem SE é importante para trabalhar mudanças de comportamentos em crianças, pois a cada ganho da criança, ela é reforçada positivamente a caminho do novo comportamento a ser alcançado. A criança gosta de ser elogiada a cada conquista, mesmo que seja pequena, pois isto a incentiva continuar a jornada para alcançar um novo comportamento.

Modelação

De acordo com Caballo e Buena-Casal (2011) o desempenho dos modelos sociais na aprendizagem humana vem sendo estudados desde 1941, mas, somente a partir dos estudos de Bandura e seus colaboradores a partir de 1963, utilizando as estratégias por observação humana no tratamento dos problemas de comportamentos das pessoas, tiveram impacto significativo.

O uso do termo modelação varia de acordo com o autor e pode também ser chamada de imitação, aprendizagem por observação, aprendizagem social, aprendizagem vicariante, representação de papéis, facilitação social. Todos tem a mesma funcionalidade de denominar um processo no qual o comportamento de uma pessoa se modifica como resultado de observar, ler ou escutar sobre um comportamento modelo (DERDYK; GROBERMAN, 2004; CABALLO; BUELA-CASAL, 2011).

A modelação é um fator ativo para a continuidade de uma cultura, pois permite que ela se reproduza e dê continuidade dos seus valores. A modelação aprendida permite que regras sejam passadas para outras gerações. É através dela que comportamentos são transmitidos de uma geração para outra de maneira que uma cultura possa ser preservada durante anos, décadas e séculos (DERDYK; GROBERMAN, 2004).

Os pais são os primeiros modelos a serem seguidos pelas crianças, pois participam da vida dos filhos por longo tempo. Com o passar do tempo a professora também passa a ser um reforçador muito importante para a maioria das crianças. Uma professora afetuosa, firme e determinada pode produzir um forte modelo para as crianças. A professora percebe que as crianças a imitam em alguns de seus comportamentos e que isso pode ajudá-las a construir comportamentos adequados e novas responsabilidades.

Krumboltz; Krumboltz (1977) esclarecem como a modelação é importante na vida das crianças e jovens, e como os adultos são responsáveis por ela.

“O processo de aprendizagem através da modelação é inevitável. Se professores e pais pudessem deliberadamente recusar-se a servir de modelos e a fornecer exemplos de comportamentos adequados para os jovens, estes simplesmente procurariam outros modelos alhures. É impossível que pais e professores não sejam, até certo ponto, modelos para os jovens. Ainda que deixem de dispensar reforço positivo e não demonstrem nenhuma capacidade e atributos que possam ser admirados, sua simples presença pode servir de modelo negativo. As crianças podem decidir fazer exatamente o oposto daquilo que esse modelo negativo faz.

Nossas ações e características determinam se seremos modelos fortes, fracos ou até negativos para os jovens com quem teremos contato. Entretanto, como adultos, nada podemos fazer no sentido de evitar que sejamos modelos de um tipo ou de outro. Nosso melhor recurso é servir como modelos adequados e ter certeza de que, tanto quanto possível, outras pessoas que possam ser tomadas como modelos por nossos filhos possuam as características de criatividade e autoconfiança que desejamos que venham a desenvolver”.

Princípio de Premack

De acordo com Vasconcelos e Gimenes (2004) o Princípio de Premack surgiu no final da década de 1950 e início de 1960 com a proposta de D. Premack que um evento reforçador poderia ser uma resposta e definido *a priori*. Segundo ele, um comportamento de alta frequência, se suceder a outro comportamento de baixa frequência, reforçará a ocorrência desse último.

Este procedimento de reforçamento é muito interessante, onde um dado comportamento é utilizado para reforçar outro. Ele observou que em uma dada situação alguns comportamentos eram mais prováveis que outros: é mais provável que um garoto prefira jogar vídeo game a fazer sua tarefa da escola, por exemplo. Desse modo Premack sugere que tornemos o comportamento mais provável contingente à execução do menos provável. A mãe pode criar uma contingência onde o comportamento do filho de fazer sua tarefa escolar será reforçado por jogar vídeo game.

Esse procedimento de reforçamento é conveniente no sentido em que não utiliza reforçadores primários (comida, água, sexo), secundários (afeto, fichas e outros) e nem generalizados (como o dinheiro). O reforço é o próprio comportamento.

O Princípio Premack tem sido amplamente usado em diferentes contextos por permitir a utilização de um número admiravelmente alto de potenciais reforçadores no ambiente natural (VASCONCELOS; GIMENES, 2004).

4 RESULTADOS

Aluno 1 – Escola 1 (Comportamento – Ficar em pé)

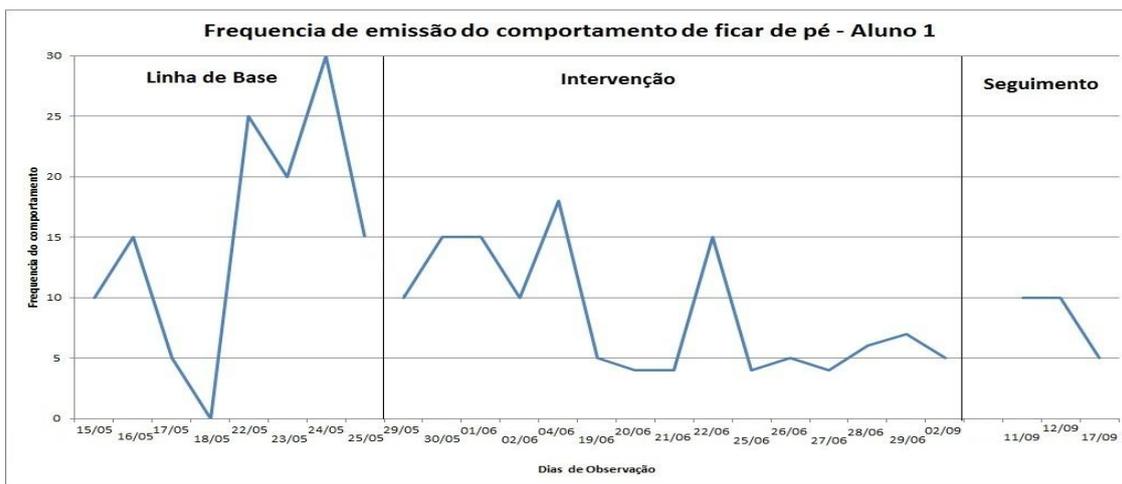
Rosa é professora do 2º ano do EF no turno da tarde. Ela estava muito desanimada ao início do trabalho por ter em sua sala três crianças que traziam muitas dificuldades para o bom andamento da aula. Na primeira reunião ainda estava em dúvida com qual das crianças ela gostaria de trabalhar na intervenção. Queixou-se que gastava muito tempo com a disciplina e pouco tempo com a aprendizagem.

O aluno era uma criança muito ativa e que gostava de movimentar-se por toda sala durante o período da aula. Pedia muitas vezes para ir ao banheiro e atrapalhava o seguimento da aula. A professora colocou horários de ir ao banheiro, mas ele insistia em pedir para ir várias vezes. A professora não tinha certeza se ele fazia uso de ritalina.

Orientação Educativa:

Em momento favorável a professora se aproximaria do aluno, de forma agradável e motivadora, explicaria rápida e objetivamente os prejuízos de permanecer em sala de aula sem a postura adequada (ficar em pé). Explicaria prejuízo de permanecer em pé e argumentaria os benefícios de permanecer sentado. Lançaria um pequeno desafio motivador para investir em permanecer sentado por um pequeno período determinado e em seguida, comemorariam o sucesso do investimento com a utilização de fichas. Esclareceria que posteriormente essas fichas seriam trocadas por alguns privilégios.

Intervenção



Rosa disse ter muitas dificuldades com o aluno, principalmente porque ela tinha mais dois alunos que eram muito bagunceiros e os três agitavam a sala e ela não sabia com qual conversar primeiro. Isto a irritava bastante.

“Ele chega sempre atrasado. Não entra na fila que vai a turma até a sala. Ele se atrasa também, porque vai ao banheiro, se molha, molha os colegas e diz que está só revidando. Eu deixo os alunos irem ao banheiro e beber água antes da aula, mas ele vai e não volta. Preciso sempre ir chamar.”

Em relação às atitudes e aos colegas ela relatou:

“Ele incomoda os colegas, mas não é rejeitado por eles. Se tem uma atividade em dupla, ele conversa com a dupla dele, mas não fazem a atividade. Não assume suas atitudes e mente com muita frequência.”

A mãe foi chamada na escola por causa do comportamento dele e Rosa relatou como foi o encontro com a coordenadora:

“Nisso que eu desço, no segundo horário, a coordenadora comenta que a mãe, super nervosa, coloca o remédio na boca dele e faz ele engolir e fala: - Olha, espero que eu não seja chamada aqui pra mais nada, principalmente sobre o comportamento. Agora cê tá tomando remédio e fica quieto. E enfiou o remédio goela abaixo”.

Antes da intervenção a professora tinha atitude sempre punitiva com ele. Não deixá-lo ir para o recreio, para a educação física, não participar de brincadeiras e ir para sala da coordenadora.

O início da intervenção foi marcada por uma conversa muito tranquila quando o aluno recebeu com *“sorriso largo de satisfação”*, segundo a professora. No dia seguinte ao início da aula Rosa relatou:

“Foi um dia atípico. Foi o primeiro dia que ele deu conta de ficar mais tempo sentado. Aí, eu me pergunto: foi a Ritalina, foi minha conversa? Eu realmente não sei dizer.”

À medida que a intervenção ia caminhando Rosa dizia que os ganhos iam aumentando. Mesmo com dificuldade, ela percebia o esforço do aluno para permanecer mais tempo assentado e fazendo as tarefas. Ela o colocou assentado perto dela.

“Ele ainda não consegue terminar todas as tarefas e ficar quieto o tempo todo, mas, está se esforçando muito e por isso tem ido muito menos para a sala da coordenadora.”

No final da intervenção Rosa percebeu mudanças no comportamento do aluno e relatou:

“Ele está mais calmo, esforçando-se. Teve um teatro e ele conseguiu prestar atenção em silêncio sem se levantar. Ele também tem feito o lanche mais comportado. No recreio, tem brincado sem bagunça. Ele melhorou, mas ele ainda tem que melhorar mais.”

O follow-up mostrou que o aluno está conseguindo manter a proposta da intervenção.

Resultados Aluno 1

		Pré-teste	Pós-teste	Média	Desvio Padrão	Escore z (Pré-teste)	Escore z (Pós-teste)	Diferença Escore z
EACI-P	Hiperatividade/Problema de conduta	77	71	23,5	23,8	2,25	1,99	-0,26
	Funcionamento Independente/Socialização Positiva	24	25	19,6	10,8	0,41	0,50	0,09
	Inatenção	17	13	5,8	5,0	2,24	1,44	-0,80
	Neuroticismo/Ansiedade	3	4	4,1	3,4	-0,32	-0,03	0,29
	Socialização Negativa	2	3	4,7	3,8	-0,71	-0,45	0,26
SNAP-IV	Desatenção	1,55	1,22	2,56				
	Hiperatividade e Impulsividade	2,66	1,55	1,78				
	Déficit de Atenção + Hiperatividade	1,88	1,38	2,00				
	TDO	2,50	1,37	1,38				

O aluno de Rosa obteve bons resultados no EACI-P no que diz respeito à hiperatividade, problemas de conduta e inatenção. Também teve uma pequena melhora na socialização positiva e ansiedade. Em todos os itens apresentou diferenças, mesmo que pequenas, como nos casos de neuroticismo/ansiedade e socialização positiva entre pré-teste e pós teste

No SNAP-IV teve diferenças entre pré-teste e pós-teste em todos os itens, sendo o mais marcante no item Hiperatividade e Impulsividade e manteve-se no pós-teste abaixo da média esperada em todos os itens. Isso mostrou que este aluno foi beneficiado pela intervenção.

Aluno 2 – Escola 1 (Comportamento alvo – Ouvir as orientações da Professora)

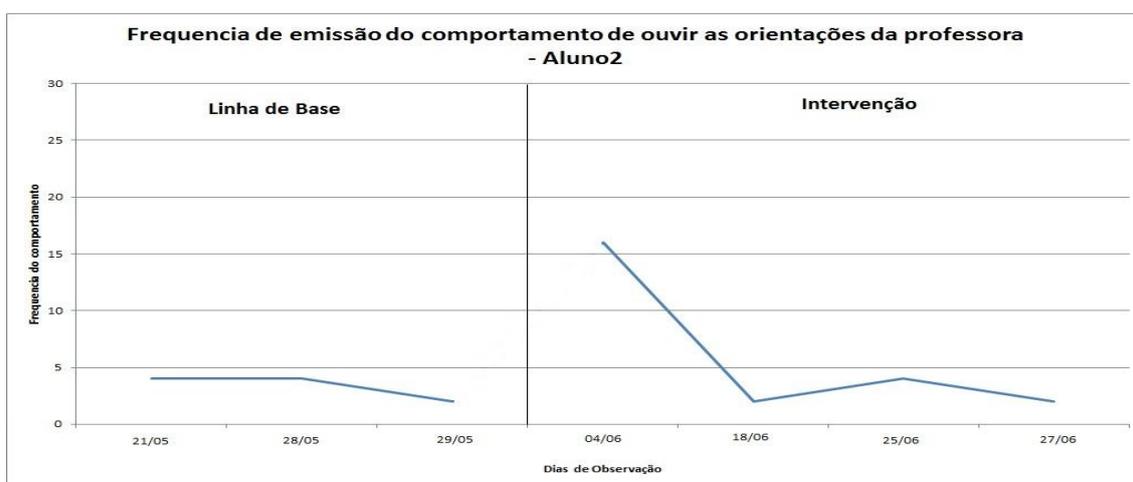
Camélia é professora de Educação Física da escola e dá aula para as turmas do 1º ciclo do EF no turno da tarde. No caso do aluno, o ano é o 2º. Ela estava muito preocupada com o aluno por dois motivos: Em primeiro, ele não deixava que ela desse a aula, pois atrapalhava toda aula correndo pelo pátio, chutando o material das outras crianças e batendo nos colegas fazendo com que ela corresse o tempo todo atrás dele. Em segundo ela tinha uma preocupação com a própria criança, pois ele não manifestava nenhuma reação positiva e nem negativa ao ser chamado atenção. Como ela mesma disse: *“ele tem um olhar parado, sem expressão.”*

Orientação Educativa:

Em momento favorável, a professora se aproximaria do aluno, de forma agradável e motivadora, explicaria rápida e objetivamente os prejuízos em não ouvir as orientações da professora na aula de Educação Física. A professora iria fazer um

trabalho inicial em habilidades sociais ilustrando com caras sorrindo e séria para que o aluno começasse a perceber as relações dele com a professora. Num segundo momento, a professora o colocaria para ser ajudante de aula. Em outra aula o deixaria escolher a atividade. Em próximas aulas deixaria que ele brincasse com a bola e os colegas num tempo maior. O objetivo seria melhorar suas habilidades sociais com os colegas, a professora e todos na escola.

Intervenção



Camélia como já foi citada, é professora de Educação Física e o fato de não encontrar-se com o aluno todos os dias foi um dificultador para a intervenção. Ela se encontrava com ele apenas duas vezes por semana.

Segundo a professora o aluno vivia num lar com muitas dificuldades:

“Ele morava com a avó e quando ela faleceu foi morar com a mãe. A mãe assume não ter paciência com o aluno e bate muito nele. Tem um diagnóstico de hiperativo, mas o pai não aceita. Mãe e pai são separados e brigam muito.”

Em aula o aluno era muito difícil, de acordo com Camélia:

“Ele não para quieto, atira lápis e régua, marcha pela quadra como um robô, troca as mochilas dos colegas, não me ouve, não respeita e gosta de desafiar os professores. Ele diz que gosta de fazer bagunça, porque é divertido e a escola é chata.”

Camélia percebeu, no entanto, com o início da intervenção que gritar com ele não resolvia o problema e começou a falar com ele bem próximo e mais baixo. Mas, como a professora só o via duas vezes por semana era necessário sempre lembrá-lo de como é importante ouvir a professora.

No início da 4ª sessão de intervenção a professora relatou o que havia acontecido em aula:

“Aí, senta, vira pra frente, presta atenção, não deu para chegar perto dele e fazer a intervenção, né, ao pé do ouvido. Quando foi na fila, eu fui conversar com ele e ele estava batendo, brigando com os colegas, agitadíssimo... pra mim ele não tinha tomado o remédio porque estava com o olhar perdido e não ouvia... A gente pedia as coisas... e ele fala todo mole, blablabla...”

Com o andamento da intervenção, Camélia percebeu que a lista de privilégios funcionava por um breve período de tempo. Achou que trazê-lo para perto de forma amigável e colocá-lo como ajudante, começou a fazer uma pequena diferença.

A professora Camélia não pode dar continuidade, pois sofreu um acidente tendo que se ausentar da escola para fazer fisioterapia. Ela logo após as sessões ausentou-se e não fez o follow-up da intervenção. Os relatos em relação ao aluno da professora regente de classe e outras professoras que participaram do projeto foram de que a intervenção com o aluno não foi proveitosa.

Resultados Aluno 2

		Pré-teste	Pós-teste	Média	Desvio Padrão	Escore z (Pré-teste)	Escore z (Pós-teste)	Diferença Escore z
EACI-P	Hiperatividade/Problema de conduta	59	83	34,4	25,1	0,98	1,93	0,95
	Funcionamento Independente/Socialização Positiva	7	1	21,5	11,9	-1,21	-1,72	-0,51
	Inatenção	17	18	6,2	5,9	1,83	2,00	0,17
	Neuroticismo/Ansiedade	16	10	5,7	4,2	2,45	1,02	-1,43
	Socialização Negativa	15	9	4,5	4,4	2,38	0,10	-2,28
SNAP-IV	Desatenção	2,67	2,00	2,56				
	Hiperatividade e Impulsividade	1,89	2,11	1,78				
	Déficit de Atenção + Hiperatividade	2,56	2,05	2,00				
	TDO	2,13	1,87	1,38				

Na análise dos resultados do pré-teste e pós-teste no EACI-P observamos que houve uma melhora no Funcionamento Independente/Socialização Positiva,

Neuroticismo/Ansiedade e Socialização Negativa considerável, mostrando que houve um mover positivo em relação as habilidades sociais do aluno.

No SNAP-IV o aluno mostrava-se no pré-teste com a pontuação em todos os fatores analisados acima da média esperada para avaliação da professora. No pós-teste, ele apresentou melhoras, mesmo que pequenas, principalmente em relação ao transtorno desafiador opositivo.

Aluno 3 – Escola 1 (Comportamento alvo – Não fazer as atividades em sala)

Dália é professora do 3º ano do EF, no período da tarde e também trabalha na mesma escola no período da noite, alfabetizando adultos. É uma professora com bastante experiência no EF, onde já leciona há bastante tempo. Ela apontou como comportamento inadequado a falta de autonomia em sala de aula que leva a aluna a não fazer nenhuma atividade programada. A professora percebia que a aluna registrava faltas constantes, fazendo com que estivesse sempre em atraso em relação a turma.

Orientação Educativa:

Em momento favorável a professora se aproximaria da aluna, de forma agradável e motivadora, explicaria rápida e objetivamente os prejuízos que ela teria em não fazer ou concluir as atividades em sala de aula. Combinariam de que ela assentaria perto da mesa da professora, para ouvir melhor as ordens. Ela iria receber fichas para cada atividade feita, no momento em que a professora desse o comando e também iria receber reforços sociais. As fichas seriam trocadas depois por privilégios combinados entre as duas.

Intervenção



A professora Dália mostrou-se interessada desde a primeira sessão. Ela queria ajudar muito a aluna que dizia ser:

“Muito apática, não mostra iniciativa para agir, não tem atitude em fazer as tarefas. Ela não se move, não faz nada, entende? Chega atrasada, esquece o uniforme, tem o olhar tão triste!”

Sobre a família disse:

“Muito precária. Ela tem piolhos e os colegas não gostam de sentar ao lado dela, o que eu posso fazer? Já chamei a mãe várias vezes para falar com ela. Ela disse que vai ajudar”.

A respeito da aprendizagem disse que a aluna:

“Tem problemas de aprendizagem na leitura e escrita e ficou retida por incompetência”.

A intervenção de Dália foi dificultada pelas faltas da aluna. Mas, isso não impediu que ela se empenhasse nas atividades propostas pela pesquisadora. Os sentimentos da professora em relação à aluna foram alterando a cada semana, quando começou a observar que a intervenção estava trazendo mudanças de atitude:

“Ela está apresentando resultados. Já vem até mim ou até a estagiária para pedir ajuda. E suas produções estão melhorando. O último texto que ela apresentou estava melhor que o anterior. Ela está tentando ser mais organizada e até ajudou uma colega que tem problemas. Ela termina a atividade e já vem me mostrar. Ela está até penteando o cabelo!(risos)”.

O follow-up mostrou que a aluna melhorou e está mantendo a proposta que lhe foi dada com a intervenção.

Resultados Aluno 3

		Pré-teste	Pós-teste	Média	Desvio Padrão	Escore z (Pré-teste)	Escore z (Pós-teste)	Diferença Escore z
EACI-P	Hiperatividade/Problema de conduta	10	2	13,1	18,1	-0,17	-0,61	-0,44
	Funcionamento Independente/Socialização Positiva	11	14	24,7	6,4	-2,14	-1,67	0,47
	Inatenção	13	7	4,5	3,9	2,17	0,64	-1,53
	Neuroticismo/Ansiedade	14	10	4,1	3,6	2,75	1,63	-1,12
	Socialização Negativa	9	7	5,7	5,1	0,64	0,25	-0,39
SNAP-IV	Desatenção	1,44	1,00	2,56				
	Hiperatividade e Impulsividade	0,22	0,00	1,78				
	Déficit de Atenção + Hiperatividade	0,83	0,50	2,00				
	TDO	0,00	0,00	1,38				

Na análise dos resultados do pré-teste e pós-teste no EACI-P observa-se que a aluna obteve melhora significativa em todos os fatores, inclusive melhorando a socialização positiva, já que a aluna não brincava e nem conversava muito com os colegas de sala, segundo a professora.

No SNAP-IV a aluna manteve-se abaixo da média esperada, para avaliação da professora tanto no pré-teste como no pós-teste.

Aluno 4 – Escola 1 (Comportamento alvo – Irritar os colegas)

Margarida é professora do 1º ano do EF no turno da tarde. Ela trabalha também no turno da manhã com educação infantil numa creche da prefeitura. É uma professora jovem que entrou este ano na escola, após passar em concurso da prefeitura. Ela escolheu o aluno para intervenção por ser um a criança que atrapalha muito a aula batendo nos colegas. Ela disse não saber o que fazer para ajudá-lo e também ajudar os colegas para ter um ambiente agradável e educativo dentro da sala de aula.

Orientação Educativa:

Em momento favorável a professora se aproximaria do aluno, de forma agradável e motivadora, explicaria rápido e objetivamente os prejuízos que ele tem em bater e irritar os colegas e como seria melhor cultivar a amizade e o carinho deles. Ganhariam fichas para o bom comportamento de não agredir os colegas. O aluno, posteriormente, trocava as fichas por privilégios combinados entre a professora e ele. A professora também usaria o reforço social e o bom relacionamento entre eles.

Intervenção



A professora Margarida demonstrou muito interesse no aluno, que segundo ela, é um menino muito difícil:

“Ele bate nos colegas sem motivo. De repente ele sai da cadeira e vai num colega e bate nele. Isola o material dos colegas. Ele agride e xinga os colegas, mas a mim, ele não xinga. Sai da sala sem me pedir e não termina as atividades que começa. O que me irrita muito é que quando a sala está quieta, ele começa a fazer barulhos estranhos e alto e aí, já viu.”

Ela tinha uma preocupação especial por ele, talvez por achar nos dizeres dela: *“tem solução”*. Essa crença vem da dúvida da professora se o aluno fazia essas coisas por rebeldia ou por causa de problemas pessoais.

Numa reunião com a mãe do aluno, a professora ficou sabendo que ele apresentava comportamento agressivo em casa:

“Imagina que a mãe falou que ele já esquentou o cabo do guarda chuva e queimou a irmã que é bebê. Ela falou que ela bate nele, mas depois se arrepende e dá carinho. Também disse que já levou num psicólogo e ele disse que ele é normal, e não tem problema algum.”

Após o início da intervenção, Margarida disse que o aluno apresentou uma melhora no seu comportamento. Segundo ela, bateu nos colegas, porém com uma frequência menor. Por causa disso, a professora parabenizou-o, mas, segundo ela, ele não demonstrou emoção alguma.

Margarida foi ficando mais animada, porque a melhora dele estava sendo pouca, mas significativa:

“Ele está melhorando muito! Algumas professoras reclamam dele ainda, mas duas professoras que ficaram com ele esta semana disseram que não tiveram nenhum problema com ele de comportamento. O problema é que ele bate em alguns colegas, mas bem menos.”

Margarida percebeu que o aluno mudou o modo como ele a enxergava. O tratamento que ele dava a ela era agora como de amigos. Ela ressaltou que ele tem reparado em seu olhar e já sabe a hora de parar. No final da intervenção, ela achou que ele havia melhorado muito e que chegou a ganhar uma cartela de adesivos como premiação.

“Eu acho que ele melhorou muito, principalmente comigo. Mas acho que é ainda instável e que preciso trabalhar com ele mais tempo.”

A professora teve muita dificuldade com o aluno após a intervenção. Ela disse que perdeu-se e não sabia porque não conseguiu manter o bom relacionamento que havia conquistado com o aluno durante a intervenção. Ela disse: *“Estou muito estressada, não vejo a hora do ano acabar. Eu não mereço ser tratada desta forma pelos alunos, principalmente por ele. Perdi mesmo e não sei como voltar.”*

No follow-up o aluno mostrou estar com o comportamento de irritar os colegas, bastante alto. A professora teve muitas dificuldades de continuar o trabalho proposto com ele.

Resultados Aluno 4

		Pré-teste	Pós-teste	Média	Desvio Padrão	Escore z (Pré-teste)	Escore z (Pós-teste)	Diferença Escore z
EACI-P	Hiperatividade/Problema de conduta	76	53	23,5	23,8	1,65	0,44	-1,21
	Funcionamento Independente/Socialização Positiva	21	19	19,6	10,8	-0,04	-0,21	-0,17
	Inatenção	13	9	5,8	5,0	1,15	0,47	-0,68
	Neuroticismo/Ansiedade	8	10	4,1	3,4	0,54	1,02	0,48
	Socialização Negativa	8	6	4,7	3,8	0,79	0,34	-0,45
SNAP-IV	Desatenção	1,44	1,55	2,56				
	Hiperatividade e Impulsividade	2,11	1,55	1,78				
	Déficit de Atenção + Hiperatividade	1,77	1,55	2,00				
	TDO	2,50	1,62	1,38				

Na análise dos resultados do pré-teste e pós-teste no EACI-P observa-se que o aluno obteve melhora significativa nos fatores Hiperatividade/Problema de conduta, Inatenção e Socialização Negativa. Não houve melhora na Socialização Positiva e Neuroticismo/Ansiedade.

No SNAP-IV no final da intervenção o aluno melhorou a Hiperatividade e Impulsividade, inclusive baixando a média avaliada pela professora. Em desatenção ele teve um pequeno acréscimo e no fator transtorno Desafiador Opositivo que no pré-teste estava bem acima da média, conseguiu baixar, mas manteve-se ainda acima da média avaliada pela professora.

Aluno 1 – Escola 2 (Comportamento alvo: Não obedecer a professora)

Tulipa é professora do 3º ano do EF no período da tarde. Já tem muitos anos de magistério e está perto de aposentar-se. Mostrou ter muitas dificuldades com o aluno escolhido, porque segundo ela, não obedece e passa a aula toda cantando, batendo palmas e fazendo ruídos estranhos. Ela pede que ele pare, mas ele finge que nem ouve e olha com olhar desafiador para ela. Tulipa disse que ele não a respeita, é muito indisciplinado e que já tentou de tudo, para ele melhorar o comportamento.

Orientação Educativa:

Em momento favorável a professora aproximaria do aluno, de forma agradável e motivadora, explicaria rápido e objetivamente os prejuízos de atrapalhar a

aula batendo palmas, cantando e fazendo ruídos estranhos. Na conversa mostraria a ele a importância de respeitar o momento em que a professora ensina e que eles e os colegas devem fazer as atividades para aprenderem. Ele ganharia fichas e ela propôs um sinal para que ele percebesse quando estava batendo palmas, ou fazendo ruídos. No final do horário ele ganharia fichas que posteriormente seriam trocados por um privilégio combinado entre o aluno e a professora. As fichas seriam mudadas a cada semana. A professora também usaria o reforço social, comunicando a ele o sucesso do trabalho e o bom relacionamento entre eles.

Intervenção



A professora Tulipa começou a intervenção colocando muitas dificuldades em relação ao aluno.

“Ele não comunica com os colegas, esconde o material e fica me pedindo o tempo todo. Ele não assume o que faz. Ele diz assim: Foi eu não professora, foi o Pedro. Ele me despreza mesmo. Procuro chamar a atenção pelo lado positivo, mas ele não tá nem aí.”

À medida que a intervenção foi caminhando, ela transformou-se. Ficou mais alegre e estava muito feliz com a melhora do comportamento dele. Mostrou-se bastante positiva em relação ao aluno:

“Ele melhorou bastante mesmo. Os colegas de sala até notaram que o comportamento dele mudou. O pai dele veio na escola para dizer que ele estava melhor em casa. Ele vai melhorar mais ainda.”

No final da intervenção a aluno teve uma piora, por causa de problemas familiares. O pai foi na escola explicar e pedir que a professora tivesse paciência com ele. Tulipa prontamente colocou-se para ajudar e dar o suporte necessário. Procurou usar as estratégias utilizadas no projeto com outros alunos. Tulipa estava pensando em se aposentar mas, depois da intervenção diz ter aprendido muita coisa e que agora sabe que pode conduzir sua sala sem ficar completamente esgotada. Ficou animada disposta a continuar mais um tempo no magistério.

“Esse trabalho me ajudou a ver que posso ter um bom ambiente na sala de aula e que posso trabalhar até com crianças difíceis. Eu ia aposentar esse ano, mas vou continuar mais tempo. Estou me sentindo feliz em sala de aula.”

O follow-up mostrou que o aluno melhorou e está mantendo a proposta que lhe foi dada com a intervenção.

Resultados Aluno 1

		Pré-teste	Pós-teste	Média	Desvio Padrão	Escore z (Pré-teste)	Escore z (Pós-teste)	Diferença Escore z
EACI-P	Hiperatividade/Problema de conduta	75	73	19,4	17,9	3,11	2,99	-0,12
	Funcionamento Independente/Socialização Positiva	13	15	25,1	6,3	-1,92	-1,60	0,32
	Inatensão	18	17	4,7	4,3	3,09	2,86	-0,23
	Neuroticismo/Ansiedade	8	10	4,9	5,0	0,62	1,02	0,40
	Socialização Negativa	7	11	5,1	4,6	0,41	1,28	0,87
SNAP-IV	Desatenção	1,77	1,66	2,56				
	Hiperatividade e Impulsividade	1,66	1,55	1,78				
	Déficit de Atenção + Hiperatividade	1,72	1,61	1,38				
	TDO	1,00	1,25	2,00				

Na análise dos resultados do pré-teste e pós-teste no EACI-P observa-se que o aluno obteve pequenas melhoras em Hiperatividade/Problema de conduta, Inatensão e Funcionamento Independente/Socialização Positiva que eram justamente os fatores que contribuíam para o comportamento alvo escolhido pela professora.

No SNAP-IV o aluno manteve-se abaixo da média na avaliação da professora, mas apresentou um pequeno aumento no fator transtorno desafiador opositivo.

Aluno 2 – Escola 2 (Comportamento alvo: Interromper a professora)

Hortência é professora do 3º ano do EF no período da tarde. Já trabalha como professora nesta escola há alguns anos. É uma professora bastante rígida e com dificuldades de elogiar os alunos. Para ela todos tem que estar muito comportados para ganhar um elogio. Na conversa inicial, disse que tinha dúvidas qual dos alunos a incomodava mais, por fim resolveu escolher este aluno por achar seu comportamento muito irritante. O fato de ele interromper aula a todo instante, atrapalhava muito a condução da mesma e suas interrupções não tinham nada a ver com o que ela estava explicando. O aluno faltava muito às aulas e sua conduta, quando estava na sala era sempre a mesma.

Orientação Educativa

Em momento favorável, a professora se aproximaria do aluno, de forma agradável e motivadora, explicaria rápido e objetivamente os prejuízos de interromper a aula a todo instante, principalmente com assuntos que não eram do conteúdo que ela estava explicando. Hortência mostraria uma caixa com fichas que ele ganharia, quando esperasse o momento combinado por eles para fazer alguma pergunta. Eles então iriam guardar as fichas em outra caixa para trocar por privilégios combinados entre eles.

Intervenção



A professora Hortência mostrou-se, durante toda a intervenção, ter muita dificuldade em não punir seus alunos, quando eles faziam alguma coisa que ela considerava errada. Ela escolheu um aluno que faltava muito às aulas. Isso foi um dificultador para que a intervenção fluísse de maneira tranquila. Segundo ela, seu aluno:

“Falta muito e quase não tenho o que falar dele. A conversa com ele não deu muito certo. Vive com problema de doença e só dei uma ficha para ele sentir motivado. Chega muito atrasado.”

De acordo com Hortência o problema do seu era de ordem familiar:

“A questão familiar é muito complicada. Vivem mandando bilhetes que ele não fez a tarefa. Isso me irrita demais, porque ele passa a aula toda me interrompendo e mostrando os bilhetes de casa. Todo o momento ele levanta e me interrompe.”

Hortência faltou a uma sessão e em outra queria ir embora, porque estava cansada. Ela disse:

“Olha, na próxima semana eu quero falar primeiro sobre como foi à semana. Quero falar e ir embora.”

No final da intervenção a professora disse que o aluno não havia mudado o comportamento e para dar os privilégios a ele era muito difícil:

“Ele deu uma regressão, o comportamento dele ficou mais intenso repetidas vezes e faltando. Do início da proposta, ele teve uma melhora um ou dois dias só e depois desencadeou em faltas repetidas. Eu não sei o que aconteceu, mas aquele combinado de reduzir o tempo não funcionou. Não conseguiu ganhar o lápis, o carrinho. E nós estamos parados esta semana, porque a semana iniciou hoje e ele não veio.”

O follow-up mostrou que a intervenção com o aluno não alcançou resultados satisfatórios do comportamento de interromper a professora a todo instante.

Resultados Aluno 2

		Pré-teste	Pós-teste	Média	Desvio Padrão	Escore z (Pré-teste)	Escore z (Pós-teste)	Diferença Escore z
EACI-P	Hiperatividade/Problema de conduta	38	42	19,4	17,9	1,04	1,26	0,22
	Funcionamento Independente Socialização Positiva	13	15	25,1	6,3	-1,92	1,60	3,52
	Inatensão	16	16	4,7	4,3	2,62	2,62	0,00
	Neuroticismo/Ansiedade	1	0	4,9	5,0	-0,78	-0,98	-0,20
	Socialização Negativa	2	1	5,1	4,6	-0,67	-0,89	-0,22
SNAP-IV	Desatenção	1,77	1,66	2,56				
	Hiperatividade e Impulsividade	1,44	1,88	1,78				
	Déficit de Atenção + Hiperatividade	1,61	1,77	1,38				
	TDO	0,12	0,75	2,00				

Na análise dos resultados do pré-teste e pós-teste no EACI-P observa-se que o aluno obteve pequenas melhoras em Neuroticismo/Ansiedade e Socialização Negativa. A pequena melhora, no fator ansiedade, mostra que o aluno melhorou um pouco na espera para falar em sala de aula. Mas, ainda continuava bastante ativo e que isso não o impedia de ainda atrapalhar as aulas.

No SNAP-IV o aluno manteve-se abaixo da média em três fatores na avaliação da professora, mas mostrou-se ainda agir com impulsividade e ser bastante ativo dentro da sala de aula.

Aluno 3 – Escola 2 (Comportamento alvo – Não fazer as atividades em sala)

Violeta é professora do 1º do EF no período da tarde. Ela não é concursada e tem contrato temporário. Quando não tem professora, ela é chamada para dar aula e segundo ela, sempre fica com as piores classes: “Sabe aquelas salas que ninguém quer, sempre sobram para mim.” Ela estava muito preocupada com este aluno: “A gente já

está no segundo semestre e ele ainda não consegue retirar nada do quadro e nem aprender a ler.” Ela também se preocupava com a situação da família dele, que vive de modo muito precário: *“Moram numa casa abandonada sem água e nem nada. Parece que falta tudo lá. Por isso muitas vezes ele chega sujo e os colegas comentam que ele está fedendo.”*

Orientação Educativa

Em momento favorável a professora aproximaria do aluno, de forma agradável e motivadora, explicaria rápido e objetivamente os prejuízos de não fazer as atividades em sala e não comunicar-se com os outros colegas. A professora então daria apoio e instrução de como aproximar-se do colega, pedindo que inicialmente ele pegasse uma caneta na mesa de um colega deixada por ela. Ela começaria a fazer perguntas bem simples para que ele respondesse e ela então elogiaria a sua resposta. Num segundo momento, ele trocava livros com um colega, até chegar a ser o ajudante do dia. A cada ganho, além do reforço positivo, ele iria ganhar fichas que seriam trocadas por privilégios previamente combinados.

A professora também lhe falava como proceder ao chegar à sala: Depois de sentar, pegar a mochila, tirar o material e colocar na mesa. Comportamento que seria sempre elogiado pela professora, principalmente quando não fosse mais necessário ela falar.

Intervenção



Violeta era uma professora muito tranquila e calma. Ela estava muito preocupada com a situação de seu aluno que era muito apático, não esboçava emoções e era muito tímido.

“Ele chega na sala, vai para a carteira, senta e não fala uma palavra com ninguém. Tenho que pegar na mão dele para fazer as coisas. Ele não tira nem o caderno de dentro da mochila. O tempo todo na sala ele não faz nada se eu não pego na mão dele para fazer. Ele nem pede para ir ao banheiro. Tenho muita pena dele. Sua família é muito carente. Parece que em casa não tem nem água encanada. Ele vem para sala cheirando xixi e os meninos não querem sentar ao lado dele.”

Com as estratégias da intervenção, ela começou a direcionar atividades simples para ele sair da apatia e começar a participar das aulas como qualquer criança.

“Ele conseguiu levantar da carteira e ir pegar a caneta na mesa do colega. Está tirando o caderno da mochila e colocando na mesa. Mas ainda não copia nada do quadro e continua calado. Fico preocupada com a alfabetização dele. Ele não sabe nada.”

Ao final da intervenção, Violeta está mais otimista, pois observou mudanças em seu aluno.

“Ele, desde que a gente começou o trabalho, eu senti que apesar dele ser aquele menino muito tímido, ele está tendo melhora sim. Por exemplo, sexta-feira eu falei assim para ele: - Vem cá mostrar seu caderno para a coleguinha. Ele veio e trouxe o caderno. A colega elogiou o caderno, a letra dele e ele ficou todo satisfeito. Ele foi o ajudante para entregar os cadernos de Para Casa. Ele entregou e parece que gostou, porque antigamente ele não fazia nada. Faz calado hoje, mas faz. Está copiando agora as coisas do quadro. Quase tudo. Ele infelizmente não tá dando conta ainda de aprender a ler. Mas copiar do quadro ele já tá dando conta. Dei o carrinho para ele. Ele chegou hoje perto de mim e disse: - Professora, minha mãe mandou o dinheiro para o xerox. Maior dificuldade, não toma banho nem nada, mas trouxe o dinheiro do xerox. Socialização ele está começando a ter. Ele já está conversando com alguns colegas. E os colegas ficam felizes de conversar com eles.”

O follow-up mostrou que o aluno melhorou e está mantendo a proposta que lhe foi dada com a intervenção.

Resultados Aluno 3

		Pré-teste	Pós-teste	Média	Desvio Padrão	Escore z (Pré-teste)	Escore z (Pós-teste)	Diferença Escore z
EACI-P	Hiperatividade/Problema de conduta	3	0	34,4	25,1	-1,25	-1,37	-0,12
	Funcionamento Independente/Socialização Positiva	9	23	21,5	11,9	-1,05	0,13	1,18
	Inatenção	13	5	6,2	5,9	1,15	-0,20	-1,35
	Neuroticismo/Ansiedade	9	10	5,7	4,2	0,78	1,02	0,24
	Socialização Negativa	3	0	4,5	4,4	-0,34	-1,02	-0,68
SNAP-IV	Desatenção	1,22	0,77	2,56				
	Hiperatividade e Impulsividade	0,11	0,11	1,78				
	Déficit de Atenção + Hiperatividade	0,66	0,44	2,00				
	TDO	0,00	0,00	1,38				

Na análise dos resultados do pré-teste e pós-teste no EACI-P observa-se que o aluno obteve bons resultados em todos os fatores, exceto em Neuroticismo/Ansiedade. A criança ainda é muito tímida, que tem receio de olhar nos olhos das pessoas, segundo a professora e mostra-se ansiosa em estar perto dos colegas, principalmente na hora do recreio.

No SNAP-IV seus resultados estiveram sempre bem abaixo da média, na avaliação da professora e mostrou uma melhora na desatenção. Isso é importante, pois no relato da professora inicialmente ele parecia estar sempre em outro lugar.

Aluna 4 – Escola 2 (Comportamento alvo – Agressividade física e oral com os colegas)

Orquídea é professora do 5º ano do EF no turno da tarde e pela manhã. É uma professora experiente e obstinada. Dedicar-se profundamente ao que faz e tem um prazer enorme no aprendizado de seus alunos. Logo de início, mostrou muita preocupação com esta aluna, por saber que ela tem problemas de saúde. Ela tem epilepsia e faz uso de medicação controlada e uma história difícil familiar, pois, os pais são separados e ela mora com o pai e a madrasta que ela não gosta.

Orientação Educativa

Em momento favorável a professora aproximaria do aluno, de forma agradável e motivadora, explicaria rápido e objetivamente os prejuízos de tomar atitudes

agressivas físicas e verbais com os colegas. A professora propôs a ela que resolvesse os conflitos de outra forma. O combinado seria que toda vez que ela tivesse vontade de bater ou xingar um colega, ela viria conversar com a professora. Orquídea fez um quadro bem bonito com papel colorido e toda vez que ela viesse falar com ela colocaria um adesivo.

Num segundo momento, ganharia em vez de adesivos, miçangas para construir um colar e que depois de pronto a aluna sortearia para os colegas de sala. Orquídea iria manter a rotina com conversas valorizando os ganhos e sempre reforçando socialmente.

Intervenção



Orquídea era uma professora muito ativa e participante da escolaridade de seus alunos. Ela tinha atenção por esta aluna, pois além de ser o último ano dela na escola, enfrentava muitos problemas familiares e de saúde.

“Ela volta e meia está chateada e de mau humor. É muito emotiva e pega sempre a dor do mais fraco. Ela é um caso a parte. Ela me responde às vezes e depois vem dizer: -Te amo, professora. Um dia um aluno me desrespeitou e ela só faltou voar em cima dele. Ela disse: Num tá vendo, a professora Orquídea está ensinando a gente ler. Tem que respeitar ela.”

Com a intervenção, a professora sentiu-se mais animada, mas ainda acha que a aluna tem o temperamento difícil e que ela agia assim, para sobreviver no meio a confusão familiar dela.

“Ela pode estar quieta lá, se alguém falar alguma coisa ela toma a dor do outro. Mas ela começou a se controlar e apertava os lábios para não bater e vir conversar comigo. E comecei a elogiar seu comportamento e chegamos a fazer uma folha cheia de adesivos para ela. Esta mais contida. Tenho pena dela, porque ela não tem referência.”

Ao final da intervenção, Orquídea fez as seguintes considerações:

“A índole, as coisas dela, já bem de adulta, a agressividade. Ela é barraqueira mesmo, e compra a briga do outro. Mas depois desse trabalho, eu tenho sentido assim que ela está pensando mais no que tem feito. Ela fez o colar e deu uma briga na sala hoje, porque todo mundo queria o colar. O colar ficou lindo. Até os meninos queriam o colar. Eles falaram que não era justo o colar ficar só para as meninas. Ela melhorou sim. O problema dela é mesmo o ajuste familiar. Ela tem um carinho danado comigo. Tenho uma dó dela tem hora, sabe. O colar dela ficou muito bonito. Dei aula com o colar no pescoço o tempo todo. Ela aprendeu a não me responder. Eu aprendi demais.”

O follow-up mostrou que a aluna melhorou e está mantendo a proposta que lhe foi dada com a intervenção.

Resultados Aluno 4

		Pré-teste	Pós-teste	Média	Desvio Padrão	Escore z (Pré-teste)	Escore z (Pós-teste)	Diferença Escore z
EACI-P	Hiperatividade/Problema de conduta	75	59	17,7	19,3	2,97	2,52	-0,45
	Funcionamento Independente/Socialização Positiva	26	24	22,5	6,7	0,52	0,45	-0,07
	Inatenção	15	15	5,8	4,6	2,00	2,05	0,05
	Neuroticismo/Ansiedade	4	8	5,3	3,4	-0,38	0,97	1,35
	Socialização Negativa	7	5	3,7	3,0	1,10	0,30	-0,80
SNAP-IV	Desatenção	1,55	1,66	2,56				
	Hiperatividade e Impulsividade	1,44	1,00	1,78				
	Déficit de Atenção + Hiperatividade	1,50	1,33	1,38				
	TDO	1,71	1,25	2,00				

Na análise dos resultados do pré-teste e pós-teste no EACI-P observa-se que o aluno obteve resultados satisfatórios em relação a Socialização Negativa que era o comportamento alvo descrito pela professora no início da intervenção. Entretanto, não obteve melhoras significativas em relação a Inatenção e Neuroticismo/Ansiedade.

No SNAP –IV ela esteve abaixo da média na avaliação da professora em todos os fatores, tanto pré-teste como no pós-teste, exceto no Déficit de Atenção e Hiperatividade no pré-teste.

O Quadro 2 mostra o resumo das estratégias utilizadas com cada aluno (a).

Quadro 2

Sujeitos	Economia de fichas	Entrevista Motivacional	Reforço Diferencial	Reforço Positivo	Modelagem	Aprendizagem sem erro	Modelação	Princípio Premack
A 1-E1	X	X	X	X	X	X		
A2- E1		X	X	X	X	X	X	
A3- E1	X	X	X	X	X	X		
A4- E1	X	X	X	X	X	X		
A1- E2	X	X	X	X	X	X		
A2- E2	X	X	X	X	X	X		
A3- E2	X	X	X	X	X	X		
A4- E2		X	X	X	X	X	X	X

ANÁLISE QUALITATIVA

A análise qualitativa do projeto foi feita mediante gravação de cada encontro com as professoras nas escolas, para que se conhecesse o perfil de cada aluno participante do estudo. Dessa forma, cada professora pode se expressar livre e espontaneamente, de forma a esgotar seus sentimentos em relação ao aluno e a condução da intervenção. Os encontros com as professoras foram realizadas sempre pela mesma pesquisadora e por duas alunas da Iniciação Científica do curso de Psicologia (UFMG), que foram devidamente treinadas para colaborar no estudo. As entrevistas foram gravadas em aparelho de áudio formato MP3 e, posteriormente, transcritas, respeitando-se a linguagem das entrevistadas.

Em respeito ao anonimato das professoras, atribuíram-se nomes fictícios de flores, razão pela qual passaram a ser identificadas pelos seguintes nomes: Dália, Margarida, Rosa, Hortência, Camélia, Orquídea, Tulipa e Violeta.

Para o tratamento dos dados, foram realizadas leituras superficiais, profundas e repetidas dos encontros. A análise foi realizada com base nos dados individuais ressaltando-se os sentimentos e as percepções das professoras.

Na fase de Pré-teste o predomínio de impressões das professoras por seus alunos eram predominantemente negativas. O próprio fato de o aluno ser escolhido por seu comportamento inadequado, já apontava para impressões negativas sobre o mesmo.

- *“Muito apática. Não mostra iniciativa para agir, não tem atitude em fazer as tarefas. Ela não se move, não faz nada, entende? Chega atrasada, esquece o uniforme, tem um olhar tão triste”*
- *“Ele não para quieto, atira o lápis e régua, marcha pela quadra como um robô, troca as mochilas dos colegas, não me ouve, não me respeita e gosta de desafiar os professores.”*

No decorrer da intervenção, as professoras começaram a expressar o início de impressões mais positivas.

- *“Ele ainda não consegue terminar as tarefas e ficar quieto o tempo todo, mas está se esforçando e por isso tem ido menos para a sala da coordenadora”.*
- *“Ela está apresentando resultados. Já vem até mim ou a estagiária para pedir ajuda. Suas produções estão melhorando ”.*

Na fase de pós-teste ocorreu predomínio de impressões mais positivas. Observamos através das gravações, nas falas das professoras, que o bom resultado da intervenção gerou nas docentes impressões mais positivas e esperançosas sobre o comportamento do aluno.

- *“Ele melhorou bastante mesmo. Os colegas da sala até notaram que o comportamento dele mudou. O pai dele veio na escola para dizer que ele estava melhor em casa. Ele vai melhorar mais ainda.”*
- *“Eu acho que ele melhorou muito, principalmente comigo. Mas acho que é ainda instável e que preciso trabalhar com ele mais tempo.”*

Ressaltamos que embora as impressões das professoras evoluíssem de negativas para mais positivas, o mesmo não aconteceu com a professora Hortência. Esta, durante

toda intervenção, não mostrou ver mudanças em relação às impressões do aluno selecionado por ela.

5 DISCUSSÃO

Ao iniciarmos o Programa de Treinamento nas duas escolas percebemos uma angústia e desamparo das professoras em relação ao manejo de suas salas de aula. Na primeira sessão do programa, observamos que as professoras tinham um desejo muito grande de, em primeiro lugar, conhecer o que iria ser proposto e, em segundo lugar, elas queriam falar de seus alunos e da completa falta de saber o que fazer para conduzir a sua sala. *“Não tem jeito”, “Não sei mais o que fazer”, “Já tentei de tudo com esse aluno e ele não melhora”*. Estas foram principalmente as falas das professoras.

Era claro que estavam tentando fazer alguma coisa, mas o caminho não estava sendo encontrado. Não que a professora não fizesse nada, mas tudo o que tinha feito não havia mudado o comportamento do aluno. O que tornava seu trabalho ainda mais estressante era o fato de que, numa sala não haver só um aluno com comportamentos inadequados, mas sempre de três a quatro alunos.

As punições e ameaças de punições eram as formas mais adotadas pelas professoras nas duas escolas, como vimos no relato da professora Hortência da escola 2: *“Nós fomos educadas sendo punidas e estamos bem. Nossos pais e professores nos puniam e nós estamos aí, como gente, trabalhando e ganhando a vida”*. Essa fala corrobora o que Skinner (1972) afirma que, além das contingências imediatas da sala de aula, as razões do uso do controle aversivo pelo professor podem ser atribuídas a algumas práticas culturais, isto é, por meio de contingências sociais coerentes com certas filosofias adotadas por outras agências de controle, as quais os professores adquirem e mantêm comportamentos punitivos em relação aos alunos.

As ameaças e punições usadas nas escola 1 e 2 eram principalmente o mandar para a sala da coordenadora ou ameaçar a chamar os pais. Normalmente, os alunos sabem que quando vão para a sala da coordenadora é porque a professora já esgotou todo o seu repertório, tentando fazer com que obedecessem. A chamada dos pais é uma punição que a criança sabe que pode ser muito desagradável. Como aconteceu com a

professora Rosa, quando a mãe chegou à escola e obrigou o menino a tomar o remédio, para que ficasse quieto e dizendo a ele, que não queria mais ser chamada na escola por seu comportamento reprovável.

As ameaças e punições, como forma de controle do comportamento dos alunos, adotada pelos professores, ocorrem de acordo com Skinner (1972), porque o comportamento de punir é reforçado por seu efeito imediato: a redução na frequência do comportamento inadequado do aluno. Zanotto (2000) aponta que, ainda hoje, as contingências presentes na situação de trabalho do professor podem reforçar e manter essas práticas, pois assim, ele é considerado “bom professor” e mantém sua sala trabalhando, mesmo sob ameaças.

A frequência de reforços contingentes aos comportamentos pró-sociais dos alunos dispensados pelas professoras e o simultâneo aumento destes comportamentos, denotam que elas puniam por não saberem mais o que fazer, ou não conhecerem métodos alternativos. A intervenção do programa disponibilizou estratégias mais apropriadas. Esses dados acordam com Pereira, Marinotti e Luna (2004), que defendem que os princípios e conhecimentos produzidos pela Análise do Comportamento são úteis no auxílio do professor, ao planejar os procedimentos necessários ao ensino. E concordam também com Zanotto (2000), que aponta que ao professor deve ser dada a oportunidade de aprender sobre a Programação de Contingências Reforçadoras no fortalecimento de comportamentos adequados, no contexto escolar em relação entre comportamentos das professoras e os comportamentos de seus alunos.

A professora deve apresentar reforço para comportamentos específicos que se quer ensinar, em detrimento de outros inadequados.

O aumento na frequência de comportamentos adequados, a redução dos comportamentos inadequados apresentados pelos alunos e o reforço dispensado pelas professoras a esses comportamentos, mostram que o Programa de Treinamento de Professores adotou uma visão construcional. A esse respeito Vasconcelos et al. (2006) adverte que adotar uma intervenção que busque apenas a eliminação de comportamentos inadequados é uma visão simplista; e uma visão construcional, ao contrário, objetiva instalar comportamentos alternativos no repertório da criança, o que contribuiria para a redução de comportamentos denominados como inadequados. Portanto, cabe ao corpo docente e administrativo da escola planejar condições

favoráveis para que comportamentos adequados e pró-sociais sejam adquiridos pelos alunos.

Por essas razões de ajudar as professoras a encontrar uma visão e atitude mais construcional do que remediativa, o Programa de Treinamento de Professores foi construído na utilização de estratégias da Análise do Comportamento, como forma de amparar as professoras e os alunos, trazendo um melhor relacionamento entre eles e uma sala de aula propícia ao aprendizado.

Os resultados mostraram que as professoras ao trazerem os comportamentos alvo, os apresentaram como algum tipo de queixa em relação aos alunos. Essas queixas sempre se referiam como estes comportamentos as impediam de poder dar aula normalmente sem estar todo o tempo chamando atenção deles. Dentre os comportamentos citados, elas referiram: gritar, bater palmas, não assentar na cadeira, permanecer o tempo todo em pé e andando pela sala, não obedecer as ordens, agredir física e verbalmente os colegas foram os comportamentos mais frequentes. Em oposição a estes, também foi citado que a apatia e falta de autonomia em fazer as atividades propostas em sala de aula, eram comportamentos que dificultavam o andamento da sala de aula, já que elas tinham que ficar o tempo todo chamando à atenção do aluno para fazer as atividades.

De acordo com a análise qualitativa e dos resultados dos pré-teste e pós-teste da EACI-P e do SNAP-IV observamos que a intervenção obteve resultados satisfatórios. Apenas duas professoras, Camélia da Escola – 1 e Hortência da Escola – 2 não conseguiram alcançar os objetivos da intervenção.

Camélia tinha contato somente duas vezes por semana por ser professora de Educação Física e teve ainda um acidente após a intervenção. Durante a intervenção ela faltou a duas sessões. Isto foi importante, pois observamos que para participar da intervenção e ela ser efetiva, o ideal é ser feito pela regente de classe. Vimos que isto foi uma limitação para a intervenção do aluno.

Hortência teve muitas dificuldades em relação ao processo da modificação do comportamento para si mesma. É uma professora muito estruturada e com a ideia da punição muito enraizada, como única maneira de conseguir ser autoridade em sala de aula. Para ela, o aluno precisa estar ótimo para ser elogiado ou ganhar algum tipo de

privilégio. O aluno escolhido também faltava muito às aulas prejudicando a continuidade da intervenção.

As demais professoras, dentro da proposta inicial da intervenção, conseguiram não só as modificações dos comportamentos de seus alunos, como estiveram abertas para aprender as novas e eficientes estratégias de manejo de comportamento em sala de aula. Tanto que, durante a intervenção aproveitaram as estratégias não só para seu aluno, como as outras usadas com demais em sala de aula, obtendo bons resultados.

Quanto ao follow-up das intervenções foi relatado por algumas das professoras a dificuldade de continuar o processo sem o apoio da pesquisadora em encontros semanais, mesmo que a pesquisadora tenha se colocado à disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento por e-mail ou telefone. Percebemos com isso, que as intervenções futuras poderão ser revistas partindo do número de sessões do programa e durante o follow-up ter alguns encontros quinzenais para acolhimento das dúvidas das professoras.

Estudos tem utilizado a Análise do Comportamento para intervenção eficaz com crianças com Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade - TDAH (PRESENTACIÓN et al, 2009, CRUZ; BERTELLI; BIANCHI, 2010, VERREAULT; VERRET; LINE et al, 2011), autistas (SCHRANDT; TOWNSEND e POUSON, 2009, WHALLEY et al, 2013), com Transtorno Desafiador Opositivo (MATTHYS; VANDERSCHUREN et al, 2012), estudantes com problemas de comportamento externalizantes (BENNER et al, 2012). Essas possibilidades de intervenção são bastante estimulantes, para que possamos continuar o Programa de Treinamento de Professores em estudos futuros.

6 CONCLUSÃO

Observamos que o Programa de Treinamento de Professores (PTP) em grupo, utilizando as estratégias da Análise do Comportamento foram ferramentas úteis, para capacitar professoras do Ensino Fundamental, dando a elas condições para melhorar o comportamento do aluno considerado como inadequado, como também o relacionamento professora-aluno e o ambiente de sala de aula em seis das oito intervenções que foram executadas.

7 PERSPECTIVAS

Novas intervenções poderão ser feitas com intuito de reforçar cada vez mais a utilização do Programa de Treinamento de Professores (PTP), como auxílio eficaz ao manejo do comportamento inadequado do aluno em sala de aula.

8 Referências Bibliográficas

- 1 AGUILAR, C.; NAVARRO, J. I. Análisis funcional e intervención com economía de fichas y contrato de contingencias en tres casos de conductas disruptivas en el entorno escolar. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v.40, n.1, p. 133-139, 2008.
- 2 ANSARI, D.; COCH, D. Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. **Trends in Cognitive Sciences**. Vol.10 N°.4 April 2006.
- 3 ANSTISS, T. Motivational interviewing in primary care. **Journal of Clinical Psychology in Medical Settings**, v. 16, n.1, p.10-11, 2009.
- 4 AUSTIN, J. L.; BEVAN, D. Using differential reinforcement of low rates to reduce children's request for teacher attention. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.44, n.3, p. 451-461, 2011.
- 5 BABAD, E. On the conception and measurement of popularity: more facts and some straight conclusions. **Social Psychology of Education**, n.5, p. 3–30, 2001.
- 6 BABAD, E. **The social psychology of the classroom**. New York: Routledge, 2009.
- 7 BACETE, F. J. C.; BERTORET, F. D. Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. **Revista Docência: Universidad Jaume I de Castellón**, n.16, p.1-15, 2002.
- 8 BALDWIN, J. D.; BALDWIN, J. J. **Behavior principles in everyday life**. 4 ed. Santa Barbara: University of California, 2000.
- 9 BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v.84, n.2, p.191-215, 1997.
- 10 BARKLE, R. A. **Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training** (2nd. ed.). New York: Guilford, 1997.
- 11 BENNER, G.; NELSON, R. J.; RALSTON, N. C.; SANDERS, E. A. Behavior intervention for students with externalizing behavior problems: primary-level standard protocol. **Exceptional Children**. 78.2, p. 181, 2012.
- 12 BIEDERMAN, J. et al. Psychoactive substance use disorders in adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): effects of ADHD and psychiatric comorbidity. **American Journal of Psychiatry**, v.152, n.11, p.1652-1658, 1995.

- 13 BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva** v.5, n. 2, p.91-103, 2003.
- 14 BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- 15 BRITO, G. N. O. **EACI-P Escala de avaliação do comportamento infantil para o professor**: manual.1 ed. São Paulo: Vetor, 2006.
- 16 BROSNAN, J.; HEALY, O. A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, Vol.32 (2), pp.437-446, 2011.
- 17 BUSSING, R. et al. Parent and teacher snap-iv ratings of attention deficit/hyperactivity disorder symptoms. **Psychometric Properties and Normative Ratings from a School District Sample Assessment**, v. XX, n. X, p. 20, 2008.
- 18 CABALLO, V. E.; BUELA-CASAL, G. Técnicas diversas em terapia comportamental. In: CABALLO, V. E. (Org.) **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. 4 reimp. São Paulo: Editora Santos, 2011.
- 19 CAMP, E. M. et al. Antecedent versus consequent events as predictors of problem behavior. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.42, n.2, p.469-483, 2009.
- 20 CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. P.129-138.
- 21 CATANIA, A. C. **Aprendizagem: linguagem e cognição**. 4 ed. Artmed: Porto Alegre, 1999.
- 22 CHAN, J. M.; O'REILLY, M. F. A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom setting. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.41, n.3, p.405-409, 2008.
- 23 CRUICKSHANK, W.M. A new perspective in teacher education: the neuroeducator. **J. Learn. Disabil.** 24, 337-341, 1981.

- 24 CRUZ, E. C.; BERTELLI, R.; BIANCHI, J. J. Perspectivas recentes no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 11-26, jan./abr. 2010.
- 25 DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- 26 DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- 27 DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Terapia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- 28 DERDYK, P. R.; GROBERMAN, S. S. Imitação. In: GUILHARDI, H. J.; ABREU, C. N. **Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas**. São Paulo: Roca, 2004.
- 29 DE ROSE, J. C. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v.1, n.1, p. 29-50, 2005.
- 30 DIETZ, S. M.; ALAN, C. REPP, A. C. Decreasing classroom misbehavior through the use of DRL schedules of reinforcement. **Journal of Applied Behavior Analysis**, n.3, p.457-463, 1973.
- 31 FERGUSSON, D. M.; HORWOOD, L. J.; LYNSKEY, M. T. The effects of conduct disorder and attention deficit in middle childhood on offending and scholastic ability at age 13. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 34, n.6, p.899-916, 1993.
- 32 FERNANDES, E. C.; SANTOS, A. C. G. Programação de contingências reforçadoras no fortalecimento de repertórios pró-sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva**, v.XI, n.2, p.285-304, 2009.
- 33 FISCHER, K. W., DANIEL, D. B., YANG, M. H. I., STERN, E., BATTRO, A., KOIZUMI, H. Why mind, brain and education? Why now? **Mind, Brain, And Education**. Vol.1 N° 1, 2007.
- 34 FONSECA, R. P.; PACHECO, J. T. B. Análise funcional do comportamento na avaliação e terapia com crianças. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. XII, n.1/2, p.1-19, 2010.
- 35 FULLER, J. K., GLENDENING, J.G. The neuroeducator: professional of the future. **Theory into Pract.** 24, 135-137, 1985.

- 36 GRINDLE, C. F. et al. Outcomes of a behavioral education model for children with autism in a mainstream school setting. **Behavior Modification**, v.36, n.3, p.298-319, 2012.
- 37 GUILHARDI, H. J.; ABREU, C. N. **Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas**. Roca: São Paulo, 2004.
- 38 GUIMARÃES, R. P. Deixando o preconceito de lado e entendendo o Behaviorismo Radical. **Psicol. Ciênc.Prof. = Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 23, n.3, p.60-67, 2003.
- 39 HAASE, V. G. **Reabilitação neuropsicológica: informações para pacientes e familiares**. Blog Reabilitação Neuropsicológica. 2011.
- 40 HACKENBERG, T. D. Token reinforcement: a review and analysis. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v.91, n.2, p.257–286, 2009.
- 41 HUPP, S. D. A. et al. The effects of delayed rewards, tokens, and stimulant medication on sportsmanlike behavior with ADHD-diagnosed children. **Behavior Modification**, v.26, n.148, p. X1-X2, 2002.
- 42 HUPP, S. D. A.; REITMAN, D. Parent-assisted modification of pivotal social skills for a child diagnosed with PDD. **Journal of Positive Behaviour Intervention**, v.2, p.183-188, 2000.
- 43 INGERSOLL, K. S.; WAGNER, C. C. Motivational interviewing: emerging theory, research, and practice. **Addiction Medicine**, Part 6, 2010.
- 44 IWATA, B. A. et al. Acquisition of skills methodology in the implementations of functional analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.33, n.2, p.181–194, 2000.
- 45 IWATA, B. A. et al. classroom application of a trial-based functional analysis. **Journal Applied Behavior Analysis**, v.44, n.1, p.19-31, 2011.
- 46 KÄPPLER, C.; SCHAEFER, A.; LOURENÇO, C. A. P.; HELENO, C. T.; FREITAS, P. C.; DAGNONI, J. M.; BONVICINI, C. R.; MIRANDA, M. S.; HAASE, V. G. Gewaltprävention in Familien mit psychosozialen Risiken: ein adaptiertes Trainingsprogramm für Elterngruppen in Armenvierteln von Brasilien. In U. Lehmkuhl (Ed.), **Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung** (pp. 183-190). Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.
- 47 KARSINA, A.; THOMPSON, R. H.; RODRIGUEZ, N. M. effects of a history of differential reinforcement on preference choice. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v.95, n.2, pt.2, p.189–202, 2011.

- 48 KRUMBOLTZ, J. D.; KRUMBOLTZ, H. B. **Modificação do comportamento infantil**. São Paulo: Editora EPU, 1977.
- 49 LESHTZ, M.E.; STEMMER, N. Positive reinforcement according to Maimonides: 12th Century Jewish Philosopher. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.39, n.3, p.405–406, 2006.
- 50 LUCZYNSKI, K. C.; HANLEY, G. P. Do children prefer contingencies? An evaluation of the efficacy of and preference for contingent versus noncontingent social reinforcement during play. **Journal of Applied Behaviour Analysis**, n.42, n.3, p.511-525, 2009.
- 51 LUISELLI, J. K.; WOODS, K. E.; REED, D. D. Review of sports performance research with youth, collegiate, and elite athletes. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.44, n.4, p.999-1002, 2011.
- 52 MADI, M. B. B. P. Reforçamento positivo: princípio, aplicação e efeitos desejáveis. In: GUILHARDI, H. J.; ABREU, C. N. **Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas**. São Paulo: Roca, 2004.
- 53 MARCUS, B. A. et al. An experimental analysis of aggression. **Behavior Modification**, n. 25, p.189, 2001.
- 54 MARTIN, G.; PEAR, J. **Modificação do comportamento**. O que é e como fazer. 8 ed. São Paulo: Roca, 2009.
- 55 MARZANO, R. J.; MARZANO, J. S.; PICKERING, D. J. Classroom management that works: research-based strategies for every teacher. **Association for Supervision and Curriculum Development**. 2003.
- 56 MATTOS, P. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v.28, n.3, p. X1-X2, 2006.
- 57 MORRIS, E. K.; SMITH, N. G.; ALTUS, D. E. (2005) B. F. Skinner's contributions to applied behavior analysis. **The Behavior Analyst**, v.28, n.2, p.99-131, 2005.
- 58 NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, p.1-5, 1996.
- 59 PATTERSON, R. L. A Economia de fichas. In: CABALLO, V. E. (Org.) **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. 4 reimp. São Paulo: Editora Santos, 2011.
- 60 PAYÁ, R.; FIGLIE, N. B. Entrevista motivacional. In: GUILHARDI, H. J.; ABREU, C. N. **Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas**. São Paulo: Roca, 2004.

- 61 PEREIRA, C. M.; GIOIA, P. S. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. XII, n. 1/2, p.121-145, 2010.
- 62 PRESENTACIÓN, M. J.; PINTO, V.; MELIÁ, A.; MIRANDA, A. Efectos sobre el contexto familiar de una intervención psicosocial compleja em niños com TDAH. **Escritos de psicología**, Vol 2, nº 3, pp. 18-26, 2009.
- 63 REGRA, J. A. G. Modelagem. In: GUILHARDI, H. J.; ABREU, C. N. **Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas**. São Paulo: Roca, 2004.
- 64 REITMAN, D. et al. Behavior change and perceptions of change: evaluating the effectiveness of a token economy. **Child & Family Behavior Therapy**, v.26, n.2, p.17-36, 2004.
- 65 REITMAN, D. et al. The influence of a token economy and methylphenidate on attentive and disruptive behavior during sports with ADHD-diagnosed children. **Behavior Modification**, v. 25, n. 2, p.305-323, 2001.
- 66 RODRIGUEZ, J. O.; MONTESINOS, L.; PRECIADO, J. A 19Th Century predecessor of token economy. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.38, n. 3, p.427, 2005.
- 67 ROHDE, L. A. et al. ADHD in a school sample of Brazilian adolescents: a study of prevalence, comorbid conditions, and impairments. **Journal of the American Academy of Children and Adolescence Psychiatry**, v.38, n.6, p.716-722, 1999.
- 68 SCHRANDT, J.A., TOWNSEND, D.B., POULSON, A.L. Teaching empathy skills to children with autism. **Journal of Applied Behavior Analysis** 42, 17–32 number 1, 2009.
- 69 SGANZELLA, N. C. M. O ambiente escolar e a indisciplina no ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação e Ciência – REEC**, v.2, n.1, p. 44-53, 2012.
- 70 SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1972.
- 71 SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2011.
- 72 SMITH, C. J.; LASLETT, R. **Effective classroom management: a teacher's guide**. 2 ed. New York: Routledge, 2002.
- 73 SNYDER, J. et al. The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and

- treatment utility. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v.32, n.6, p.336-345, 2011.
- 74 STOKES, J. V.; LUISELLI, J. K.; REED, D. D. A behavioral intervention for teaching tackling skills to highschool football athletes. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.43, n.3, p.509–512, 2010.
- 75 SWANSON, J. M. et al. Parent and teacher SNAP-iv ratings of attention deficit/hyperactivating disorder symptoms: psychometric properties and normative ratings from a school district sample. **Assessment**, v. 20, n. 10, 2008.
- 76 TALIS - Teaching and Learning International Survey. **Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS**. 2009. Disponível em: www.oecd.org/edu/talis/firstresults.
- 77 THE PARLIAMENT, level and impact of challenging behaviour in schools: perception or reality. 2010. Disponível em: www.parliament.uk
- 78 TEIXEIRA, A. M. S. et al. **Ciência do comportamento**. 1 ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002.
- 79 TOMANARI, Y.; MATOS, M. A. **A análise do comportamento no laboratório didático**. São Paulo: Manole, 2002.
- 80 TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- 81 VANDENBERGHE, L. M. A Economia de fichas. In: GUILHARDI, H. J.; ABREU, C. N. (Org.) **Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas**. São Paulo: Roca, 2004.
- 82 VARGAS, J. S. **Behavior analysis for effective teaching**. New York: Routledge, 2009.
- 83 VASCONCELOS, L. A.; GIMENES, L. S. Princípio Premack. In: GUILHARDI, H. J.; ABREU, C. N. (Org.) **Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas**. São Paulo: Roca, 2004.
- 84 VERREAULT, M.; VERRET, C. ; MASSÉ, L.; LAGEIX, P. ; GUAY, M. C. Impacts d'un programme d'interventions multidimensionnel conçu pour les parents et leur enfant ayant un TDAH sur le stress parental et la relation parent-enfant. **Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement**, Vol.43(3), p.150-160, 2011.
- 85 WALTERS, J.; FREI, S. **Managing classroom behavior and discipline: shell education**. Huntington Beach: s.e., 2007.

- 86 WHALLEY, K.; SCHMIDT, J. D.; LUISELLI, J. K.; RUE, H. Graduated Exposure and Positive Reinforcement to Overcome Setting and Activity Avoidance in an Adolescent With Autism. **Behavior Modification**, (37) 1, p.128-142, 2013.
- 87 WILDER, D. A. et al. Brief funcional analysis and treatment of tantrums associated with transitions in preschool children. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.1, p.103-107, 2006.
- 88 WILSON, B. A. **Reabilitação da Memória: Integrando Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- 89 ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: Educ, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM NEUROCIÊNCIAS

CELINA PIRES DO RIO OLIVEIRA

**TREINAMENTO DE PROFESSORES EM GRUPO:
UM PROGRAMA PARA TRABALHAR PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA**

BELO HORIZONTE

MARÇO 2013