

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



ANA CAROLINA CAMARGO CHRISTOVAM

**PROGRAMA DE ENSINO PARA AUTOPREPARO DE PAIS E PROFESSORES COMO
AGENTES DE PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO EM CRIANÇAS**

São Carlos, 2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PROGRAMA DE ENSINO PARA AUTOPREPARO DE PAIS E PROFESSORES COMO
AGENTES DE PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO EM CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Ana Carolina Camargo Christovam

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lucia Cortegoso

Apoio financeiro: CAPES

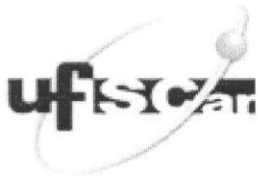
São Carlos, 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C556p Christovam, Ana Carolina Camargo
Programa de ensino para autopreparo de pais e
professores como agentes de promoção de
comportamentos de estudo em crianças / Ana Carolina
Camargo Christovam. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
463 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Comportamento de estudo. 2. Problemas de
estudo. 3. Agentes educativos. 4. Programação de
ensino. I. Título.

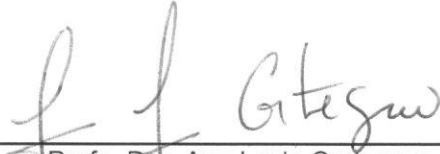


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Carolina Camargo Christovam, realizada em 24/02/2016:



Profa. Dra. Ana Lucia Cortegoso
UFSCar



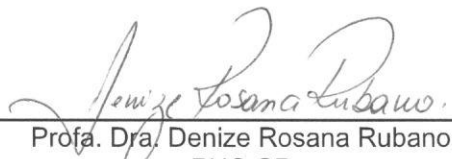
Profa. Dra. Lidia Maria Marson Postalli
UFSCar



Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Atcantara Gil
UFSCar



Profa. Dra. Leila Maria do Amaral Campos Almeida
UNIMEP



Profa. Dra. Denize Rosana Rubano
PUC-SP

DEDICATÓRIA

À minha vizinha Adelaide que, por tantas vezes, com lágrimas nos olhos, disse-me que a maior tristeza de sua vida foi ter tido permissão para estudar apenas até o 4º ano do grupo.

AGRADECIMENTOS

Ter o privilégio de concluir um doutorado é uma tarefa imensamente gratificante. Imagino que seja especial, em quaisquer circunstâncias, mas em alguns casos a alegria de poder dizer: “consegui chegar ao fim” é ainda maior. Muitas pessoas acompanharam de perto todos os momentos delicados por que passei em relação a minha vida pessoal e familiar nos últimos anos. Muitos destes acontecimentos esbarraram de forma significativa em minha vida profissional, e por vezes, me vi inundada em um sentimento de que continuar não seria possível, e concluir então... acontece que sou uma pessoa que se considera iluminada, e pude contar com algumas pessoas que foram imprescindíveis em certos momentos para que eu pudesse chegar aqui e dizer: Eu consegui.

À minha orientadora Ana Lucia Cortegoso, pela confiança depositada tantas vezes ao longo desse trabalho. Por acreditar em primeiro lugar na minha capacidade de utilizar uma tecnologia com que eu pouco tinha contato e, depois, por acreditar de novo que eu “teria pernas” para caminhar com o material autoinstrutivo quando minha ideia inicial era bem mais “comedida”. Você viu o que eu não via, e quando mais precisei foi o braço firme que me conduziu...

À Coser (2013) a quem tantas vezes vou me referir ao longo desse trabalho! Danila, minha amiga querida, como vou ser capaz de agradecer por sua interminável atenção e carinho comigo? Obrigada por tudo! Pela amizade, pela compreensão e dedicação infinitas. Por sempre dar um jeito de se fazer presente, mesmo de longe. Agradeço em especial mais uma vez pela confiança em meu trabalho, e por permitir embarcar nesta com vocês e me dar liberdade total para fazer as alterações que julgasse necessário. Tenho certeza que esta será só mais uma de tantas parceiras que ainda faremos. Nada que possa falar é suficiente para expressar minha gratidão. Você sempre foi a palavra de conforto, o estímulo para continuar...

Aos meus pais, Scheila e Edison, que são a razão de eu ter conseguido chegar até aqui. Àqueles que se dedicaram de corpo e alma à minha formação, e que mesmo sem saber que o faziam “arranjaram contingências extremamente favorecedoras do estudar”, proporcionando que eu desenvolvesse o gosto pelo estudo e pudesse, depois de adulta, escolher “estudar como ferramenta de trabalho”. Minha gratidão eterna a vocês. Em especial meu carinho a você minha mãezinha que, tenho certeza, nunca duvidou de que eu chegaria aqui; hoje posso dizer: por mais que tenha sentido medo, eu nunca duvidei que você estaria aqui, do meu lado, vendo tudo isso de pertinho. Eu amo vocês. Vocês foram conforto, sorriso, lágrimas, vocês foram coração...

Ao meu marido Michel, meu porto seguro. Eu nunca vou poder agradecer a você por toda paciência que teve comigo nesse período. Pelos incontáveis nãoos que ouviu e pelas vezes que me consolou quando quis desistir. Por todos os “deixa que

eu vou, deixa que eu faço, descansa um pouco mais....” Contar com você não tem preço. Você é o melhor companheiro que eu poderia querer. Você definitivamente é um dos motivos mais fortes para que eu continue, e nunca esqueça onde quero chegar. Meu coração é seu. Você foi meu porto seguro, você foi a certeza que eu não tinha...

A minha doce amiga Laurinha, pelo delicioso encontro. Pelos socorros constantes em São Carlos, pelos favores, pela estadia, por sempre me receber tão bem e pela comida caseira! Eu sempre serei grata. Pela parceria acadêmica, de vida saudável e pessoal. Você foi uma das gratas surpresas que o doutorado me deu. Você me deu inspiração e energia com seu gás de quem estava chegando...

A minha irmã Janaina, e à minhas amigas Jaqueline, Juliana, Alyne, Érica, Lili, Mariana por estarem ali sempre que precisei, fosse para rir ou pra chorar, enxugar minhas lágrimas ou chorar comigo, pra tomar cerveja no fim da tarde ou pra me socorrer ainda que virtualmente... Obrigada pela torcida sempre presente, forte e carinhosa. Vocês foram meu equilíbrio...

Às Professoras Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil, Dra. Denize Rubano, Dra. Leila Maria Amaral, Dra. Danila Coser (na condição de suplente) pelas contribuições no exame de qualificação elas foram importantíssimas para o rumo dado ao trabalho. E obrigada mais uma vez, agora por ter topado participar da defesa; incluo aqui meu agradecimento à Prof.^a Dra. Lídia Postalli por ter aceitado também o convite.

Às cinco professoras participantes do Estudo 1, pela disposição que tiveram comigo para realizar as filmagens e entrevistas.

À CAPES pelo apoio financeiro para realização do estudo.

A todos os funcionários do PPGEES, em especial à Eliane e Deborah, sempre dispostas a me atender e ajudar em tudo que fosse preciso.

Esta realização profissional é nossa. Vocês me permitiram chegar até aqui. Muito obrigadada!

“A failure is not always a mistake; it may simply be the best one can do under the circumstances. The real mistake is to stop trying. Perhaps we cannot now design a successful culture as a whole, but we can design better practices in a piecemeal fashion”.

“Uma falha não é sempre um erro; pode ser simplesmente o melhor que alguém consegue fazer sob as circunstâncias. O verdadeiro erro é parar de tentar. Talvez nós não possamos agora projetar uma cultura de sucesso como um todo, mas podemos projetar melhores práticas, um bocado de cada vez”.

B .F. Skinner, Beyond Freedom and Dignity, p. 153

SUMÁRIO

COMPORTAMENTO DE ESTUDOS, TAREFA DE CASA, E A PROGRAMAÇÃO DE ENSINO COMO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO	19
1. COMPORTAMENTO ESTUDAR.....	19
1.1 O que são comportamentos de estudo.....	19
1.2 Promoção de comportamentos de estudo: dificuldades e atores importantes	21
1.2.1 O papel de cada agente educativo no processo de ensino, favorecimento e manutenção de comportamentos adequados de estudos em crianças	24
1.3 Variáveis envolvidas no estabelecimento de condições adequadas de estudo	32
1.4 Conhecimento disponível sobre habilidades relevantes no repertório de estudos.....	37
1.5 Capacitação de agentes educativos: contribuições do conhecimento sistematizado	43
2. ESTUDO E TAREFA DE CASA	51
2.1 Tarefa de casa e promoção do estudar	51
2.2 Tarefa de casa: o que é e sua história	52
2.3 Benefícios da tarefa de casa	53
2.4 Dificuldades relacionadas à tarefa de casa	56
2.5 Uso de tarefa de casa por professores.....	61
2.6 Pais e tarefa de casa	65
3. A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO	69
3.1 A definição de ensino e a necessidade de capacitação para atuar no contexto educacional	71
3.1.2 A Relação Ensino-Aprendizagem	72
3.1.3 Comportamentos Esperados do Professor ao Ensinar	73
3.2 Técnica Derivadas da Análise do Comportamento: Origens, Características, Pontos Positivos, Evidências Científicas de Sua Validade, Limitações e Outras Condições Importantes.	78
3.2.1 Instrução Programada.....	79
3.2.2 Sistema Personalizado de Ensino – PSI	87
3.2.3 Instrução Direta	92
3.2.4 Ensino Preciso	95
3.2.5 Interinstrução.....	97
3.2.6 Análise de Contingências em Programação de Ensino	101
3.3 Limitações Relacionadas às Tecnologias de Ensino	107
3.4 Estudos que utilizam técnicas derivadas da análise do comportamento para intervenção	111

3.5 Aspectos da programação de ensino relevantes para o processo de tomada de decisão na elaboração de programas de ensino	122
3.5.1 Definição da situação-problema	125
3.5.2 Especificação dos objetivos terminais	126
3.5.3 Decomposição de objetivos terminais em intermediários	128
3.5.4 Descrição das partes funcionais dos objetivos.....	129
3.5.5 Determinação do repertório de entrada dos participantes	129
3.5.6 Organização dos objetivos em uma sequência para ensino.....	130
3.5.7 Planejamento e redação das condições de ensino	131
3.5.8 Avaliação do programa de ensino	133
3.6 Programação de ensino e o desenvolvimento de um material para autopreparo de pais e adultos para promover comportamentos adequados de estudos de crianças	134
3.6.1 Perguntas e objetivos de pesquisa	136
INFORMAÇÕES REFERENTES AO MÉTODO	138
4. ELABORAÇÃO DE PROGRAMA PARA AUTO PREPARO DE PAIS E PROFESSORES COMO AGENTES DE PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS DE ESTUDO	138
4.1 Etapa 1: Construindo um Programa para Formação de Professores Como Agentes de Promoção de Comportamentos Adequados de Estudo em Seus Alunos.....	139
4.1.1 Procedimentos de trabalho comuns a todos os estágios de desenvolvimento do programa para preparo de professores (Etapa I)	140
4.1.2 Fontes de informação comuns a todos os estágios de elaboração do programa para preparo de professores (Etapa I)	141
4.1.3 Materiais comuns a todos os estágios de elaboração do programa desenvolvidos nesta etapa.....	142
4.1.4 Procedimentos, fontes de informação e materiais específicos utilizados a cada estágio de desenvolvimento do programa para preparo de professores (Etapa I).....	142
4.2 Etapa II: Proposição de programa de ensino destinado a preparar agentes educativos para promoção de comportamentos de estudo de crianças.....	162
4.2.1 Procedimentos de trabalho comuns a todos os estágios de desenvolvimento do programa para preparo de professores (Etapa II)	163
4.2.2 Fontes de informação comuns a todos os estágios de elaboração do programa para preparo de pais e professores (Etapa II)	164
4.2.3 Materiais comuns a todos os estágios de elaboração do programa desenvolvidos nesta etapa.....	164
4.2.4 Procedimentos, fontes de informação e materiais específicos utilizados a cada estágio de desenvolvimento do programa para preparo de professores (Etapa II).....	164
4.2.4.2 Estágio 2 - Especificando objetivos terminais de um programa de ensino para capacitar pais e professores a favorecer comportamentos adequados de estudo em seus alunos	166

4.2.4.3 Estágio 3 – Integrando e revendo objetivos intermediários identificados para preparação de pais e de professores como agentes promotores de comportamentos adequados de estudo.....	168
4.2.4.4 Estágio 4 – Integrando e revendo partes funcionais dos objetivos intermediários.....	171
4.2.4.5 Estágio 5 - Definição de repertório de entrada dos aprendizes previstos para programa de capacitação de agentes de promoção de comportamentos de estudo.....	172
4.2.4.6 Estágio 6 - Organização dos objetivos intermediários resultantes da fusão dos dois programas em uma sequência para ensino	174
4.2.4.7 Estágio 7 - Planejamento de condições de ensino e avaliação no contexto do programa de ensino unificado.....	175
4.3 Etapa III: Elaborando o material instrucional correspondente ao programa de ensino destinado a preparar adultos (pais e professores) como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo	180
4.3.1 Fontes de Informação Utilizadas.....	181
4.3.2 Materiais Específicos Utilizados.....	181
4.3.3 Procedimentos Utilizados para Elaboração do Programa de Ensino para Pais e Professores	182
4.4.1 Tipos de Informações Coletadas	190
4.4.2 Fontes de Informações Utilizadas.....	190
4.4.3 Materiais Utilizados	190
4.4.4 Procedimento de Coleta e Análise de Dados	191
RESULTADOS.....	193
5. PRODUTOS RELACIONADOS À ELABORAÇÃO DO PROGRAMA PARA AUTOPREPARO DE PAIS E PROFESSORES COMO AGENTES DE PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS DE ESTUDO.....	193
5.1 Etapa I: Resultados referentes ao desenvolvimento de programa para preparo de professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo	193
5.1.1 Estágio1: Situação-problema: ponto de partida para elaboração de programas de ensino	193
Estágio 2: Objetivos terminais propostos para o programa de ensino.....	194
Estágio 3: Objetivos intermediários propostos para o programa de ensino.....	194
Estágios 4 e 6: Definição das Partes Funcionais dos objetivos intermediários e Sequência de ensino	195
Estágio 5: Definição do repertório de entrada dos aprendizes do programa de ensino	195
Estágio 7: Planejamento das condições de ensino e avaliação dos aprendizes.	195
Estágio 8: Redação do Programa de Ensino.....	196
5.2 Etapa II: Resultados referentes ao desenvolvimento de programa único para preparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo	196
5.2.1 Estágio 1: Descrição da situação-problema como ponto de partida para elaboração de programas de ensino.....	196

5.2.2 Estágio 2: Objetivos terminais propostos para o programa de ensino.....	205
5.2.3 Estágio 3: Objetivos intermediários propostos para o programa de ensino.....	211
Figura 2 - Objetivos Terminais e Intermediários de níveis mais gerais definidos para o programa de ensino.	212
5.2.4 Estágio 4: Definição das Partes Funcionais dos objetivos intermediários propostos para o programa de ensino	213
5.2.5 Estágio 5: Definição do repertório de entrada dos aprendizes do programa de ensino	243
5.2.6 Estágio 6: Organização dos objetivos definidos em uma sequência para ensino.	245
5.2.7 Estágio 7: Planejamento das condições de ensino e avaliação dos aprendizes	246
5.3 Etapa III: Resultados relativos ao material instrucional para preparar adultos (pais e professores) como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo	246
5.3.1 Redação do Programa de Ensino	246
5.4 Produtos referentes ao processo de desenvolvimento de um programa de ensino por meio de programação de ensino	277
DISCUSSÃO	287
6. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O APERFEIÇOAMENTO DE SUBSÍDIOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO DE ENSINO.....	287
6.1 Variáveis que influenciaram no processo, cuidados tomados e condições facilitadoras para o programar.....	287
6.1.1 Repertórios comportamentais no processo de elaboração de programas de ensino	287
6.1.2 Disponibilidade de material autoinstrutivo sobre elaboração de programas de ensino	292
6.1.3 Conhecimento sobre comportamentos de estudo e como promovê-los.....	294
6.1.4 Custo de resposta da elaboração de um programa de ensino	299
6.1.5 Participação de especialistas no processo de elaboração de programas de ensino	302
6.1.6 Processo colaborativo para o desenvolvimento do programa de ensino.....	304
6.1.7 Revisão especializada de material produzido em diferentes etapas do programa....	306
6.1.8 Autocorreção na elaboração de programas de ensino.....	307
6.1.9 Desenvolvimento de programas de ensino a partir de (ou relacionados a) outros....	309
6.1.10 Papel das descrições comportamentais dos objetivos para desenvolvimento de programas de ensino.....	311
6.1.11 Custo de resposta na elaboração de condições de ensino em um programa autoinstrutivo	318
6.1.12 Tempo gasto no processo de elaboração de programas de ensino	322
6.1.13 Variáveis relacionadas ao planejamento e redação das condições de ensino.....	324
6.2 Limitações x Relevância do Material Autoinstrutivo Elaborado.....	331
6.3 Características do material autoinstrutivo.....	332

6.3.1 Princípio de resposta ativa.....	333
6.3.2 Pequenos passos.....	334
6.3.3 Domínio Antes de Avançar	335
6.3.4 Aprendizagem sem erro	336
6.3.5 Feedback Imediato.....	337
6.4.1 Avaliação do programa para autopreparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo	339
6.4.2 Desenvolvimento de outros estudos de programação de ensino/ Melhoria na apresentação de aspectos relevantes ao método e ao procedimento utilizado para programar	340
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	342
8. REFERÊNCIAS	346

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	Descrição das relações comportamentais correspondentes aos comportamentos componentes da classe “elaborar programas de ensino”, conforme formuladas por Cortegoso e Coser (2011).....	124
Quadro 2.	Comportamentos da classe “elaborar programas de ensino” sinteticamente indicados.....	140
Quadro 3.	Matriz para indicação de objetivo de ensino, em forma de comportamento desejável do aprendiz e seus componentes (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes).....	148
Quadro 4.	Aspectos Metodológicos adotados a cada estágio de elaboração do programa de ensino.....	186
Quadro 5.	Descrição comportamental para o objetivo terminal “Manter comportamentos da classe estudar de crianças sob sua responsabilidade.....	206
Quadro 6	Descrição comportamental para o objetivo terminal “Instalar comportamentos adequados da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade.....	207
Quadro 7.	Descrição comportamental do objetivo terminal: “Favorecer ocorrência de comportamentos adequados da classe estudar em crianças”.....	209
Quadro 8.	Descrição comportamental para o objetivo terminal “Manter comportamentos da classe estudar de crianças sob sua responsabilidade”.....	210
Quadro 9.	Descrição comportamental do objetivo: “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)”.....	213
Quadro 10.	Descrição comportamental do objetivo: “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”.....	215
Quadro 11.	Descrição comportamental do objetivo: “Buscar o conhecimento disponível sobre comportamentos de estudo”.....	217
Quadro 12.	Descrição comportamental do objetivo “Manter-se informado sobre o comportamento estudar da criança”.....	218

Quadro 13.	Descrição comportamental do objetivo “Avaliar repertórios de estudo de crianças sob sua responsabilidade”	219
Quadro 14.	Descrição comportamental do objetivo “Aperfeiçoar o próprio repertório de agente educativo em relação a crianças.....	220
Quadro 15.	Descrição comportamental do objetivo “Cuidar de si para favorecer comportamentos adequados de estudo da criança”	221
Quadro 16.	Descrição comportamental do objetivo “Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma”.....	222
Quadro 17.	Descrição Comportamental do objetivo “Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos adequados de estudo a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças sob sua responsabilidade”	224
Quadro 18.	Descrição comportamental do objetivo: “Promover reforçamento de comportamentos adequados de estudo a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares.....	225
Quadro 19.	Descrição comportamental do objetivo “Corrigir comportamentos inadequados de estudo de alunos sob sua responsabilidade”	227
Quadro 20.	Descrição comportamental do objetivo: “Utilizar a tarefa de casa como condição favorecedora do estudar”.....	228
Quadro 21.	Descrição comportamental do objetivo “Promover a autonomia da criança em relação ao estudar”.....	229
Quadro 22.	Descrição comportamental do objetivo “Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo”.....	231
Quadro 23.	Descrição comportamental do objetivo “Preparar a criança para manter-se informada sobre seus comportamentos de estudo”.....	233
Quadro 24.	Descrição comportamental do objetivo “Preparar a criança para informar sobre comportamentos de estudo”	234
Quadro 25.	Descrição comportamental do objetivo “Preparar crianças para providenciarem ajuda ao realizar atividades de estudo ou tarefa de casa, sempre que necessário”	235

Quadro 26.	Descrição comportamental do objetivo “Garantir informações sobre comportamento de estudo da criança para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo”.....	236
Quadro 27.	Descrição comportamental do objetivo “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo da criança”.....	238
Quadro 28.	Descrição comportamental do objetivo “Preparar outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos adequados de estudos em crianças”.....	239
Quadro 29.	Descrição comportamental do objetivo “Avaliar eficácia da aprendizagem da criança em relação a comportamentos da classe estudar”.....	241
Quadro 30.	Descrição comportamental do objetivo: “Alterar forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de estudantes”.....	242
Quadro 31.	Módulos e Unidades definidas para o Programa de Ensino.....	248
Quadro 32.	Providências a serem tomadas para a publicação do material do programa.....	276
Quadro 33.	Aspectos identificados no processo de construção do programa de ensino favorecedores da produção de condições de ensino potencialmente relevantes para o programa criado.....	278
Quadro 34.	Aspectos identificados no processo de construção do programa de ensino considerados desfavorecedores da elaboração do programa em questão.....	281

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Exemplo de decomposição do objetivo terminal em diferentes níveis de complexidade obtido com procedimento de análise dos objetivo.....	154
Figura 2.	Objetivos Terminais e Intermediários de níveis mais gerais definidos para o programa de ensino.....	212

PROGRAMA DE ENSINO PARA AUTOPREPARO DE PAIS E PROFESSORES COMO AGENTES DE PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO DE CRIANÇAS.

RESUMO

Estudar é uma classe de comportamentos tão complexa quanto relevante na sociedade moderna, e como tal deve ser ensinada a crianças e jovens de modo a promover repertórios adequados para que este processo ocorra de modo eficaz e autônomo. Estudos desenvolvidos com o objetivo de capacitar agentes educativos ao promover comportamentos adequados de estudo indicam a relevância deste tipo de iniciativa; o acesso a oportunidades deste tipo, contudo, é limitado a indivíduos que participam destes estudos. Tendo por base a programação de ensino como procedimento consagrado para a elaboração de condições de ensino adequadas, e a autoinstrução como forma abrangente de proporcionar formação de adultos, este estudo teve como objetivos desenvolver um programa para autopreparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudos de crianças e examinar o próprio processo de elaboração de programas de ensino em termos de condições favorecedoras e desfavorecedoras da utilização da tecnologia que ela representa. O desenvolvimento do programa implicou no preparo de um programa de ensino para capacitação de professores (Etapa I), integração deste programa com um destinado ao preparo de pais elaborado previamente por outra programadora (Etapa II) e a redação do material do programa unificado para capacitar pais e professores (Etapa III). Em termos do programa unificado, foram propostos quatro objetivos terminais, 22 objetivos intermediários de nível mais gerais descritos na forma de relações comportamentais e 731 em níveis mais específicos, correspondentes a relações comportamentais expressas de forma sintética. Estes objetivos foram sequenciados e organizados de modo a compor um programa constituído de 14 módulos, estruturados em unidades desenvolvidas a partir de um padrão estrutural e gráfico comum, com condições de ensino que promovem participação ativa dos aprendizes em cada unidade, exigências feitas em pequenos passos ou etapas da aprendizagem, consequências informativas sobre o desempenho para cada atividade avaliativa (*feedback* imediato), e levando em conta características potenciais dos aprendizes (cujo repertório de entrada foi definido no processo de elaboração do programa). O material produzido deverá se tornar acessível à população que dele possa necessitar por meio de publicação e disponível para avaliação por meio de aplicações sistematizadas e controladas. Em relação ao processo de elaboração do programa, foi possível identificar condições que interferiram tanto positiva quanto negativamente no processo (repertório do programador, acesso a especialistas sobre a temática, condição autocorretiva do programa, entre outras) e evidenciar providências tomadas em relação a variáveis que influenciaram negativamente o processo, bem como necessidades de estudo adicional e aprimoramento do processo e de subsídios para sua utilização, dada sua relevância como ferramenta para produzir processos de ensino-aprendizagem mais eficazes e socialmente relevantes.

Palavras Chave: Comportamento de Estudo, Problemas de Estudo, Agentes Educativos e Programação de Ensino.

TEACHING PROGRAM TO SELF PREPARE OF PARENTS AND TEACHERS AS PROMOTING AGENTS BEHAVIOR OF STUDY OF CHILDREN.

ABSTRACT

To Study is a class of behavior as complex as relevant in modern society, and such as, should be taught to children and teenagers in order to promote adequate repertoires for this process to occur effectively and autonomously. Studies developed with the objective of training educators to promote appropriate behavior studies indicate the importance of this kind of initiative; access opportunities of this kind, however, is limited to subjects participating in these studies. Based on the teaching programming as established procedure for the preparation of appropriate teaching conditions, and self-preparation as a comprehensively way provide adult education, this study aimed to develop a program to self-prepare of parents and teachers as promoting agents of appropriate behaviors of studies of children and examining the process of development of educational programs itself in terms of favoring and adverse conditions of using represented technology. The development of the program involved: preparation of a teaching program for teacher training (Step I), integration of teacher's program with one for the preparation of parents, previously produced by other programmer (Step II) and the project writing of the unified program to training parents and teachers (Step III). In terms of the unified program, four terminals objectives were proposed, 22 intermediate objectives of more generic level described in the form of behavioral relations and 731 in more specific levels, corresponding to expressed behavioral relationships synthetically. These objectives were sequenced and arranged in order to compose a 14 modules program, structured in units developed from a regular standard structural and graphic with teaching conditions that promote active participation of learners in each unit, requirements are made in small steps or stages of learning, informative consequences on performance for each evaluation activity (immediate feedback), and considering potential characteristics of learners (whose initial repertoire was defined in the program preparation process). The produced material shall become accessible to the population that may need it through publication and available for review through systematic and controlled applications. With regard to the program preparation process, it was possible to identify conditions that interfered both positively and negatively in the process (programmer's repertoire, access to experts on the subject, self-correcting condition of the program among others) and highlight measures taken in relation to variables that negatively influenced the process, as well needs for further study, process improvement and subsidies for it uses, given its relevance as a tool to produce more effective and socially relevant teaching-learning processes.

Keywords: Behavior of Study, Problems of Study, Educational Agents and Teaching Programming.

COMPORTAMENTO DE ESTUDOS, TAREFA DE CASA, E A PROGRAMAÇÃO DE ENSINO COMO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO

1. Comportamento estudar

1.1 O que são comportamentos de estudo

É comum encontrar no discurso de profissionais da Educação a afirmação de que o modo de estudar de cada indivíduo é uma característica intrínseca da pessoa, estando pouco ou nada sujeita às ações ambientais. Sendo assim, cada estudante poderia ser considerado o único responsável por seu desempenho acadêmico, e o estudar seria entendido como algo “natural” da situação à medida que alunos são obrigados a apresentar comportamentos da classe estudar, sem que tenham sido ensinados a isso. Entender o estudar desta forma é incompatível com conhecimento disponível sobre o comportamento humano e com as demonstrações do papel do ambiente e da aprendizagem para a construção dos repertórios comportamentais humanos (GURGUEIRA; CORTEGOSO, 2008, p. 5).

Segundo Cortegoso e Botomé (2002a), estudar pode ser definido como a forma que o indivíduo encontra para lidar com lacunas no conhecimento, de preferência identificando outras mais complexas, dentro ou fora do contexto escolar. Estudar seria, para os autores, um comportamento, e, portanto, entendido como “uma relação específica entre a ação de uma pessoa e seu ambiente” (p.50), sendo possível ser investigado como qualquer outro comportamento. Segundo os autores, comportamentos adequados de estudos aumentam a probabilidade dos estudantes terem um melhor aproveitamento durante as situações de estudo e do contato com novas situações, permitindo que o aluno some ao seu repertório novas condutas.

Para os autores, a análise de qualquer tipo de comportamento envolve a necessidade de considerar aspectos componentes relevantes em termos de condições antecedentes, ação e condições subsequentes, por meio de uma investigação experimental; em relação a comportamentos relacionados ao estudar não é diferente. Ao considerar elementos envolvidos na relação, pesquisadores interessados em promover comportamentos adequados de estudos por exemplo, poderiam propor intervenções comportamentais mais precisas ao ensinar crianças a

estudar, aumentando as chances de estabelecer condições adequadas de estudos que levem, em última instância, à autonomia da criança em relação ao estudar.

Rodrigues (2005a) entende que o estudar pode ser definido como uma ampla classe de respostas e que todas estas seriam passíveis de serem ensinadas aos estudantes. Segundo a autora, a ausência de habilidades pré-requisitos para o comportamento de estudos poderia levar à problemas em relação a escolaridade apresentados pelo aluno, e caberia à escola ensinar esses comportamentos permitindo à criança desenvolvê-los por meio do favorecimento de atividades que favoreçam sua aquisição.

Regra (2004) define estudar como uma classe de comportamentos mais ampla do que simplesmente “fazer tarefa de casa”. Para a autora, fariam parte de hábitos adequados de estudos: “resolver exercícios”, “ler um texto e responder perguntas sobre ele”, “fazer pesquisas”, “fazer resumos”, etc. Segundo a autora, para que as crianças possam estudar adequadamente é necessário que apresentem comportamentos pré-requisitos que favoreçam o estudar; para isso, as crianças deveriam ser ensinadas a apresentar estes comportamentos, aumentando as chances de que estudem adequadamente. Quando esses comportamentos pré-requisitos não fazem parte do repertório da criança, outros problemas podem ocorrer, dificultando o estudar.

Segundo Pergher et al. (2012), “indivíduos que apresentam hábitos de estudo adequados emitem comportamentos que compõem a classe de comportamentos mais geral denominada estudar e, como resultado, conseguem atingir desempenho acadêmico esperado” (p.1).

As definições apresentadas pelos diferentes autores sobre comportamento de estudo permite compreender a necessidade de investigá-lo com o mesmo rigor que se investiga qualquer outro tipo de comportamento humano, considerando não só o comportamento propriamente dito, mas a relação existente entre os componentes antecedentes – resposta – e consequentes, para que quaisquer intervenções que venham a ser realizadas possam considerar todos os elementos envolvidos, aumentando as chances de que as intervenções sejam eficientes ao que se propõe.

1.2 Promoção de comportamentos de estudo: dificuldades e atores importantes

Não é incomum encontrar encaminhamentos de crianças a consultórios de psicólogos e psicopedagogos com a queixa de que estas crianças “não conseguem aprender”. Alguns são encaminhados com a queixa de que “apresentam dificuldades de aprendizagem”; outros, com o indicativo de que “mesmo tendo todas as condições para se dar bem na escola, não vão” (HÜBNER; MARINOTTI, 2000; MARINOTTI, 1997; REGRA, 2004, PERGHER; VELASCO, 2007; entre outros). Ao realizar uma análise mais adequada tanto da queixa formulada pelos professores ou pais, quanto do comportamento da criança em relação à qual os adultos relatam haver problemas, é possível identificar que as dificuldades apresentadas pelas crianças têm mais a ver com dificuldades relacionadas às atividades de estudos por elas desenvolvidas, do que com dificuldades de aprendizagem por parte da criança.

Problemas de estudos são definidos por Hübner (2004) como aqueles relacionados ao insucesso dos alunos na vida acadêmica, mesmo que apresentem todas aquelas habilidades para se sair bem na escola. Segundo a autora, são problemas enfrentados por aqueles alunos muitas vezes identificados pela escola como “alunos inteligentes”, que aprendem rápido, mas que ainda assim tiram notas abaixo da média em algumas matérias, indicando que possivelmente a dificuldade tenha relação com o processo de estudo, e não de aprendizagem.

Segundo Rodrigues (2005a), é comum encontrar alunos com “pouca motivação para estudar”, e uma análise do comportamento destes alunos indica que frequentemente não foram ensinados a estudar, desconhecem estratégias eficazes para isso e não estudam tempo suficiente para atingir os objetivos pretendidos. Ao analisar as práticas destes alunos, é possível constatar que não realizam planejamento e não sabem organizar sessões de estudos em casa, muitos só estudam as disciplinas de que gostam e, em geral, às vésperas das provas. Estes alunos acreditam que “basta assistir as aulas para saber a matéria e que não é necessário estudar em casa”.

Um dos questionamentos realizados por Cortegoso e Botomé (2002a) seria “Como explicar então que ‘estudar’ quase sempre tenha propriedades tão pouco gratificantes para crianças e mesmo para adultos, em nossa sociedade letrada?” (p.51). Como resposta a esta pergunta os autores afirmam que o que se verifica é que a história dos indivíduos, em sua grande maioria, é marcada por insucessos, e

que estes não foram ensinados a apresentar comportamentos relevantes para o estudar. Assim, a ausência ou insuficiência de procedimentos adequados para estudos foram frequentemente associadas à aversão dessas pessoas pelo estudo. Os autores indicam, ainda, que parte deste problema relaciona-se à forma como as pessoas a quem compete ensinar e promover comportamentos adequados de estudos atuam.

Também nesta direção Cortez, Cunha e Cortegoso (2010) indicam que, embora comportamentos de estudos possam e devam ser ensinados para a criança, o que acontece em geral é que isso não ocorre de maneira sistemática e proposital, fazendo com que o indivíduo aprenda a estudar em decorrência de exigências que são feitas na vida escolar. Neste sentido, os autores afirmam que é possível identificar uma série de classes de estímulos que podem favorecer ou dificultar o aprender a estudar de maneira adequada. Apenas por meio da análise das contingências presentes na situação de estudos é que seria possível ensinar a criança a estudar considerando todos os elementos envolvidos, podendo não só ensinar, mas favorecer o estudo de maneira adequada em todos os contextos possíveis.

Segundo Pergher e Velasco (2007), hábitos de estudo inadequados frequentemente estão relacionados à não ocorrência de muitos dos comportamentos que compõem a classe estudar e à apresentação de comportamentos que evitam ou procrastinam a realização de atividades acadêmicas. Essa procrastinação ocorreria, de acordo com os autores, por dificuldades específicas do estudante com a tarefa a ser realizada ou por desenvolver atividades que sejam mais interessantes que as tarefas de estudo. Segundo os autores indivíduos que em geral apresentam notas baixas ou dificuldades em relação ao estudar teriam tido experiências de insucesso pareadas com estimulação aversiva.

Os autores apontam a necessidade de “descontaminar” as relações existentes entre comportamentos de estudos com a estimulação aversiva a que frequentemente essas situações foram associadas. Para isso uma pessoa capacitada para tal (atendente terapêutico, pai, professor, ou adultos em geral) deveria realizar o manejo de contingências, apresentando comportamentos adequados, reforçadores para o estudante por meio da atenção social e outras consequências que possam reforçar comportamentos adequados de estudos. Este agente educativo deveria manter essas atividades, até que fosse possível ao estudante se comportar e manter o comportamento de estudar frequente, motivado pela sensação gerada pelo bom

desempenho obtido naquela tarefa e pelo entendimento do conteúdo estudado (PERGHER; VELASCO, 2007).

Na tentativa de resolver problemas de estudos apresentados por estudantes, diversas intervenções podem ser realizadas, conforme sugere a literatura, orientando adultos em geral, pais, professores e outras pessoas que interajam diretamente com a criança, para que possam promover habilidades específicas que se relacionam, de maneira direta ou indireta, ao estabelecimento de comportamentos adequados de estudos em crianças, tais como: Promover consequências reforçadoras aos comportamentos de estudar (CAPELARI, 2003; SCARPELLI; COSTA; SOUZA; 2006; SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004; HÜBNER, 1999); Desenvolvimento de tutoria entre pares, para que alunos mais capacitados possam auxiliar os alunos com dificuldades (CUSHING; KENNEDY, 1997; DINEEN; CLARK; RISLEY, 1977), Desenvolvimento de estratégias para auto monitoramento de habilidades envolvidas ao estudar (CORTEZ, 2003; CALLAHAN; REDEMACHER; HILDRETH, 1998; CARRINGTON; LEHRER; WITTENSTROM, 1997; MILLER; KELLEY, 1994; OLYMPIA; SHERIDAN; JENSON, 1994; TRAMMEL; SCHLOSS; ALPER, 1994) Promover o envolvimento parental para melhorar o rendimento acadêmico (BHERING; DE NEZ, 2002; BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; BROWN; BECKET, 2007; CIA; D´AFFONSECA; BARHAM, 2004; CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008; EPSTEIN, 1995; FEHRMANN; KEITH; REIMERS, 1987; HÜBNER, 2002; JHEYNES, 2003; MARTURANO, 1999; OLYMPIA; SHERIDAN; JENSON, 1994; SMITH, 1998, entre outros); Promover o desempenho acadêmico por meio da capacitação de pais para lidar adequadamente com a tarefa de casa (EILAM, 2001; COOPER; ROBINSON; PATALL, 2006; COOPER; VALENTINE, 2001; COOPER; LINDSAY; NYE, 2000; OLYMPIA; SHERIDAN; JENSON, 1994); Promover o desempenho acadêmico por meio da capacitação de professores para lidar adequadamente com a tarefa de casa (BRYAN; SULLIVAN-BURSTEIN, 1998; EILAM, 2001; COOPER; ROBINSON; PATALL, 2006; EPSTEIN, 1995; NOGUEIRA, 2002; POLLOWAY; EPSTEIN; BURSUCK; JAYANTHI; CUMBLAD, 1994; EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2001; FORSTER, 1999; TRAUTWEIN; KÖLLER, 2003).

No que diz respeito ao preparo de agentes para a promoção de comportamentos adequados de estudos, a literatura indica estudos relacionados à capacitação de pais para promoção de comportamentos adequados de estudos (CHRISTOVAM, 2011; COSER, 2009; COSER, 2013; GURGUEIRA, 2005; entre

outros); capacitação de agentes educativos para o trabalho em agências de estudo (CORTEGOSO; BOTOMÉ, 2002a) ou ainda intervenções extraconsultório realizadas por psicólogos ou agências de ensino para intervir junto aos comportamentos problemas (PERGHER; VELASCO, 2007; CORTEZ; CUNHA; CORTEGOSO, 2010). Em relação a capacitação específica de professores para promoção de comportamentos de estudos foram encontrados alguns trabalhos relacionados a promoção de comportamentos que se relacionam ao estudar em sala de aula como o trabalho de Médici (2010), que se dedicou a identificar condições favorecedoras ou desfavorecedoras de competências de autogoverno¹ de alunos criadas em salas por professores (habilidade importante para o desenvolvimento da autonomia em relação ao estudar), e o trabalho de Rodrigues (2005a), sobre o estudar em geral, que indica a responsabilidade da escola no ensino e na promoção de comportamentos adequados em seus alunos, porém não especifica como fazer isso.

Embora a bibliografia identificada indique a existência de estudos voltados para preparo de agentes para a promoção de comportamentos adequados de estudos em crianças, não foi possível localizar trabalhos que sistematizassem fontes de informação para a capacitação específica de professores incluindo toda a gama de comportamentos envolvidos nesse processo (e não apenas parte deles) ou ainda um para a capacitação de diversos tipos de adultos (pais ou professores) em um único material.

1.2.1 O papel de cada agente educativo no processo de ensino, favorecimento e manutenção de comportamentos adequados de estudos em crianças

De modo geral, são encontrados na literatura estudos que fazem referência a três tipos de agentes promotores de comportamentos adequados de estudos: as agências de promoção de comportamentos de estudos, os pais, e os professores. Estes estudos indicam que há papéis específicos a serem desempenhados por cada um dos agentes, mas que, em geral, devem trabalhar em conjunto, de maneira

¹ O autor define como autogoverno: “competências que permitam que o aluno arranje as contingências adequadamente de forma a sinalizar (para si mesmo) situações em que a emissão de classes de respostas específicas aumentam a probabilidade da apresentação de consequências específicas” (p.20).

colaborativa para o desenvolvimento de comportamentos adequados de estudos em crianças.

1.2.1.1 Agências educacionais promotoras de comportamentos adequados de estudo

Segundo Cortegoso e Botomé (2002a), agências educacionais podem ser consideradas instituições com o objetivo de promover comportamentos adequados de estudos em seus usuários; podem fazer parte de instituições de ensino como escolas ou universidades ou serem instituições com caráter complementar à escola. Um exemplo de agência educacional é o ProEstudo da Universidade Federal de São Carlos (CORTEZ; CUNHA; CORTEGOSO, 2010) e, ainda, o atendimento do aluno com problemas de estudos em consultórios particulares por psicólogos (PERGHER; VELASCO, 2007).

Cortegoso e Botomé (2002a) indicam que agentes educativos ao promover condições adequadas de estudos em agências educacionais deveriam apresentar os seguintes comportamentos: **1.** Comentar trabalhos realizados pelos estudantes; **2.** Identificar situações para intervir; **3.** Apresentar consequências para estudar; e **4.** Intervir diante de comportamentos concorrentes ao estudar.

Reconhecendo a importância de promover condições favorecedoras de comportamentos de estudo adequados para alunos de graduação, o Departamento de Psicologia e Pró Reitoria de Graduação da Universidade Federal de São Carlos apoiaram a criação e manutenção do Programa de Capacitação Discente ao Estudo (ProEstudo), com o objetivo de capacitar alunos de graduação a aprimorar seus repertórios em relação às práticas de estudos, preparando-os para estudar de maneira mais adequada e gratificante não apenas no contexto acadêmico. Como parte do programa são desenvolvidas intervenções destinadas à comunidade acadêmica, bem como projetos de pesquisa e formação de profissionais psicólogos para atuar na área. Segundo Cortez, Cunha e Cortegoso (2010), o material desenvolvido pelo ProEstudo para promover comportamentos adequados de estudos em alunos de graduação inclui o incentivo à realização de adequações às situações que envolvam o estudar, considerando: **1.** O ambiente de estudo; **2.** Aspectos relacionados ao planejamento das sessões de estudos; **3.** Procedimentos adequados para estudar; **4.** Melhores maneiras de lidar com interferências ao estudar; **5.**

Comportamentos compatíveis com o estudo em sala de aula; e, **6.** Orientações para se preparar para provas e exames. Segundo os autores, há um conjunto amplo e diversificado de variáveis que influem diretamente no bom desempenho de atividades relacionadas a estudar, e devem ser consideradas para realizar modificações com o objetivo de favorecer o estudo.

Pergher e Velasco (2007) sistematizaram as características envolvidas em um procedimento de acompanhamento terapêutico para o desenvolvimento de comportamentos de estudos em alunos. Os autores apresentam a modalidade de atendimento terapêutico para a promoção de comportamentos de estudos e apontam algumas situações que o atendimento extraconsultório pode ser recomendado quando intervenções de consultório não são suficientes para gerar comportamentos adequados; quando não é possível contar com a participação dos pais na execução de orientações fornecidas pelo terapeuta; ou quando não é possível manejar contingências dentro das escolas. O objetivo geral das intervenções realizadas nos atendimentos extraconsultório são: o adolescente tirar boas notas, cumprindo as tarefas propostas no prazo, sem queixas pessoais em relação à escola e sem queixas da escola a seu respeito (p.291).O procedimento sugerido pelos autores dividiria as sessões de estudos em quatro momentos distintos que começariam com a preparação do ambiente e do material, revisão das prioridades para o estudo do dia para finalizar com um momento de lazer pós estudo.

Em relação à revisão das prioridades do estudo do dia, os autores destacam a necessidade de estabelecer comportamentos e resultados-alvo para guiar o comportamento do estudante durante a sessão e os procedimentos utilizados pelos autores nas sessões extraconsultório são: **1.** Pareamento do estudo com momentos agradáveis; **2.** Fornecimento de modelos e instruções adequadas relacionadas ao estudar; **3.** Ajudar a criança no desenvolvimento de autoconhecimento por meio da descrição de relações ambiente-comportamento-consequências, descrevendo, por exemplo, consequências naturais da emissão do comportamento (“olha como foi mais fácil achar a resposta das perguntas quando você grifou antes as partes importantes do texto!” ou “você viu que com a fórmula copiada você resolveu mais facilmente o exercício e errou menos?”)(p.297); e **4.** Modelagem de comportamentos acadêmicos eficazes em detrimento do ensino de conteúdo acadêmico propriamente dito. Os autores concluem que os atendimentos terapêuticos realizados utilizando estes procedimentos contribuem para o estabelecimento dos comportamentos de estudos

pretendidos, tanto em situações de consultório como extraconsultório, sendo indicados também para casos em que outras intervenções não foram capazes de garantir o estabelecimento de comportamentos adequados de estudos em crianças e adolescentes, ressaltando a necessidade do desenvolvimento de práticas sistemáticas para que a criança aprenda habilidades importantes ao estudar.

1.2.1.2 Pais e a promoção de comportamentos adequados de estudo

Segundo Coser e Cortegoso (2010), pais deveriam servir não apenas como vigilantes das condições a que as crianças ficam expostas ao realizar atividades de estudos, mas também compartilhar do compromisso com a formação das crianças assumindo um papel ativo em relação ao comportamento de estudos dos filhos buscando sempre que possível promover condições favorecedoras de estudos em seus filhos.

No que diz respeito ao estabelecimento de condições adequadas de estudos, seria papel dos pais promover condições antecedentes facilitadoras, comportamentos e consequências adequadas para comportamentos de estudos de crianças. Em relação aos antecedentes adequados, as autoras apontam: ajudar as crianças no estabelecimento de condições antecedentes ao estudar, definir e adequar o local de estudos com ajuda da criança, auxiliar os filhos no cuidado e conservação do material escolar; programar horários de estudos, dentro da rotina da criança, considerando condições físicas e psicológicas para isso, e conversar com a criança explicando as razões sobre o porquê fazer desta ou daquela maneira. Em relação a comportamentos específicos ao estudar as autoras apontam: planejar sessões de estudo, utilizando critérios como disciplinas mais difíceis primeiro, depois mais agradáveis; garantir intervalos ao estudar, e ajudar os professores a identificar quanto de lição a criança consegue realizar bem sem ter que passar muito tempo em casa estudando. No que diz respeito às consequências a serem estabelecidas pelos pais as autoras sugerem: verificar a tarefa da criança em horários adequados, considerando boas condições físicas e psicológicas para isso, o melhor local para realizar a conferência, e programar consequências gratificantes para a criança ou ajudar as crianças a providenciar e notar consequências envolvidas naturalmente na situação de estudos.

As autoras ainda ressaltam a importância de que pais usem consequências rotineiras que derivam do próprio trabalho feito pela criança, realizando, por exemplo, comentários sobre a tarefa concluída, capricho com que foi realizada, pequenas melhoras alcançadas, reconhecimento sincero sobre o esforço da criança mesmo que ela não tenha conseguido um grande feito. Pais devem ajudar crianças a selecionar consequências para que aprendam que estudar pode ser um excelente meio de resolver problemas da vida cotidiana e não apenas para atender à exigência escolar, para que um estudo adequado possa ser generalizado para outros contextos (COSER; CORTEGOSO, 2010).

Hübner (2002) faz referência a dois estilos parentais, que poderiam influenciar direta e de formas muito diversas o desenvolvimento e manutenção de hábitos de estudos em crianças. As famílias "antisaber" são aquelas que apresentam valores apenas com o objetivo de cumprir as tarefas para tirar notas. Já as famílias "pró-saber" estariam diretamente ligadas ao desenvolvimento e à manutenção de hábitos adequados de estudos, e o valor dado pela família às questões escolares poderia favorecer um clima agradável e estimulador que proporcione a busca pelo conhecimento. As famílias "pró-saber" seriam aquelas que instigam a curiosidade em seus filhos, "valorizando e criando situações para que eles explorem ao seu redor, perguntem, consultem, estabeleçam relações e desenvolvam, enfim, o pensamento científico - observar, levantar suposições, perguntar, testar, interpretar e perguntar novamente" (p. 97).

Segundo a autora, a tomada de decisões e definições relacionadas à rotina dessas famílias valoriza e respeita as atividades relacionadas à vida escolar de seus filhos. Esse tipo de família também tem uma postura favorecedora de comportamentos adequados de estudos, no que diz respeito ao "fornecimento dos recursos e instrumentos para o estudar, tais como materiais para trabalhos, pequenas providências no dia-a-dia, como comprar uma cartolina ou um livro solicitado pelo professor" (p.97). Segundo a autora, quando solicitações relacionadas ao estudar são realizadas com boa vontade e rapidamente, as condições para o pronto cumprimento do compromisso do filho são claramente estabelecidas e o valor dado à escola fica evidente (HÜBNER, 2002). Segundo a autora, famílias que apresentem valores como as "antisaber", deveriam ser ensinadas a mudar o sistema aversivo que teriam associado em relação a situações envolvendo o estudar, para um sistema de

reforçamento, em que fosse possível estabelecer comportamentos adequados de estudos em crianças.

Para Rodrigues (2005a), assim como a atuação dos professores e da escola, a atuação dos pais em relação ao comportamento de estudar também levaria em consideração o modelo da tríplice contingência, sendo necessário aos pais atenção e intervenção em relação às condições antecedentes ou consequentes a este comportamento.

Embora seja recomendável que pais façam parte do processo de promoção de comportamentos adequados de estudos, Pergher e Velasco (2007) indicam que esta tarefa pode ser dificultada pelo pouco tempo e disponibilidade dos pais em ajudar os filhos a estudar, fazendo com que, muitas vezes, a interação limite-se a cobrança de realização das tarefas. Quando se tratar de um aluno que apresente o comportamento de estudos de maneira autônoma, ainda que o produto do estudo não esteja adequado ao esperado, existe um produto a ser exibido para que o pai possa monitorar. No caso de um aluno com dificuldades relacionadas ao estudo, existe grande chance de que este aluno não realize a atividade, gerando outros problemas para a interação entre pais e filhos no momento da supervisão de estudos. Neste sentido é comum a utilização de consequências aversivas à não realização da tarefa, o que é inapropriado se o objetivo do pai é aumentar a chance de que a criança realize a tarefa em situações semelhantes futuras.

1.2.1.3 A escola e professores na promoção de comportamentos adequados de estudo

A atribuição da responsabilidade do ensino de comportamentos de estudos a crianças em idade escolar à escola e aos professores é encontrada em Rodrigues (2005a), entre outros. Segundo a autora, o papel das famílias neste processo seria colaborativo no sentido de manter as condições ensinadas pela escola e acompanhar as atividades realizadas em casa pelos alunos. Para a autora, ensinar crianças a estudar implica em certas condições. Em primeiro lugar, incluir o ensino de comportamentos envolvidos no estudar como objetivo educacional pela escola, e o planejamento de seu ensino como parte do currículo. Também seriam condições necessárias para a criança poder estudar bem: a existência de condições emocionais

e físicas de saúde adequadas da criança, além de uma parceria entre escola e família para a implementação de comportamentos de estudo fora do ambiente escolar.

Em relação ao favorecimento de condições adequadas de estudos, a autora aponta que o ideal seria que toda equipe da escola, professores, pais e profissionais envolvidos na questão pudessem analisar e tomar decisões em conjunto sobre as melhores formas para proporcionar comportamentos adequados de estudos; no entanto, na prática isto não acontece. Neste sentido, a autora ressalta a necessidade da escola assumir a responsabilidade de ensinar o aluno a estudar, aumentando as chances de que a criança aprenda habilidades importantes relacionadas ao estudar na escola e possa exibir estes comportamentos extraclasse, sempre que necessário.

No que compete especificamente à escola, a autora salienta que o comportamento de estudo deve ser ensinado como qualquer outro comportamento ou atividade acadêmica, enfatizando as condições antecedentes e consequentes adequadas à sua implementação. Com objetivo de ensinar a estudar a autora aponta: **1.** A necessidade de promover instruções claras e precisas sobre o que o aluno deve executar em casa, **2.** Promover consequências reforçadoras para a realização da tarefa. **3.** Ensinar o aluno a organizar o seu ambiente, dentro de suas limitações e possibilidades, da melhor maneira possível, **4.** Ensinar o aluno a estudar em casa, a se programar, a organizar seu material e a organizar o seu ambiente, a interferir na rotina familiar de modo a prover melhores condições de estudo, sempre que possível com a colaboração da família. Estas habilidades aumentariam as chances de que a criança pudesse desenvolver um comportamento fundamental que é o estudar (Rodrigues, 2005a, p. 420). Para a autora, professores deveriam ensinar os alunos a generalizar rotinas e normas de estudo estabelecidas em sala de aula para a casa do aluno ou para a apresentação de comportamentos de estudos em quaisquer outros ambientes. A autora ressalta que o comportamento do professor e situações criadas por ele deveriam funcionar como modelo para que a criança pudesse estudar de maneira independente. Entre os comportamentos do professor que poderiam ser generalizados pela criança como modelos para outros contextos, a autora aponta: **1.** Compreender a leitura: identificar as ideias principais, organizando-as e relacionando-as umas com as outras; **2.** Dizer com as suas próprias palavras as ideias contidas em um texto; **3.** Resumir um texto em várias partes, selecionando as ideias principais, hierarquizando as informações a serem transmitidas.

Em relação ao autocontrole e à autonomia da criança, importantes habilidades a serem incentivadas na criança em relação ao estudar, a autora aponta:

O autocontrole e autonomia da criança em relação ao estudar também podem ser ensinados diretamente planejando antecedentes para que o comportamento ocorra fora da escola: planejamento e organização do estudo (horários de estudo e estabelecimento de objetivos específicos); controle de estímulos concorrentes (identificação de estímulos presentes no local de estudo que dificultem a concentração do estudante, com a descrição pelo estudante do local e do que costuma fazer enquanto estuda - TV, rádio, celular, *pager* etc.) e reorganização do local de estudo (preferencialmente específico para estudar, confortável na medida do possível, e com boa iluminação, com presença de todo o material necessário no local para evitar interrupções e evitando ser interrompido por outras pessoas); estratégias facilitadoras etc. Além do planejamento de condições antecedentes não se pode descuidar das consequências oferecidas. As mais detalhadas e claras instruções sobre como estudar e o melhor planejamento de estudo podem não surtir efeito ou o comportamento do aluno pode entrar "em extinção" caso o planejamento de eventos consequentes para a lição de casa trazida para a escola não seja levado a efeito (RODRIGUES, 2005a, p. 421).

Para a autora, a identificação de problemas relacionados ao estudar de crianças estaria relacionada a fatores intraescolares - falhas existentes no currículo ou em procedimentos de ensino adotados por professores. Em geral, estes problemas estariam localizados em condições antecedentes desfavorecedoras ou com condições de ensino selecionadas inapropriadas às características do aluno, o que maximizaria ainda mais a permanência de eventuais lacunas no repertório, ou criando dificuldades antes não existentes. Isto indicaria a necessidade do professor ser ensinado a realizar uma análise nas contingências envolvidas no processo de estabelecimento de situações de estudos, para que fosse possível ensiná-lo a identificar eventuais falhas, e problemas, para planejar uma intervenção em relação ao comportamento problema. A intervenção a ser planejada pelo professor deve considerar tanto com as características da situação estabelecida, como as características do próprio aluno, sendo a intervenção capaz de promover os resultados esperados naquelas condições.

Não é comum verificar iniciativas das escolas para preparar o aluno para estudar, mesmo que seja considerado parte de suas atribuições (RODRIGUES,

2005a). Não apenas crianças não são ensinadas a estudar como deveriam, mas professores também não recebem qualquer tipo de capacitação relacionada ao favorecimento de comportamentos adequados de estudos em crianças (CHRISTOVAM; CORTEGOSO, 2015b). Se conhecimentos específicos sobre aquilo que se deseja ensinar é algo que pode determinar o sucesso da aprendizagem desejada, é possível concluir que o favorecimento de comportamentos adequados de estudos por professores pode ser prejudicado diante do despreparo do professor para desempenhar tal tarefa. Neste sentido, ações voltadas à capacitação de professores para ensinar comportamentos adequados de estudos pode ser importante.

1.3 Variáveis envolvidas no estabelecimento de condições adequadas de estudo

Cortez, Cunha e Cortegoso (2010), em trabalho realizado em agência para promoção de comportamentos adequados de estudos em estudantes universitários, puderam identificar uma série de variáveis que afetam diretamente o desempenho do aluno em relação ao estudo. Os autores indicam, como particularmente relevantes:

1.3.1 Ambiente de estudo

Segundo os autores, embora algumas pessoas consigam estudar bem em qualquer lugar em que se proponham a fazer isso, existem alguns aspectos do local de estudos que podem interferir no rendimento do estudante; assim, algumas recomendações são feitas em relação à escolha do lugar onde estudar. Uma condição é aquela em que o estudante tivesse um local destinado apenas às atividades de estudos, dado que isso aumenta as chances de que o local fique associado à atividade que nele ocorre, de tal forma que estar nele estabelece disposição para estudar. Sabendo que isso nem sempre é possível, o estudante poderá estabelecer alguns sinais que possam indicar que ali está sendo realizada uma atividade de estudo, como por exemplo, usar uma toalha de mesa quando vai usar uma mesa para se alimentar, e ausência de toalha mais uma luminária acesa sobre a mesa, quando vai estudar. Além disso, se o ambiente é de uso comum a outras pessoas, fazer e estabelecer um acordo sobre esta diferenciação serve como sinal também para a

família, de modo que esta possa apresentar comportamentos compatíveis com a atividade realizada naquele momento.

Além disso, os autores apontam outras características importantes de serem consideradas: a iluminação, ventilação, temperatura, os ruídos e o mobiliário são adequados para atividade de estudo? Todas estas características podem influenciar no rendimento do estudante. Ao determinar o local de estudos devem ser consideradas estas questões e quando não forem compatíveis com o estudar devem ser ajustadas. Abrir uma janela ou acender uma luminária, ligar um ventilador, desligar aparelhos eletrônicos próximos à situação de estudos são adaptações que costumam otimizar o espaço. No que diz respeito ao mobiliário existem indicações dos autores para que os estudantes em geral sentem-se em cadeira com encosto, e que seja possível encostar os pés no chão, mantendo os cotovelos à altura do tampo da mesa; podem ser adaptadas almofadas para encosto e assento quando necessário, ou caixotes para repouso dos pés. A posição adequada do estudante aumenta o rendimento e diminuiu interrupções desnecessárias relacionadas ao desconforto da situação de ficar mal acomodado por muito tempo.

1.3.2 Planejamento do estudo

Segundo os autores o planejamento de sessões de estudo é outra variável que influencia o desempenho do estudante. Para estudar bem é importante que o estudante possa gradativamente ampliar seu próprio ritmo em relação ao processo de aprendizagem e para que isso seja possível o estudo regular e planejado é importante.

Estudar às vésperas da prova, todo o conteúdo de uma vez, apenas porque será avaliado é uma estratégia comum da maioria dos alunos e nada eficaz. O desespero às vésperas da prova exige do aluno um desempenho em relação ao estudar quase nunca suficiente para que o desempenho desejado seja atingido. O planejamento do estudo é importante para que seja possível estudar cada vez mais e melhor. Isto significa que o estudante deve ser capaz de propor, avaliar e alterar planos de estudo sempre que necessário. Para propor um plano de estudos o estudante deve indicar tudo que precisa ser estudado e outras atividades a serem desenvolvidas em relação ao estudar divididas de acordo com sua urgência: curto, médio e longo prazo. Os autores indicam que quanto maior e mais precisa a revisão

do conjunto de atividades e prazos, maiores serão as possibilidades do estudante aproveitar melhor seu tempo. Neste sentido a agenda pode ser uma importante aliada do estudante.

Planejamentos de estudos devem ser realistas no sentido de serem possíveis de serem alcançados, considerar todas as atividades e prazos para cada uma delas, além de serem flexíveis para que o estudante possa lidar com eventuais imprevistos, podendo reorganizar seu planejamento quando necessário. É um importante variável e deve ser considerada para aumentar as chances do rendimento do estudante.

1.3.3 Procedimentos adotados ao estudar

Muitas pessoas, em geral as que não sabem estudar, consideram estudar apenas como procedimentos que envolvem leitura e memorização dos conteúdos lidos. Normalmente este é o tipo de estudo desenvolvido por estudantes que não planejam os estudos e fazem isso apenas antes de prova.

Os autores recomendam que ao planejar o estudo, os estudantes também considerem alguns procedimentos que podem favorecer a revisão de tudo que precisa ser estudado. Dividir as informações em unidades de informação menores e resumidas aumentando gradualmente de complexidade e tamanho pode melhorar o desempenho do aluno. Também é importante que o estudante tenha um papel ativo em relação ao estudar mesmo quando a atividade realizada envolver atividades de leitura, formulação e resposta de perguntas, elaboração de exemplos e etc. são procedimentos que podem aumentar o rendimento e tornam o estudar ativo.

Atividades que possam tornar o estudo uma atividade mais agradável e prazerosa para o estudante também são bem-vindas. Neste caso os autores indicam a relevância do estudante desenvolver procedimentos de estudos que possam ser agradáveis a ele como por exemplo: desenvolver procedimentos de estudos que envolvam jogos, atividades de estudos em duplas ou grupos ou outras situações que o estudar possa vir a ser associado com situações agradáveis, aumentando as chances de que o estudante desenvolva atividades de estudo com maior frequência.

1.3.4 Interferências às sessões de estudo

Os autores apontam que algumas interferências às atividades de estudos podem influenciar diretamente o desempenho da criança em relação ao estudar. Interrupções devem ser evitadas ao máximo, tanto pelo estudante, como pelas pessoas ao redor, que devem entender a necessidade do desenvolvimento da atividade sem interrupção. O estudante deve tentar planejar sessões de estudos considerando situações em que um número menor de interrupções seja possível, para realizar a atividade com tranquilidade e sem interferências.

No entanto nem sempre interrupções podem ser evitadas; nestes casos os estudantes devem avançar apenas a ponto de concluir uma etapa do estudo, e retomar sua realização assim que seu problema for resolvido, tentando reduzir os prejuízos que possam ser decorrentes de sua interrupção. Se interrupção for comprometer a qualidade da continuidade do estudo, é recomendada a suspensão da sessão até que seja possível retomar o estudo de modo a alcançar um bom rendimento.

1.3.5 Comportamento do estudante em sala de aula

Muitos estudantes não levam em consideração que seu comportamento em sala de aula influi diretamente no rendimento do estudo em casa. Neste sentido, os autores apontam a necessidade que o aluno tenha um comportamento em sala de aula que seja compatível com o estudar. Isto requer que o estudante se comporte de modo a favorecer comportamentos adequados de estudos: escolher um bom local para sentar, onde seja possível ver e ouvir o professor com clareza, informar-se previamente sobre o que será tratado na aula que está assistindo, realizar anotações adequadas que possam ser consultadas sempre que necessário, tirar dúvidas sempre que elas aparecerem. Todos estes comportamentos do aluno em sala de aula podem favorecer o desenvolvimento das atividades de estudos em casa.

Igualmente importante é o comportamento do professor em sala. Segundo os autores muitos professores reconhecem que alguns de seus comportamentos em sala podem facilitar ou dificultar o desempenho da criança em relação à aprendizagem e ao estudo. Neste sentido seria importante que professores pudessem desempenhar seu papel de modo a favorecer habilidades envolvidas no estudo em sala de aula. No entanto muitos professores ainda apresentam uma postura em sala bastante distante

da desejada e não conseguem ver relação explícita entre o que fazem em sala e comportamentos adequados de estudos dos alunos.

1.3.6 Provas e exames

Segundo os autores o ideal é que o aluno possa se preparar de maneira progressiva para uma situação em que será avaliado. Isto significa que um aluno que faz e cumpre um plano de estudos preparou-se pouco a pouco para a avaliação a que será submetido. Neste caso existem ainda alguns cuidados que devem ser tomados pelos estudantes. Os autores indicam a necessidade de que o aluno saiba a hora de parar de estudar, para que possa garantir boas condições físicas e psicológicas para a realização da avaliação. Além disso é necessário que o estudante separe todo o material que será utilizado na prova para não esquecer de nada.

Na hora da prova especificamente alguns procedimentos podem facilitar sua realização: olhar de forma superficial o conjunto de questões para ter uma ideia do volume e dificuldade de cada questão, permitindo ao estudante estabelecer uma sequência mais favorável para sua realização: questões mais rápidas podem ser realizadas primeiro sobrando mais tempo para as mais difíceis ou demoradas. Os autores sugerem também que, às vezes, é importante que o estudante abandone temporariamente um exercício no qual encontre dificuldades e retorne a ele em condições melhores depois de resolver outras atividades.

Estas variáveis apresentadas pelos autores interferem diretamente no desempenho do aluno em relação ao estudar, portanto são variáveis importantes a serem consideradas em um programa que tenha como objetivo capacitar agentes favorecedores de estudos em crianças. Adultos devem compreender como estas variáveis estão relacionadas com o desempenho do aluno e saber o que pode ser feito em relação a cada uma delas, buscando o ensino, a promoção e manutenção de condições adequadas de estudos de crianças.

1.4 Conhecimento disponível sobre habilidades relevantes no repertório de estudos

São indicados e comentados, a seguir, alguns estudos que tiveram como objetivo o ensino de habilidades que podem ser consideradas importantes ao estabelecimento de comportamentos adequados de estudos.

Martins (2001) realizou estudo com objetivo de avaliar um treinamento para pais de crianças com queixa de dificuldade escolar, encaminhadas para um serviço de clínica-escola. Participaram do estudo 17 pais. O treinamento era ministrado por uma psicopedagoga, dividido em cinco aulas semanais, com duração de uma hora e meia cada, por meio do qual eram ensinadas as seguintes variáveis relacionadas ao estudar: **1.** Organização e a rotina da família; **2.** Apoio à criança nas atividades escolares; **3.** Incentivos para participar do ambiente; **4.** Comunicação e relacionamento; **5.** Disciplina e incentivos ao estudo. Posteriormente a estes encontros, foram realizadas entrevistas com os participantes para verificar a efetividade do treinamento no ensino das habilidades. Para avaliar o procedimento utilizado a pesquisadora realizou entrevista semidirigida antes e depois do treinamento com o objetivo de obter informações sobre o nível de conhecimento adquirido pelos pais quanto ao conteúdo do curso de orientação, em situação anterior e posterior em relação ao mesmo. Os resultados confirmaram a observação prévia de que um trabalho de grupo de orientação familiar pode contribuir para aumentar o nível de conhecimento dos pais e influenciá-los positivamente quanto a mudanças de comportamento que facilitem o aprendizado da criança na escola. Foram observadas mudanças significativas em relação às informações obtidas após a participação dos pais no curso, em todas as categorias analisadas. A pesquisadora indicou também a necessidade de que o profissional que trabalha com crianças encaminhadas com queixas de dificuldade escolar atue de maneira mais efetiva junto à família, para a obtenção de melhor desempenho.

Com objetivo de descrever o efeito de instruções de auto-observação na caracterização do próprio repertório de estudo de dois estudantes universitários, Cortez (2003) realizou um levantamento inicial descrevendo o repertório de estudos dos alunos, e depois realizou a apresentação de informações escritas sobre aspectos relevantes ao estudar e aplicação de um inventário para caracterização de comportamentos de estudo de estudantes universitários. Depois, realizou instruções

para auto-observação indicando produtos e efeitos das respostas sobre áreas relevantes do comportamento de estudo para aspectos em relação aos quais foi possível identificar limitações na maneira como se deu a descrição deste repertório, medindo novamente as descrições do repertório após instruções de auto-observação. O relato verbal de cada sujeito foi avaliado. Os dados indicaram aumento na quantidade e na qualidade dos aspectos abordados nos relatos após a exposição às orientações, ao inventário e sobretudo após a exposição às instruções de auto-observação, indicando a efetividade da intervenção para o ensino de estratégias de auto-observação, importante habilidade relacionada ao comportamento de estudos.

Para Soares, Souza e Marino. (2004), tanto a escola quanto a família são instituições responsáveis pela socialização e pela educação de crianças e diversos estudos indicam efeitos positivos relacionados ao envolvimento parental na vida acadêmica das crianças. Neste sentido, as autoras relatam a importância de fornecer orientações para pais, na tentativa de evitar problemas decorrentes de uma participação inadequada, e também para facilitar a interação dos pais na realização dos trabalhos escolares dos filhos. Os comportamentos favoráveis dos pais ao estabelecimento de bons hábitos de estudo das crianças seriam aqueles relacionados ao encorajamento verbal e de reforço direto de comportamentos. O envolvimento dos pais, neste sentido, deve estar relacionado ao reforçamento de respostas que tragam bons resultados à aprendizagem dos filhos. Neste sentido, as autoras apontam 14 características favorecedoras a serem arranjadas pelos pais para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas importantes ao estudar: **1.** Tornar explícitos os deveres e direitos dos filhos; **2.** Estabelecer uma rotina organizada; **3.** Estabelecer limites; **4.** Supervisionar as atividades; **5.** Dar adequadamente proteção e incentivo à independência; **6.** Promover um ambiente com recursos e instrumentos para estudar; **7.** Estabelecer interações positivas; **8.** Demonstrar afeto; **9.** Ser modelo adequado de envolvimento com atividades; **10.** Promover diálogo; **11.** Apresentar nível de exigência compatível com o desempenho da criança; **12.** Relacionar os conceitos com a prática para que as crianças possam compreender as informações e então se comportem conforme o esperado; **13.** Incentivar o comportamento brincar; e, **14.** Interessar-se pela vida do filho (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004).

Cortegoso e Ramos (2004) investigaram efeitos de diferentes combinações das atividades brincar e estudar sobre propriedades de comportamentos de estudo em crianças, além de investigar a preferência dessas crianças quanto a tais

combinações. O estudo foi feito com uma menina de oito anos de idade, que estava cursando a 2ª série do primeiro grau no período da manhã, que relatou como rotina diária brincar no começo da tarde e iniciar a realização de suas tarefas escolares por volta das 18:00h. A criança foi submetida a um conjunto sucessivo de sessões, sob diferentes condições experimentais que lhe foram apresentadas, na seguinte ordem: Linha de Base – orientação para realizar atividades na sequência escolhida pelo sujeito (brincar/estudar ou estudar/brincar), sem previsão de consequência específica potencialmente reforçadora para a realização das atividades. Condição 1: realizar atividade de estudo e, em seguida, atividade lúdica, com sequência definida pela pesquisadora; Condição 2: realizar atividade lúdica (brincar) seguida de realização de atividade de estudo, com sequência definida pela pesquisadora; Condição 3: realizar atividades de estudo e brincar em sequência escolhida pelo sujeito a partir de oferta das possibilidades pela pesquisadora; Condição Teste realizar atividades na sequência escolhida pelo sujeito sem a previsão de consequência para a realização das atividades. Foram realizadas 19 sessões. Os períodos em que a criança realizava atividades de estudo foram filmados para posterior análise dos dados. O sujeito variou sua preferência entre a sequência estudar/brincar e brincar/estudar nas condições de escolha (LB, C3 e CT). Independente da sequência que foi apresentada para o sujeito ou que ele escolheu, seu rendimento nas tarefas de estudo foi alto (82,6%, em média, de acertos). A possibilidade de escolha esteve relacionada ao melhor desempenho do sujeito. Nas condições em que houve escolha (LB, C3 e CT), sua média de acertos foi de 87,6%; já nas condições em que o sujeito não teve opção de escolha (C1 e C2), sua média de acertos foi de 75%. Assim, o alto rendimento, o baixo número de erros e o baixo tempo de estudo estiveram associados a situações em que o sujeito escolheu a sequência de atividades que gostaria de realizar e esta foi a mesma que ele estava acostumado a seguir e obter sucesso.

Segundo Hübner (2004), o comportamento de estudar especificamente relacionado à análise de textos acadêmicos poderia ser decomposto em seis principais classes de resposta necessárias de serem apresentadas pelo estudante ao estudá-los: **1.** Extrair informações relevantes do texto apresentado, **2.** Organizar informações relevantes, **3.** Elaborar questões, **4.** Responder questões, **5.** Relacionar informações com a de textos afins, **6.** Rever o material organizado. Estas classes de respostas foram posteriormente decompostas por Hübner e Marinotti (2000) em outros comportamentos gerando uma listagem de 43 objetivos comportamentais que

foram ordenadas numa sequência de ensino da mais simples para a mais completa. Depois disso, foram elaboradas condições de ensino, divididos em pequenos passos, que fizeram parte de um manual a ser aplicado individualmente com o objetivo de promover comportamentos adequados durante o estudo de textos acadêmicos. Este manual deveria ser utilizado com o objetivo de solidificar estratégias de estudos bem-sucedidas ou aprender novas. Resultados da aplicação do manual sugerem que é possível ensinar o comportamento de estudar textos acadêmicos por meio de um material individual e que este comportamento pode se generalizar para outras classes de respostas, substituindo trabalhos específicos como aulas particulares, por meio do ensino de habilidades mais duradoras: a de estudar adequadamente textos acadêmicos, podendo este manual ser considerado como um modo produtivo e bem-sucedido para o bom desempenho acadêmico (HÜBNER, 2004).

Parreira e Marturano (2005) organizaram em um livro orientações para pais utilizarem no momento de ajudar os filhos na escola. As autoras sugerem como importantes de serem realizadas pelos pais: **1.** Organização e rotina na família (definição de horários para refeições e realização de tarefas escolares); **2.** Apoio nas atividades escolares (como a interação de pais com escola e professores); **3.** Incentivos para participação da criança em rotinas do lar (estímulos diversos para realização de atividades domésticas e desenvolvimento de habilidades acadêmicas); **4.** Comunicação familiar adequada e incentivos para o estudo (como promoção de autocontrole, disciplina, etc.). Estas e outras orientações gerais são fornecidas para facilitar a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, algumas diretamente relacionadas às habilidades de estudos.

Com o objetivo de descrever quais condições criadas em sala de aula por professores de ensino fundamental podem ser identificados como favorecedores ou desfavorecedores do desenvolvimento de competências de autogoverno dos alunos, Médici (2010) realizou estudo levando em consideração o conhecimento disponível sobre os processos de ensino-aprendizagem. Para isso observou o comportamento de professoras em sala de aula avaliando as condições de ensino implementadas por estas verificando se estas poderiam favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento de competências de autogoverno pelos alunos. O autor utilizou como fonte de informação documentos e produtos permanentes tais como cadernos dos alunos, planos de ensino, material didático produzido ou utilizado pelo professor em sala de aula ou para uso do aluno em casa; relatos dos professores sobre atividades que

realizam com alunos ou propõem que os alunos realizem e objetivos pretendidos em relação a seus alunos. O autor definiu onze categorias consideradas relevantes, atribuídas às práticas das professoras sendo elas: lidar com erros; lidar com acertos; ensinar conceitos novos; lidar com produtos de trabalhos dos alunos; recapitular conceitos anteriormente apresentados; lidar com um conjunto de alunos realizando exercícios individualmente em sala de aula; apresentar instruções aos alunos; lidar com alunos realizando atividades na lousa; distribuir atenção pela sala; lidar com tarefas de casa; estabelecer objetivos de ensino. O autor indicou que as condições subsequentes observadas dos comportamentos das professoras podem ser consideradas evidências de condições criadas que favorecem ou desfavorecem o autogoverno comportamental. Os dados gerados pelo autor permitem subsidiar intervenções destinadas a aprimorar condições de ensino a partir do exame e da melhoria do repertório de professores, como principal meio de promoção de aprendizagem no âmbito do processo educacional.

Colombini, Shoji e Pergher (2012) realizaram estudo com o objetivo de descrever características que compõem o quadro de ansiedade matemática bem como as possibilidades de intervenção de um acompanhante terapêutico. Para isso, realizaram um estudo de caso de um menino de 16 anos. No início dos atendimentos, o menino apresentava notas baixas na matéria, emitia diversos comportamentos de esquiva em relação ao material e demonstrava respostas autonômicas características de quadros de ansiedade. Os autores propuseram intervenção para a diminuição dos sintomas de ansiedade considerando valorização de acertos e instalação de comportamentos adequados de estudos. Os autores sugerem como comportamentos relevantes de serem apresentados pelo aluno para estudar matemática: **1.** Realizar leitura do enunciado de problemas matemáticos, grifando partes relevantes como números, palavras que indicam a operação a ser utilizada e perguntas destacadas no texto; **2.** Classificar o que não é importante em um problema matemático; **3.** Realizar rascunho com os dados numéricos de problema a ser resolvido; **4.** Utilizar rascunhos para a realização de operações; **5.** Pesquisar o conteúdo em livros, anotações e sites de educação; **6.** Grifar/imprimir/anotar partes dos conteúdos relacionados aos problemas; **7.** Elaborar perguntas para os professores a respeito da solução dos problemas; **8.** Utilizar estratégias para a realização das operações: contar nos dedos, fazer cálculo/perguntas encobertamente, dialogar com o problema. Os resultados obtidos revelaram aumento da frequência de comportamentos adequados de

estudos, melhora das notas escolares alcançadas ao longo do ano letivo e provável diminuição da ansiedade relacionada à matéria de matemática, indicando a necessidade de que alunos sejam ensinados a apresentar comportamentos adequados de estudo de matemática como forma de redução sistemática da aversividade comumente gerada pela necessidade de estudo da matéria.

Miller e Kelley (1994) realizaram em estudo sobre contrato de contingências e definição de objetivos com a intenção de aumentar o desempenho escolar de crianças por meio da realização de tarefas escolares. Participaram da pesquisa quatro díades pai-filho. Realizaram um delineamento de linha de base múltipla e de reversão; a variável independente era a definição dos objetivos e o contrato de contingências e a variável dependente o desempenho da criança ao realizar a tarefa. O procedimento de definição de objetivos pode ser descrito como a divisão da tarefa a ser realizada em pequenas etapas, com poucos objetivos a serem cumpridos num tempo estabelecido, e o contrato de contingências a seleção de consequências para os comportamentos de realização da tarefa. Os autores identificaram o procedimento como efetivo pois possibilitou aos pais e às crianças estruturarem uma rotina ao dividir a tarefa em pequenos passos.

Resende e Borges (2015) realizaram replicação sistemática do trabalho de Miller e Kelley (1994). Participaram do estudo três díades (pais e filhos) e uma tríade (uma mãe com dois filhos). As crianças tinham entre e seis e onze anos, com dificuldades escolares. O estudo utilizou linha de base múltipla e delineamento de reversão com as quatro condições experimentais, utilizando os seguintes procedimentos: controle de estímulos, modelagem, modelação, aprendizagem sem erros, treinamento com pais e tarefas de casa. Os resultados salientaram a necessidade de programação de contingências e acompanhamento parental de crianças durante a tarefa escolar para melhorias no desempenho. Nos dois casos (MILLER; KELLEY, 1994; RESENDE; BORGES, 2015), os resultados demonstraram que o desempenho de tarefas escolares pode depender diretamente de uma programação adequada das contingências, e que a definição de objetivos e contrato de contingências podem ser bons instrumentos para isso.

Os estudos aqui apresentados indicam que diversas propostas foram desenvolvidas com o objetivo de verificar se a manipulação de uma variável ou de algumas variáveis relacionadas com comportamentos de estudos são relevantes para modificar o comportamento do estudante, tornando o repertório do aluno mais

refinado em relação à aprendizagem em geral. No entanto, embora lidem com variáveis relacionadas ao estudar, estes estudos não tiveram como objetivo ensinar ao estudante toda a gama (ou pelo menos grande parte) de comportamentos envolvidos na classe estudar.

1.5 Capacitação de agentes educativos: contribuições do conhecimento sistematizado

No sentido de melhor compreender a forma como a capacitação de adultos na promoção de comportamentos adequados de estudos vem sendo realizada, foram consultadas fontes de informação disponíveis, identificando subsídios para construir um programa de ensino com esta finalidade.

Souza (2001) realizou estudo buscando verificar se existem efeitos de promover consequências potencialmente positivas, de forma atrasada, sobre aspectos de comportamentos de estudo de crianças. Para isso, avaliou o impacto de diferentes condições para a liberação de consequências atrasadas por uma mãe, diante de comportamentos adequados de estudos dos filhos. Para avaliar o procedimento, realizou o monitoramento da modificação sucessiva das consequências liberadas. Inicialmente, a mãe foi orientada a manter sua conduta habitual em relação à maneira como lidava com atividades escolares de seu filho e a registrar ocorrências relativas ao trabalho da criança; em seguida, foi orientada a evitar consequências punitivas para eventuais erros encontrados em produtos de atividades de estudo e, finalmente, a comentar, de forma específica, aspectos positivos observados nos produtos. Os resultados revelaram uma melhora no comportamento da mãe ao verificar o estudo de seu filho e sinalizam a necessidade de estudos com o objetivo de elaborar instrumento para avaliar o impacto de consequências atrasadas sobre comportamentos de estudos de crianças. A capacitação de adultos para a emissão de consequências atrasadas para o comportamento adequado de estudos indicam a relevância deste procedimento para o desenvolvimento de hábitos adequados de estudos em crianças.

Cortegoso e Botomé (2002a) realizaram estudo em uma agência que oferecia atendimento educacional complementar a crianças e jovens, no contraturno da escola, com os seguintes objetivos: Identificar e descrever comportamentos de agentes educativos em situações de orientação de estudos; Identificar variáveis

relativas a esses comportamentos identificados e valores assumidos por essas variáveis em situações específicas de orientação de estudos; Identificar e caracterizar decorrências dos comportamentos identificados para o repertório de agentes educativos e para os aprendizes, considerando o comportamento estudar. Para isso, os autores verificaram as classes de comportamentos de agentes educativos identificadas em sessões de orientação de estudos realizadas sistematicamente com todas as crianças da agência, formulando suposições sobre propriedades apresentadas pelas classes e sobre efeitos das propriedades para a aprendizagem das crianças. Participaram deste estudo quatro agentes, do sexo feminino, responsáveis por acompanhar e orientar atividades de estudo. Todas as participantes receberam preparo individual para atuar como acompanhantes de sessões de estudo, que incluiu um conjunto de atividades preparatórias como: acesso a informações sobre os objetivos da atividade, orientações sobre condutas esperadas e suas justificativas; estudo de material destinado a ensinar adolescentes a estudar, treinamento em serviço, exame de situações observadas em sessões de estudo e avaliações periódicas dos encaminhamentos definidos. O preparo das agentes foi feito individualmente, em momentos diferentes, com intervalos de pelo menos um mês entre eles. Por meio da observação de sessões de estudos, os autores puderam identificar os seguintes comportamentos de agentes educativos em agências educacionais: **1.** Comentar trabalhos realizados pelos estudantes; **2.** Identificar situações para intervir; **3.** Apresentar consequências para estudar; e **4.** Intervir diante de comportamentos concorrentes ao estudar, além de propriedades desses comportamentos como frequência, duração, latência, forma e distribuição temporal entre outros. Com os dados obtidos os autores puderam identificar e examinar propriedades de classes de respostas de agentes educativos na tarefa de acompanhar atividades de estudo e relacionar tais propriedades com as consideradas adequadas para comportamentos de estudar. Também puderam realizar uma análise dos componentes da classe estudar - condições antecedentes e subsequentes, identificando estas como relevantes ao serem parte das contingências eficazes para promover comportamentos de estudo nessas agências. A análise dos componentes da relação comportamental, nesta situação, significou melhora significativa do serviço de acompanhamento de estudos oferecido. Os autores sugerem a necessidade de realização de outros estudos, com o mesmo rigor e procedimento, caracterizando-os em suas propriedades relevantes entre diferentes comportamentos envolvidos no

estudar e do conjunto de comportamentos de quem estuda e aprende a estudar.

Gurgueira (2005) desenvolveu e avaliou um programa de ensino para capacitar pais como agentes favorecedores do estudar. Para isso, realizou levantamento do repertório de mães no que diz respeito à promoção de condições positivas ao “estudar” de seus filhos e verificou o impacto de um treinamento no repertório destas mães sobre a promoção de condições adequadas de estudo. Para a intervenção realizou encontros individuais para exposição e discussão de aspectos relevantes à promoção de comportamentos adequados de estudo em seus filhos. Nessas sessões foram realizadas atividades de ensino que incluíram apresentação de informações e simulações de situações relativas a acompanhamento do estudo, por meio das quais verificava o comportamento verbal da mãe sobre como proceder nestas situações. Estes dados, além da comparação dos obtidos em entrevistas realizadas antes e depois da intervenção indicaram mudanças pelo menos no âmbito do relato das mães, sugerindo eficácia do programa para promover as aprendizagens pretendidas.

Sampaio, Souza e Costa (2004) realizaram estudo com objetivo de avaliar um treinamento para ensinar mães a consequenciar positivamente comportamentos de crianças compatíveis com a realização de tarefas de casa. Inicialmente, realizou filmagens das mães interagindo com os filhos em situação de realização de tarefa de casa. Depois as pesquisadoras realizaram cinco palestras com as mães sobre a importância de oferecer consequências positivas para a criança na realização da tarefa, os efeitos negativos da punição, a eliminação de estímulos concorrentes com a tarefa de casa, a extinção de respostas incompatíveis com a realização de tarefas de casa e o uso de instruções para o entendimento da criança. Após cada sessão de treino, as interações entre as mães e os filhos foram novamente filmadas. Os resultados indicam que a frequência de liberar consequências potencialmente reforçadoras aumentou; a frequência de “fazer ou responder pela criança” diminuiu e “dar instruções” não teve aumento de frequência, mas a qualidade das instruções melhorou.

Scarpelli, Costa e Souza (2006) realizaram estudo sobre treinamento de mães no acompanhamento do estudo dos filhos. Para isso avaliaram um procedimento que envolvia o treino dessas mães para o fornecimento de recompensas adequadas quando o comportamento se apresentasse adequadamente. Para avaliar a efetividade do treinamento os autores verificaram o comportamento das mães para identificar alterações na qualidade das instruções e no reforçamento das crianças. Os

dados obtidos pelas autoras sugerem a necessidade de implementar outros tipos de ações para atingir mudanças mais efetivas, além do treinamento, incluindo o uso da modelação e programa de reforço intermitente, sugerindo a relevância do programa de treinamento quando associado a outro tipo de intervenção.

Para verificar o potencial de um treinamento envolvendo instrução e modelação em relação ao desempenho de mães no que se refere ao manejo de contingências para comportamentos de estudo, Sudo, Souza e Costa (2006) realizaram pesquisas com quatro duplas de mães e filhos. As categorias comportamentais selecionadas para análise foram: “reforçar o comportamento da criança”, “punir o comportamento da criança”, “dar instruções para a criança” e “fazer o exercício pela criança”. Na primeira fase as crianças, auxiliadas pelas mães, realizaram tarefas com contas e problemas de matemática. Foram realizadas para a intervenção três encontros com as mães nos quais eram abordados assuntos como: importância do elogio; problemas relacionados ao uso de consequências aversivas; uso de instruções ou respostas prontas para as crianças; manejo de variáveis ambientais que favorecem o estudar, como, por exemplo, local de estudo, horário, materiais necessários e técnicas para os filhos serem mais autônomos na realização da tarefa escolar. Após cada sessão de orientação a pesquisadora auxiliava a criança na execução da tarefa, enquanto todas as mães assistiam à interação. Em seguida, a mãe da criança era chamada para substituir a pesquisadora até que a criança completasse a tarefa, enquanto as outras mães assistiam à interação. Então, os filhos das outras mães eram chamados em salas individuais, e estas deveriam auxiliar seus filhos na execução da tarefa. Ao final do treinamento, as mães foram novamente avaliadas na interação com seus filhos. Os resultados sugerem que o procedimento foi efetivo para reduzir a taxa de respostas da categoria “fazer pela criança” da mãe da dupla 4, aumentar a taxa de respostas da categoria “elogiar” da mãe da dupla 1 e melhorar a qualidade das instruções das duplas 1, 2 e 4. Apesar das melhoras em relação a estes comportamentos, as autoras indicam que a instrução e modelação não foram suficientemente fortes para adequar a interação das mães com seus filhos durante a realização da tarefa em relação aos comportamentos relacionados às categorias analisadas.

Souza, Sudo e Batistela (2008) realizaram estudo que buscou investigar os efeitos do procedimento de dois tipos de treino de mães, sendo um que utilizava apenas instruções e outro que utilizava instruções e fichas, para consequenciar as

categorias comportamentais “elogiar o comportamento da criança”, “instruir a criança” e “fazer o exercício pela criança”. Participaram do estudo dois grupos formados por três mães e filhos e quatro mães e os respectivos filhos, organizados aleatoriamente, sendo um grupo para instruções e outro para instruções e fichas. As mães foram filmadas na interação com os filhos durante realização de tarefas de matemática. Depois as mães dos Grupos 1 e 2 receberam instruções para ajudar os filhos. Após cada sessão de orientação as mães deveriam conduzir a tarefa com os filhos. No caso das mães do Grupo 1, eram apenas filmadas as situações de interação com os filhos; já as mães do Grupo 2 recebiam fichas como consequência para ocorrências de comportamentos de elogiar acertos dos filhos e de dar instruções para a realização da tarefa. Depois foram repetidos os procedimentos iniciais com todos os grupos. Os dados obtidos sugeriram um aumento no comportamento de “elogiar” das mães e na qualidade das instruções oferecidas, mas as diferentes formas de treinamento empregadas não produziram diferenças nos resultados obtidos nos diferentes grupos. Os resultados indicam também que treinamentos individualizados possibilitam o atendimento de necessidades mais específicas das mães do que o treinamento em grupo.

Aprimorando o programa desenvolvido por Gurgueira (2005), Coser (2009) executou e avaliou um programa de ensino, desenvolvido por meio de um processo de programação, aplicado a pais ou responsáveis de crianças com história de baixo desempenho escolar. Participaram da investigação três adultos responsáveis por alunos indicados por professores como apresentando dificuldades de aprendizagem. As atividades de ensino foram divididas em oito encontros presenciais sobre os temas relacionados ao estudar, apresentando as unidades do programa criado, a saber: **1.** Conhecendo seu filho, **2.** Relação com a escola e o professor, **3.** Local de estudo, **4.** Material de estudo, **5.** Rotinas de estudo, **6.** Regras para o estudar, **7.** Consequências para o estudar, **8.** Como ajudar nas tarefas, **9.** Como lidar com interferências e programar sessões de estudo. Em cada encontro os pais receberam uma apostila com as informações mais relevantes; e a cada duas sessões eram avaliados para verificar a aprendizagem dos conceitos. Os resultados obtidos pela autora indicaram que o programa de ensino pode ter promovido mudanças no repertório dos responsáveis ao lidar com o estudo dos filhos ou na rotina diária de interação no ambiente familiar, principalmente para um dos três participantes. A autora destacou, contudo, a necessidade de criar condições de apoio eficazes para cada tipo de

população, uma vez que algumas famílias estão mais sujeitas a condições de risco que podem gerar problemas de aprendizagem, necessitando que sejam encontradas formas de alterar algumas situações próprias do contexto destas famílias, em particular de interação familiar. Os dados indicam também que as dificuldades dos pais podem ser resultado de condições de ensino insuficientes ou insatisfatórias, sugerindo a necessidade de realizar revisões, além de incluir no programa uma unidade de ensino para abordar questões relacionadas à assertividade e outras habilidades parentais, a fim de promover melhores e diferentes condições dos responsáveis para conversarem com os filhos. A autora também indicou a necessidade de realizar uma avaliação específica do repertório de entrada de cada participante, definido pré-requisitos necessários para realizar o programa.

Com o objetivo de avaliar as contingências dispostas por mães na instalação e manutenção de comportamentos de estudo em casa, Christovam (2011) realizou estudo com objetivo de interferir nestas contingências a partir de um conjunto de condições de ensino e avaliar o impacto diferencial destas intervenções para o desempenho de mães, verificando também possíveis alterações no comportamento da criança em decorrência da alteração no comportamento das mães. Participaram do estudo a professora, três alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado e suas respectivas mães. Para a realização da pesquisa, foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla, com introdução gradual de três diferentes condições experimentais (automonitoramento, treinamento e *videofeedback*), e realizadas sessões subsequentes de observação da introdução das condições. Para análise dos dados, os comportamentos de interesse foram selecionados de acordo com a literatura da área. Os dados foram analisados para cada díade, comparando os dados obtidos nas diferentes fases, e por meio da comparação dos impactos eventualmente gerados em cada uma das fases sobre o comportamento da mãe de monitorar o estudo dos filhos. Também foram verificadas possíveis alterações no desempenho dos alunos participantes a partir da alteração de comportamento das mães como agentes educativos. Os resultados obtidos apontam a relevância do procedimento testado para promoção de comportamentos adequados de estudo e foi efetivo para a modificação dos seguintes aspectos do comportamento de todas as Díades: Observar a realização da tarefa, Manifestação de humor da criança, Momento de providenciar materiais, responsável por providenciar materiais e responsável por organizar materiais. Ocorreram mudanças

comportamentais em pelo menos duas das Díades em relação à: Qualidade da ajuda oferecida pela mãe na realização da tarefa, Qualidade da ajuda oferecida na correção da tarefa e Suficiência e Qualidade da Ajuda Solicitada pela criança na realização da tarefa. Estes resultados mostram a importância do conjunto das Condições para o treinamento dos pais como agentes educativos, apresentando melhores resultados que as condições consideradas de forma isolada.

Com o objetivo de preparar pais como agentes de promoção de repertórios de estudo em crianças, Coser (2013), fundamentada na teoria da análise do comportamento e na tecnologia de ensino denominada “programação de ensino” desenvolveu um material programado individualizado para formação de adultos como agentes favorecedores do comportamento de estudos de crianças. O estudo envolveu duas etapas: 1. Elaboração do material de ensino, a partir dos procedimentos da programação de ensino e levantamento de conhecimento já disponível sobre este tema; e 2. Avaliação do material em relação à sua eficácia como condição para formação de agentes favorecedores do comportamento de estudo. Como comportamentos a serem ensinados aos agentes educativos a autora definiu **1. Relacionar-se adequadamente com crianças; 2. O que é estudar. 3. Buscar informações sobre comportamentos de estudo da criança e outras informações relevantes que afetem o estudar; 4. Cuidar de si para poder favorecer o comportamento de estudo; 5. Características da criança e das suas atividades de estudo; 6. Garantir apoio para atividades de estudo da criança; 7. Identificar e intervir nas dificuldades da criança; 8. Consequências intrínsecas e extrínsecas do estudar; 9. Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma; 10. Preparar crianças para lidar com informações do seu comportamento de estudo; 11. Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes) para pessoas que delas necessitem por sua condição de agente educativo; 12. Instruir outras pessoas para atuarem como supervisores de estudo de crianças no grau máximo; 13. Avaliar eficácia da aprendizagem da criança sempre e durante todo o processo de supervisão e acompanhamento de estudo 14. Estabelecer plano de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo durante a vida escolar de estudantes 15. Aperfeiçoar o próprio repertório de agente educativo em relação a supervisão de estudos de crianças. Os resultados do programa criado evidenciam o potencial da programação de ensino para a criação de materiais de ensino eficazes**

para esta finalidade. Na segunda etapa, avaliou o material criado para o programa de ensino com cinco participantes e os dados obtidos permitiram afirmar que o material do programa de ensino desenvolvido neste estudo é adequado como um material autoinstrutivo para o ensino dos comportamentos pretendidos.

Estes estudos evidenciaram a relevância da capacitação de adultos para lidar com situações que envolvam o estudar, em todas as situações que este possa se dar, e indicaram também variáveis consideradas relevantes pelos pesquisadores para a promoção de comportamentos adequados de estudos. Embora existam indicativos de que a escola e professores devam se responsabilizar pelo ensino de comportamentos relacionados ao estudar, os estudos empíricos para a capacitação de agentes educativos, em sua maioria consideram apenas o contexto familiar e a capacitação de pais como agentes educativos. Neste sentido, a promoção de ações voltadas a capacitar pessoas para promover condições favorecedoras do estudar parece ser importante não só para promoção de comportamentos adequados de estudo, como também para promover prevenção dos problemas de estudo, dificuldades de aprendizagem e, em última instância, evitar fracasso e evasão escolar. Os dados indicam a pertinência do desenvolvimento de um programa para capacitação de agentes educativos que considere a indicação precisa de variáveis e a relação entre elas, possibilitando compreender de maneira mais ampla aspectos importantes a serem considerados ao propor intervenções para a capacitação dos agentes, e não apenas algumas variáveis de maneira isolada, conforme indicam Matos (1983) e Cortegoso e Botomé (2002a).

Seria necessário, portanto, a criação de propostas que pudessem levar em conta todas as variáveis já conhecidas envolvidas na classe estudar, capacitando não apenas pais para lidar com o comportamento de estudos em contextos extraclasse, mas também professores, no âmbito escolar, considerando evidências de que as práticas implementadas por professores não são efetivas como esperado. Conforme afirma Rodrigues (2005a), se o comportamento de estudo é algo passível de ser ensinado, cabe à escola implementar estes comportamentos em consonância com os seus objetivos educacionais e como mais um objetivo educacional a ser atingido. Ensinar a estudar seria papel também dos pais, e para que o aluno estude de modo efetivo as duas instâncias deveriam trabalhar juntas, garantindo que o aluno aprenda a estudar, uma vez que estudar seria a base para o desenvolvimento de outras habilidades escolares importantes.

2. Estudo e Tarefa de Casa

2.1 Tarefa de casa e promoção do estudar

No que diz respeito a este estudo, o interesse na tarefa de casa está relacionado ao fato de que além ser uma importante ferramenta pedagógica, tem (ou pode ter) também a função de favorecer o estudar da criança em casa. Além disso, diante da existência de poucos estudos que abordem o estudar de maneira comportamental, com a ampla gama de variáveis envolvidas nesse processo, muitos estudos relacionam a tarefa de casa como situação privilegiada para o ensino ou promoção de habilidades importantes diretamente relacionadas com o estudar e, portanto, seriam relevantes de ser considerados.

Segundo Nogueira (2002), a realização da tarefa pode ser considerada uma forma de estudo ativo e, se bem utilizada, principalmente nas séries iniciais, pode determinar o futuro da criança em relação ao estudar. Talvez pelo fato da tarefa de casa ser a única oportunidade de estudos para crianças em início de escolaridade, seja possível observar, nas escolas de educação infantil, esforços voltados à promoção de políticas para envio de tarefa de casa, uma vez que existe o entendimento, por pelo menos parte dos professores, de que o esforço da criança nesta fase poderá ser determinante do tipo de relação que a criança irá manter com o estudo, no futuro. Assim, o interesse pela tarefa de casa neste estudo ocorre por sua condição favorecedora do comportamento estudar de alunos em início de escolaridade.

Embora existam evidências sistematicamente produzidas de que a utilização da tarefa de casa possa ser importante tanto no sentido de promoção de aprendizagens como no favorecimento de condições adequadas de estudos, há também um desencontro em relação a estas evidências e à forma como vem sendo utilizada pelas escolas. Neste sentido, parece importante examinar alguns elementos relacionados a esta ferramenta, para compreender sua complexidade e como isto está diretamente relacionado à dificuldade de sua utilização como ferramenta favorecedora do comportamento estudar.

2.2 Tarefa de casa: o que é e sua história

Ao longo da história a tarefa de casa foi definida de diversas maneiras. Keith (1986) define tarefa de casa como o trabalho que professores enviam para realização no horário contrário ao período escolar. Cooper (1998), por sua vez, entende a lição de casa como tarefas que são enviadas pelos professores para os alunos e que devem ser realizadas fora do período escolar, podendo ser classificadas de acordo com a quantidade, propósito, área de conhecimento, prazo para realização e contexto social. Já Olympia, Sheridan e Jenson (1994) definem tarefa de casa como trabalho acadêmico designado pela escola que é desenvolvido para estender a prática de habilidades acadêmicas para outros ambientes nas horas em que os alunos não estão na escola. Esta definição ressalta a importância da tarefa de casa para ajudar a desenvolver as habilidades acadêmicas e a generalização de outras habilidades importantes ao aluno. Outras designações (lição de casa, dever de casa, tarefa para casa, tarefa escolar entre outros) também são encontradas na literatura e podem divergir em suas definições, mas em geral são utilizados para fazer referência a tarefas selecionadas para que estudantes as desenvolvam no contra turno às aulas.

Ao longo dos anos, a tarefa de casa foi tratada de maneira muito diferente. Em revisão histórica sobre a tarefa de casa Jakulski e Mastropieri (2004) traçaram um breve perfil sobre o tema no desenrolar dos anos no contexto estadunidense. No início do século 20, como a mente era vista como músculo que era beneficiado pelo exercício mental, como memorização, exercícios em geral eram propostos para que a mente fosse treinada promovendo um bom desempenho mental. Segundo as autoras, já na segunda metade do século médicos iniciaram uma campanha para abolir a tarefa de casa, alegando que o excesso de atividades enviadas para casa, com o objetivo de memorização do que foi visto em sala de aula, poderia causar problemas de saúde. Nas décadas de 30 e 40 a tarefa continuou a ser vista de forma desfavorável, uma vez que saúde e atividades práticas ganharam importância, diminuindo a tendência de enviar tarefas para casa.

Já na década de 50, de acordo com as autoras, as ideias estadunidenses mudaram novamente e a tarefa de casa voltou a ser avaliada como algo favorável, tornando-se uma ferramenta importante para proporcionar o comportamento de estudos dos alunos, acelerando o processo de aprendizagem. Em 1960, novamente foi considerada desfavorável, uma vez que produzia pressão nos estudantes e seus

excessos apresentavam inclusive efeitos físicos como úlceras e neuroses. Já nas décadas de 80 e 90, com as reformas educacionais, a tarefa de casa novamente passou a ser solicitada para os alunos para melhoria de resultados, e como instrumento de comunicação entre casa e escola e forma de reivindicação do envolvimento dos pais (JAKULSKI; MASTROPIERI, 2004).

A partir das décadas de 80 e 90, impulsionada pelas reformas educacionais propostas nos Estados Unidos, a tarefa de casa passou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores. Segundo as autoras, grande parte destes estudos se dedicou a compreender se a tarefa poderia cumprir outros objetivos além de memorizar conteúdos. Essas pesquisas indicaram diversos outros objetivos, como aproximação dos pais da escolaridade dos filhos, treino de habilidades importantes para aquisição de outros conhecimentos, além de favorecer condições adequadas de estudo.

2.3 Benefícios da tarefa de casa

É possível encontrar na literatura diversos estudos realizados com o objetivo de verificar quais os benefícios da utilização da tarefa de casa. Em geral estes estudos apontam, como vantagens de utilizar a tarefa de casa como ferramenta de ensino (BEMBENUTTY, 2011; CARVALHO, 2006; COOPER; ROBINSON; PATALL, 2006; EILAM, 2001; EPSTEIN, 1995; FORSTER, 1999; PADIAL, 2013):

1. Promover o desenvolvimento de comportamentos pré-requeridos para o desenvolvimento de novas habilidades;
2. Promover o senso de responsabilidade no aluno em relação às atividades acadêmicas,
3. Aumentar a agilidade e a atenção da criança na realização de tarefas acadêmicas;
4. Promover a motivação do aluno para tarefas escolares, por meio da melhora do humor do aluno em relação à própria tarefa;
5. Promover a participação da criança nas atividades em sala de aula,
6. Promover o envolvimento dos alunos com tarefas de aprendizagem e estender o tempo de aprendizagem para novas situações;
7. Fornecer um *feedback* ao professor sobre o desempenho do aluno, podendo servir como base para o desenvolvimento de tarefas que promovam o enriquecimento curricular;

8. Promover autodisciplina, reforço e extensão do que foi realizado em sala;
 9. Ensinar a criança a reconhecer oportunidades de aprendizagem em situações fora do contexto escolar;
 10. Promover o envolvimento parental na medida que promove a comunicação entre pais e a escola e informa os pais sobre o que a criança está aprendendo na escola;
 11. Melhorar o relacionamento entre pais e filhos envolvendo questões escolares;
 12. Melhorar a expressão das crenças e expectativas dos alunos sobre a escola;
- e,
13. Promover o desenvolvimento de habilidades pessoais envolvidas em questões além do ambiente escolar.

Além destes benefícios os autores indicam relação positiva entre a realização da tarefa de casa o desempenho escolar do estudante (BEMBENUTTY, 2011; BRYAN; SULLIVAN-BURSTEIN, 1998; CARVALHO, 2006; COOPER; VALENTINE, 2001; COOPER; LINDSAY; NYE, 2000; COOPER; ROBINSON; PATALL, 2006; COSDEN; MORRISON; GUTIERREZ; BROWN, 2004; EILAM, 2001; EPSTEIN, 1995; EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2001; FORSTER, 1999; NOGUEIRA, 2002; OLYMPIA; SHERIDAN; JENSON, 1994; PADIAL, 2013; POLLOWAY, ET AL., 1994; RODRIGUES, 1998; SACCO, 2012; TRAUTWEIN; KÖLLER, 2003, VATTEROTT, 2009).

Alguns autores, por sua vez, argumentam que além de promover o desempenho acadêmico, esta ferramenta também pode ser de grande utilidade quando adequadamente empregada para ajudar os alunos a desenvolver bons hábitos de estudo (BEMBENUTTY, 2011; CARVALHO, 2006; COOPER; ROBINSON; PATALL, 2006; EILAM, 2001; PADIAL, 2013; TAVARES, 2004). A tarefa de casa quando empregada com objetivo de favorecer comportamentos favorecedores de estudo pode promover:

1. O senso de responsabilidade e gestão do tempo gasto com atividades de estudo;
2. Comportamentos de automonitoramento e autoregulação em relação ao estudar;
3. Treino de habilidades ensinadas em sala
4. Controle e manutenção de variáveis de influenciam o desenvolvimento de comportamentos adequados de estudo;

5. Autonomia da criança em relação a comportamentos adequados de estudos.

Segundo Vatterott (2009), as pesquisas envolvendo tarefa de casa indicam que o tempo gasto com ela está positivamente relacionado com o desempenho acadêmico dos alunos e, quanto mais velhos estes forem, maiores serão os benefícios promovidos pela tarefa de casa, sendo desejável que alunos menores também levem tarefas para casa, porém sempre em menor quantidade e complexidade, para que possam se habituar com as situações envolvendo atividades acadêmicas em ambientes extraescolares.

Sacco (2012) realizou estudo com o objetivo de conhecer a opinião dos estudantes a respeito da importância da atividade de lição de casa, investigar o relato de hábitos e uso de estratégias de aprendizagem na realização da atividade e verificar relações entre o relato de hábitos e o uso de estratégias com o desempenho escolar dos discentes, o gênero e o ano escolar. Fizeram parte da pesquisa 280 estudantes dos seguintes anos: 3º, 5º, 7º e 9º do ensino fundamental, de duas escolas do interior do estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de uma questão aberta, na qual os alunos responderam sobre a importância da lição de casa, e da aplicação da Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa. Para averiguar o rendimento escolar dos participantes, foram consultados os boletins dos estudantes referentes ao ano da coleta. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos entende a importância da lição de casa. Indicaram também correlação positiva entre o relato de hábitos e estratégias para a aprendizagem na realização da lição de casa e o desempenho escolar. No entanto, hábitos e estratégias favorecedores da aprendizagem não aumentaram necessariamente com o avançar dos anos escolares. As meninas revelaram utilizar com mais frequência do que os meninos hábitos e estratégias que favorecem a aprendizagem, durante a realização da lição de casa. Além disso, os participantes do sexo masculino relataram, com maior frequência, ter hábitos e fazer uso de estratégias que não são benéficas à aprendizagem. Os dados apontam que ainda que exista diferença no desempenho em relação ao gênero a tarefa de casa deve ser prescrita pois é uma ferramenta que pode contribuir para melhora do desempenho escolar dos alunos.

2.4 Dificuldades relacionadas à tarefa de casa

Embora a tarefa de casa faça parte da rotina da grande maioria das escolas – do Brasil e do mundo - e seja entendida como ferramenta pedagógica importante para promover aprendizagens, ela é entendida também, tanto na literatura como na prática, como uma ferramenta controversa, chegando muitas vezes a ter a efetividade de sua utilização questionada (EILAM, 2001; EPSTEIN, 1995; NOGUEIRA, 2002; POLLOWAY ET AL., 1994). Estes estudos indicam aspectos relacionados à rotina envolvendo a tarefa de casa que não são desenvolvidos pela escola como responsáveis pelos problemas existentes, colocando em dúvida a efetividade desta ferramenta. Estes problemas normalmente se relacionam à função com que a tarefa é empregada, aos objetivos que os professores querem alcançar e ao tipo de tarefa que acaba selecionando (que não condiz com o objetivo pretendido), a forma que dá às instruções para sua realização e aos procedimentos utilizados para conferência, entre outros.

Em relação aos objetivos para os quais as tarefas podem ser selecionadas Epstein e Van Voorhis (2001) identificaram dez diferentes: treino de habilidades, preparação, participação, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento da relação pai e filho, desenvolvimento da comunicação entre pais e professores, desenvolvimento das interações entre os alunos, política, relações públicas e punição. Também em relação aos objetivos que a tarefa de casa pode ter, Cooper; Robinson e Patall, (2006) indicam duas categorias: instrucional (incluindo revisão, prática, preparação, extensão e integração) e não-instrucional (incluindo comunicação entre pais e filhos, cumprimento de diretrizes impostas pela administração escolar, relações públicas e formas de punição). Embora os dados disponíveis indiquem que a tarefa de casa pode ser empregada com diversos objetivos, para que sejam alcançados é necessário que o professor compreenda todas essas possibilidades, e a empregue com os cuidados necessários. Segundo Cooper (1989), embora a tarefa de casa seja prática comum na rotina diária do professor, esse seleciona, em geral, tarefas que apenas reforçam o que foi apresentado em sala de aula ou para preparar os alunos para o novo material. Menos comumente a lição de casa é designada para estender o aprendizado do aluno a diferentes contextos ou para integrar o aprendizado por meio da aplicação de múltiplas habilidades em torno de um projeto. Segundo o autor, os professores

raramente apresentam clareza ao fazer a seleção e ao considerar os objetivos propostos.

Em relação à função com que a tarefa é empregada, Cameron e Bartel (2009) realizaram pesquisas com professores para descobrir como a lição de casa era percebida no Canadá. Os resultados indicaram que os professores enviavam tarefas para casa apenas porque isso era esperado deles, pelos pais ou pela administração escolar, e muitos dos professores chegavam a considerar a tarefa de casa como um fardo pelo trabalho extra que esta prática exige. Pelo menos metade dos professores participantes relatavam aumento da carga de trabalho gerada pela tarefa de casa. Outros motivos que levam os professores a enviar a lição de casa são as suas percepções tradicionais sobre esta atividade, considerando a tendência de responder aos desejos e exigências dos pais, a economia de tempo que ocorre quando os professores transferem uma parte do trabalho da escola e ainda pela oportunidade de proporcionar às crianças a possibilidade de treinar em casa habilidades ensinadas na escola, tornando as novas lições mais fáceis aos alunos (EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2001).

Essa explicação de que os professores atribuem tarefas para casa apenas porque é esperado isso deles faz com que muitas vezes não seja utilizada com cuidado necessário envolvido em todas etapas, para que atinja os objetivos pretendidos. Seria desejável que estes apresentassem uma compreensão ampla de sua importância e suas funções, tal como compreendem Cooper e Valentine (2001), que afirmam que a maioria dos professores deve preparar e atribuir lição de casa para os alunos porque eles as consideram necessárias para melhorar o desempenho e o desenvolvimento dos alunos e para incentivar o desenvolvimento de competências futuras, essenciais para a trajetória acadêmica de sucesso, como a gestão eficaz do tempo e responsabilidade.

Há ainda aqueles professores que empregam a tarefa de casa como punição: ou no sentido de obrigar a criança a realizar alguma tarefa que não realizou na escola ou como castigo por mau comportamento em sala de aula (COOPER; ROBINSON; PATALL, 2006; EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2001; VATTEROTT, 2009). Muitas vezes, as crianças que não conseguiram concluir uma tarefa em sala são justamente aquelas que apresentam dificuldade de aprendizagem, e apresentariam também em casa as mesmas dificuldades, sobretudo para as tarefas que exigissem autonomia,

memorização e seleção de estratégias para sua realização (POLLOWAY ET AL., 1994).

Segundo Vatterott (2009), quando o aluno não é bem-sucedido na realização da tarefa de casa, não só seu desempenho acadêmico como também suas motivações são afetadas. As crianças sentem-se confusas e desesperançosas, podendo levar a comportamentos de fuga e esquiva, evitando a tarefa em situações futuras. Nestas situações, a tarefa de casa acaba desencorajando os alunos em situações futuras de aprendizagem. Assim, muitas vezes as crianças simplesmente não fazem a tarefa, esquivando-se da situação enquanto podem para não ter de admitir o quão desgastante é a situação de realização da tarefa para ela.

O processo de seleção de tarefa de casa pelos professores também é parte do problema. Para Vatterott (2009), ao selecionar uma tarefa para casa o professor deveria assegurar-se de que está levando em consideração o objetivo da tarefa para garantir a aprendizagem desejada. Segundo a autora isto não garantirá a motivação do aluno, porém aumentará as chances de que a tarefa de casa seja concluída com êxito, já que leva em consideração as capacidades dos alunos e o que é pretendido com a tarefa. Além disso, a autora aponta que, ao selecionar as tarefas para os alunos, os professores deveriam considerar quatro aspectos que afetam diretamente a motivação e a perseverança do aluno para concluir a tarefa de casa. São eles: propósitos acadêmicos – o objetivo deve ser claro para o aluno; competências – tarefas devem, além de apresentar um objetivo, ter potencial para desenvolver habilidades específicas desejáveis nos alunos; particularidades – tarefas devem ser pessoalmente relevantes e adaptadas para que a criança sinta familiaridade com a tarefa que irá desenvolver; e estéticos – tarefas devem ser visualmente atrativas e prazerosas.

Segundo Meirieu (1998), uma estratégia útil para reduzir possíveis conflitos da criança ao realizar a tarefa de casa, seria os professores, ao definir uma tarefa a ser enviada, considerar conteúdos que tivessem sido ensinados previamente em sala, e também disponibilizar aos alunos ferramentas para que consigam executá-la de forma a não depender do auxílio de seus pais ou responsáveis. Para ser capaz de realizar a tarefa adequadamente o aluno deve saber responder para si mesmo, durante a realização da lição de casa, perguntas como: O que é preciso fazer exatamente? Como fazer? Devo pedir ajuda a alguém? Em que momento? O que posso usar para

me auxiliar? É indispensável que o professor dê ao aluno todas essas orientações em classe para que o aluno saiba como realizar a tarefa enviada para casa.

Assim, os professores deveriam realizar uma seleção da tarefa de casa considerando todos os elementos envolvidos no processo: o objetivo pretendido, as particularidades do aluno, as competências a serem desenvolvidas, e serem visualmente atraentes, para que possa aumentar a chance de realização pelos alunos. As tarefas selecionadas deveriam refletir não apenas uma possível ligação com o currículo escolar, mas também a compreensão dos professores sobre as habilidades, capacidades e necessidades de seus alunos (EPSTEIN, 2001). No entanto, grande parte dos professores não consegue selecionar a tarefa de casa com o rigor necessário, de modo que embora a tarefa de casa faça parte da rotina do professor, essas dificuldades também comprometam sua utilização tal como desejada.

Outros estudos buscam identificar problemas que dificultam a prática da tarefa de casa. Epstein (1995) aponta como aspectos que afetam o resultado da tarefa de casa: nível educacional dos pais que auxiliam os alunos na realização da tarefa; status socioeconômico; condições na casa para suportar ou não a aprendizagem, incluindo lugar, tempo e suplementos para realizar a tarefa de casa. Eilam (2001), em estudo que tinha como objetivo identificar e qualificar quais são as dificuldades dos alunos em relação à tarefa de casa, identificou que as principais dificuldades eram: lembrar que tinham tarefa para casa; iniciar a tarefa e planejar sua realização; e entender o sentido da tarefa de casa. Em estudo semelhante, mas que tinha como objetivo desenvolver um currículo de habilidades de ensino e estratégias para superar as dificuldades relacionadas à tarefa de casa, o autor identificou a necessidade de intervenções específicas, tais como o monitoramento de um adulto durante sua realização.

Carvalho (2004) afirma que talvez o grande problema relacionado à tarefa de casa seja que esta apareça muito mais frequentemente como um tópico periférico em análises sobre rendimento acadêmico e relação família-escola, sem que seja tomado, em si, como objeto de investigação. Segundo a autora, ao considerar a tarefa de casa como um dispositivo curricular, é necessário investigar como esta ferramenta é proposta e explorada nas escolas, bem como as concepções dos professores em relação a ela, para que as práticas sejam adequadas e podendo atingir os objetivos para os quais são empregadas. O mesmo afirma Nogueira (2002), ao dizer que

embora a tarefa de casa seja uma prática presente no ensino regular no Brasil, muito pouco é abordada a questão em termos práticos, existindo um silêncio em relação a objetivos, origens, finalidades, cuidados, metodologias ou procedimento para avaliação de sua utilização, e a indicação de formas de efetivar essas práticas.

Rodrigues (2005a), por sua vez, identifica que muitas escolas não utilizam o produto da tarefa: o que é solicitado para casa nem sempre é corrigido, ou pedagogicamente aproveitado em sala, deixando de promover as consequências para o fortalecimento do comportamento de realizá-las, sendo possível afirmar que as dificuldades apresentadas pelos estudantes poderiam ser explicadas pelo não ensino de comportamentos adequados de estudo e pela inexistência de hábitos em sala de aula que sejam favorecedores da aprendizagem.

Além da existência de poucos estudos na literatura que tomem a tarefa de casa como tema central, que indique condições adequadas e desejáveis para a efetivação de políticas voltadas à sua utilização com o cuidado exigido para que os objetivos sejam alcançados, há ainda a dificuldade de não haver na escola um consenso envolvendo sua utilização. Segundo Bembenutty (2011), embora seja comum a utilização da tarefa de casa pelas escolas, esta nem sempre faz parte dos projetos político pedagógicos; e quando faz, as políticas se resumem a imposições aos professores, uma vez que não dizem nada além da obrigatoriedade de sua utilização como ferramenta pedagógica.

Para Forster (1999), a criação de políticas envolvendo a tarefa de casa nas escolas pode ser o primeiro passo para que esta ferramenta seja utilizada com rigor. Porém, o autor ressalta que essas políticas precisam ser desenvolvidas de maneira colaborativa por professores, alunos e pais, e com isso seriam conhecidas por todas estas pessoas, sendo mais fácil sua compreensão e efetivação. Além disso, a escola deveria oferecer suporte para que aconteça sua utilização. As políticas não devem consistir de um conjunto de regras e regulamentos, elas devem incluir medidas para ajudar todos os envolvidos a obter o máximo dos benefícios. Essas políticas envolvendo a tarefa deveriam enfatizar a qualidade dos trabalhos de casa e encorajar os professores a melhorar suas práticas envolvendo essa ferramenta.

Fernandes e Salla (2011) realizaram uma série de indicações a professores, com objetivo de aumentar as chances da tarefa de casa ser utilizada para promover a autonomia do estudante. As autoras argumentam que para que o professor obtenha resultados adequados com a lição de casa seria necessário garantir a realização de

quatro procedimentos ao utilizar a tarefa: **1. Planejamento** - o educador deve estar atento para propor objetivos claros e articulados ao conteúdo que foi apresentado em sala de aula; **2. Orientação** – momento em que os professores ensinam os alunos a utilizar estratégias para realizar a lição de casa; **3. Correção** - é imprescindível, permitindo a retomada em sala de aula e dando aos alunos a chance de identificar os conteúdos que já assimilaram e aqueles em relação aos quais ainda encontram dificuldades ; **4. Avaliação** - verificar o conteúdo das lições de casa realizadas pelos alunos e, assim, avaliar os alunos e também o seu próprio trabalho e desempenho, buscando indicadores que auxiliem para melhor adequação de sua própria docência. Embora estes passos pareçam óbvios, as autoras indicam que muitas vezes são deixados de lado pelos professores, ou realizadas com pouco rigor, o que pode vir a comprometer os resultados desejados.

2.5 Uso de tarefa de casa por professores

Outro problema apontado pelos autores em relação a práticas inadequadas se deve ao fato dos professores não receberem, em sua formação, capacitação específica para utilizar a tarefa de casa com rigor. Conforme afirma Resende (2012), o tema precisa ser incluído na formação docente e no planejamento do professor para que tais práticas sejam devidamente elaboradas e adequadas ao nível de cada turma.

O que é possível verificar é que embora seja importante que o professor seja capacitado para lidar com a tarefa de casa de maneira adequada, essa capacitação não ocorre, porque a escola entende que saber utilizar tarefa de casa como ferramenta pedagógica é parte da formação do professor e que, portanto, estes têm obrigação de saber utilizá-la. Segundo levantamento bibliográfico realizado por Nogueira (2002), em termos pedagógicos a tarefa de casa seria uma questão pertinente à didática – disciplina de caráter prático e normativo que teria por objetivo específico a técnica do ensino, ou seja, dirigir os alunos de forma eficaz à aprendizagem. Assim, a tarefa de casa deveria ser um assunto discutido de maneira ampla nesta disciplina, o que não ocorre. Segundo levantamento da autora, nos trabalhos das décadas de 1950 a 1970 o tema praticamente é inexistente, sendo apenas citado de maneira rápida, sem descrições pormenorizadas, em estudos realizados nas décadas de 1980 e 1990. Segundo a autora, o único a tratar da tarefa de casa de maneira mais sistematizada foi Bezerra (conforme citado por Nogueira, 2002). Em sua sistematização sobre a tarefa de casa, o autor afirma:

Em relação às Tarefas ou Deveres de Casa é recomendável: **1.** Relacionar as tarefas com a aula, planejando-as com cuidado para que os objetivos pretendidos possam ser alcançados; **2.** Calibrar a tarefa quanto ao tempo, dificuldade e realidade; **3.** Atender, na medida do possível, as diferenças individuais, graduando quanto ao tempo e a dificuldade, os exercícios e problemas passados; **4.** Não dar tarefas livres planejadas e realizadas pelos alunos, não dar três exercícios ou problemas seguidos que exijam a mesma atividade do educando; **5.** Em relação à ocasião para marcar a tarefa há três correntes diferentes: A tarefa deve ser marcada no início da aula (vantagens – os alunos descansados prestam mais atenção ótimo elemento motivador; desvantagens – devia ser o complemento da aula; é mais fácil o aluno esquecer); A tarefa deve ser marcada no fim da aula (vantagens – complemento da aula, maior interesse do aluno por já saber o assunto, esquecem menos; desvantagem – dificuldade de, algumas vezes, o professor dar instruções suficientes por falta de tempo); A tarefa não deve ser dada nos últimos instantes da aula, pois não haverá tempo para instruções necessárias; **6.** Procedimento do Professor dar ênfase ao momento da marcação da tarefa, que deve ser apresentada procurando-se despertar o interesse dos alunos para sua realização: ditar e escrever na lousa a tarefa; explicar, sucintamente, como quer que seja feita; marcar com precisão e clareza, o dever; marcar o prazo de entrega; dizer onde quer que faça e com quê; dar as referências bibliográficas; **7.** Não deixar de devolver as tarefas corrigidas ou realizar a correção (p. 19).

Segundo Nogueira (2002), este foi o autor que mais tempo dedicou, dentre os estudos considerados, a estudar formas apropriadas para ensinar o professor a lidar com a tarefa de casa. A autora não encontrou orientações específicas ao professor sobre a tarefa de casa, em nenhum outro tema referente à formação do professor,

apenas nos estudos de didática, de modo que os professores acabam tendo que desenvolver seus próprios métodos para utilização desta ferramenta.

Esses dados corroboram os resultados do estudo de Vatterott (2009), que afirma que a maioria dos professores nunca foi treinada para implementar práticas efetivas relacionadas à tarefa de casa e, como consequência, implementam práticas inadequadas, não podendo ser esta então considerada como uma ferramenta pedagógica que suporte todo tipo de aprendizagem, ressaltando a importância da capacitação do professor para tal.

Buscando compreender a rotina de professores envolvendo a tarefa de casa, Christovam e Cortegoso (2015a) observaram situações em sala de aula que os professores indicavam ser destinadas à tarefa de casa e que poderiam envolver o favorecimento de comportamentos de estudos. As pesquisadoras realizaram sete sessões de filmagem com cerca de uma hora e meia de duração cada, e depois transcreveram estes dados em protocolos de observação de comportamentos relacionados à promoção de comportamentos de estudos e à tarefa de casa. Os dados indicam dificuldades dos professores ao exercer a prática da tarefa de casa, uma vez que apresentam comportamentos que dificultam a utilização desta ferramenta (relacionados à forma de seleção, instruções para sua realização, procedimentos adotados para conferência, entre outros). Ao utilizar a tarefa de casa com pouco rigor, geram-se subprodutos indesejáveis no comportamento do aluno, dificultando a rotina, sugerindo a necessidade de adequações para ser utilizada como ferramenta pedagógica eficaz, promovendo, entre outros, condições potencialmente favorecedoras do estudar, vindo a prevenir problemas de aprendizagem. Os dados encontrados pela autora vão ao encontro da literatura sugerindo a necessidade de capacitação dos professores para esta tarefa.

Wiezzel (2003) realizou estudo sobre a prática da lição de casa, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, com o objetivo de verificar se esta atividade contribui para a aprendizagem significativa do aluno. Para isso observou e entrevistou professores, pais e seus filhos. Os resultados obtidos mostraram que os professores necessitam de ser capacitados para utilizar adequadamente esta ferramenta, uma vez que o trabalho desenvolvido pelo professor com a lição de casa não tem contribuído de maneira efetiva para a aprendizagem significativa do aluno. As lições de casa não são prazerosas para grande parte dos estudantes e são realizadas apenas por obrigação. A pesquisadora ressalta, ainda, que educadores estão saindo

do curso superior com pouco conhecimento sobre a atividade de lição de casa, com uma noção restrita e tradicional. E os dados de sua pesquisa indicam a necessidade de que cursos de formação de professores incluam informações sobre a preparação dessa atividade, a importância de seu planejamento, os benefícios que poderá trazer quando bem estruturada e até os malefícios de uma lição de casa mal formulada (WIEZZEL, 2003).

Christovam e Cortegoso (2015b) entrevistaram cinco professores de alunos do ensino fundamental em início de escolaridade para identificar aspectos relacionados à rotina envolvendo tarefa de casa (verificados em outro estudo CHRISTOVAM; CORTEGOSO, 2015a) e a opinião destes professores sobre comportamentos por eles desenvolvidos que consideram serem favorecedores do estudar. Os dados revelam dificuldades dos professores não só no estabelecimento de práticas adequadas à tarefa de casa, como também em relação a comportamentos que considerem favorecedores de estudos. Além disso, apresentam concepções inadequadas sobre quais seriam práticas favorecedoras do estudar, encontrando dificuldade inclusive em fazer uma relação direta entre a tarefa de casa e seu potencial para o estudo, uma vez que acreditam que a simples exposição da criança à necessidade de realizar tarefas em casa seja promotora de comportamentos adequados de estudos. As pesquisadoras ressaltam a necessidade de orientações específicas a estes professores para que a tarefa seja de fato utilizada como recurso favorecedor do estudar, apresentando inclusive instruções específicas de comportamentos que são esperados do professor ao utilizar a tarefa com esta finalidade.

Os dados aqui apresentados indicam o quão importante pode ser a utilização da tarefa de casa de forma adequada pela escola para promover as aprendizagens que se propõe por meio de sua utilização. Indicam, também, que sua utilização pode favorecer condições adequadas de estudos em crianças, não apenas pela simples exposição da criança à realização da tarefa, mas ao ser utilizada pelo professor também com esta finalidade, de modo a favorecer a apresentação de comportamentos que sejam compatíveis com o estudo, auxiliar a criança no estabelecimento das condições adequadas de estudos e favorecer sua autonomia como estudante. Assim, os dados aqui apresentados sobre a importância de capacitar adultos para favorecer comportamentos adequados de estudos em crianças evidenciam a importância de ensinar também formas adequadas de utilização da

tarefa de casa, para que possa também ser aproveitada como condição favorecedora do estudar.

2.6 Pais e tarefa de casa

Cooper, Robinson e Patall (2006) sugerem que o envolvimento parental na tarefa de casa é desejável, pois quando adequadamente realizado impacta positivamente no resultado do aluno e na diminuição dos problemas escolares. Os autores indicam também que a habilidade dos pais em auxiliar a realização da tarefa pode ser um importante mediador no resultado do aluno. Os pesquisadores analisaram 14 estudos que realizaram treinamento de pais para envolvimento na tarefa de casa e revelaram que treinar este tipo de envolvimento parental resulta em melhores resultados em relação ao cumprimento da tarefa de casa; menos problemas relacionados à tarefa de casa; e melhor rendimento acadêmico do ensino fundamental. Estudo de Kay, Fitzgerald, Paradee, e Mellencamp (1994) indica que, embora pais saibam da necessidade de ajudar na tarefa de casa, sentem-se pouco preparados para ajudar os filhos com frequência, e que portanto, precisariam de mais informações sobre como atuar. Os pais afirmam ser necessário conhecer as expectativas do professor da sala em relação aos filhos e também sobre qual é seu papel no auxílio à tarefa de casa.

Com o objetivo de discutir as implicações do envolvimento parental na lição de casa e conhecer os fatores que agem no cotidiano das famílias, Fernandez (2006) realizou estudo para verificar a percepção de pais e adolescentes sobre o assunto. Foram participantes da pesquisa 28 pais de alunos do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de Belém. Os dados foram coletados por meio de questionário. Na segunda etapa da pesquisa, foram realizados grupos focais com 20 alunos e nove pais, participantes da primeira etapa. Os resultados indicam que a lição de casa é uma atividade reconhecida e é considerada parte importante da dinâmica das atividades escolares e do processo de ensino-aprendizagem. Pais e alunos também citaram a lição de casa como geradora de conflitos, tanto pela grande demanda de atividades que devem ser realizadas em horário extraescolar, como pela falta de habilidades pedagógicas dos pais, que se sentem pressionados e cobrados pela escola.

Pinheiro (2007) investigou a relação entre família-escola, com alunos em início de escolaridade, para descrever como professores e pais lidam com situações envolvendo a utilização da tarefa de casa. Os dados foram coletados com 108 pais de alunos e 10 professores de duas escolas, uma pública e uma particular. Os dados foram coletados por meio de entrevista estruturada e Jogo de Sentenças Incompletas. Os dados indicaram que pais alegam não terem tempo suficiente para auxiliarem seus filhos com a lição de casa, o que causa preocupação, uma vez que entendem a importância de participar das atividades escolares dos filhos. Os dados apontam também que pais não se sentem capazes de compreender facilmente o que a lição de casa solicita, dificultando ainda mais o processo de acompanhamento. Os professores, por sua vez, reivindicam a participação da família. Os autores ressaltam também a importância da tarefa de casa para alunos no início da escolarização.

Para verificar concepções de mães e a prática de professoras de escolas públicas e particulares a respeito da lição de casa, Carvalho e Serpa (2006) realizaram estudo por meio de uma entrevista com nove mães e professoras de escolas públicas e cinco mães e professoras de escolas particulares. Os dados da entrevista indicaram que a maioria das professoras adotava a lição de casa para fins de reforço e revisão de conteúdo. Em relação à opinião de mães, as que eram de escolas públicas tinham uma opinião positiva sobre a lição de casa, mas consideraram o momento de sua realização como desgastante emocionalmente, em virtude da resistência dos filhos em realizá-la, e manifestaram preocupação com a aprendizagem dos filhos. Já a opinião de mães de alunos de escolas particulares indicou que a lição de casa era uma atividade pouco estressante.

Moraes (2006) pesquisou o envolvimento parental nas atividades de lição de casa, para compreender as práticas por eles estabelecidas ao auxiliar seus filhos. Participaram da pesquisa pais de alunos da segunda série do ensino fundamental de três escolas – duas públicas e uma particular, de uma cidade localizada no estado de Minas Gerais. Para coleta de dados foi utilizado um questionário com o objetivo de coletar informações e selecionar três mães de cada escola para entrevista. Nove mães foram entrevistadas. Os resultados indicaram que são as mães que geralmente acompanham seus filhos na lição de casa. A maioria delas considera importante essa atividade, apesar de causar alguns conflitos familiares. As mães que possuem melhor nível econômico e cultural organizam de forma mais sistemática a realização da lição

de casa. O pesquisador concluiu que a lição de casa favorece o processo de aprendizagem, além de informar aos pais sobre o que a criança aprende na escola.

O incentivo ao envolvimento parental, principalmente em relação ao acompanhamento das tarefas de casa pelos seus filhos, é uma das alternativas encontradas sobretudo em países estadunidenses na tentativa de promover estratégias educacionais eficientes, em resposta ao “*No Child Left Behind Act* (U.S. Department of Education 2001)”, ato normativo implementado pelo governo estadunidense que definiu seis grandes áreas de reforma na educação, dentre elas o incentivo ao envolvimento parental, como atividade capaz de promover alterações significativas no desempenho escolar dos alunos. Na tentativa de evitar dúvidas relacionadas a procedimentos para a participação na tarefa de casa dos filhos, Epstein, Salinas, Van Voorhis (2001) elaboraram um manual com instruções para que todos os envolvidos efetivem sua participação - *Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS)*; o manual apresenta informações sobre a utilização da tarefa de casa de modo interativo, tendo como foco a superação de possíveis obstáculos, por meio da apresentação de atividades e dicas aos professores, e informando os papéis de pais e de alunos.

No âmbito nacional há também o reconhecimento por parte do Ministério da Educação (MEC) sobre a relevância da participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, ao considerar nas análises dos resultados de programas que têm como objetivo avaliar e mensurar o desempenho de estudantes do ensino fundamental ou do médio como o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), que indicaram referência à prática da lição de casa como uma forma de aumentar o tempo de estudo no período extraescolar, reconhecendo a influência desta ferramenta para melhoria do desempenho escolar do aluno (SACCO, 2012).

Também em relação ao reconhecimento de que práticas de envolvimento parental têm um impacto positivo na aprendizagem, o MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola e publicou, em 2002, a cartilha “Educar é uma tarefa de todos nós”. Esta cartilha teve como objetivo desenvolver um guia aos pais, apresentando, em linhas gerais, o que as crianças deveriam ter aprendido em língua portuguesa e matemática, ao final das 2ª e da 4ª séries, para que os pais pudessem acompanhar melhor o desenvolvimento escolar e a realização de tarefas por seus filhos. O guia

também traz dicas e sugestões de como contribuir para a educação das crianças fora da escola (BRASIL, 2002).

Em 2009, também nesta direção, o MEC lançou uma cartilha ilustrada por Ziraldo com o título “Acompanhem a vida escolar de seus filhos”. Uma cartilha colorida e de leitura breve, que apresenta de maneira superficial algumas orientações visando divulgação de informações sobre o papel da família na vida escolar das crianças. Embora estes materiais não façam menção direta a comportamentos de estudos, incentivam à participação dos pais na escolaridade das crianças e orientações para o acompanhamento das tarefas para casa (BRASIL, 2009).

Se por um lado existe a dificuldade dos professores, envolvida em todo o processo de seleção, envio e correção da tarefa, há também inúmeros estudos que questionam sua utilização por conta do estresse que a situação envolvendo o acompanhamento das tarefas escolares em casa pode causar (CARVALHO; SERPA, 2006; FERNANDEZ, 2006; MORAES, 2006). Embora haja necessidade de auxiliar os filhos, e muitos pais tentem desempenhar esta tarefa da maneira mais tranquila possível, pais relatam a dificuldade que é este processo, muitas vezes por não se sentirem capazes de ensinar a criança a fazer aquelas atividades, outras vezes por não saber até quando devem auxiliar, e outras questões que seriam resolvidas, ou ao menos minimizadas, se alguma vez pais fossem ensinados a acompanhar a realização de tarefas escolares pelos filhos.

A literatura aqui apresentada evidencia o quanto a tarefa de casa pode ser considerada tema controverso. Embora existam diversos aspectos da prática que dificultem seu aproveitamento, a existência de estudos reforçando seus benefícios destaca que devem ser questionadas as práticas de tarefa de casa tal como vem sendo desenvolvidas pelas escolas em geral, que ao estabelecer rotinas inadequadas e que não considerem todos os pontos para uma prática adequada, comprometem possíveis benefícios que poderiam ser alcançados com a utilização da ferramenta. Evidenciam, também, a necessidade de que sejam realizados estudos que sistematizem essas práticas consideradas adequadas para que professores e pais saibam utilizar esta ferramenta, para diminuir problemas existentes de sua má utilização e aumentar as chances de ter os objetivos pretendidos com sua utilização alcançados, podendo ser considerada uma prática de fato vantajosa para todos os envolvidos.

Também foi possível verificar que embora diversos estudos relacionem a tarefa de casa como condição favorecedora da tarefa de casa, não existem estudos que

sistematizem práticas que favoreçam sua utilização de forma a promover comportamentos adequados de estudos em crianças. Se a tarefa de casa está relacionada a tantas dificuldades ao ser utilizada como ferramenta pedagógica, a função que interessa a este estudo, que é o favorecimento de situações que envolvam o estudar, fica ainda mais comprometida. Ainda que alguns professores possam reconhecer a importância de sua utilização para promover o estudo, não existem, em geral, cuidados em relação a este objetivo, de modo que o favorecimento de condições adequadas de estudos acaba ocorrendo única e exclusivamente pelo envio de tarefas para que a criança realize.

Não foram encontrados na literatura estudos que abordem a relação entre realização da tarefa de casa e facilitação de condições adequadas de estudos. Os dados encontrados na literatura indicam que, embora professores e pais estabeleçam práticas em relação à tarefa de casa, sua utilização não é favorecedora de comportamentos adequados de estudos, justificando a necessidade de incluir a utilização da tarefa de casa como condição favorecedora do estudar como um dos objetivos de ensino a serem contemplados em programas de ensino que tenham como objetivo capacitar pais e professores na condição de agentes educativos.

Incluir a utilização da tarefa de casa como condição favorecedora do estudar, então, aumentaria as chances de que aprendizes pudessem aprender a manipular contingências envolvidas com o envio e acompanhamento da tarefa de casa para promover condições adequadas compatíveis com o estudar.

A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA PROGRAMAÇÃO DE ENSINO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS DE ESTUDO

3. A Análise do Comportamento e as Possibilidades de Contribuição à Educação

A análise do comportamento, como abordagem ao fenômeno psicológico derivada do Behaviorismo Radical proposto por Skinner (1945) e tem como elemento fundamental um conceito de comportamento humano entendido como a relação entre o que o indivíduo faz e o ambiente em que o faz (BOTOMÉ, 1981); no âmbito desta abordagem tem sido produzido conhecimento que demonstra o papel do ambiente

para o desenvolvimento e manutenção dos repertórios comportamentais humanos, tanto do ponto de vista do que ocorre antes quanto do que ocorre depois do que as pessoas fazem, com destaque para o que ocorre com estas ações a partir das consequências que as seguem. Neste sentido, consequências para respostas apresentadas por pessoas (e outros organismos vivos) podem afetar a probabilidade de ocorrência futura destas respostas, para mais (no caso do processo de reforçamento) ou para menos (usualmente observado em processos de punição) (ZANOTTO; MOROZ; GIOIA, 2008).

A preocupação, no âmbito desta abordagem, com aspectos relacionados à educação não é recente. Em 1968, Skinner, publicou o livro “Tecnologia de Ensino”, no qual aborda questões observadas no sistema educacional estadunidense da época, mas ainda pertinentes nos dias de hoje e não apenas naquele país. Entre as questões abordadas pelo autor, está a necessidade que a educação seja reconhecida como ciência. Para o autor, o reconhecimento científico permitiria ao professor analisar e descrever características e efeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Entendendo a educação como ciência, seria então possível identificar as variáveis independentes que prevalecem no ambiente, permitindo compreender e prever comportamentos determinados por estas variáveis (NERI, 1980).

De acordo com Zanotto (2000), Skinner apresenta a proposta de uma “*Tecnologia do Ensino*”, aplicando à análise de questões educacionais os conceitos explicativos da ciência e do comportamento humano, com o objetivo de resolver os problemas relativos ao ensinar. A autora ressalta que Skinner não apresenta uma proposta pronta, mas sim um conjunto de medidas e regras a serem aplicadas em qualquer situação por meio da explicitação de procedimentos sobre comportamento humano que seriam úteis para o ensino eficaz, responsabilizando para isso todos envolvidos no contexto educacional.

Desde o lançamento do livro de Skinner, em 1968, vários estudos foram desenvolvidos com base na Análise do Comportamento, resultando numa série de contribuições para a educação, e estas têm sido objeto de estudo para vários autores (ARAUJO, E., 2008; FREITAS, 1987; GIOIA, 2001; HENKLAIN; CARMO, 2013 LUNA, 2001; MATOS, 1991; NERI, 1980; PEREIRA, MARINOTTI; LUNA, 2004; RODRIGUES, 2005b; ZANOTTO, 2000; ZANOTTO; MOROZ. GIOIA, 2008; ENTRE OUTROS).

Rodrigues (2012) aponta que um profissional da área educacional, para atuar em consonância com a proposta analítico-comportamental, deve compreender e ser capaz de lidar com: **1.** Os princípios filosóficos do behaviorismo radical e, por conseguinte, da Análise do Comportamento e suas implicações para as práticas educacionais (modelo de determinação ou de causalidade do behaviorismo radical); **2.** Conceitos básicos do behaviorismo radical e Análise do Comportamento (definição de comportamento; condicionamento operante; conceitos de contingências de reforçamento, entre outros); **3.** Método de pesquisa da Análise do Comportamento (conhecer como se faz demonstração de relações funcionais ou avaliação da aplicação prática das intervenções analítico comportamentais); e, **4.** Ensino e formação para ensinar (concepção de ensino aprendizagem, papel do professor).

3.1 A definição de ensino e a necessidade de capacitação para atuar no contexto educacional

Skinner afirma que “O comportamento humano é complexo demais para ser deixado à experiência casual” (1972, p.91). Isto significa que embora a criança possa aprender por conta própria, é a intervenção por parte de outra pessoa que torna a aprendizagem facilitada para a criança. As alterações que esta pessoa faz no ambiente, com a intenção de aumentar ou diminuir as probabilidades da ocorrência do comportamento naquela situação é o que Skinner (1972) definiu como ensinar, algo como “simplesmente arranjar contingências” (p.4). Neste sentido, para que o adulto seja capaz de ensinar, qualquer comportamento que se proponha, precisa então compreender como se dão os processos de modificação do comportamento, para ser capaz de ações necessárias em cada situação e arranjar as contingências de modo a aumentar as chances da criança exibir a resposta esperada naquela situação.

O arranjo de contingências não é uma coisa simples, e também precisa ser ensinada ao professor, para que ele seja capaz de realizá-la adequadamente. Conforme afirma Zanotto, “a eficácia da educação no preparo de indivíduos competentes e autônomos para atuar nas variadas instâncias da realidade social está diretamente relacionada à sua eficácia em preparar, de modo especial, aqueles que nela permanecerão para exercer aquela função: os professores” (2004, p. 37).

Além de compreender o conceito de ensino é necessário também compreender o que significa aprendizagem, devido à estreita relação que estes dois conceitos estabelecem.

3.1.2 A Relação Ensino-Aprendizagem

De acordo com Rocha (1980), a principal finalidade do sistema educacional é promover mudanças desejáveis e relativamente permanentes no repertório dos indivíduos. Essas referem-se não só à aquisição de novas respostas, mas também em relação a comportamentos já existentes no repertório do indivíduo, mas que não ocorram de acordo com o esperado. Para compreender como se dão estas mudanças, a autora indica a necessidade de compreender o processo conhecido como ensino-aprendizagem.

Segundo Rodrigues (2005b), aprender está relacionado com o desenvolvimento de comportamentos não existentes no aprendiz ou para manter os existentes no caso de diferenciar e refinar comportamentos do repertório, emitidos em diferentes condições ou que produzem consequências diferentes. Do mesmo modo, para Gianfaldoni; Rubano e Zanotto (2011) aprendizagem tem relação com a forma como as pessoas interagem com seu ambiente e como são modificadas por ele. Isto está relacionado com a forma pela qual o indivíduo adquire novas respostas que antes não faziam parte de seu repertório, adequa, mantém ou elimina respostas pré-existentes. Diante de uma dada situação, o indivíduo emite respostas e estas têm consequências que influenciam ações futuras.

Enquanto o ensino se refere à manipulação de variáveis de forma intencional, tendo em vista promover a emissão de uma resposta pelo aprendiz, a aprendizagem por sua vez faz referência ao “resultado” pretendido pela manipulação intencional, de modo que ensino e aprendizagem são processos intrinsecamente ligados, em que um depende do outro. O indivíduo pode passar a emitir novas respostas sem que tenha sido ensinado, mas neste caso não se pode dizer que houve ensino.

Sobre ensinar e aprender, Kubo e Botomé (2002) afirmam:

A Análise do Comportamento pode contribuir para auxiliar no esclarecimento do que é o “processo ensinar-aprender”. O primeiro aspecto a considerar é que as expressões “ensinar” e “aprender” são dois verbos que se referem,

respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor. A própria noção de comportamento (uma relação entre aquilo que o organismo faz e o ambiente em que o faz) já auxilia a perceber um possível caminho para examinar esse processo de interação. Parece caber, antes de qualquer outra providência, uma descrição (e não apenas uma definição) do que consiste “ensinar”. Um segundo aspecto a ser levado em conta nas possibilidades de ajuda da Análise do Comportamento na elucidação do que seja “ensinar e aprender” é que o termo “ensinar” é um verbo e se refere a uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz. Ensinar, nesse sentido, é uma atividade humana e, portanto, passível de análise comportamental (p.138).

Para Kubo e Botomé (2002) ensinar e aprender não podem ser entendidos separadamente, e referem-se ao “processo” e não a “coisas estáticas” ou fixas. Neste sentido, é a aprendizagem pelo aluno que define o ensinar, e não a mera intenção do professor. Segundo Zanotto, Moroz e Gióia (2008), em se tratando do ensino formal, que tem como objetivo ensinar de modo eficiente certo número de aprendizes, a aprendizagem ao acaso não é uma boa alternativa. Para as autoras, caberia à escola assumir seu papel de ensinar. E para que os alunos aprendam seria necessário que os professores pudessem arranjar certas contingências que minimizassem o sofrimento do aprendiz, devendo levar a criança a aprender. As autoras ressaltam que, mais do que se propor a ensinar o professor deve acreditar que é possível que o outro aprenda alguma coisa de modo eficiente e que é importante que o ensino ocorra para que a aprendizagem aconteça de forma mais eficaz.

Compreendendo ensinar e aprender como processos intrinsecamente ligados, e tendo como objetivo ensinar uma classe de comportamentos a certos aprendizes, é fundamental compreender o que é esperado de quem ensina. Entendendo como responsável por ensinar (no que diz respeito à aprendizagem formal), o professor, que comportamentos são desejáveis de serem apresentados por ele ao ensinar.

3.1.3 Comportamentos Esperados do Professor ao Ensinar

Segundo Skinner (1972), o papel do professor é estabelecer contingências para a aprendizagem do aluno. Se a aprendizagem seria o arranjo de contingências para que o aluno aprenda, ao ser conduzido pelo professor, este processo inclui

também seu próprio comportamento e não só o da criança. Para que o professor programe condições para uma aprendizagem efetiva é necessário, portanto, que esteja atento aos comportamentos de seu aprendiz que devem ser produzidos pelo processo de ensino; é por meio da observação dos comportamentos emitidos por seus alunos que o professor poderá verificar a efetividade do ensino, e identificar o que eventualmente precise ser modificado no processo de programação do ensino. Arranjar contingências implica ficar sob controle do que deve ser ensinado, de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis na situação de ensino (ZANOTTO, 2000). Segundo Vargas (1974), o papel do professor seria acelerar a aprendizagem de seus alunos. Considerando aprendizagem como algo que resulta em mudança no comportamento, a tarefa do professor seria auxiliar a criança a alterar comportamentos apresentados que sejam incompatíveis com situações de aprendizagem, e um professor eficiente seria aquele que, independentemente das técnicas que utiliza, produza alunos que aprendam mais e que prossigam com o estudo.

Segundo Rodrigues (2005b) no processo de ensino-aprendizagem, o planejamento do ensino deve ser a principal tarefa do trabalho do professor e dos agentes educativos, de modo geral. Ao planejar as condições de ensino, o professor define previamente os comportamentos que devem ser ensinados ou estabelecidos ou quais mudanças seriam relevantes, e escolhe os procedimentos a serem utilizados, definindo as condições ambientais necessárias para atingir o ensino pretendido e também planeja as contingências de reforçamento pertinentes ao comportamento em questão.

Com o objetivo de especificar condições que possam ser consideradas favorecedoras da aprendizagem formal, Henklain e Carmo (2013), ao apresentarem as contribuições da Análise do Comportamento à educação, afirmam que situações que envolvam ensinar e aprender deveriam considerar:

- 1.** Definição objetiva e clara dos comportamentos que devem ser apresentados pelos alunos ao longo e ao final do ensino;
- 2.** Avaliação do repertório comportamental do aluno relacionado ao comportamento a ser ensinado;
- 3.** Arranjo sequencial dos materiais e definição dos critérios para reforçamento de uma resposta, e quais reforçadores serão utilizados;
- 4.** Definição das

consequências para os erros do aluno e do que fazer quando o aluno comete muitos erros; **5.** Definição de quais serão as formas de avaliar se o aluno já dominou determinado conteúdo, isto é, que ele já apresenta certo tipo de comportamento; **6.** Manejo das contingências de reforço para fortalecer aproximações sucessivas do comportamento-objetivo e para construir reforçadores condicionados intrínsecos à tarefa; e **7.** Manutenção de registros das respostas do aluno como base para modificação dos materiais e procedimentos de ensino (p. 719).

Kienen, Kubo e Botomé (2013) também indicam como sendo esperado que o professor possa planejar “contingências instrucionais sob as quais os alunos aprendem”. É necessário que o professor conheça o repertório comportamental dos seus aprendizes, a força das consequências para aquela situação, além de planejar procedimentos de ensino considerando o ritmo de cada aluno para que estes tenham um papel ativo no próprio aprender.

É possível dizer que grande parte dos autores que se dedicam à questão do ensino, no âmbito da análise do comportamento, concordam que entre os comportamentos esperados do professor diante de situações que envolvam o ensinar estariam: **1.** Explicitação de objetivos de ensino em termos comportamentais; **2.** Planejamento e execução de procedimentos de ensino; **3.** Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; **4.** O replanejamento, se necessário, a partir da avaliação constante; e **5.** Utilização de contingências reforçadoras positivas ao invés de punitivas (ZANOTTO, 2000).

A explicitação dos objetivos de ensino, em termos comportamentais, poderia ser definida como o processo em que o professor define aquilo que é relevante para o aluno aprender. Nesta etapa do planejamento do ensino o professor estabelece as metas para educação, considerando todos os aspectos da situação que o indivíduo irá enfrentar levando em conta as condições antecedentes necessárias, e resultados que são desejáveis por meio daquela ação, para que seja possível descrever adequadamente o comportamento que deseja ensinar. Os objetivos devem ser expressos por meio de orações que apresentem não só o comportamento do aprendiz, mas em que situações são desejadas e os resultados esperados, além de

condições necessárias a serem criadas pelo professor para garantir que o comportamento ocorra (ZANOTTO; MOROZ; GIOIA, 2008).

No que diz respeito ao planejamento e execução das condições de ensino, é nesta etapa do processo que o professor pode planejar a forma que pretende ensinar os objetivos comportamentais anteriormente definidos. O planejamento e a execução das condições de ensino, quando realizados considerando todas as informações da situação e dos aprendizes, garantem não só a efetividade do ensino de novos comportamentos, ou a manutenção de comportamentos desejáveis do aluno, como também uma probabilidade maior dos comportamentos voltarem a ocorrer em condições futuras. Mais do que isto, o planejamento das condições de ensino permite ao professor uma avaliação constante do ensinar, favorecendo que o professor ajuste as condições em função dos efeitos que essas contingências possam gerar no comportamento do aluno (ZANOTTO, 2000).

Diante da definição do que seria o trabalho do professor, e da importância dada ao planejamento das condições de ensino, Zanotto (2002) afirma que é necessário criar condições para que os professores aprendam não só a planejar as condições de ensino, como também a analisar o repertório comportamental dos alunos e considerar suas diferenças individuais para poder propor condições de ensino que sejam oportunidades de aprendizagem adequadas às características da criança.

O planejamento das condições de ensino deve ser realizado, segundo Kubo e Botomé (2001), considerando o que é necessário produzir e com o que é preciso lidar (situação com que o aprendiz terá que lidar) para poder produzir “resultados de interesse”. Só com essas informações é possível dizer quais comportamentos serão necessários para a produção desse resultado. Durante o planejamento das condições de ensino, o professor deverá tomar o aluno como ponto de partida, isto é, conhecer um maior número de informações possíveis sobre o aprendiz (ou tipo de aprendiz) e sobre seu repertório comportamental para propor condições de ensino que sejam possíveis de ser bem executadas e que possam levar à aprendizagem desejada (ZANOTTO; MOROZ; GIOIA, 2008)

Após planejar e executar as condições de ensino, os professores precisam também planejar as consequências que são administradas por eles após expor os aprendizes às condições de ensino. Isto significa que o professor precisa, com o conhecimento que tem das situações e do potencial de cada reforçador para seus alunos, selecionar as melhores consequências para que possam reforçar

comportamentos adequados, de modo a promover autonomia, adequar comportamentos inadequados sem utilizar para isso consequências aversivas² ou excluir comportamentos que estão ocorrendo, mas não deveriam.

Mais do que não utilizar consequências aversivas, Zanotto (2000) ressalta a importância de que outros cuidados sejam tomados pelos professores ao utilizar os reforçadores disponíveis em sala de aula. Segundo a autora, embora Skinner já tenha ressaltado que a utilização de reforçadores naturais sejam mais eficazes para o ensino, este tipo de reforçador é limitado em sala de aula: “Reforçadores naturais são pouco eficazes em situações de ensino formal, nas quais mudanças comportamentais obedecem a ritmos diversos daqueles das situações naturais. Devem, pois, ser substituídos por reforçadores arbitrários que possam gerar os comportamentos a serem ensinados” (ZANOTTO, 2000, p.73).

O uso dos reforçadores é algo complexo e exige um grande planejamento por parte do professor, para que seja possível passar “dos reforçadores arbitrários para os autogerados, de modo a preparar o aluno para consequências naturais, raramente imediatas, que os substituirão quando ele não mais estiver sendo ensinado” (ZANOTTO, 2000, P. 77). A autora ressalta a necessidade do professor ser capaz de oferecer em sala de aula consequências imediatas aos comportamentos adequados emitidos pelo aluno, utilizando para isso os reforçadores arbitrários, e além disso, que os professores possam preparar os alunos para identificar os reforçadores vinculados aos comportamentos de interesse na situação natural. A forma com que estes reforçadores forem utilizados pelo professor poderá determinar não só a forma de se comportar de estudantes em geral, mas em última instância a forma como estes se comportarão após o término da aprendizagem formal, conforme afirma Skinner:

² A utilização de contingências aversivas, gera subprodutos indesejáveis e por isso deve ser evitada. Um exemplo destes subprodutos é o sentimento de ameaça constante do aluno de punição, o que gera respostas emocionais de medo, culpa, vergonha, ansiedade. Outro desses subprodutos é o medo generalizado que alunos que são punidos com frequência passam a ter, os alunos sentem-se amedrontados (ZANOTTO; MOROZ; GIOIA, 2008). Skinner (1972) também aponta como subproduto indesejável os contra-ataques dos alunos ao professor: alunos impertinentes, atrevidos, rudes ou apresentando comportamento verbal inapropriado ou em casos mais extremos físicos, são comuns. Vandalismo, anti-intelectualismo entre outros. O mais comum em muitos casos é a inatividade. O aluno torna-se “taciturno e inabordável... fica bloqueado, recusa-se a obedecer” (p.94). Além disso, segundo o autor todas estas reações têm sequelas emocionais igualmente sérias e comprometedoras.

Podemos ter alunos que aprendem não porque foram punidos por não aprender, mas porque começaram a sentir as vantagens naturais do conhecimento em oposição à ignorância. Podemos ter alunos que continuarão a se comportar efetivamente depois do ensino ter terminado porque as contingências que foram usadas por seus professores encontram contrapartida na vida diária. Acima de tudo, podemos ter alunos dedicados que se tornarão homens e mulheres dedicados (conforme citado por ZANOTTO, 2000, p.76).

Diante da complexidade que pode vir a ser ensinar em salas de aula muito numerosas, diversos autores, preocupados com as questões educacionais, realizaram a sistematização de algumas propostas de ensino de base comportamental, com o objetivo de propor técnicas que possam ser favorecedoras do ensino.

3.2 Técnica³ Derivadas da Análise do Comportamento: Origens, Características, Pontos Positivos, Evidências Científicas de Sua Validade, Limitações e Outras Condições Importantes.

³ De acordo com o dicionário técnicas podem ser definidas como um conjunto de regras, normas ou protocolos que se utiliza como meio para chegar a um determinado resultado, enquanto Tecnologia como o estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana. São encontradas na literatura diversas formas de nomear as propostas para o ensino com base na Análise do Comportamento, tais como “procedimento de ensino”, “método de ensino”, “técnicas de ensino”, e também “tecnologias de ensino”. Segundo Kienen, Kubo e Botomé (2003), as diversas técnicas e procedimentos de ensino desenvolvidos com base na Análise Experimental do Comportamento (como a Instrução Programada e o Sistema Personalizado de Ensino, por exemplo), muitas vezes são tratadas como Tecnologia de Programação de Ensino inclusive por analistas de comportamento. No entanto, os autores ressaltam que, em geral, estas são apenas técnicas desenvolvidas para ensinar gradualmente os comportamentos desejados; e podem ser entendidas como alternativas para o planejamento de contingências de ensino para desenvolvimento de comportamentos e não como tecnologia de Programação de Ensino. Para os autores, compreender todas as técnicas derivadas da Análise do Comportamento como tecnologia de ensino seria compreender de maneira inadequada o núcleo básico da proposta de Skinner relacionado a criar uma

Segundo Witter e Witter (1973), a partir de 1930 a Análise Experimental do Comportamento passou a ampliar sistematicamente os conhecimentos sobre a aquisição, a manutenção e a modificação do comportamento, e alguns de seus representantes passaram a preocupar-se com a aplicação, em sala de aula, dos princípios de aprendizagem demonstrados em laboratório. Foram desenvolvidas uma série de técnicas que poderiam ser facilmente utilizadas pelos professores, mesmo quando trabalham em situações precárias de meios de ensino, de instalações e tendo de atender a um número muito grande de alunos.

Henklain e Carmo (2013), ao apresentarem as contribuições da Análise do Comportamento à Educação, realizaram um levantamento histórico destas técnicas. Segundo os autores, a partir de 1950 começaram a surgir nos Estados Unidos as primeiras propostas comportamentais na tentativa de resolução dos problemas na educação estadunidense. Diversos procedimentos para ensino foram desenvolvidos, considerando os problemas identificados nas situações. As técnicas apresentadas pelos autores são: Instrução Programada (*Programmed Learning*), Sistema Personalizado de Instrução (*The Personalized System of Instruction PSI*), Ensino Preciso (*Precision Teaching*), Instrução Direta (*Direct Instruction*), e Interinstrução (*Interteaching*).

3.2.1 Instrução Programada

Segundo Lockee, Moore e Burton (2002), existem inúmeros termos e expressões utilizadas por diversos autores, em diferentes momentos para designar

“tecnologia de ensino”, algo capaz de programar condições para o desenvolvimento de comportamentos e utilizar o que for programado de forma compatível com as descobertas feitas no âmbito da Análise Experimental do Comportamento. Segundo os autores, a “tecnologia” é foco quando “há um trabalho voltado para desenvolver os meios ou os instrumentos para chegar a um resultado: desenvolvimento de novos comportamentos de valor para as pessoas individualmente e para a sociedade em geral” (p.485). Sendo assim, neste trabalho, será utilizada a palavra “tecnologia” apenas para se referir à Programação de Ensino, e “técnica” para designar as demais propostas educacionais com base na Análise do Comportamento.

esta técnica. Aparentemente, a expressão derivou de trabalho de Skinner (1954)⁴, em situação na qual relatou aspectos importantes sobre o ensino de matemática, observados durante uma visita à escola da filha (VARGAS; VARGAS, 1991), que podem ser facilmente generalizáveis para compreender grande parte das técnicas utilizadas pelas escolas estadunidenses da época. Essas observações fizeram com que o autor realizasse críticas importantes que futuramente serviriam de base para a criação de uma técnica voltada ao ensino, que ficou conhecida como “Instrução Programada”.

Entre as observações que fez, Skinner (1972) disse que muitas vezes as escolas acreditam que ensinar matemática se resume a compartilhar com a criança um número enorme de respostas verbais, que ao serem faladas e escritas, representadas em palavras, algarismos e numerais (as operações matemáticas), seriam memorizadas e isso significaria que a criança aprenderia matemática. Para Skinner não seria possível que a criança aprendesse desta forma, uma vez que a aprendizagem envolveria o controle de muitos outros estímulos.

Ainda em relação à situação observada, Skinner apontou inúmeras características que seriam impróprias à situação de aprendizagem. Em primeiro lugar, questionou a utilização do controle aversivo. A utilização deste tipo de controle em sala de aula fazia com que grande parte do trabalho da criança fosse evitá-lo, ao invés de poder direcionar o comportamento do aluno para o que realmente importasse naquela situação. Em segundo lugar, verificou que as escolas não utilizavam as contingências de reforçamento de maneira adequada: alunos que respondiam corretamente poderiam esperar horas ou até um dia todo para ter uma devolutiva de seu desempenho, o que seria ruim para qualquer criança, mas ainda mais crítico em crianças em início de escolaridade, que precisariam do *feedback* imediato para ter certeza em avançar. Em terceiro lugar, Skinner pode observar a falta de um programa hábil de ensino que pudesse avançar progressivamente em direção ao objetivo de ensino, programa esse que pudesse fornecer as contingências adequadas para que

⁴ Artigo originalmente lido na Conferência da Universidade de Pittsburgh no dia 12 de março de 1954 e publicado na *Harvard Educational Review*, 1954, vol 24, nº 2, pp. 86-97, traduzido e publicado no Capítulo II: A Ciência da Aprendizagem e a Arte de Ensinar do Livro *Tecnologia de Ensino* (Skinner, B.F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: E. P. U (Tradução de Rodolpho Azzi / Edição original de 1968)

a criança aprendesse comportamento matemático (ou qualquer outro) com a eficiência desejada, disponibilizando o reforço à medida que a criança avançasse.

A principal preocupação de Skinner em relação à escola, nesta ocasião, foi exatamente a pouca efetividade com o que o reforçamento era utilizado em sala de aula. O reforçamento inadequado dos comportamentos e na maioria das vezes o não reforçamento de comportamentos que deveriam ser reforçados seria o grande problema que a escola precisaria enfrentar para desempenhar práticas de fato favorecedoras do ensino. Ainda nesta situação Skinner afirmou que fazer uma programação dos comportamentos e das consequências do que se deseja ensinar deveria ser a maneira mais efetiva de se fazer isso. Apresentou na ocasião o potencial dos dispositivos mecânicos exatamente pela possibilidade de providenciar um *feedback* imediato aos comportamentos adequados do aluno, permitindo ao professor ficar livre para realizar outras atividades, e a criança a executar sua atividade em seu próprio tempo.

Esta situação é considerada por muitos autores um dos principais acontecimentos que deram origem ao que ficou conhecido como Instrução Programada, e o dispositivo mecânico sugerido por Skinner, ficou conhecido como “Máquina de Ensinar” (*Teaching Machines*). Embora a Instrução Programada sugerisse o uso de máquinas de ensinar, esta seria apenas uma forma eficaz para apresentar programas de ensino aos aprendizes.

Bullock (apud LOCKEE; MOORE; BURTON, 2002) descreve a Instrução Programada como um processo de ensino que é possibilitado por um produto. Nesta concepção, o aprendiz seria submetido a um “produto” (um material previamente elaborado) que possibilitaria a aprendizagem proposta de modo independente pelo aprendiz, por meio da realização das atividades propostas. O autor entende a instrução programada como um processo como um produto, em que o processo é o definido pelo desenvolvimento de um programa, que começa com a determinação dos objetivos comportamentais e se utiliza da instrução para se certificar de que a programação realizada funciona de forma satisfatória. Como um produto teria certas características fundamentais, como por exemplo a sequência estruturada de unidades de ensino com frequentes oportunidades para o aluno responder por meio de problemas, perguntas, etc. normalmente acompanhada por um *feedback* imediato às respostas.

Segundo Vargas e Vargas (1991), a instrução programada partiria da definição de objetivos comportamentais descritos em termos daquilo que o aprendiz deveria ser capaz de fazer ao final do programa. Esses objetivos definiriam competências mínimas a serem alcançadas pelo aprendiz, antes que este pudesse avançar para outros níveis de ensino, até atingir a aprendizagem do comportamento em questão.

Segundo Lockee, Moore e Burton (2002), grande parte da investigação sobre a eficiência da Instrução Programada consistiu em compará-la com programas para instrução tradicional. Em geral, os resultados indicavam que os programas que utilizavam esta técnica eram bem-sucedidos, podendo eventualmente fracassar em algum ponto específico da aprendizagem proposta (assim como os demais métodos para ensino), concluindo que esta técnica era apenas mais um procedimento para ensino, tão boa quanto outra forma de instrução. Hartley (apud LOCKEE; MOORE; BURTON, 2002) analisou 112 estudos que compararam instrução programada com instrução convencional. Ele concluiu que há evidências de que a instrução programada seria tão boa quanto, e em alguns casos mais eficaz do que a instrução convencional. Kurbanoglu, Taskesenligil e Sozbilir (2005) realizaram estudo que teve como objetivo comparar o sucesso de instrução programada com estratégias convencionais para o ensino de química. Participaram da pesquisa 40 participantes, dos quais vinte foram selecionados como grupo experimental e os outros vinte como grupo controle. O estudo foi implementado por meio da aplicação de um total de dezesseis sessões (cada 50 min) em quatro semanas (quatro horas de aula por semana). Para o grupo experimental, o ensino de química foi realizado por meio de instrução programada e para o grupo controle por meio de ensino tradicional, com aulas expositivas. Os resultados obtidos indicaram que houve uma diferença estatisticamente significativa entre a instrução programada e abordagem de ensino convencional. Os resultados sugeriram que a aprendizagem programada havia sido uma alternativa melhor para ensino de química em relação às aulas expositivas.

De modo geral todos esses autores compreendem a instrução programada como uma técnica de ensino que permite ao aluno estudar determinados assuntos, por meio de um material programado, sem a intervenção direta do professor. Estes materiais programados teriam como características: a divisão dos temas em pequenas unidades; que são seguidos de uma atividade de verificação da aprendizagem, cujo acerto ou erro deveria ser imediatamente indicado ao aluno e por ser desenvolvido de forma individual permite ao aprendiz avançar em sua própria

velocidade. Embora existam estudos que indiquem a relevância da utilização desta técnica para o ensino de comportamentos específicos, é possível observar, ao longo dos anos, que esta técnica foi pouco a pouco deixada de lado, sendo substituída por outras. Seriam explicações para o abandono da instrução programada: **1.** Estudos que apresentassem mera semelhança com a instrução programada, tornando-os pouco eficazes para as propostas; **2.** Dificuldade das organizações escolares em considerar as propostas advindas do campo da Análise do Comportamento como relevantes às propostas educacionais, considerando muitas vezes a instrução programada como algo incompatível com a aprendizagem; **3.** Falta de formação científica de profissionais habilitados na área educacional que pudesse dar conta de explicar e utilizar adequadamente a proposta da Instrução Programada; **4.** O alto custo em incluir a programação na educação e muitas vezes o retorno reduzido (pelos motivos já citados), reduzindo ainda mais o número de investidores dispostos a investir na técnica em questão. **5.** O fato dos dispositivos de ensino terem sido inventados antes dos computadores, fazendo com que os programas fossem apresentados em papel ou dispositivos mecânicos que não eram eficientes para a manipulação das contingências de reforçamento; **6.** A inexistência de um método adequado para registrar as respostas com os mecanismos apresentados no item 5, sendo que, sem registros adequados, as taxas não podiam ser adequadamente visualizadas nem os padrões de respostas ou problemas inviabilizando esta forma de registro e manipulação de contingências, o que desabonava a técnica como proposta (VARGAS; VARGAS, 1992).

Skinner (1972), ao explicar as possíveis causas para a Instrução Programada não ter continuado em evidência, aponta a inércia cultural como possível determinante neste processo. Para Skinner, a sociedade não estaria preparada para que dispositivos mecânicos ensinassem os alunos e tomassem conta de parte do trabalho do professor.

3.2.1.1 Máquinas de Ensinar

De acordo com Benjamin (1988), as máquinas de ensinar surgiram na década de 1920, criadas por Sidney Pressey em Ohio State University. Eles reapareceram depois, na década de 1950, com Skinner, quando enfim alcançaram uma popularidade considerável até o início dos anos 1960. No final dos anos 1960 essas

máquinas perderam seu prestígio, voltando a aparecer apenas em 1980 com o surgimento dos computadores pessoais.

O primeiro tipo de equipamento inventado com o objetivo de encorajar a participação ativa do estudante foram as máquinas de Pressey, em 1920, quando o autor desenvolveu máquinas para testar automaticamente a inteligência e a informação. Segundo o autor, essas máquinas não só testavam e avaliavam, mas também poderiam ensinar (embora não tivessem sido planejadas com este propósito), e para ele o fato do resultado ser imediatamente oferecido pelo aparelho de auto avaliação teria um grande efeito no processo de aprendizagem. Pressey afirma ainda outra característica importante da utilização de dispositivos como este em sala de aula: o autor sugere que muitas vezes o professor não consegue acertar o ritmo para todos os alunos da sala: pode estar rápido demais para um, e devagar demais para outros. A utilização destes dispositivos para o ensino poderia permitir que o aluno progredisse em seu próprio tempo (SKINNER, 1958).

Para Skinner (1958), ao confirmar as respostas corretas e ao enfraquecer as que não deveriam ser adquiridas, a máquina de avaliação de Pressey também ensinava, embora este não fosse objetivo. O autor afirma que Pressey parece ter sido o primeiro a ressaltar a importância do resultado imediato em atividades educacionais e a propor um sistema em que o aluno pudesse progredir a seu tempo. As máquinas desenvolvidas por Pressey deram início à utilização de dispositivos que permitiam ao estudante uma participação ativa.

Na proposta apresentada por Skinner (1958), as máquinas de estudar seriam um dispositivo mecânico, construído com o objetivo de resolver os problemas anteriormente apresentados. Um dos primeiros modelos desenvolvidos foi apresentado na Universidade de Pittsburgh, em março de 1954. O aparelho apresentado era uma caixa do tamanho de um gravador. Na parte superior deste aparelho existia uma abertura, através da qual poderia ser visto um problema a ser resolvido, impresso numa filipeta de papel. A criança deveria responder à pergunta movendo um ou mais cursores sobre os quais eram impressos os dígitos de 0 a 9, por exemplo. A resposta aparecia em furos quadrados picotados no mesmo papel em que estava impressa a pergunta. Uma vez que a resposta tivesse sido marcada a criança deveria girar um botão. Se a resposta estivesse certa uma luz piscava para funcionar como reforçador. Se a resposta estivesse errada o botão não girava (SKINNER, 1972, p.27).

A grande vantagem deste dispositivo seria apresentar um material planejado considerando os objetivos do ensino e as características da própria população. As atividades eram programadas em dificuldade progressiva até que a criança aprendesse o comportamento esperado. Quando necessário, poderiam ser realizadas alterações para auxiliar os aprendizes a superarem as dificuldades encontradas, e se o próprio material não fosse reforçador para o aprendiz o professor deveria utilizar reforçadores suplementares.

Segundo Skinner (1972), a educação preocupa-se não só com a forma como o aluno se comporta em situações diferentes, mas também que o comportamento apropriado ocorra no tempo devido. Para isso, comportamentos desejáveis deveriam ser modelados e mantidos. A manutenção desses comportamentos geralmente se daria de forma verbal, sendo depois colocado sob controle de estímulos tanto verbais como não verbais. No entanto, existem problemas relacionados à utilização do comportamento verbal (Skinner, 1978). Se existem dificuldades relacionadas à aquisição e manutenção do comportamento verbal, dispositivos desenvolvidos não só para ensinar, mas também manter o comportamento seriam importantes. As contingências de reforço mudam os comportamentos de organismos e uma máquina de ensinar apropriada poderia desempenhar o papel de manutenção do comportamento.

Embora as máquinas de ensinar possam ser consideradas importantes ao processo de ensino e manutenção do comportamento Skinner (1972), ressalta que a máquina em si não ensinaria, ela simplesmente colocaria o aprendiz em contato com o material programado que a máquina apresenta. O autor aponta como características importantes das máquinas de ensinar: **1.** Intercâmbio constante entre o programa e o aluno – as máquinas promovem atividade contínua, de modo que o aluno fique sempre alerta, trabalhando – diferentemente das aulas, livros didáticos e recursos audiovisuais; **2.** A máquina insiste que um dado ponto seja completamente entendido para que o aluno possa avançar, diferentemente da aula tradicional em que o aluno avança sem certeza que aprendeu; **3.** A máquina só apresenta ao aluno material que ele tem condições de executar; **4.** A máquina ajuda o aluno a atentar para a resposta correta, por meio da construção ordenada do programa, e **5.** A máquina reforça o aluno imediatamente toda vez que apresenta a resposta correta, o que não só modela mais facilmente o comportamento como mantém a força da resposta – o que poderia ser chamado de “motivação do aluno para a tarefa”.

Holland (1960) afirma que as máquinas de ensinar não são aspectos imprescindíveis da programação de ensino, porém estes dispositivos desempenham um papel importante no fornecimento de consequências adequadas à aprendizagem. O autor aponta como vantagens em se utilizar as máquinas de ensino em relação ao ensino convencional, que neste contexto, é possível garantir: **1.** Apresentação de apenas um item do material por vez, e liberação de outro quando o aprendiz atinge a resposta esperada para aquele item; **2.** Reforçamento imediato após apresentação da resposta pelo aprendiz. Quando mais imediata a consequência apresentada maior será a o efeito reforçador; **3.** Estabelecimento de repertórios adequados por meio de aproximações sucessivas que devem ser gradualmente reforçadas. O princípio da progressão gradual não serve simplesmente para fazer o aluno responder corretamente, o mais rápido possível, mas também é a maneira mais rápida de desenvolver um repertório complexo; **4.** Progressão gradual por meio da utilização de esvanecimento das condições de apoio para a resposta do aprendiz com retirada gradual dos estímulos oferecidos como suporte, até que o aprendiz possa aprender a emitir a resposta sem que seja necessário apresentar o estímulo; **5.** Controle de comportamentos por meio da observação: ao aprendiz é ensinado o comportamento de atentar, ou seja, aprenda o que deve ser observado e seja reforçado por isso; **6.** Treino discriminativo, sendo que para isto é necessário que o aprendiz seja capaz de diferenciar os sons, as palavras, figuras etc.; **7.** Reprogramação constantemente do material a partir do desempenho dos participantes: se há falhas no aprendizado, então há falhas na programação feita, o que exige a reprogramação até que os comportamentos desejáveis sejam de fatos ensinados com o programa proposto.

Embora exista relevância científica e inúmeros estudos que indiquem a importância das máquinas de ensinar para o processo ensino-aprendizagem, estes dispositivos também caíram em desuso na década de 60, voltando a ser utilizados apenas em 1980, com o surgimento dos computadores para uso pessoal. Benjamin (1988) aponta que, assim como já havia afirmado Skinner (1972), talvez ainda exista uma inércia cultural (existente desde a proposta de Pressey). Embora uma série de novas abordagens tenham sido criadas para alterar substancialmente o papel do professor na sala de aula, nenhuma dessas técnicas manteve-se por muito tempo, ou convencido de seu potencial em relação ao sistema educacional tradicional vigente, fazendo com que muito do papel do professor e das técnicas utilizadas por ele em sala de aula continuem sendo as aulas expositivas tradicionalmente conhecidas.

3.2.2 Sistema Personalizado de Ensino – PSI

O “*Personalized System of Instruction (PSI)*”, traduzido no Brasil como Sistema Personalizado de Ensino, surgiu na Década de 60, como resultado do trabalho do Professor Keller e seus colaboradores. O início desta técnica se deu em 1960, quando dois psicólogos brasileiros, juntamente com dois psicólogos estadunidenses, iniciaram esforços para organizar a criação de um Departamento de Psicologia na Universidade de Brasília (KELLER, 1968).

Segundo Keller (1968), diante da necessidade de estruturar um curso de psicologia dentro de um curto período de tempo, para um determinado número de alunos, e diante da liberdade de ação que tinham os professores envolvidos na criação do curso, estes resolveram então procurar novas possibilidades de aplicação dos princípios de reforçamento ao processo de ensino que vinha sendo utilizado. Como resultado coletivo deste esforço, o método desenvolvido para o curso de psicologia, batizado de “Plano Brasília”, foi aplicado pelos professores Rodolfo Azzi e Carolina Martuscelli Bori, com 50 alunos de um curso introdutório, em 1964. Os resultados desta iniciativa se mostraram-se positivos, e o novo método foi muito bem recebido tanto pela administração, quanto pelos alunos da Universidade. Foi considerado excelente o grau de conhecimentos adquiridos por todos os que terminaram o curso. As mínimas objeções concentraram-se em torno da relativa ausência de oportunidades para discussões.

São características básicas desta proposta metodológica: **1.** Ritmo individualizado do curso, que permite ao aprendiz prosseguir com velocidade adequada à sua habilidade e à sua disponibilidade de tempo; **2.** Critério mínimo a ser atingido para poder prosseguir, necessitando demonstrar domínio completo para avançar; **3.** Utilização de palestras e demonstrações para manter o aprendiz motivado; **4.** Ênfase dada à palavra escrita nas comunicações entre professores e alunos, **5.** Uso de monitores, permitindo repetição de testes, avaliação imediata, tutela inevitável, e acentuada ênfase no aspecto sócio pessoal do processo educacional, e **6.** Apresentação de feedback imediato às respostas dos aprendizes (KELLER, 1968).

O Projeto Brasília fracassou por conta da ditadura militar no Brasil, porém Keller e Sherman, de volta a Arizona State University, deram continuidade a uma série de tentativas mais ou menos independentes, usando o método desenvolvido em

Brasília com pequenas mudanças, prosseguindo por um grande período de tempo e com um número cada vez maior de alunos. Os resultados foram satisfatórios e os métodos passaram a ser aplicado por vários outros professores em diversos cursos e instituições (KELLER, 1968). Todorov, Moreira e Martone (2009) relatam que, no final dos anos 70, cerca de 5.000 cursos baseados no PSI eram conhecidos.

Segundo Keller (1968), esta técnica se assemelharia muito à Instrução Programada. As características comuns seriam a semelhança em relação ao paradigma de aprendizagem e o da tecnologia programação do ensino. Também apresentaria em comum a importância dada à análise de cada tarefa, e a preocupação existente em relação ao desempenho final, a oportunidade para o progresso individual, e assim por diante. Mas o autor salienta que no PSI as principais etapas de progresso não corresponderiam a "quadros" dentro de um "conjunto" como na Instrução Programada, seriam mais parecidas com os exercícios de casa, ou trabalhos convencionais de laboratório.

Segundo Fox (2004), nos cursos PSI os alunos deveriam usar um guia de estudo e livro de texto individual para trabalhar progressivamente em um material composto por pequenas unidades. Quando o aluno estivesse "pronto" para nova aprendizagem, ele seria submetido a um processo de avaliação da unidade. Essa avaliação muitas vezes era desenvolvida por meio de um teste de múltipla escolha, podendo ser utilizado qualquer outro tipo de avaliação: dissertativa, resposta oral, solução de problemas ou ainda demonstrações práticas da habilidade. Ao concluir a avaliação, o aprendiz deveria se reunir com o monitor para receber um retorno de seu desempenho. Se o estudante cumprisse o critério de domínio da unidade realizada, estaria livre para avançar; caso contrário, realizaria novamente até domínio do conceito.

Dentre as características mais atraentes da técnica, Todorov, Moreira e Martone (2009) indicam a flexibilidade permitida em sua utilização, uma vez que possibilita o uso de uma diversidade de recursos educacionais, tradicionais ou não, para compor um curso no formato do PSI, podendo ser facilmente adaptado para trabalho em dispositivos mecânicos, computadores, apostilas entre outros.

Uma característica importante introduzida por esta técnica, seria justamente mudar o papel do professor em sala de aula. De alguma maneira, o papel do professor em sala de aula, entretendo, expondo, criticando e debatendo, não parece mais relevante. Seu principal trabalho neste contexto seria "facilitar a aprendizagem de

outros". O professor poderia ser compreendido como um administrador de contingências. As principais responsabilidades deste professor seriam: **1.** Seleção de todo o material de estudo que será utilizado no curso; **2.** Organização e modo de apresentação desse material aos aprendizes; **3.** Elaboração de testes e exames; **4.** Avaliação final do progresso de cada aluno (KELLER, 1968). Ainda que o papel do professor mude, nenhuma técnica de ensino irá substituir a figura do professor em sala de aula: "O professor é o principal responsável pela programação, aplicação, avaliação e reprogramação do sistema de ensino, isto é, por todas as suas fases". (WITTER; WITTER, 1973, pg.103).

Buscando identificar a relevância de cursos PSI em relação às formas convencionais e ensino, Kulik (1976) realizou uma extensa revisão com cerca de 400 artigos e encontrou apenas dois que identificaram a relevância de métodos tradicionais. Além disso, 31 desses estudos forneceram comparações sistemática entre o PSI e os outros métodos, e em 25 deles as pontuações finais dos exames foram significativamente maiores para os alunos que foram submetidos a cursos PSI (em relação aos demais não houve diferença estatisticamente significativa entre a pontuação dos estudantes em cursos PSI e as de estudantes em cursos tradicionais). De modo geral os dados indicaram relevância da utilização da técnica em relação aos métodos tradicionais.

Com o objetivo de verificar a relevância da técnica PSI, Kulik, Kulik e Cohen, (1979) realizaram uma meta-análise de 75 estudos comparativos do sistema personalizado de instrução (PSI) com sistema tradicional de ensino. A análise estabeleceu que no PSI geralmente os estudantes realizam um maior número de tarefas, é observada menor variação no desempenho e níveis de avaliação dos estudantes em cursos universitários mais elevados. A análise também mostrou que a superioridade do PSI pode ser demonstrada em uma variedade de configurações de curso em diferentes projetos de pesquisa.

Crosbie e Kelly (1993) realizaram estudo para avaliar um curso com base no Sistema Personalizado de Ensino, informatizado, com 51 alunos, em um laboratório de psicologia. Com esta ferramenta, não foi necessário auxílio dos cinco monitores que normalmente precisam estar no local para que fosse possível realizar as atividades. Os resultados indicaram que os alunos apresentaram baixas taxas de procrastinação e atitudes positivas para o curso, sem que nenhum dos alunos desistisse do curso antes de sua realização. Os autores relataram também como

deveria ser feito o processo de preparação tanto do Hardware como do Software para a utilização de um curso neste formato, apresentando eventuais dificuldades e como podiam ser superadas. De modo geral, os autores avaliaram a técnica de maneira positiva e indicaram sua realização em outros contextos.

Arouca (1997) realizou estudo com objetivo de testar a eficiência de um material programado com base no Sistema Personalizado de Ensino sobre linguagem escrita para universitários do segundo ano de Comunicação Social, enfatizando o processo ensino-aprendizagem do texto dissertativo acadêmico. Os resultados indicaram progresso qualitativo para a maioria dos sujeitos, o que permite inferir que a estrutura do material aplicado foi favorável aos sujeitos; entretanto, o tempo de aplicação (10 dias) revelou-se insuficiente para uma mudança na utilização de técnicas aplicáveis a redações dissertativas e para que fossem supridas deficiências dos graus antecessores. A autora sugeriu a realização de cursos de remediação de leitura e de escrita com base nos Sistemas Personalizados de Ensino.

Embora diversos estudos na literatura apontem a relevância da técnica para processos de instrução, assim como as outras derivadas da Análise do Comportamento aplicadas à educação, o PSI também encontrou dificuldades para sua continuidade. Um declínio na qualidade e na quantidade de trabalhos publicados envolvendo PSI ocorreu de maneira considerável após a desativação do Centro de Instrução Personalizada de Georgetown (FOX, 2004).

Dentre as razões para que o PSI não tenha continuado a progredir, Fox (2004) aponta: **1.** Maior quantidade de tempo necessário para elaborar cursos PSI; **2.** A dificuldade em conciliar um modelo autoinstrutivo que pode ser realizado em ritmo próprio com o calendário acadêmico tradicional; **3.** A hesitação da comunidade escolar em mudar do ensino centrado no professor para uma abordagem centrada no aluno; **4.** A tendência de administradores educacionais a valorizar o ensino tradicional baseado em aulas expositivas, enquanto o PSI tem sua efetividade ainda questionada ao ser tratado como novidade. Isto significa que as próprias características constituintes do PSI simplesmente não combinam com as práticas tradicionais educacionais estabelecidos e por isso devem ter encontrado dificuldade em progredir no âmbito educacional.

Convidado pelo Professor Hélio Guilhardi a palestrar⁵ sobre o que aconteceu com o Plano Brasília nos EUA, o próprio Professor Keller apontou possíveis “inimigos” que podem ter contribuído para o declínio do PSI. O Professor apontou: **1.** Os próprios alunos, quando por diversos motivos, simplesmente abandonam os cursos; **2.** Os próprios professores ao dizerem que não estão muito preocupados em ensinar; **3.** Os diretores administrativos e as equipes de apoio, quando acreditam que o principal objetivo de sua instituição seja classificar o desempenho de seus alunos; **4.** A própria carga de trabalho que o PSI gera ao professor, que tem seu tempo reduzido para outras atividades; entre outros” (KELLER, 2001). Também nesta direção, Sherman (1992) aponta como um dos fatores responsáveis pelo fato do PSI ter perdido o prestígio ao longo dos anos o grande número de obras publicadas, muitas delas distantes de sua proposta original do PSI, podendo ser definidas como sendo parte daquele tipo de proposta que o Prof. Keller veio a chamar de “SLI” (*Something Like It*⁶). Essa variedade de programas que se dizem derivados do PSI, chamam atenção à necessidade de definir claramente os princípios que a determinam, evitando que trabalhos que não sejam realmente derivados da técnica possam ser realizados sem preservar as características e o rigor necessário, e sem alcançar os resultados pretendidos.

Embora os trabalhos e publicações envolvendo o PSI tenham diminuído consideravelmente, nos últimos anos evidências científicas de sua utilização existem, e ressaltam a importância dessa técnica na educação, mesmo após 40 anos da sua criação. Todorov, Moreira e Martone (2009) ressaltam o fato de mesmo depois de decorrido tanto tempo, e do declínio ocorrido, a técnica ainda ser apontada entre as metodologias de ensino que possuem vasta evidência empírica de sua eficiência, tendo sua eficácia comprovada de acordo com o rigor científico, por meio da análise do montante de dados produzidos nos milhares de cursos em que foi utilizado nos seus 40 anos de existência.

⁵ Palestra feita a convite da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, em 24/04/94 em Campinas SP, Publicado original em inglês Keller, F. S. (1996) O que aconteceu com o Plano Brasília nos Estados Unidos. Teoria e Pesquisa. Maio Ago. 1996 Vol 12 n.2, pp 115-119

⁶ “*Something Like It*” poderia ser traduzido para o português como “algo como isso”, para trabalhos que afirmam utilizar a tecnologia PSI, mas, no entanto, seus princípios estão distantes daqueles definidos por Keller (1967) como características fundamentais do método.

3.2.3 Instrução Direta

Instrução Direta é uma técnica de ensino criada por Bereiter Engemann durante os anos 1960 na Universidade de Illinois (BINDER; WATKINS, 2013). Seus princípios, apresentados por Engemann e Carnine (1982), derivados da pesquisa comportamental básica e da literatura na área, podem ser considerados semelhantes a outras técnicas como o PSI e o Ensino Programado; são eles: **1.** Definição dos objetivos de ensino devendo ser organizada de forma para estratégias que sejam generalizáveis para outros contextos; **2.** Programa de instrução deve ser planejado utilizando a modelagem das habilidades esperadas de maneira sequencial e por meio de programas instrucionais bem descritos; e **3.** Atividades devem ter o nível de dificuldade apropriado e priorizar o responder ativo dos alunos.

No entanto, Binder e Watkins (2013), apontam alguns procedimentos que são específicos da técnica aqui apresentados. Esses procedimentos seriam:

3.2.3.1 Apresentação de Roteiros São utilizados roteiros durante as aulas para especificar o que o professor ensina a cada tarefa, com o objetivo de controlar e garantir a qualidade de ensino. Os exemplos particulares e sequências que serão utilizadas são previamente testadas para garantir o sucesso dos alunos em adquirirem as habilidades essenciais pretendidas com a utilização da técnica, uma vez que os professores em sua grande maioria não tem formação em “Instrução Direta” e, portanto, não podem garantir a utilização de exemplos de ensino e sequência realmente eficazes. Uma vantagem adicional de apresentar roteiros é que eles tornam possível para os supervisores avaliarem prontamente a instrução que está sendo oferecida, podendo fornecer imediatamente a assistência imediata aos professores, quando necessário, permitindo aos supervisores, pais e outros profissionais associados assumir responsabilidades de ensino, resultando no aumento da qualidade da instrução.

3.2.3.2 Pequenos grupos: As aulas de instrução direta normalmente são realizadas com grupos relativamente pequenos de 5 a 10 alunos. O que é mais eficiente do que o método tradicional (sala tradicional de aula) ou ensino individualizado (PSI).

3.2.3.3 Respostas em uníssono: Um dos objetivos deste tipo de técnica seria gerar altas taxas de resposta por todos os alunos ao mesmo tempo. Se os alunos são convidados a responder a perguntas do professor em tempos diferentes isso pode ser um problema uma vez que enquanto o professor interage com um aluno outros podem não estar prestando atenção e o professor por sua vez também pode não estar prestando atenção nos outros alunos. Estes problemas desaparecem quando todos os alunos respondem ao mesmo tempo a cada questão colocada pelo professor. Responder ao mesmo tempo permite a maior quantidade de treino de determinada habilidade para cada aluno e fornece ao professor o máximo de informações sobre o desempenho deste aprendiz.

3.2.3.4 Sinais: Professores tentam assegurar respostas para todos os participantes do grupo ao utilizar sinais visuais (movimentos de mão) ou auditivos (por exemplo, palmas) para especificar quando determinadas tarefas devem ser desenvolvidas. O sinal é uma ferramenta de avaliação e serve para o professor determinar se os alunos respondem em uníssono, dominando uma habilidade particular. Sinais tornam possível combinar os procedimentos das próximas etapas de avaliação.

3.2.3.5 Ritmo: Ritmo acelerado de ensino é importante porque permite que o professor apresente maior quantidade de materiais durante cada período de instrução. Isso resulta em aumento da oportunidade de aprender. Além disso, o ritmo acelerado ajuda a manter a atenção dos alunos para a tarefa, podendo resultar em um aumento da aprendizagem e menor necessidade de controle de problemas de comportamento, incentivando também o desempenho fluente.

3.2.3.6 Procedimentos de correção: Quando os materiais “Instrução Direta” são programados, eles são propostos para minimizar o máximo possível a apresentação de erros pelos estudantes. Erros fornecem ao professor a informação sobre quais dificuldades os alunos estão enfrentando, e dizem ao professor quais habilidades necessitam ser treinadas. Uma instrução efetiva inclui procedimentos adequados para correção destes erros e diferentes tipos de erros pedem diferentes tipos de correção.

Stockard (2010) realizou estudo com objetivo de verificar mudanças no desempenho médio de estudantes de matemática no Sistema *Baltimore City Public School* no período de 1998 a 2003, comparando alunos das escolas que utilizam a técnica Instrução Direta com os alunos de escolas que empregam procedimentos tradicionais de ensino. Os resultados indicam que os alunos da primeira série que receberam Instrução Direta tinham níveis significativamente mais altos de realização do Teste abrangente de Competências Básicas, sub testes de cálculos matemáticos e aplicações dos conceitos de matemática. Os resultados apontam a relevância da técnica de ensino testada em relação aos métodos tradicionais de ensino.

Inúmeros estudos foram realizados para verificar a eficácia da técnica Instrução Direta, mas segundo Binder e Watkins (2013) a evidência mais importante sobre a efetividade da técnica seja a avaliação do Projeto “*Follow Through*”, em que uma pesquisa realizada em todo território estadunidense buscou comparar o desempenho de crianças em 20 diferentes modelos de ensino existentes na prática educacional vigente. Embora o resultado da avaliação possa ser considerado controverso, é reconhecido pela literatura que o modelo de Instrução Direta foi o melhor de todos os programas em relação ao desempenho das crianças em termos de competências básicas para aprendizagem, habilidades cognitivas, e auto-conceito.

Os autores apresentados indicam como aspectos positivos desta técnica em relação ao método tradicional: **1.** A utilização de roteiros previamente realizados por profissionais com formação em Instrução Direta, garantem exemplos e sequência de ensino adequadas para garantir a aprendizagem das habilidades; **2.** Possibilidade de intervenção dos supervisores no momento em que a instrução ocorre, podendo corrigir eventuais problemas no momento em que ocorram, diminuindo as chances do aprendiz compreender algo de forma errada; **3.** Ritmo acelerado permitindo ensinar mais em menos tempo; como consequências disso há um aumento das oportunidades de aprendizagem, e incentivo do desenvolvimento de novas habilidades; **5.** Procedimento de correção adequado minimizando o máximo possível a apresentação de erros pelos alunos, e diminuindo o impacto negativo destes, quando inevitável (BINDER; WATKINS, 2013; ENGELMANN; CARNINE, 1982; STOCKARD, 2010).

3.2.4 Ensino Preciso

Segundo Lindsey (1992), o Ensino Preciso (*Precision Teaching*) seria uma tecnologia de ensino derivada dos estudos realizados em laboratórios para registro de operantes livres, em 1965. Essencialmente, se resumiria ao registro da taxa de operante livre observado em laboratório por em determinado período de tempo, registrando continua e cumulativamente as respostas e gerando gráficos para análise. Esses registros indicaram ao pesquisador a importância dessas informações, uma vez que poderiam ser indicativos importantes do desempenho, orientando as ações do pesquisador.

Pensando nisso, Lindsay (1992) desenvolveu vários procedimentos para desenvolver uma técnica que utiliza avaliação da frequência do desempenho do aluno de maneira continua. Ao longo dos anos utilizou métodos e regras para implementar esses procedimentos de avaliação que pudessem auxiliar o professor na tomada dessas decisões. Segundo o autor, esta seria a única das técnicas derivadas do procedimento proposto por Skinner que teria como base o sistema de monitoramento da taxa de resposta do aprendiz. Esta técnica seria a única porque os outros sistemas de instrução derivada do trabalho de Skinner não usam em seu método exclusivamente o monitoramento (LINDSEY, 1991).

Para Azoubel (2014), no Ensino Preciso esses métodos avaliativos propostos por Lindsey são utilizados para avaliar os procedimentos de instrução usados em sala de aula. Para avaliar esses métodos de instrução seriam realizadas medições nas taxas de respostas emitidas pelos alunos no decorrer de um determinado período de ensino, Posteriormente estes dados seriam colocados em um gráfico, e o monitoramento do desenvolvimento das habilidades acadêmicas poderia ser realizado, sempre comparando-o ao desempenho inicial da criança, medido em uma situação de linha de base. Essas avaliações seriam feitas constantemente até que o aluno atingisse o domínio das habilidades pretendidas. Os dados apresentados nos gráficos, ao longo do processo, indicariam aos programadores de ensino qual seria o momento de avançar para novas habilidades, quais elementos da instrução precisariam ser melhor programados para melhorar as condições de ensino oferecidas e, portanto, o desempenho do aprendiz.

Ensino Preciso poderia ser considerado, segundo Bernard-Opitz (2005), um complemento útil no processo de instrução utilizado na atualidade, uma vez que divide as metas de ensino em componentes facilmente gerenciáveis, tornando o processo de instrução mais fácil e aumentando a velocidade do ensino. Por ser um método com padrões universais definidos, pode ser utilizado em todos os tipos de instrução. É caracterizado por dividir o ensino em pequenos passos, que devem ser alcançados dentro de períodos curtos de tempo, devendo ser repetidos várias vezes por dia, até que a resposta aprendida se torne automática, precisa e perdure ao longo do tempo.

Hughes, Beverley e Whitehead (2007) realizaram estudo com o objetivo de descrever a eficácia de uma intervenção destinada a aumentar frequência de leitura de palavras inglesas comuns por cinco alunos que estavam enfrentando problemas com a leitura. Os procedimentos foram realizados comparando condições de ensino que apresentavam o procedimento comumente utilizado para instrução com um grupo de crianças e, com outro, foram utilizadas condições de ensino preciso para aumentar a taxa de resposta com que crianças poderiam ler as palavras com precisão. Para avaliar o desempenho foram utilizadas estratégias de Ensino Preciso para monitorar a eficácia da intervenção. Todos os alunos foram submetidos a exames de pré e pós teste, verificando a frequência em que eles poderiam ler as palavras com precisão, por meio de um teste de leitura padronizado. Os resultados foram analisados para verificar a eficiência das condições utilizadas observando: manutenção, resistência, aplicação, e estabilidade. Todas as crianças participantes do grupo que foram

submetidos a condições utilizando o Ensino Preciso aumentaram a sua taxa de leitura de palavras de forma precisa, e duas tiveram ganhos significativos nos testes padronizados de leitura. No entanto, as crianças submetidas às condições de ensino tradicionais não melhoraram em qualquer das medidas. O estudo fornece evidências adicionais em apoio à eficácia do Ensino Preciso pelo fato de ser facilmente aplicado a qualquer população e ser econômico do ponto de vista de tempo gasto e em recursos exigidos para sua realização.

Segundo Binder e Watkins (2013), podem ser encontrados na literatura inúmeros estudos que demonstram a eficácia desta técnica. Os autores relatam o uso desta técnica em escolas privadas, em universidades e empresas, sendo aplicado com diversos tipos de população, e identificaram, como aspectos positivos desta técnica em relação ao método tradicional: **1.** Oferecimento de um conjunto de ferramentas para crítica, planejamento instrucional, implementação, avaliação e tomada de decisão do professor; **2.** Professores que utilizam esta técnica não apresentam resistência em experimentar diferentes métodos de ensino e estratégias para sua prática, porque contam com a avaliação constante, podendo medir e mapear a todo tempo a eficácia dessas novas abordagens; **3.** Procedimento de avaliação na situação natural, podendo ser considerado um modelo padronizado com o objetivo de planejamento e avaliação educacional; **4.** Dado seus objetivos mensuráveis, sua utilização pode ser considerada compatível com qualquer outra abordagem educacional.

O Ensino Preciso poderia ser considerado, portanto, um procedimento de “avaliação constante do desempenho do aluno” que poderia dar ao programador informações importantes sobre o processo de programação, mas não seria em si uma técnica de ensino, podendo ser utilizada de maneira conjunta a outras tecnologias desenvolvidas com base na Análise do Comportamento

3.2.5 Interinstrução

Segundo Saville et al. (2006), na década de 70 existiam diversos estudos sendo realizados ressaltando o sucesso das técnicas baseadas em Análise do Comportamento para instrução em sala de aula. Nos últimos anos, no entanto, pode ser visto um ligeiro declínio no uso destes métodos. Os autores apontam como razões para o declínio no uso destas técnicas: **1.** Alguns educadores podem hesitar em

adotar métodos de ensino que vão contra os sistemas pedagógicos tradicionais; **2.** Alguns educadores têm lamentado que os métodos comportamentais, tais como PSI, não se encaixam muito bem no calendário acadêmico tradicional; **3.** Estes métodos geralmente exigem extensa preparação e recursos, o que pode desencorajar alguns instrutores a adotá-las; e **4.** Erros de aplicação ou mal-entendidos de princípios comportamentais levaram alguns a concluir que esses métodos são ineficazes (SAVILLE ET AL., 2006 pg. 49).

Apesar das críticas frequentemente realizadas sobre estas técnicas, e certos das contribuições destas para a educação, sobretudo no que diz respeito à instrução em sala de aula, em 2002 Boyce e Hineline propuseram uma adaptação dessas técnicas de ensino, reintroduzida sob o nome de *interteaching* (traduzida por interinstrução). Esta nova técnica incluiria elementos do PSI e do Ensino Preciso, bem como elementos de outros métodos de ensino com base empírica, como a tutoria recíproca entre pares, a aprendizagem cooperativa e outros. Além disso, o novo método também tentaria remediar várias das críticas comumente apresentadas às técnicas mais tradicionais. Por exemplo, diferentemente do PSI, a interinstrução não exigiria que os alunos dominassem conteúdo antes de avançar; assim como o PSI, permitiria aos alunos trabalhar em seu próprio ritmo durante cada sessão de classe, mas incorporaria prazos para a conclusão dos trabalhos, evitando a procrastinação do estudante. Seriam aspectos das técnicas comportamentais mantidas na interinstrução: conteúdo do simples ao complexo; uso do controle positivo no lugar do aversivo; e avaliação frequente do desempenho do aluno.

Em relação às características específicas da técnica interinstrução, Boyce e Hineline (2002) a descrevem, basicamente, como um método que tem como base a discussão em pares, sob a supervisão de um instrutor, sobre determinado tema que se deseja estudar. Esta discussão, no entanto, é uma discussão “metodologicamente guiada”, existindo uma série de características para garantir sua efetividade. Este instrutor teria que desempenhar determinados papéis, como orientar a preparação, a discussão e a avaliação dos alunos ao longo do processo, aumentando as chances de efetividade da técnica.

Segundo os autores, em primeiro lugar os alunos seriam orientados a realizar leituras sobre o tema a ser discutido tendo como base um guia para preparação. Este guia, fornecido pelo instrutor, indicaria ao aluno características do material a ser estudado: fontes do material, prazo para estudos, pontos que merecem destaque e

etc., servindo como auxiliares no processo de estudo, ao fornecer um esboço para as discussões. O próximo passo seria a realização de conferências de esclarecimento do tema ao início de cada aula durando cerca de 30 minutos. Depois da conferência, os alunos organizados em duplas realizariam a discussão sobre o material, com base nos guias. Durante as discussões os alunos são orientados a não realizar anotações. O tempo de discussão deve ser utilizado para realização de perguntas e elaboração de hipóteses, tendo como referência os apontamentos realizados durante a leitura. Neste momento, os alunos devem debater e o instrutor, tem com uma das funções orientar essas discussões, fornecendo também reforçamento imediato às respostas dos alunos. Ao término da discussão, os alunos devem preencher um formulário de registro, que inclui as seguintes informações: identificação do aluno e seu parceiro, temas que enfrentaram dificuldade, e temas que os alunos gostariam de ver revisados em aula (BOYCE; HINELINE, 2002).

Buscando compreender a eficácia da interinstrução em relação a outros métodos mais tradicionais de instrução, Saville, Zinn e Elliott (2005) realizaram estudo com 84 estudantes, distribuídos aleatoriamente para uma das quatro condições de ensino: interinstrução, palestra, leitura, e grupo controle. Os participantes do grupo interinstrução tinham que ler um artigo de jornal curto e participaram das atividades descritas anteriormente. Nas condições de aula e de leitura, respectivamente, os participantes deveriam ouvir uma palestra sobre o mesmo artigo ou simplesmente ler um artigo. Uma semana mais tarde, os participantes em cada uma das condições experimentais, bem como os participantes do grupo controle, que não havia tido contato com o artigo, foram avaliados por meio de um questionário de 10 perguntas. O tipo de método de ensino teve um efeito estatisticamente significativo na pontuação do questionário: participantes na condição interinstrução apresentaram maior porcentagem de perguntas respondidas corretamente (75%) do que os participantes nos outros grupos. Além disso, não houve diferença estatisticamente significativa entre os escores na palestra (60%), leitura (55%) e controle (52%) condições.

Ainda na mesma linha de pesquisa, para avaliar a validade da técnica, Saville et al. (2006) realizaram estudo comparativo para examinar sua eficácia em relação a uma estratégia de ensino tradicional que prioriza aulas expositivas. Para isso, os participantes de um curso de pós-graduação em educação especial participaram de estudos alternando interinstrução e aulas expositivas e depois eram avaliados. As notas de avaliação depois da realização da interinstrução foram maiores que as da

palestra, embora ambos os métodos de ensino tenham melhorado o desempenho em relação às medidas pré-teste. A maioria dos estudantes relatou uma preferência por interinstrução em relação à aula tradicional. Em suma, os resultados sugerem que interinstrução pode ser uma alternativa eficaz aos métodos tradicionais à base de aula de instrução.

Arntzen e Hoiium (2010) também deram suas contribuições ao comparar interinstrução com o método expositivo tradicional de aulas em um grupo de estudantes. Para isso realizaram estudo com sessenta e nove estudantes de graduação de duas classes diferentes, por meio de um delineamento de pré e pós teste. Um grupo de participantes teve como condições de ensino interinstrução, e no outro grupo foi utilizada como condição de ensino o método expositivo das aulas tradicionais. Ao discutir os dados de pré e o pós teste os autores apontaram maior eficácia da interinstrução que, segundo a avaliação, deu aos alunos mais conhecimento em um determinado número de questões em comparação com as aulas tradicionais.

Embora a interinstrução possa ser considerada uma técnica nova e mais pesquisas possam ser desejáveis para avaliar sua eficiência, os resultados dos estudos sugerem que interinstrução pode ser uma alternativa efetiva em relação ao ensino tradicional baseado em aulas expositivas. Existem muitas razões para isso, mas os autores em geral (ARNTZEN; HOIUM, 2010; BOYCE; HINELINE, 2002; SAVILLE; ZIN; ELLIOT, 2005; SAVILLE ET AL., 2006) indicam como aspectos positivos em relação ao método tradicional: **1.** Envolvimento do aluno em um processo de discussão ativa, o que tem efeitos positivos à aprendizagem, ao fazer com que os alunos desenvolvam as habilidades desejadas pelos professores; **2.** Essa aprendizagem ativa e em díades aproxima tanto os parceiros uns dos outros como os alunos dos instrutores, o que permite a estes promoverem inúmeras contingências de reforçamento que podem afetar positivamente a aprendizagem e que o contexto tradicional em sala de aula não possibilita; **3.** O contexto criado em sala de aula acaba por criar implicitamente um contexto de aprendizagem cooperativa, em que estudantes trabalham juntos, melhorando a performance em conjunto. **4.** O fornecimento de guias para preparação do estudante para a discussão permite criar uma ligação evidente entre o material estudado e o material de avaliação, aumentando a motivação, facilitando a aprendizagem e resultando numa melhor retenção deste material.

Embora estes estudos apontem pontos favoráveis da técnica, principalmente ao manter recursos de diversas técnicas derivadas de estudos da Análise do Comportamento, Azoubel (2014) chama atenção para a necessidade de discutir a validade e os problemas de se seguir apenas alguns dos princípios das técnicas. Segundo o autor, cabem questionamentos sobre a eficácia da utilização de derivações pouco formais de princípios básicos do comportamento e de procedimentos de ensino validados, porque o fato de os métodos de ensino já formulados não estarem sendo devidamente aplicados não necessariamente os invalida ou os torna desimportantes. Outros estudos com o objetivo de avaliar técnicas derivadas, portanto, são desejáveis, para afirmar a relevância da realização de outras técnicas inclusive comparando-as às técnicas que foram derivadas.

3.2.6 Análise de Contingências em Programação de Ensino⁷

A Programação de Ensino no Brasil se desenvolveu com características específicas, mas tem sua origem diretamente ligada ao movimento que deu origem ao PSI. De acordo com Matos (1998), com a vinda do Prof. Fred S. Keller ao Brasil, convidado a ministrar aulas neste novo curso criado em Brasília, uma grande quantidade de publicação relativa a comportamento humano e tecnologia de ensino passou a circular no país, antes não disponível. Dentre as experiências que se desenvolveram neste período, tomando como ponto de partida as experiências iniciais de instrução programada, os professores Keller, Sherman, Bori, e Azzi, implementaram o “Plano Brasília”, como ficou conhecida a primeira experiência realizada no Brasil sobre programação de ensino ao implementar os princípios da tecnologia de ensino ao currículo do curso de psicologia

O Projeto Brasília fracassou por conta da ditadura militar no Brasil, que resultou na demissão de quase 200 professores; porém, segundo Matos (1998), os professores que faziam parte desta proposta, de volta a suas universidades de origem, tentaram dar continuidade aos estudos conforme podiam. Em continuidade aos trabalhos iniciados pelo Prof. Fred S. Keller, durante muitos semestres a

⁷ Toda a vez que este trabalho apresentar a expressão “Programação de Ensino” será para designar a tecnologia desenvolvida com base nas propostas da Professora Carolina Bori, difundidas sob o nome de “Análise de Contingências em Programação de Ensino”.

Professora Carolina Bori ministrou o curso “Táticas de Pesquisa” (baseado no livro de mesmo nome, de Sidman), contribuindo com a formação de muitos pesquisadores em Análise do Comportamento que passaram a trabalhar em todo país. Como professora de pós-graduação, orientou mais de cem teses e dissertações (KERBAUY, 2004). Nale (1998) destaca também o trabalho realizado em relação ao planejamento de disciplinas de currículos de cursos, diversos estudos na área da saúde e educação, estudos para ensino de habilidades consideradas desejadas aos portadores de necessidades educacionais especiais, capacitação de indivíduos para agir em contextos específicos, entre outros.

Foi graças a estes trabalhos que Bori desenvolveu uma tecnologia de ensino, que veio a ficar conhecida como “Análise de Contingências em Programação de Ensino”. O conceito pode ser considerado derivado da “Instrução Programada” proposta inicialmente por Skinner. Na proposta de Bori, a tecnologia passou a ter como ênfase os complexos comportamentos do professor envolvidos na construção do programa de ensino, mais especificamente na determinação dos objetivos de ensino e no planejamento de condições de ensino que fossem favorecedoras da aquisição de habilidades e conhecimentos (NALE, 1998).

Segundo Nale (1998), um dos principais objetivos desta proposta seria definir objetivos comportamentais que fossem os mais próximos possíveis daqueles que o aprendiz fosse exibir na prática e não determinados apenas considerando o contexto educacional. O primeiro estudo desenvolvido considerando esta perspectiva foi uma dissertação de mestrado orientada por Carolina Bori, cujo objetivo foi propor comportamentos sociais como objetivos de ensino (DURAN, 1976, conforme citado por NALE, 1998). Muitos outros estudos como este foram desenvolvidos sob orientação da professora Carolina Bori, e foi exatamente o resultado desses trabalhos que permitiu o desenvolvimento de um procedimento bem definido para propor objetivos de ensino com maior probabilidade de serem relevantes, considerando uma série de fontes de informação importantes no processo (NALE, 1998).

Nale (1998) ressalta ainda que Bori pôde também, por meio destes estudos, reconhecer e divulgar que as “técnicas” de ensino anteriormente apresentadas (Instrução Programada, PSI entre outros) eram apenas algumas das alternativas de disposição de contingências de ensino, e para Bori não poderiam se configurar tecnologia. O autor ainda relata que:

Carolina provavelmente foi a primeira pesquisadora a reconhecer que o fundamental era, partindo da análise dos objetivos propostos, planejar atividades como recurso para o ensino de habilidades, conhecimentos, métodos etc. e planejar contingências e procedimentos para o ensino dessas habilidades. As contingências deveriam derivar da própria análise das atividades e habilidades envolvidas na consecução dos objetivos. Nessa perspectiva, introduziu... um conceito com muito maior abrangência e muito mais flexibilidade que os de curso programado individualizado e instrução programada. O conceito permitia que se reconhecesse a instrução programada e os cursos programados individualizados como formas para se ensinar gradualmente os comportamentos desejados, alternativas de planejamento de contingências de ensino - tanto as respostas como as relações de controle de estímulo. Em outras palavras, a expressão introduzida por Carolina abarcava ambas as 'técnicas' e ampliava enormemente a perspectiva de planejamento de contingências (NALE, 1998, p.286).

Neste sentido, os trabalhos desenvolvidos por Carolina Bori e seus orientandos deram origem ao que ficou conhecido como "Programação de Ensino", conceito que ampliou o foco da programação em si para o planejamento de contingências, sem deixar de levar em consideração as contribuições das técnicas existentes e de eficácia cientificamente comprovadas já apresentadas aqui. Segundo Bori (conforme citado por NALE, 1998) "não ensinamos as pessoas a programar cursos, mas a procurar contingências nas atividades e programá-las".

Segundo Teixeira (2005), esta maneira de planejar o ensino sugerida por Bori não aparece nas outras técnicas. Segundo a proposta de Bori seria necessário ao programador identificar contingências em atividades para, então, programá-las. De acordo com esta proposta o programador deveria trabalhar para selecionar situações-estímulo (atividades) e comportamentos com o objetivo de colocar os últimos sob o controle das primeiras. O comportamento do programador estaria sob controle direto de contingências demandadas no programa. Segundo a autora, a proposta de Bori incluiria todos os condicionantes do PSI, acrescidos do requisito de identificação de contingências de interesse para o ensino e da programação destas contingências por meio de outras contingências, colocando a Programação de Ensino, proposta por ela, nos mesmos patamares da Instrução Programada e do Sistema de Ensino Personalizado, porém com diferenças significativas.

Sobre a diferença existente entre a Programação de Ensino e as demais técnicas, é possível dizer que diferem principalmente em relação à atuação do programador na composição da programação. Para Kienen, Kubo, Botomé (2003):

A diferença entre ensino programado (em todas as suas variantes) e a programação de ensino (também em suas múltiplas modalidades) está relacionada a haver, no primeiro, uma ênfase em regras e técnicas e no produto de sua utilização: o material programado para aprendizagem. Na programação de ensino, diferentemente, há uma ênfase nos processos comportamentais (...) Trata-se de descobrir, caracterizar e desenvolver, neste último caso, os comportamentos de quem constrói condições de ensino em quaisquer situações em que seja necessário alguém ensinar ou capacitar outro organismo a desenvolver novos comportamentos. As variações em procedimentos e técnicas de ensino que foram derivadas a partir da Análise Experimental do Comportamento, tais como a instrução programada e as máquinas de ensino, apesar de muitas vezes serem confundidas com a programação de ensino propriamente dita, inclusive por analistas de comportamento, são apenas para ensinar gradualmente os comportamentos desejados; são alternativas de planejamento de contingências de ensino para desenvolvimento de comportamentos (...) No ensino programado, a ênfase estava sobre um produto técnico, sobre o que resulta do processo de programar condições para o desenvolvimento de comportamentos (textos ou outros materiais programados, por exemplo). Já na programação de ensino (denominada de maneira mais precisa como programação de condições de desenvolvimento de comportamentos), a ênfase está no processo de programar condições para aprendizagem, a qual envolve produtos (tais como os materiais instrucionais), mas não se restringe a eles. Isso porque é uma classe ampla e complexa de comportamentos ainda por serem descobertos, explicitados e organizados de forma a possibilitar a descrição precisa dos mesmos e viabilizar sua verificação experimental assim como a construção de condições para sua apresentação, seu desenvolvimento e manutenção para o desenvolvimento social (KINEN; KUBO; BOTOMÉ., 2003, p. 485-486).

Essas diferenças existentes entre as técnicas apresentadas, indicam a relevância da tecnologia proposta por Bori em relação às demais propostas. Os fundamentos desta Programação de Ensino apresentam-se sistematizados de maneira bastante completa na Tese de Doutorado de Botomé (1981), intitulada

Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento, realizada sob supervisão da professora Carolina Bori, e também em Teixeira (2005), *Análise de Contingências em Programação de Ensino: Legado de Carolina Martuscelli Bori*. O artigo de Nale (1998), *Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori*, também apresenta relato detalhado tanto de suas contribuições como de aspectos relevantes de sua proposta.

Segundo Botomé (1981), ensinar utilizando condições de ensino programadas seria uma das mais importantes contribuições da Análise do Comportamento para a educação. A programação de ensino favorece que as aprendizagens ocorram, primeiro, porque os procedimentos derivados do conhecimento produzido na Análise do Comportamento apresentam potencial para garantir a formulação de condições de ensino com maior probabilidade de levar à aprendizagem efetiva; e segundo, porque a tomada de decisões relacionadas às condições de ensino é realizada a cada momento, controlada pelas necessidades do aprendiz e relacionando o desempenho do aluno às condições de ensino propostas.

O processo de elaboração de um programa de ensino, segundo Cortegoso e Coser (2011), pode ser entendido como um processo de tomada de decisões de um programador que vai do ponto de partida geral até as decisões mais específicas relativas a como o programa será conduzido para promover as aprendizagens necessárias. Um processo que se inicia pela descrição clara e objetiva do problema a ser resolvido por meio do programa e inclui a especificação das aprendizagens (em termos comportamentais) que deverão ser promovidas nos aprendizes para que o problema seja resolvido (CORTEGOSO; COSER 2011; KELLER, 1968; SKINNER, 1975).

Botomé (1981), ao analisar o processo de ensinar por meio de condições de ensino programadas propôs quatro classes de comportamentos componentes do processo: **1.** Construir programas de ensino; **2.** Aplicar programas; **3.** Avaliar a eficácia destes programas; e **4.** Modificar os programas a partir dos dados de sua avaliação”.

Para a classe “Construir Programas de Ensino”, treze classes de comportamento do programador seriam desejáveis: **1.** Escolher o tema ou assunto para o programa; **2.** Especificar os objetivos terminais sob forma comportamental, **3.** Justificar a relevância dos objetivos terminais para os aprendizes, **4.** Realizar a análise dos terminais em intermediários; **5.** Organizar os intermediários em uma

sequência lógica para ensino; **6.** Planejar atividades de ensino para aprendizagem dos objetivos intermediários; **7.** Organizar as atividades planejadas para ensino em unidades ou passos; **8.** Planejar procedimentos de avaliação do desempenho, **9.** Organizar o material a ser utilizado pelo aprendiz; **10.** Redigir instruções para cada unidade de ensino; **11.** Planejar o procedimento de avaliação da eficácia do programa; **12.** Redigir a apresentação do programa contendo: objetivos, recursos, procedimentos e sistema de avaliação do programa; e, **13.** Comunicar e examinar os programas de ensino sob a forma comportamental (BOTOMÉ, 1981).

Muitos estudos envolvendo a Programação de Ensino foram realizados no Brasil, tendo como referência as propostas de Carolina Bori, tanto orientados por ela como por seus ex orientandos, em programas de pós-graduação espalhados por todo país. Um destes estudos foi realizado por Teixeira (1983/2006) que realizou estudo que teve como objetivo descrever sua experiência de individualização do ensino para alunos de uma pré-escola, em que desempenhava o papel de gestora, professora e programadora, evidenciando, entre outros aspectos, a eficiência de programas de contingências construídos integralmente com base em análise comportamental, se comparados a outros em que simplesmente se distribuíram os conteúdos de programas tradicionais em unidades e passos.

Com o objetivo de ensinar habilidades básicas de leitura e escrita, um grupo de pesquisadores vem desenvolvendo, desde o final da década de 80, um programa de ensino individualizado computadorizado para realizar diagnóstico e ensino de habilidades relacionadas a leitura e escrita. Construído com base nos conceitos de aprendizagem sem erro e de relações de equivalência, mais do que um programa para ensinar leitura, é um programa para investigar variáveis envolvidas no processo de alfabetização, que tem sido objeto de dissertações ou teses orientadas por membros do mesmo grupo (DE FREITAS, 2009; DE ROSE; DE SOUZA; HANNA, 1996; REIS; DE SOUZA; DE ROSE, 2009, entre outros). Diversos outros trabalhos foram realizados sobre programação de ensino no Brasil e de modo geral sugerem a relevância da tecnologia utilizada para o ensino das habilidades pretendidas (AGASSI, 2013; ARAUJO, S., 2008; BEFFA, 2012; CORTEGOSO, 2001; COSER, 2013; COIMBRA, 2010; FRISANCO, 2001; JOAQUIM, 2008; JOLLY, 2000; LORENA, 2008; LORENZO; KAWASAKI; KUBO, 2010; MAESTRELLO, 2006; TEIXEIRA, 2010; VEDOVA, 2009; VETORAZZI ET AL. 2005; ZANIOLLO, 1995).

Segundo Nale (1998), a tendência no Brasil seguiu a dos EUA em relação às outras técnicas: por um período houve predominância de uma em relação as outras, de modo que nas décadas de 70 e 80 muitos cursos de Psicologia Experimental eram ministrados em formato programado. No entanto, diferentemente do que ocorreu nos EUA, manteve-se no Brasil o desenvolvimento de pesquisas voltadas para as aplicações da Análise do Comportamento em diversas áreas. A Análise de Contingências em Programação de Ensino proposta por Bori, continuou se expandindo até os anos 90, quando foi possível verificar uma considerável redução na elaboração de trabalhos, nesse formato de programação (TEIXEIRA, 2005). O levantamento de estudos em relação a esta tecnologia a partir dos anos 2000 indicou a presença deste tipo de estudo principalmente a partir de três universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de Santa Catarina.

3.3 Limitações Relacionadas às Tecnologias de Ensino

Ainda hoje estas tecnologias aqui apresentadas não são utilizadas regularmente em instituições de ensino e, quando são, em muitos casos não são utilizadas de maneira eficiente. Axelrod (1992) aponta como razões para que as tecnologias desenvolvidas com base na Análise do Comportamento não sejam adotadas pelas escolas: **1.** A Linguagem extremamente técnica utilizada por muitos analistas do comportamento; **2.** Problemas para implementação de procedimentos comportamentais, uma vez que grande parte dos procedimentos foram desenvolvidos em situações especiais de sala de aula: com tempo e quantidade de alunos reduzidos, sendo difícil reproduzi-las em situação natural; **3.** Forma que os Analistas do Comportamento divulgam os resultados obtidos em suas pesquisas: normalmente estes dados são compartilhados apenas com a sociedade científica, em eventos da área.

Para disseminar as tecnologias de ensino com base na Análise do Comportamento de maneira eficiente, seria importante apresentá-la de maneira coerente, analisando eventuais problemas existentes na situação e encontrar formas de solucioná-los. O papel dos profissionais, neste sentido, seria conceber práticas que fossem eficazes no meio educacional e, em segundo lugar, encontrar um meio eficiente de divulgar estes resultados para todos os interessados. Neste sentido, o

autor sugere a realização de esforços especiais em relação à criação de condições motivacionais, além da elaboração de sistemas de *marketing* (AXELROD, 1992).

Em 1999, Maurutto realizou estudo na tentativa de responder, entre outras, à pergunta “porque tecnologias de ensino fundamentadas na Análise do Comportamento não foram mais difundidas e significativamente utilizadas no Brasil?” (p. 131). Para isso entrevistou pessoas que haviam participado de experiências de programação de ensino no país. Como respostas à sua pergunta, a autora não encontrou qualquer questionamento em relação à eficácia dos programas, indicando que programas de ensino que foram desenvolvidos e implementados com base neste conhecimento, quando comparados com outras formas de implementar processos de ensino, apresentam sempre melhores resultados. Porém, identificou indicações de críticas e de preconceito em relação à abordagem da qual a tecnologia deriva e alto grau de exigência que o processo apresenta para o programador ao desenvolver as atividades previstas, como razões para sua não utilização. A pesquisadora sugeriu ainda a necessidade de produzir e desenvolver mais pesquisas na área, que possam fazer com que as tecnologia produzidas pela Análise do Comportamento possam ser utilizadas.

Azoubel (2014) realizou pesquisa com cinco analistas do comportamento com experiência em orientação de teses e/ou dissertações sobre educação e Análise do Comportamento e docência em programas de pós-graduação, com objetivo de investigar possíveis variáveis envolvidas na utilização de métodos de ensino derivados da Análise do Comportamento. Para tal, foram realizadas entrevistas e análise do relato verbal. Comparou os empecilhos apontados pela literatura à utilização de técnicas derivadas da Análise do Comportamento com aqueles relatados pelos profissionais. Os resultados mostram que a maior parte dos obstáculos apontados para utilização dos métodos de ensino da abordagem diz respeito a problemas inerentes às técnicas e à própria comunidade de analistas do comportamento. Estes dados contradizem o que normalmente é encontrado na literatura de que seriam concepções errôneas, divergências e ignorância sobre as contribuições da Análise do Comportamento as principais responsáveis para o desuso dos procedimentos comportamentais para o ensino. O autor sugere a realização de estudos que possam viabilizar a utilização de técnicas derivadas da análise do comportamento, além de encontrar alternativas aos problemas relativos à comunidade de Analistas do Comportamento.

Moreira (2004) indica que existe um problema relacionado à própria formação do aluno em Análise do Comportamento. Segundo o autor “em casa de ferreiro, espeto é de pau” uma vez que nem mesmo os professores que ensinam Análise do Comportamento utilizam as técnicas derivadas desta abordagem para ensinar seus alunos, deixando de aproveitar a oportunidade para formar profissionais capacitados para fazer uso das mesmas e ajudar no processo de disseminação destas tecnologias. O caminho para superar as limitações relacionadas às tecnologias seria o professor formador realizar o resgate das mesmas e utilizá-las com eficiência, mostrando na prática seu potencial, formando profissionais capazes de lidar com as mesmas e romper as limitações existentes relacionadas a seu desconhecimento e mau uso.

Muitos autores apontam que os principais problemas relacionados à utilização destas técnicas estão no fato de em geral poder aumentar o trabalho do professor (FOX, 2004; KELLER, 2011; SKINNER, 1972; VARGAS; VARGAS, 1992). Nesta direção, Cortegoso e Coser (2011) sugerem que uma simplificação do procedimento previsto para a elaboração dos programas de ensino pode ser um caminho para que a tecnologia seja utilizada por uma maior parte da população, mesmo que isso resulte em uma redução do conjunto de aspectos a serem levados em consideração pelo programador para as decisões subsequentes. As autoras sugerem que a simplificação no procedimento pode ser preferível ao abandono de todo o processo, como o que vem acontecendo.

Além do trabalho envolvido na utilização destas técnicas Baer, Wolf e Risley, (conforme citado por AZOUBEL, 2014) apontaram outra dificuldade encontrada em termos da utilização delas em sala de aula, que se refere ao fato de que, em geral, os estudos já realizados são apresentados com pouco rigor, o que não permite sua replicação em ambientes semelhantes ou com o objetivo comum. Os autores apontam a necessidade de apresentar ao leitor informações como o tempo necessário para aplicação, a quantidade de trabalho do aplicador envolvido e os custos demandados para aplicação dos procedimentos desenvolvidos.

Embora exista na literatura uma série de estudos que tentem explicar a dificuldade da área educacional em aceitar e utilizar as contribuições da Análise do Comportamento (ARAUJO, E., 2008; FREITAS, 1987; RODRIGUES 2005B, ENTRE OUTROS), estes estudos não apresentam uma discussão específica relacionada às tecnologias desenvolvidas para o contexto educacional. Os estudos desenvolvidos

que tiveram como parte dos objetivos compreender por que estas tecnologias (AZOUBEL, 2014; LACERDA, 2008; MAURUTTO, 1999) não são utilizadas mesmo com todo potencial que representam para a educação, diante das evidências científicas existentes de eficácia em sua utilização, apontam a opinião de especialistas na área sobre o assunto, mas não realizam uma análise pormenorizada de causas relacionadas às dificuldades envolvidas no processo de programação. A análise realizada por estes estudos indica a necessidade não só de realizar outros que avaliem sua eficácia, mas de que os programas possam ser aplicáveis pela população em geral para que pessoas envolvidas com o contexto educacional possam avaliar as práticas e ponderar sobre sua relevância para outras populações e outros contextos, por exemplo.

Entre as possibilidades para aumento da utilização destas tecnologias Azoubel (2014) aponta: **1.** Desenvolver procedimentos metodológicos que facilitem a aplicação em salas de aula reduzindo o custo de resposta para os educadores; **2.** Analisar as contingências em que os analistas do comportamento estão inseridos em níveis social, político e institucional, para então planejar mudanças ambientais; **3.** Difundir práticas educacionais efetivas de forma simples, com linguagem acessível a todos os profissionais e não só analistas do comportamento. Para o autor, o atendimento destas necessidades por parte de programadores que utilizem essas técnicas poderia aumentar a difusão destas no meio educacional, permitindo que outros profissionais pudessem fazer uso delas além de analistas do comportamento.

Grande parte dos estudos encontrados na literatura (ARAUJO, S., 2008; COIMBRA, 2010; LORENA, 2008; LORENA, 2015; MAESTRELLO, 2006; VEDOVA, 2009) e que se dedicam à criação e avaliação de programas de ensino, não apresentam uma descrição metodológica que dê conta de explicar passo a passo o procedimento utilizado para a realização da programação de ensino. A ausência destas informações dificulta sua replicação por outros pesquisadores, e também a utilização da experiência do programador como base para o desenvolvimento de novos programas, além de contribuir para a opinião preconceituosa em relação a estas técnicas por parte de profissionais que não sejam analistas do comportamento (BAER, WOLF ; RISLEY, conforme citado por AZOUBEL, 2014).

3.4 Estudos que utilizam técnicas derivadas da análise do comportamento para intervenção

Os estudos apresentados a seguir desenvolveram e avaliaram programas de ensino com base em diferentes técnicas derivadas da Análise do Comportamento ou envolvendo a Tecnologia de Programação de Ensino. Alguns dos estudos podem ser considerados como fonte de informação no que diz respeito ao aspecto metodológico envolvido no processo de elaboração de programas de ensino; outros, apresentaram descrições pouco precisas em relação ao procedimento adotado ao programar, ou ainda privilegiaram a apresentação de aspectos relacionados apenas à avaliação do programa de ensino criado não sendo possível ser considerada fonte para este tipo de informação. Em geral, estes estudos sugerem a eficácia destas técnicas para a elaboração de programas para diferentes tipos de aprendizes e desenvolvimento de diferentes tipos de repertórios comportamentais, bem como a relevância de dar continuidade à pesquisa sobre o próprio processo.

Com o objetivo de examinar o processo de implementação de uma agência de atendimento educacional para jovens e adultos, Cortegoso (2001) realizou uma descrição de necessidades sociais utilizando para isso o conhecimento científico disponível tanto relacionado às agências de atendimento educacional, quanto à população atendida e a técnicas existentes na Análise do Comportamento para descrição de comportamentos. Como resultado da descrição realizada a autora obteve um conjunto de classes de comportamentos gerais derivadas daquela denominada "Administrar uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens". As classes de comportamentos determinadas foram: **1.** Caracterizar necessidades sociais como ponto de partida para a proposição de intervenções profissionais no âmbito do atendimento educacional a crianças e jovens; **2.** Propor forma de intervir no atendimento educacional a crianças e jovens a partir de problemas identificados neste atendimento; **3.** Planejar agência de atendimento educacional a crianças e jovens capaz de eliminar ou atenuar os problemas identificados e de promover condições satisfatórias de atendimento educacional a esta população; **4.** Implantar agência de atendimento educacional a crianças e jovens e **5.** Implementar agência de atendimento a crianças e jovens de forma a suprir as necessidades identificadas. As descrições destas classes de comportamentos geram contingências relevantes para funcionamento da agência e para o cumprimento de

sua função social. Os dados gerados pela descrição comportamental realizada por Cortegoso (2001), tanto em termos de compreensão de fenômenos, quanto em termos de intervenção, se mostrou vantajosa, uma vez que os dados obtidos por esta descrição podem embasar as decisões de agentes educativos para planejar intervenções. Para a pesquisadora, observar o comportamento destes agentes permitiu também acompanhar as modificações nas variáveis que operam sobre os comportamentos de interesse permitindo ampliar condições de intervenção adequadas. Embora este estudo não apresente o desenvolvimento de um programa de ensino em sua totalidade, apresenta como parte de seu procedimento o estabelecimento de classes de comportamentos (uma das etapas do processo de programação) e a importância deste procedimento para intervenções, e para o processo de tomada de decisão em relação a intervenções e proposição de condições de trabalho em geral, podendo ser relevantes para o programa que se propõe desenvolver.

Para verificar o impacto da aprendizagem de comportamentos envolvidos no processo de elaboração de programas de ensino para o ensino de artes com dois professores de alunos com necessidades educativas especiais, Frisanco (2001) apresentou, de maneira sucessiva, condições de ensino em relação a cada um dos comportamentos envolvidos no processo de elaboração de programas de ensino a saber: **1.** Descrever ponto de partida para proposição de programa de ensino de Arte; **2.** Propor objetivos comportamentais para o ensino de arte de forma compatível com diretrizes oficiais, características dos aprendizes e do contexto em que o ensino se dá e com o conhecimento disponível sobre programação de ensino; **3.** Analisar objetivos terminais de ensino de um programa em seus objetivos intermediários componentes; **4.** Propor atividades e estratégias de ensino ao elaborar programas de arte educativos para planejar intervenções em função de objetivos propostos, características dos aprendizes e contexto em que se desenvolve o programa de ensino. Para a pesquisadora, observar o comportamento destes agentes permitiu também acompanhar as modificações nas variáveis que operam sobre os comportamentos de interesse permitindo ampliar atividades e estratégias de ensino ao elaborar planejamento de aula de Arte, em função de objetivos propostos, características dos aprendizes e contexto em que se desenvolve o programa de ensino. Para verificar a capacitação dos sujeitos a pesquisadora realizou observação contínua do desempenho dos professores nas salas de aula de artes. Os resultados

indicaram maior influência do programa de ensino desenvolvido para um dos sujeitos, uma vez que os comportamentos apresentados pelo aprendiz ao ensinar arte eram mais compatíveis com o esperado. A autora ressaltou ainda que a diferença no comportamento dos dois participantes pode ser indicativa também da existência de problemas de falta ou inadequação de definição de objetivos que cumpram a função de ensinar artes no âmbito da produção, apreciação e reflexão sobre artes, indicando a necessidade de realizar alterações no que se refere à utilização do programa em situações futuras. Embora este estudo não tenha apresentado o processo de elaboração de programas de ensino integralmente, o ensino de comportamentos envolvidos no processo de programar se mostrou relevante em comparação ao planejamento tradicional realizado ao ensinar artes, indicando a relevância desta tecnologia para o ensino de comportamentos envolvidos no processo de ensino.

Zaniolo (1995) desenvolveu estudo utilizando procedimentos de programação de ensino para programar e avaliar um programa para instalação de repertório de dança em crianças com Síndrome de Down. Em relação aos aspectos metodológicos da criação deste programa, para cada um dos comportamentos previstos, o autor realizou uma descrição comportamental explicitando: as classes de estímulos antecedentes, a classe de respostas e a classe de estímulos consequentes. A partir desta descrição comportamental, o autor elaborou as condições de ensino que seriam oferecidas pelo professor para aprendizagem, as respostas observáveis do aluno e os resultados programados. Os resultados deste estudo indicaram que, quando bem programado, o ensino de novas habilidades ocorre de maneira gradual e crescente.

Com o objetivo de ensinar o professor de música a observar seu aprendiz Joly (2000) desenvolveu e avaliou programa de ensino com o objetivo de adaptar condições de ensino, considerando para isso características, facilidades, dificuldades, preferências e reações diante de procedimentos musicais para elaborar o seu planejamento e executar as atividades para alunos de professores de música. Em relação a aspectos metodológicos para a elaboração do programa, a autora relatou ter realizado a descrição de classes de comportamento envolvidas no processo de planejar, executar e avaliar aulas de musicalização infantil. A aplicação do programa indicou que os educadores desenvolveram autonomia e domínio de resolução de problemas por meio da adaptação e modificação de procedimentos, e da repetição de procedimentos considerados satisfatórios em situações de ensino anteriormente

desenvolvidas, indicando a relevância da tecnologia utilizada para ensino dos comportamentos desejados.

Joaquim (2008) realizou estudo que teve como objetivo desenvolver e avaliar programa de ensino com objetivo de capacitar mães de bebês pré-termo na atuação como agentes de promoção do desenvolvimento durante a internação hospitalar desses bebês. Para isso, a autora desenvolveu dois estudos. No primeiro, apresentou elementos relacionados ao processo de elaboração do programa de ensino para capacitar mães de bebês, durante a internação em pós-UTI neonatal. Identificou os procedimentos utilizados pela equipe para preparar as mães, e pode propor objetivos e condições de ensino compatíveis com as necessidades e recursos disponíveis relacionados à tecnologia de ensino. O programa de ensino desenvolvido pela autora foi dividido em módulos com condições de ensino que envolviam apresentação de informações relativas a habilidades relevantes, demonstrações e treinamento em exercício. No segundo estudo, foi realizada a avaliação da eficácia do programa elaborado e, como resultado, verificou impacto positivo do programa, tendo identificado mudanças tanto no relato verbal das participantes como nas condutas das mães com os bebês, além de indicações sobre condições favorecedoras ou desfavorecedoras do preparo das mães.

Com o objetivo de desenvolver e avaliar um programa de ensino para ensinar comportamentos básicos de aquisição de leitura a uma jovem com necessidades especiais, Lorenzo; Kawasaki; Kubo, (2010) aplicaram um programa informatizado desenvolvido a partir da caracterização do seu repertório comportamental inicial. Foram encontradas no método informações relativas ao processo de elaboração do programa de ensino, de elaboração das condições propostas e da avaliação do programa de ensino. As condições de ensino desenvolvidas envolviam exercícios de relações de equivalência entre estímulos sonoros e figuras, e relações de controle da resposta de nomear por ambos os estímulos, pré-requisitos para desenvolver o “comportamento objetivo”. Os resultados possibilitam demonstrar que a resposta “nomear” foi assegurada, e outras respostas como “solicitar ajuda”, “inventar palavras”, “recombinar sílabas” e “corrigir-se” foram importantes para a aquisição da leitura e demais aprendizagens uma vez que permitiu a substituição de comportamentos que usualmente ocorriam para fugir ou esquivar de atividades escolares. Além do desempenho obtido, a própria execução, permanência e atenção nas atividades denotam mudanças que auxiliam no desenvolvimento do repertório

acadêmico, e ressaltam a relevância da metodologia empregada para modificação do comportamento em questão. Os erros emitidos pela criança serviram para que o programador pudesse rever condições de ensino que tiveram que ser adequadas em suas propriedades. Não foram encontrados no texto relatos de dificuldades relacionadas ao processo de elaboração do programa de ensino.

Teixeira (2010) desenvolveu e avaliou um programa de ensino com o objetivo ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos. Foram encontrados no método elementos específicos relativos ao procedimento de elaboração do programa de ensino. Os comportamentos intermediários definidos para o programa foram divididos em oito unidades de ensino. Participaram do estudo quatro mães, cujos filhos tinham entre quatro e cinco anos de idade e que atendiam aos critérios de seleção do programa. Foram realizadas de oito a dez sessões individuais, com duração de 1h e 30 min cada, em um consultório de Psicologia para a aplicação do programa. A eficiência do programa foi avaliada por meio da observação e registro dos comportamentos apresentados pelas participantes nas oito etapas, e por meio de um questionário e uma entrevista semiestruturada realizada sete dias após o término das intervenções. As condições programadas para o ensino dos comportamentos “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos apresentados na interação com os filhos” e “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos apresentados na interação com os filhos” garantiram que as participantes aprendessem não apenas esses comportamentos, mas também comportamentos de maior abrangência como “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos apresentados na interação com os filhos”; “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos apresentados na interação com os filhos” e “comunicar as descobertas realizadas no processo de intervir sobre comportamentos apresentados na interação com os filhos”. Não foram relatadas pela autora dificuldades encontradas no processo de elaboração do programa de ensino. Os comportamentos apresentados pelas participantes durante as intervenções, bem como 30 e 60 dias após o seu término são demonstrativos da eficiência e eficácia do programa, ressaltam a importância da programação de ensino para modificação de comportamento.

Com base na teoria da Análise do Comportamento e da tecnologia programação de ensino, Coser (2013) desenvolveu e avaliou um material programado

individualizado para formação de adultos como agentes favorecedores do comportamento de estudos de crianças. Para isso realizou estudo em duas etapas: Elaboração do material de ensino, a partir dos procedimentos da programação de ensino e levantamento de conhecimento já disponível sobre este tema; e Avaliação do material em relação à sua eficácia como condição para formação de agentes favorecedores do comportamento de estudo. Em relação aos aspectos metodológicos relativos à etapa 1 a autora realizou: descrição do problema sobre o qual intervir por meio do programa de ensino; proposição dos objetivos terminais de ensino; decomposição dos objetivos terminais propostos em todas as ações necessárias para alcançá-los; indicação das partes funcionais dos objetivos intermediários; definição do repertório de entrada dos aprendizes; sequenciação dos objetivos de ensino de acordo com níveis de complexidade; planejamento das condições de ensino e avaliação; redação das instruções, informações, textos etc. para seis módulos do programa de ensino. Os resultados da primeira etapa evidenciam o potencial da programação de ensino, uma vez que, comparado a demais materiais da área, os objetivos de ensino definidos são indicados pela autora como mais completos se comparados com os dos outros estudos. Em relação aos aspectos metodológicos da segunda etapa: cinco participantes realizaram partes diferentes relacionadas a parte do material desenvolvido na etapa 1. Os participantes responderam a questionários e fichas de avaliação antes, durante e após a exposição a partes do programa de ensino. Os dados coletados permitem afirmar que o material do programa de ensino desenvolvido neste estudo é adequado para formação individual, em ritmo e composição personalizadas, com seleção e sequenciamento particular das unidades de ensino a serem cumpridas. A avaliação do programa indicou alguns aspectos das condições de ensino que precisariam ser adequadas. Além disso, a autora aponta algumas considerações a serem levadas em conta ao realizar estudos futuros, como por exemplo: avaliação integral do programa de ensino, revisão das condições de ensino em termos de recursos utilizados, entre outros.

Agassi (2013) realizou estudo com objetivo de avaliar a eficácia de um programa para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”, como parte do repertório de estudantes de curso de graduação. Para isso selecionou os seguintes comportamentos-objetivo como parte do programa de ensino desenvolvido: **1.** Delimitar objetivos de leitura; **2.** Formular perguntas para orientar a leitura; **3.** Definir unidades de texto que considera

capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras; **4.** Escrever, com as próprias palavras, o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas; **5.** Avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico. Para avaliar o programa de ensino criado quatro estudantes do curso de graduação em psicologia, foram divididos em dois grupos, e considerando as classes de comportamentos selecionadas, foi utilizado um procedimento de linha de base múltipla, em onze sessões de leitura com cada grupo de sujeitos, divididas em etapas para verificar eventuais mudanças comportamentais em decorrência do programa. Foram constatadas modificações no repertório dos sujeitos em relação às classes de comportamentos cujo ensino foi programado. Houve aperfeiçoamento em relação ao grau de qualidade das informações registradas sob a forma de tópicos e de sínteses. Os sujeitos passaram a avaliar o próprio comportamento ao ler. Um procedimento com a inserção de poucas variáveis produziu aperfeiçoamento, em algum grau, de parte do repertório de estudantes de cursos de graduação em relação a “ler textos em contexto acadêmico”. No entanto, a autora sugeriu a necessidade de planejar condições mais específicas para estudantes aprenderem o que fazer para apresentar cada uma das classes de comportamentos básicas com maior grau de perfeição.

Vetorazzi et al. (2005) desenvolveram e avaliaram um programa de ensino com objetivo de ensinar o comportamento empático (classe geral de comportamentos necessárias para o bom estabelecimento de relações interpessoais) para crianças, em contexto clínico. Não são apresentados aspectos metodológicos relacionados à elaboração do programa. O ensino dos comportamentos identificados foi feito gradualmente por meio de atividades lúdicas planejadas para ocorrerem sob contingências de reforço positivo. Os dados indicaram aquisições em comportamentos componentes da classe do comportamento empático. Indicaram também que quando o ensino é programado, a atividade ocorre de maneira a possibilitar ao programador intervir mais precisamente sobre os comportamentos que estão ocorrendo com mais dificuldades para serem aprendidos. Os autores apontam como aspecto positivo do uso da metodologia a oportunidade de escolher, criar e adaptar as atividades de ensino que atendam aos objetivos intermediários propostos, aumentando as chances de aprendizagem efetiva dos comportamentos.

Com o objetivo de comparar o ensino tradicional com o ensino programado de um curso de inglês, Maestrello (2006) elaborou, aplicou e analisou um Programa de ensino de inglês, como atividade extracurricular para crianças do ensino fundamental

público, tendo como foco para análise os erros cometidos pelos alunos no decorrer das avaliações realizadas durante o curso, realizando uma comparação entre o ensino tradicional e o programado. Para isso realizou aplicação de duas avaliações uma durante o ensino de modo convencional; e outra após alterar para o ensino programado individualizado; neste período ocorreu uma terceira avaliação, depois de uma análise de erros das anteriores e planejamento e aplicação de procedimentos para remediação, com introdução de alguns princípios da programação; e por fim, a aplicação das três últimas avaliações e utilização de exercícios individualizados como condição inicial de ensino. Os resultados demonstraram que o ensino pode ser mais efetivo e rápido quando a proposta de individualização é colocada como condição de ensino.

Lorena (2008) realizou estudo com o objetivo de analisar a capacitação de estudantes de Psicologia na aplicação de um programa informatizado, *software* especialmente desenvolvido para ensinar leitura e escrita a crianças com histórico de fracasso escolar. Para capacitar os estudantes, foram utilizadas diferentes condições de ensino, propostas a partir da elaboração de um programa desenvolvido para promover a aprendizagem dos estudantes. Não foram encontrados no método elementos específicos relacionados ao processo de elaboração do programa de ensino criado, apenas ao processo de avaliação do programa em questão. Para a implementação da avaliação do programa de capacitação, os participantes do estudo foram expostos às diferentes condições de ensino propostas, sendo: apresentação das atividades em sala de aula; visita ao laboratório com demonstração do funcionamento do programa informatizado; simulação de situações de aplicação do programa informatizado; monitoramento participativo do desempenho dos participantes; leitura do manual com instruções escritas. As condições de ensino foram avaliadas em termos da contribuição de cada uma delas para desenvolver competências educativas nos participantes, bem como para obter subsídios para o aperfeiçoamento destas condições. Os resultados indicaram que todos os participantes apresentaram aumentos nas percentagens de ocorrência dos comportamentos-alvo e redução de não-ocorrência e ocorrência com ajuda entre a primeira e a última condição observada. As principais conclusões sobre o grau de contribuição das diferentes condições, a partir dos dados de desempenho dos participantes foram: a condição de simulação parece ter sido mais eficaz na redução da não-ocorrência dos comportamentos-alvo; a condição de monitoramento parece

ter sido mais eficaz na redução da ocorrência dos comportamentos-alvo com ajuda. A diferença existente em relação ao desempenho dos participantes pode indicar a necessidade de rever aspectos relevantes para a construção de programas de ensino.

Para avaliar o CAPSI (Sistema Personalizado de Ensino com Ajuda de Computadores desenvolvido na Universidade de Manitoba – Canadá) Araujo, S. (2008) realizou estudo para aplicar uma disciplina de Princípios de Análise do Comportamento com alunos brasileiros. Não foram encontrados, na descrição de método, elementos específicos relacionados ao processo de adaptação do programa de ensino criado para os objetivos propostos, nem o processo de adequação das condições de ensino visando o ensino dos princípios de análise do comportamento, tendo sido apresentadas apenas informações relativas ao processo de avaliação do programa em questão. Participaram 77 alunos, sendo 62 vinculados a uma mesma instituição de ensino e os demais de outro estado brasileiro. Para 33 desses alunos, o curso inicialmente foi apresentado como obrigatório e fez parte da grade curricular de um curso de especialização em Análise do Comportamento no contexto clínico. Foram realizadas também videoconferências sobre os conteúdos abordados. Foram analisados: desistências; desempenho nas avaliações de unidade e nos exames; dificuldade das avaliações de unidades; atividade de monitoria; desempenho dos corretores, envolvendo precisão, qualidade e tipo de *feedback*; efeito das correções e avaliação do curso pelos alunos concluintes. Os resultados indicaram que o CAPSI parece ser um sistema eficaz de ensino, dadas as altas notas finais obtidas pelos alunos concluintes, além da avaliação que fazem do curso. A pesquisadora indicou como problema a grande quantidade de alunos que desistiram da realização das atividades do programa, e como causas para isso sugere que talvez o CAPSI seja um sistema que exige estudo sistemático e produtivo (já que exige maestria do aluno a cada unidade) e expõe o aluno a avaliação contínua e precisa; porém, se o repertório final dos alunos que participaram de todas as sessões do programa é provavelmente melhor do que aquele encontrado ao início do programa, pode ser indicativo da relevância da prática mesmo dado o alto custo. Assim, existe a necessidade de que contingências externas se mantenham para conter a evasão do aluno, garantindo a continuidade das atividades até a conclusão do programa.

Vedova (2009) desenvolveu estudo com o objetivo de comparar atividades de ensino programado - condição de ensino 1 (C1) e ensino por meio da leitura e discussão - condição de ensino 2 (C2). A autora apresentou os aspectos

metodológicos referentes ao processo de comparação das condições de ensino, mas não relacionados à elaboração do programa de ensino que constituiu a Condição 1. Nas duas situações o ensino foi desenvolvido em pequenos grupos de alunos. Participaram deste estudo 35 alunos de duas turmas regulares de um curso de psicologia em uma instituição privada de ensino, sendo 16 do turno diurno e 19 do noturno. Todos os alunos passaram pelas duas condições de ensino de maneira alternada, com um delineamento ABAB, sendo que a diferença entre os grupos foi apenas no ponto inicial: enquanto um começou em A (C1), o outro começou em B (C2), alternando ao longo do processo. O desempenho dos alunos foi analisado ao longo de três avaliações: uma avaliação inicial de conhecimentos, para medir o nível de conhecimento prévio do aluno acerca do conteúdo, uma avaliação ao final de cada uma das diferentes condições de ensino, somando um total de quatro avaliações e uma avaliação final de conhecimentos, para verificar mudanças no desempenho após a aplicação das distintas condições de ensino. Foram 23 alunos que concluíram todas as atividades da pesquisa. Para ambas as turmas a média do desempenho dos alunos foi maior nas atividades de ensino programado. Porém, a análise de desempenho por aluno revela situações distintas tanto na comparação do procedimento C1 com C2, quanto na comparação de desempenho dos alunos observando os diferentes turnos. Os resultados são consistentes com os apresentados na literatura da área sobre a eficácia da análise de contingências na programação de ensino. Embora os dados relacionados às condições de ensino tradicionais indiquem uma média menor em relação às condições de ensino programado, as evoluções individuais dos alunos também foram significativas em C2.

Coimbra (2010) realizou estudo que teve por objetivo a elaboração, aplicação e avaliação de um *software* para crianças de 3ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental e que cursam o ano letivo em uma turma do Projeto Intensivo de Ciclo (PIC). A pesquisadora apresentou aspectos relacionados à aplicação e avaliação do programa de ensino, mas não aspectos relacionados à elaboração do mesmo. Os alunos foram avaliados e divididos em dois grupos, um com seis e outro com sete participantes para aplicação do programa, que ocorreu durante a aula, em situação coletiva por um único aplicador. Os resultados mostraram que todos os participantes se beneficiaram da programação. Ocorreu emergência de relações e leitura generalizada de palavras e de frases, com exceção de um participante. Os testes de manutenção mostraram que a leitura se manteve, mas houve queda no desempenho

de escrita. Apesar dos resultados serem considerados satisfatórios, diversas variáveis podem ter influenciado o desempenho dos participantes: atraso do início das atividades e número reduzido de sessões, condições do software e do contexto de aplicação. A autora sugere ainda a necessidade de realizar novos estudos que tenham como participantes o conjunto de alunos de uma turma regular, partilhando o mesmo espaço físico, durante a realização da programação de ensino para avaliar a eficácia da tecnologia em situações mais semelhantes às reais.

Com objetivo de avaliar o desempenho dos alunos na elaboração de “problemas de pesquisa” em um programa de ensino informatizado, Beffa (2012) investigou se o desempenho desses alunos poderia ser resultado da especificação dos objetivos comportamentais e do arranjo de condições de ensino mediado pelo programa de ensino informatizado. A pesquisadora não apresentou no método elementos relacionados ao processo de elaboração do programa de ensino, apenas relacionados à avaliação do programa criado. Participaram da pesquisa 28 alunos de um curso de pós-graduação *latu sensu* em Gestão Financeira e Contábil. O estudo consistiu em construir e avaliar um programa de ensino utilizando-se da plataforma de educação à distância (*Moodle*). Os resultados revelaram que os objetivos comportamentais orientaram a escolha das atividades e produziram medidas comportamentais entre bom e ótimo. Os dados indicaram alta suficiência do programa apresentado no formato web em auxiliar os acadêmicos na tarefa proposta. Segundo a autora, a programação de ensino foi capaz de desenvolver o comportamento de elaborar problema de pesquisa demonstrando a importância de transformar objetivos comportamentais em comportamentos a serem desenvolvidos e efetivar procedimentos de programação de ensino. Os dados também evidenciaram a dificuldade do processo, uma vez que indicaram a necessidade de reestruturação, inclusão e exclusão de objetivos devido à não correspondência com as atividades propostas, bem como reestruturação, inclusão e exclusão de atividades devido aos erros, omissões e repetições verificados no desempenho das atividades, para que ficassem ainda mais adequados aos objetivos propostos.

Para descrever a construção e implementação de um curso de extensão para professores em formação por meio da Educação a Distância, Lorena (2015) desenvolveu dois estudos com o objetivo de sistematizar a construção do curso de extensão para ensinar princípios do comportamento – reforço, punição e extinção – e avaliar o ensino dos conceitos, para verificar a eficácia do programa. No estudo 1,

apresentou as atividades propostas para o curso de extensão, elaboradas pela identificação preliminar dos comportamentos-objetivos, sendo dez tarefas e cinco condições de ensino. Embora a pesquisadora tenha mencionado identificar comportamentos-objetivos para o programa de ensino criado, só foram encontradas informações sobre aspectos metodológicos referentes ao processo de elaboração das condições de ensino. No estudo 2 a pesquisadora apresentou os resultados da avaliação, como foi o ensino dos conceitos de reforço, punição e extinção. Os resultados obtidos pela pesquisadora mostraram que as condições de ensino foram suficientes para ensinar o conceito de reforço para todos os participantes, porém para os conceitos de punição e extinção foi suficiente apenas para parte dos participantes, indicando a necessidade de revisão das condições de ensino.

Os estudos aqui apresentados confirmam a importância do uso de tecnologias derivadas da Análise do Comportamento para o contexto educacional, na elaboração de programas de ensino, para desenvolvimento de aprendizagem em diferentes áreas e contextos, sustentando a importância da utilização destas tecnologias, mesmo com a identificação de que existem problemas comuns a serem enfrentados no processo de elaboração de programas de ensino. Assim, a Programação de Ensino pode ser considerada como tecnologia relevante para propor condições adequadas de ensino voltadas para o preparo de adultos para lidar com a promoção de comportamentos de estudos em crianças, objetivo do programa de ensino a ser desenvolvido.

3.5 Aspectos da programação de ensino relevantes para o processo de tomada de decisão na elaboração de programas de ensino

Vários estudos asseguram a importância do uso da tecnologia de Programação de Ensino para promover aprendizagem em diferentes áreas e contextos, sustentando a relevância da utilização desta tecnologia. A programação de ensino parece ser relevante tanto do ponto de vista do programador de ensino quanto do aprendiz, uma vez que possibilita ao programador maior segurança ao desenvolver e avaliar condições de ensino e ao aprendiz ter suas necessidades consideradas neste processo.

No Quadro 1 são apresentadas as descrições das relações comportamentais correspondentes aos comportamentos componentes da classe “elaborar programas de ensino”, conforme formuladas por Cortegoso e Coser (2011).

Quadro 1 - Descrição das relações comportamentais correspondentes aos comportamentos componentes da classe “elaborar programas de ensino”, conforme formuladas por Cortegoso e Coser (2011).

CONDIÇÕES ANTECEDENTES	RESPOSTA	CONDIÇÕES SUBSEQUENTES
<p>Diante de... -Solicitação, necessidade identificada Considerando... Com... - Informações sobre aspectos da situação a que se refere a solicitação ou necessidade; - Fontes para obtenção de informações; - Procedimentos e instrumentos para obtenção de informações</p>	<p><i>Descrever situação problema a ser resolvido por meio de um programa de ensino</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis Indicação clara e o mais completa possível de qual é o problema, para quem é problema, que comportamentos humanos deveriam ocorrer e não estão ocorrendo, quais não deveriam ocorrer e estão, porque devem ou não ocorrer, quais as consequências de intervir ou não em relação ao problema...</p>
<p>Diante de... - Descrição clara e completa da situação problema Considerando... - Conhecimento disponível sobre o quê está envolvido com o problema e sobre os comportamentos humanos apropriados para lidar com a situação-problema de forma a eliminá-la, atenuá-la ou melhorá-la; - Conhecimento disponível sobre características de objetivos de ensino</p>	<p><i>Propor objetivos terminais, que resolveriam o problema, sob uma forma comportamental</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis Objetivos terminais propostos em termos de relações ambiente -organismo (condições antecedentes-ação-resultados, efeitos ou produtos das ações) que os aprendizes deverão estar aptos a realizar como resultado do programa de ensino para que possam lidar com a situação-problema de modo a eliminar ou atenuar os problemas existentes ou produzir melhora significativa na situação existente</p>
<p>Diante de... - Objetivos terminais propostos Considerando... - Características da situação-problema a ser resolvida - Características dos aprendizes; - Conhecimento sobre processo de aprendizagem, níveis de especificidade de objetivos, análise de objetivos para um programa de ensino</p>	<p><i>Analisar os objetivos terminais propostos em todas as ações necessárias para alcançá-los</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis Comportamentos de diferentes níveis de especificidade a serem ensinados para que seja possível que o aprendiz se comporte de acordo com os objetivos terminais propostos</p>
<p>Diante de... - Objetivos intermediários propostos para o programa Considerando... - Conhecimento sobre processo de descrição comportamental e identificação de partes funcionais; - Conhecimento sobre os fenômenos envolvidos na situação-problema; - Problema a ser resolvido com o programa; - Recursos com que os aprendizes deverão contar nas situações em que devem apresentar os comportamentos esperados deles</p>	<p><i>Descrever as partes funcionais dos objetivos intermediários</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis Objetivos intermediários descritos em termos de relações ambiente/organismo (condições antecedentes-resposta-padrão desejado-resultados, efeitos ou produtos das respostas) que deverão ser ensinados aos aprendizes para que estes fiquem aptos a apresentar o(s) comportamento(s) que correspondem a objetivo(s) terminal(is) do programa de ensino.</p>

<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos intermediários descritos <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características dos tipos de aprendizes previstos relevantes para o processo de aprendizagem e para o programa - Conhecimento sobre pré-requisitos comportamentais - Possibilidade de existência de comportamentos não contemplados no programa, relevantes para que aprendizes iniciem a aprendizagem prevista no programa 		<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>Repertório comportamental de entrada desejável para iniciar o programa definido, de forma compatível com as características relevantes dos aprendizes e do programa de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - condições para decidir sobre manter ou adequar objetivos intermediários de ensino e sobre processo de inserção dos aprendizes ampliadas
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos terminais e intermediários indicados e descritos <p>Considerando</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repertório de entrada definido - Critérios para definir sequenciamento de objetivos para o ensino 	<p><i>Definir repertório de entrada dos aprendizes</i></p> <p><i>Sequenciar os objetivos de ensino</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>Objetivos sequenciados em função de critérios estabelecidos pelo programador (exs. do mais simples para o mais complexo; considerando relação entre resultados de um como antecedente de outro, agrupando comportamentos semelhantes etc.)</p>
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de ensino intermediários identificados e descritos; repertório de entrada dos aprendizes indicado; seqüência desejável para ensino dos objetivos intermediários do programa de ensino indicada <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características [relevantes] dos aprendizes; - Recursos acessíveis ou disponíveis que podem se tornar acessíveis (materiais, equipamentos, reforçadores etc.); - Condições em que o programa de ensino deve ser implementado (época, duração, distribuição no tempo etc.); - Conhecimento sobre processo de ensino-aprendizagem 	<p><i>Planejar condições de ensino</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>Condições de ensino (unidades de ensino, materiais, procedimentos, recursos etc.) especificados, em consonância com os objetivos a serem alcançados, características dos aprendizes, condições em que o programa deve ser implementado, conhecimento sobre processo de ensino-aprendizagem e recursos disponíveis; probabilidade aumentada de que as aprendizagens pretendidas ocorram de forma econômica, agradável e duradoura</p>
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos a serem alcançados, em termos de aptidões dos aprendizes; - Unidades de ensino previstas e implementadas; - Situação problema que o programa busca modificar; <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre processos de avaliação no ensino; - Recursos disponíveis para avaliação; - Características dos aprendizes; - Condições em que o programa está sendo implementado 	<p><i>Planejar avaliação do programa de ensino</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>Condições, procedimentos e instrumentos de avaliação no e do programa propostos, em conformidade com os recursos disponíveis</p> <p>Características dos aprendizes, objetivos de ensino, conhecimento sobre processos de avaliação,</p> <p>Para todos os níveis possíveis (desempenho do aprendiz, condições de ensino, generalização para situação natural, solução do problema)</p>

Fonte: Cortegoso e Coser (2011)

Os comportamentos indicados, por constituintes do processo de elaboração de programas de ensino, servem como referência para o comportamento do programador ao desenvolver um programa de ensino. O processo de programação assim elaborado, organiza o trabalho, buscando direcionar o trabalho do programador, possibilitando-lhe saber diante de que situações responder e quais

condições são necessárias, para apresentação de determinada resposta, para alcançar os resultados desejáveis de seu comportamento.

3.5.1 Definição da situação-problema

Quando há o propósito de ensinar algo para alguém, alguns procedimentos devem ser realizados por quem ensina. O primeiro deles, segundo Mager (1976), é ter certeza de que aquilo é necessário, conferindo se existe razão para aquela aprendizagem, e confirmando que os aprendizes desconhecem as habilidades que deseja ensinar. Segundo Botomé (1996), o ponto de partida desejável para a programação de ensino é analisar as situações com que o aprendiz necessita lidar na sua vida em comunidade, e, conseqüentemente, quais comportamentos são realmente relevantes e úteis de serem ensinadas para o sujeito e para a sociedade em que ele vive.

Cortegoso e Coser (2011), da mesma forma, indicam que o primeiro passo na elaboração de um programa de ensino é estabelecer um ponto de partida que irá possibilitar ao programador verificar se um programa de ensino pode contribuir para enfrentar algum tipo de situação-problema que tenha dado origem a uma demanda desta natureza. Para tanto, é necessário descrever a situação a ser resolvida por meio de um programa de ensino, apresentando as características dessa situação, caracterizando para quem seria um problema e etc. Este processo pode indicar se há de fato uma situação-problema sobre a qual é necessário intervir, que variáveis influem na situação-problema e ainda evidenciar se algum programa de ensino seria relevante, necessário ou pertinente como forma de intervir na situação existente.

Visando aumentar ainda mais a compreensão sobre a situação para a qual a construção de um programa de ensino pode ser necessária, é desejável que o programador possa descrever comportamentos humanos envolvidos nessa situação, dizendo, portanto, que comportamentos deveriam estar ocorrendo e não estão, ou os que estão ocorrendo de maneira inadequada por exemplo, e finalmente dizer o que estaria tornando estas condutas desejáveis ou indesejáveis. Uma descrição da situação problema deveria contemplar estes três níveis de dados apresentando não apenas o problema também, mas sua relevância e peculiaridades, podendo indicar o maior número de pistas sobre a situação que irá precisar resolver por meio da elaboração do programa.

A descrição da situação deve levar em consideração as seguintes perguntas indicadas por Cortegoso e Coser (2011) como orientadoras para esta etapa do desenvolvimento do programa: “Qual a situação a ser resolvida por meio do programa de ensino? Que características a situação atual apresenta? É uma situação em relação à qual é necessário intervir? Por quê? Para quem a situação é ou implica em problema? Que condutas humanas (ausentes ou presentes) fazem parte deste problema?” (p.49).

3.5.2 Especificação dos objetivos terminais

Tendo sido evidenciada pela descrição da situação-problema a conveniência de desenvolver um programa de ensino para promover a aprendizagem dos comportamentos pretendidos, é recomendada a proposição dos objetivos terminais para um programa desta natureza. Um objetivo de ensino é uma descrição de um comportamento que se deseja que o aprendiz seja capaz de exibir. Um objetivo descreve um resultado que se pretende alcançar com o ensino (MAGER, 1976). Para o autor, os objetivos são úteis quando fornecem uma base para seleção e planejamento de condições de ensino e para avaliar o sucesso da aprendizagem.

Para Mager (1976), objetivos bem formulados seriam aqueles que conseguem expressar de forma clara e objetiva seu propósito. É aquele que descreve a atitude esperada do aluno, expresso de maneira clara o suficiente para evitar más interpretações. A indicação de um bom objetivo inclui: **1.** O que o aluno deve ser capaz de fazer – ou seja, o desempenho que o aluno deve alcançar; **2.** Em que condições deve fazê-lo – ou seja, as condições importantes em que o desempenho deve ocorrer; e, **3.** Como deve ser o desempenho do aprendiz para ser considerado satisfatório – ou seja, descrever o critério de desempenho satisfatório.

Compreendendo os objetivos de maneira semelhante a Mager (1976), Vargas (1974) define os objetivos como indicações do que se deseja que seja alcançado pelos aprendizes no final do programa. Objetivos são diferentes de atividades, que seriam os meios de atingir os objetivos. Como exemplo a autora cita: “Ler o Macbeth de Shakespeare é uma atividade, o que o professor quer que o aluno adquira na leitura da peça é o objetivo” (p.4). As funções dos objetivos também seriam semelhantes: ajudar o professor a selecionar experiências de aprendizagens, comunicar aos outros (especialmente ao aluno) o que se espera dele, e fornecer

padrões que possam auxiliar na avaliação do progresso. Objetivos de ensino bem estabelecido são assim definidos:

Um objetivo comportamental é uma afirmação do que o aluno deveria ser capaz de fazer ao final de uma unidade de ensino. Descreve comportamento. Além do mais, é comportamento observável, tal como esquematizar ou calcular. Implica em experiências de aprendizagem, pode ser comunicado ao estudante e indica um método de medida. Conseqüentemente, satisfaz os três critérios de um objetivo útil (VARGAS, 1974, p.10).

Embora esta forma de compreender os objetivos comportamentais considerem os três elementos importantes para sua definição (condição, resposta e critérios), Botomé (2011) aponta que eles não especificam qual relação deve acontecer entre estes três elementos, e também não considera os estímulos que devem controlar os comportamentos. A definição do objetivo, segundo este autor, deve ser útil também ao planejamento de uma sequência para ensino.

Um objetivo comportamental, segundo Botomé (2011a), é composto de três elementos básicos: **1.** Situação diante da qual o aprendiz deve ser capaz de apresentar um determinado desempenho. **2.** O desempenho que o aprendiz deve ser capaz de apresentar nesta situação; **3.** As características deste desempenho nessa situação que aumentariam a chance de sucesso pelo aprendiz. Assim, os objetivos terminais que devem ser determinados para compor programas de ensino seriam aqueles comportamentos que devem ser apresentados pelos aprendizes, ao final do programa, em situações naturais a que este se refere, considerando que comportamentos são relações entre o que um organismo faz e o ambiente em que o faz (BOTOMÉ, 1981).

Neste mesmo sentido, uma das principais questões enfatizadas pela Professora Carolina Bori era que as determinações de objetivos terminais deveriam representar uma classe de comportamentos que fizesse sentido para o aprendiz, também em sua vida pessoal, e não apenas uma aprendizagem isolada como as situações típicas de ensino-aprendizagem que costumam ocorrer nas escolas (NALE, 1988).

A proposição dos objetivos para um programa de ensino deve ser realizada, segundo Cortegoso e Coser (2011), considerando a viabilidade dos objetivos (em função de conhecimento e recursos disponíveis, e características dos aprendizes) e expressos de maneira que possam ser passíveis de verificação empírica (quanto à

sua ocorrência, propriedades e capacidade de efetivamente contribuir para a solução da situação-problema).

3.5.3 Decomposição de objetivos terminais em intermediários

O próximo passo da elaboração do programa de ensino é realizar a análise dos objetivos terminais em seus intermediários. De acordo com a concepção de Botomé (1981), os comportamentos intermediários seriam o “caminho a ser percorrido pelo aprendiz” no processo de aprendizagem, e por isso devem ser descritos da forma mais adequada e relevante possível, para que o aprendiz possa atingir os objetivos terminais com o menor custo e dificuldade possíveis. Decompor o objetivo de ensino em comportamentos mais simples ou aprendizagens-intermediárias é importante pois indica quais aprendizagens o aprendiz precisa desenvolver para ser capaz de apresentar o objetivo terminal proposto. Resultam desse processo indicações de comportamentos de diferentes níveis de especificidade que o aprendiz deverá apresentar, no processo de ensino ou na situação natural, para que o comportamento terminal possa ser apresentado (BOTOMÉ, 1981)

Botomé (2001a) sugere um procedimento para análise dos objetivos terminais em intermediários, e a síntese deste procedimento é apresentada da seguinte forma por Cortegoso e Coser (2011): **1.** Selecionar uma mesa plana que possa acomodar todos os objetivos a serem determinados. **2.** Selecionar os documentos referentes às etapas anteriores: situação-problema e objetivos terminais selecionados. **3.** Utilizar papéis para escrever cada um dos objetivos resultado da análise. **4.** Localizar o nível que está o terminal a ser analisado. **5.** Ler o objetivo **6.** Analisar o que está envolvido no nível que se apresenta perguntando “o que o aprendiz precisa ser capaz de fazer para...?” Escrever a resposta obtida a esta pergunta em um mesmo nível de especificidade, de maneira clara, completa e concisa cada objetivo determinado. **7.** Colocar os papéis conforme foram escritos na posição adequada. **8.** Repetir o procedimento para o segundo objetivo intermediário localizado a partir do terminal com que esteja trabalhando (p. 122). O resultado deste trabalho será um diagrama que permita observar a análise que está sendo feita; proporciona uma visão de conjunto que aumenta a chance de que todos os objetivos importantes sejam identificados, favorecendo a continuidade do processo e contribuindo para a qualidade do programa de ensino elaborado.

3.5.4 Descrição das partes funcionais dos objetivos

Nesta etapa de elaboração do programa são realizadas as descrições comportamentais das classes de comportamentos correspondentes aos objetivos, incluindo estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos subsequentes. Essa descrição é importante para que o programador possa considerar a relação a ser ensinada, bem como identificar condições subsequentes de um comportamento que servem de condições antecedentes de outros (colaborando para o sequenciamento dos objetivos de ensino) e na definição das condições para aprendizagem que deverão ser criadas em relação a cada um dos objetivos de ensino (CORTEGOSO; COSER 2011).

Para descrição das partes funcionais dos objetivos de ensino, deve ser utilizado um procedimento em que as partes funcionais são escritas numa matriz comportamental. No entanto, como este é um processo muito complexo e custoso, em particular quando se tratam de habilidades de alta complexidade e há um grande número de objetivos intermediários, Cortegoso e Coser (2011) sugerem a utilização de um procedimento simplificado para descrição dos objetivos intermediários.

O procedimento simplificado consiste em analisar cada um dos objetivos intermediários descritos, de modo a conferir se estes são designados por uma expressão que possa, tanto quanto possível, incluir aspectos fundamentais para definir a relação. Assim, todos os objetivos intermediários devem ser lidos, e completados em aspectos referentes às condições antecedentes, padrões de respostas ou condições subsequentes, considerados necessários para tornar explícita a função destes comportamentos (CORTEGOSO; COSER, 2011, p. 145).

3.5.5 Determinação do repertório de entrada dos participantes

A definição do repertório inicial dos participantes é considerada por Cortegoso e Coser (2011) como a indicação de comportamentos que o aprendiz necessariamente deve ser capaz de apresentar para conseguir iniciar e realizar o programa. Para as autoras, determinar o repertório inicial é importante porque permite identificar o que é necessário para participar do programa e também porque permite verificar se o aprendiz tem o repertório necessário.

Para Cortegoso e Coser (2011) a especificação de repertórios de entrada inclui:

Descrever o repertório de entrada na forma de expressões que indiquem comportamentos que já devem fazer parte do repertório de entrada e o que vai ser feito num caso e no outro; Indicar como pode ser feita a verificação de se o aprendiz tem ou não o repertório de entrada e o que vai ser feito num caso e no outro; e, Avaliar se existe defasagem entre aquilo que está especificado como repertório de entrada desejável e os objetivos propostos para o programa, indicando, se for o caso, que habilidades estão faltando, ou como repertório de entrada ou como objetivos do programa (p. 149).

Por meio dessas considerações pode-se definir adequadamente o repertório comportamental de entrada desejável para iniciar o programa definido levando em consideração tanto as características relevantes dos aprendizes como do programa de ensino, aumentando as chances do aprendiz aprender com a realização do programa.

3.5.6 Organização dos objetivos em uma sequência para ensino

Uma das principais decisões quando deseja ensinar algo para alguém seria exatamente definir de maneira clara e objetiva tudo que precisa ser ensinado ao aprendiz. A definição dos objetivos comportamentais de maneira adequada não resolve todas as exigências de ensino. O programador precisa ainda identificar e ordenar as atividades que colocará em prática para que o aprendiz de fato aprenda aqueles objetivos anteriormente definidos (POPHAM; BAKER, 1976)

Após realizar a descrição dos objetivos terminais, e definir o “caminho” para que os aprendizes cheguem aos terminais (objetivos intermediários), garantir que todos os objetivos estejam expressos de maneira comportamental e de determinar os pré-requisitos para sua participação no programa, Cortegoso e Coser (2011) indicam a necessidade de organizar esses objetivos em uma sequência para ensino. O objetivo é decidir quais comportamentos deveriam ser inicialmente ensinados, e por quais objetivos seguir o programa, até o alcance do objetivo terminal, uma vez que a sequência definida para aprendizagem pode ser favorecedora ou não da aprendizagem pelo aprendiz (CORTEGOSO; COSER, 2011).

Para Popham e Baker (1976), a sequência que será definida para o ensino dos comportamentos propostos está diretamente relacionada à eficiência do processo. O programador precisa ser capaz de determinar a melhor ordem para ajudar os aprendizes a atingir os objetivos considerando a ampla gama de variáveis envolvidas no processo (comportamentos que são pré-requisitos para outros, estilos de aprendizagem dos aprendizes, semelhança entre comportamentos, entre outros.)

O resultado esperado do sequenciamento seria, conforme Cortegoso e Coser (2011), uma indicação da ordem em que cada objetivo deve ser ensinado, respondendo a critérios que devem ser estabelecidos para essa tarefa. Segundo Cortegoso e Coser (2011), o sequenciamento dos objetivos intermediários é importante porque tem como função facilitar a aprendizagem. Para isso, as autoras sugerem que sejam obedecidos alguns critérios para definir a sequência de ensino dos objetivos intermediários: **1.** Considerar a complexidade crescente dos objetivos, ou seja, quanto menos complexo for um conjunto, mais fácil será aprendê-lo, então, pode ser ensinado primeiro; **2.** Considerar o grau em que produtos de uma resposta são condições antecedentes para outras respostas; **3.** Considerar respostas que podem aumentar a probabilidade de ocorrência de outras; **4.** Considerar o grau de semelhança entre os comportamentos; **5.** Considerar o impacto motivacional no processo de aprendizagem.

3.5.7 Planejamento e redação das condições de ensino

No processo de elaboração de programas de ensino, a definição das condições de ensino, entendidas de forma restrita⁸ (já que todo o processo já diz respeito a condições de ensino) ocorre apenas depois que o programador consegue produzir, de forma mais completa e criteriosa possível, uma descrição das aprendizagens a serem promovidas no aprendiz, para atender às características da situação-problema a que o programa procura atender (CORTEGOSO; COSER, 2011).

⁸ Rigorosamente, todas as etapas da elaboração do programa de ensino referem-se a condições de ensino; no entanto, a referência a este comportamento de especificar (e preparar) condições de ensino se dá em relação aos aspectos com os quais o aprendiz entrará em contato direto, como forma de desenvolver as habilidades previstas, ou seja, atividades, materiais, procedimentos etc.

Nale (2011) salienta que, ao determinar condições de ensino, quanto mais o programador conseguir fazer com que as habilidades que serão ensinadas se aproximem daquelas que serão significativas no dia a dia maiores serão as chances de obter sucesso naquela atividade. O ensino será mais efetivo quanto mais as condições de ensino se aproximarem de condições reais. De acordo com Botomé (1981), durante o planejamento das condições de ensino o programador deve determinar que atividades serão utilizadas para alcançar determinado fim (que é a promoção da aprendizagem dos comportamentos definidos). Em consonância com esta perspectiva, Cortegoso e Coser (2011) indicam que no estágio de planejamento das condições de ensino o programador deverá definir todas as características da forma como irá ensinar os objetivos determinados no processo de programação. Estas decisões incluem definir materiais que serão utilizados, procedimentos e estratégias que correspondem às contingências que devem ser dispostas por quem irá implementar o programa para instalar e manter os comportamentos definidos como objetivos do programa.

Também devem ser definidos nesta etapa o formato geral do programa de ensino (curso em moldes tradicionais, curso programado individualizado, treinamento em serviço, orientações por escrito, técnicas de vídeo, oficina e etc.), quando esta definição já não é dada anteriormente. É esperado também que o programador possa propor módulos e unidades de ensino organizando agrupamentos de objetivos. Esta é uma providência importante porque dá ao programador referências para organizar os objetivos de ensino de modo a facilitar a definição de como promoverá a aprendizagem, e também é relevante para o aprendiz, que pode compreender e acompanhar seu processo de capacitação.

Ainda em relação ao formato geral, é esperado que o programador possa selecionar atividades adequadas para as condições de ensino. Para isso devem ser levados em conta: o repertório da população a quem se destina o programa, a possibilidade real de oferecimento das condições previstas, e proximidade da atividade proposta com o meio natural em que o comportamento deve ocorrer (CORTEGOSO; COSER, 2011). Essas considerações são importantes para que, ao determinar as atividades, estas possam ser de fato realizadas pelos aprendizes ensinando os objetivos propostos.

A definição das condições de ensino se refere ao processo em que o programador utiliza o produto de todas as etapas anteriores para se dedicar à

definição das condições que irá utilizar para propor o ensino dos comportamentos previstos durante a elaboração do programa. A definição das condições de ensino pode envolver às vezes a seleção de material ou atividades já existentes que contemplem os objetivos pretendidos, ou ainda decidir elaborar atividades específicas para o ensino dos objetivos como textos, questionários, exercícios práticos, e neste caso estão implicadas também a necessidade de redação deste material de modo adequado aumentando as chances de que eles possam cumprir sua finalidade.

Cortegoso e Coser (2011) indicam como cuidados a serem tomados na definição das condições de ensino: Tentar garantir a equivalência entre a situação de ensino e a situação natural em que os comportamentos são esperados; Graduar as condições de ensino com a exigência de resposta para o desenvolvimento de comportamentos novos; Garantir a relação entre condições antecedentes, respostas e conseqüentes; e Promover condições que considerem elementos básicos do ensino programado individualizado: resposta ativa, respeito ao ritmo próprio, aprendizagem promovida por pequenos passos, conseqüência imediata para a resposta do aprendiz, aumento gradual da exigência ao longo do programa. Definir condições de ensino levando em consideração estes apontamentos aumentam a probabilidade de que as condições propostas possam ser favorecedoras da aprendizagem pelo aprendiz.

3.5.8 Avaliação do programa de ensino

Cortegoso e Coser (2011) definem como a etapa final do processo de programação. É por meio desta etapa que será possível verificar se a aprendizagem ocorreu ou está ocorrendo, e compreender a eficácia das condições de ensino para promover as aprendizagens pretendidas, além da pertinência das habilidades previstas para serem instalados por meio do programa criado para alterar a situação-problema. Neste sentido, Botomé (1981) ressalta a importância de se realizar avaliações, uma vez que elas possibilitarão ao programador realizar modificações do programa de ensino.

Um programa de ensino proposto para intervir em uma situação-problema, deve incluir avaliação em pelo menos três “níveis”, sinalizados pelas perguntas (CORTEGOSO; COSER, 2011, pg. 208-209):

“Que comportamentos o programa é capaz de gerar no aprendiz no âmbito da situação de ensino?”. Esta pergunta procura responder o que as condições de ensino,

em termos de consequências para comportamentos passados e estímulos discriminativos sobre seus próprios comportamentos futuros, levaram o aprendiz a fazer.

“Que comportamentos o programa é capaz de gerar no aprendiz quando este age ao lidar com a situação-problema?” Esta pergunta procura responder em que medida os comportamentos intermediários e as condições de ensino criadas levaram a instalar comportamentos terminais no aprendiz e não somente “falar sobre” o que foi aprendido, ou exibir estes comportamentos apenas em situações equivalentes às naturais, sob controle de estímulos arbitrários.

“Em que medida os comportamentos do aprendiz adquiridos por meio do programa geram, na situação-problema, mudanças efetivas e compatíveis com os resultados desejáveis?” Esta pergunta tem como objetivo responder se a proposta de enfrentamento da situação-problema representada pelo programa de ensino e resultante nos comportamentos propostos para o aprendiz, contribui para alterar a situação-problema na direção desejada. Este é um “nível sofisticado de avaliação, que requer um retorno permanente à realidade para tomar decisões sobre se e como continuar a intervir sobre ela”.

A avaliação de um programa de ensino seria a última etapa do processo de programação de ensino e seria importante para promover melhorias no próprio programa criado, aumentando a probabilidade do programa criado ser eficiente e eficaz para aquilo que se propõe.

3.6 Programação de ensino e o desenvolvimento de um material para autopreparo de pais e adultos para promover comportamentos adequados de estudos de crianças

Os dados produzidos por um grande número de estudos colocam em evidência a importância da orientação dos professores para promoção de práticas adequadas para o ensino de comportamentos de interesse. A criação de condições para capacitar adultos para planejar adequadamente o processo ensinar-aprender parece justificado. Em relação à promoção de condições favorecedoras de estudos de crianças não é diferente. Preparar o adulto que necessita ou deseja promover comportamentos adequados de estudos de crianças para que estas possam lidar com os processos

envolvidos no arranjo de contingências relacionadas ao estudar, também parece justificado.

Embora tenha sido possível encontrar na literatura uma série de estudos com o objetivo de capacitar agentes educativos, estas propostas, em geral, consideram apenas parte das questões envolvidas no estudar, ensinando a lidar apenas com parte das variáveis envolvidas no processo de estudo. Além disso, grande parte das propostas utilizam como condições de ensino procedimentos com algumas limitações práticas ou dificuldades para sua viabilização (técnicas de filmagens - como no caso de procedimentos utilizando *videofeedback* ou necessidade da presença de um profissional habilitado - no caso dos treinamentos, entre outras estratégias que dependam de recursos técnicos ou humanos).

Com o objetivo de ampliar o potencial de compreensão sobre comportamentos que são importantes no processo de ensino, favorecimento, e manutenção de condições adequadas de ensino, de agentes educativos diversos (pais, professores ou outras pessoas com este interesse), considerando aspectos envolvidos nas situações reais a que os agentes serão expostos para promover comportamentos adequados de estudos, a utilização da tecnologia Análise de Contingências em Programação de Ensino parece ser um procedimento adequado a ser adotado para o processo de planejamento do ensino pretendido. A utilização desta tecnologia para preparar o material a ser utilizado pelo aprendiz permite ao programador um maior controle das variáveis envolvidas no processo, arranjando as condições de maneira mais adequada possível, aumentando as chances do aprendiz adquirir os comportamentos pretendidos, conforme aponta Skinner (1972):

Poder-se-ia naturalmente recorrer às técnicas de programar o reforçamento, já estabelecidas no estudo de outros organismos, mas, no estado atual do nosso conhecimento das práticas educacionais, a programação mais eficiente parece ser a que decorre da preparação do material a ser aprendido. Tornando cada passo sucessivo o menor possível, a frequência de reforço decorrente pode ser elevada ao máximo, enquanto que as consequências aversivas de cometer erros ficam reduzidas ao mínimo. Qualquer reforço suplementar deveria provavelmente ser programado dentro de um dos esquemas tradicionais. (p. 20).

Além da evidência de que um material desenvolvido por meio de condições programadas pode ser mais efetivo para o aprendiz do que outras condições de ensino, há outras evidências que sugerem a relevância deste tipo de material para promoção das aprendizagens pretendidas. Os estudos aqui apresentados indicam que a utilização de algumas condições de ensino envolvem um alto custo em sua viabilização (como no próprio caso da pesquisadora que utilizou treinamento e *videofeedback* para capacitar mães a promover comportamentos de estudos - CHRISTOVAM, 2011). Além disso, propor um programa de ensino por meio deste tipo de condição atingiria um número reduzido de pessoas com o controle necessário para promover as aprendizagens pretendidas.

Neste sentido o desenvolvimento de material programado por meio de um livro autoinstrutivo destinado a capacitar tanto pais como professores para a apresentação de grande parte dos comportamentos envolvidos no processo de promoção de comportamentos adequados de estudos, pareceu ser uma alternativa viável para alcançar um maior número de aprendizes e envolver um número menor de recursos empregados. Além disso, o desenvolvimento deste material permite também contemplar características apontadas pela Análise do Comportamento como favorecedoras do processo ensino-aprendizagem de diversos comportamentos tais como: divisão do material a ser ensinado em pequenos passos, promovendo a participação ativa dos aprendizes e o avanço em ritmo próprio, a liberação de consequências imediatas ao comportamento do aprendiz por meio das consequências informativas para cada etapa realizada, além da apresentação de condições apropriadas às características de aprendizagem dos aprendizes, entre outras.

3.6.1 Perguntas e objetivos de pesquisa

Com a suposição de que a Análise de Contingências em Programação de Ensino seja uma tecnologia relevante para propor condições adequadas de ensino voltadas para a capacitação de pessoas, incluindo para o preparo de adultos para atuar de modo a promover comportamentos adequados de estudo em crianças conforme estudos aqui apresentados, esta pesquisa foi implementada com o objetivo de responder às seguintes perguntas:

Em relação à promoção de comportamentos de estudo por pais e professores:

Que condições de ensino podem ser propostas para o autopreparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo adequados em crianças e jovens, por meio de programação de ensino?

Em relação ao processo de elaboração de programas de ensino complexos:

Que aspectos favorecem ou desfavorecem a elaboração de condições de ensino potencialmente relevantes para o auto preparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo por meio de programação de ensino?

Em busca de respostas para estas perguntas, constituíram objetivos deste estudo:

1. Propor e preparar condições de ensino destinadas a capacitar professores para atuarem como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo em relação a seus alunos;

2. Articular produtos de processos de programação de ensino relacionados a preparo de pais e a preparo de professores como agentes educativos em um único programa autoinstrutivo;

3. Elaborar condições de ensino como interface para um programa auto instrutivo destinado a preparar pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo em crianças; e,

4. Identificar e examinar condições favorecedoras e desfavorecedoras no processo de desenvolvimento de um programa de ensino para professores e do programa unificado resultante da articulação deste com outro equivalente desenvolvido para preparar pais para esta mesma função.

INFORMAÇÕES REFERENTES AO MÉTODO

4. Elaboração de Programa para Auto Preparo De Pais e Professores como Agentes de Promoção de Comportamentos Adequados de Estudo

Considerando os objetivos relacionados à elaboração de um programa de ensino destinado a preparar pais e professores como agentes educativos para promoção de comportamentos adequados de estudo (Propor e preparar condições de ensino destinadas a capacitar professores para atuarem como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo em relação a seus alunos; Articular produtos de processos de programação de ensino relacionados a preparo de pais e a preparo de professores como agentes educativos em um único programa autoinstrutivo; Elaborar condições de ensino como interface para um programa autoinstrutivo destinado a preparar pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo em crianças), são apresentadas a seguir informações metodológicas relativas às etapas e atividades implementadas, no caso específico deste programa.

O desenvolvimento de um programa único para preparar pais e professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo está descrito, a seguir, em três etapas: a) elaboração de um programa de ensino destinado a preparar professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo, incluindo amostra de condições de ensino propostas; b) fusão do programa de ensino destinado a preparar professores e programa de ensino destinado a preparar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo, com revisão e ajuste dos objetivos propostos para ambos os programas e da estrutura do programa⁹; c) elaboração das condições de ensino para o programa integrado de preparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo. Em relação às etapas e estágios, são apresentadas fontes de informações, material utilizado e procedimentos, gerais para cada etapa e específicos para cada estágio. Para a Etapa

⁹Decisão tomada pela pesquisadora a partir do exame de qualificação, após consulta e concordância de orientadora e autora do programa destinado ao preparo de pais (Coser, 2013).

I e seus estágios são apresentadas, como introdução, informações que destacam a função daquilo que está previsto acontecer no processo de elaboração de programas de ensino correspondente.

4.1 Etapa 1: Construindo um Programa para Formação de Professores Como Agentes de Promoção de Comportamentos Adequados de Estudo em Seus Alunos¹⁰

O programa de ensino destinado a preparar professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo em crianças e jovens foi desenvolvido tendo como referência um conjunto de comportamentos esperados do programador, como parte da classe “elaborar programas de ensino” (CORTEGOSO; COSER, 2011). Estes comportamentos, estão sinteticamente indicados a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2 – Comportamentos da classe “elaborar programas de ensino” sinteticamente indicados.

1. Descrever situação-problema a ser (supostamente) resolvida por meio do programa de ensino.
2. Propor objetivos terminais que contribuiriam para resolver o problema como comportamentos (relações comportamento-ambiente).
3. Analisar os objetivos terminais propostos em ações necessárias para alcançá-lo.
4. Descrever as partes funcionais dos objetivos intermediários (condições antecedentes-respostas-condições subsequentes).
5. Definir repertório de entrada dos aprendizes do programa.
6. Sequenciar os objetivos de ensino de modo a facilitar a aprendizagem.
7. Planejar condições de ensino adequadas para a aprendizagem.
8. Planejar avaliação do programa de ensino.

Para efeito de descrição dos aspectos metodológicos envolvidos na elaboração do programa, serão denominadas “estágios” os avanços na elaboração do programa de ensino correspondentes à emissão, pela pesquisadora e programadora responsável pelo desenvolvimento do programa e por este texto, de conjuntos de comportamentos mais específicos componentes de cada uma das

¹⁰ A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, protocolo Nº. 176.048 tendo sido aprovada em 12/02/2013. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

classes de comportamentos indicadas acima como constituintes do processo denominado “programação de ensino”, adotado como referência para esta elaboração.

4.1.1 Procedimentos de trabalho comuns a todos os estágios de desenvolvimento do programa para preparo de professores (Etapa I)

Antes de iniciar cada um dos estágios, a programadora lia unidade do material organizado por Cortegoso e Coser (2011) correspondente ao comportamento a ser emitido em relação ao programa de preparo de professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo. Estas unidades continham, além da descrição do comportamento em foco, um conjunto de informações e tarefas destinadas a preparar pessoas para apresentá-lo com as propriedades definidas como desejáveis por estas autoras. Diante de eventuais dúvidas encontradas pela programadora de ensino, estas eram discutidas com uma das autoras do material sobre programação de ensino.

A cada estágio, uma vez finalizado o produto correspondente pela pesquisadora, este era revisado pela orientadora também na condição de especialista nas temáticas (promoção de comportamentos de estudo e programação de ensino), que produzia alterações e indicava pendências, mantendo sempre a sinalização visual destas contribuições, para apreciação e controle da pesquisadora. O documento era então examinado pela pesquisadora, que acolhia ou rejeitava modificações sugeridas e tomava as providências entendidas como pertinentes, mantendo também sinalização visual de suas interferências no texto e incluindo justificativas para eventuais sugestões recusadas. Este documento era novamente revisto pela orientadora, que em geral solucionava as pendências restantes. Em algumas situações, pendências foram mantidas para busca de solução com o programa finalizado, considerando o conjunto das condições de ensino. Ao final deste ciclo, em geral, o material era enviado para a segunda especialista, responsável pela elaboração de programa de ensino para preparar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo (COSER, 2013).

4.1.2 Fontes de informação comuns a todos os estágios de elaboração do programa para preparo de professores (Etapa I)

Foram utilizadas, como fonte de informação neste estágio:

- Livro *Elaboração de Programas de Ensino* de Cortegoso e Coser (2011), material autoinstrutivo destinado a capacitar educadores a desenvolver programas de ensino a partir da tecnologia denominada “programação de ensino”, derivada de conhecimento produzido no âmbito da Análise do Comportamento. Este material foi consultado pela programadora em todas as etapas do programa, sempre que necessário.

- Tese de doutorado de Coser (2013), na qual a autora apresenta o processo de elaboração de um programa de ensino destinado a preparar pais como agentes de promoção de repertórios de estudo adequado em seus filhos e produtos dos diferentes estágios de desenvolvimento do programa. Este material foi consultado, durante toda a etapa de desenvolvimento do programa de ensino para preparar professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo, em relação aos procedimentos utilizados pela autora e, em alguns estágios, em relação aos produtos gerados, como referência para o desenvolvimento dos equivalentes no caso do programa destinado a professores;

- Repertório da pesquisadora em relação a formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo e conhecimento produzido por meio de projeto de pesquisa envolvendo orientação de mães sobre acompanhamento de estudos de seus filhos (CHRISTOVAM, 2011), além daquele derivado de atuação no âmbito de escolas públicas¹¹.

¹¹ A pesquisadora realizou as seguintes atividades no âmbito da escola pública: coordenação das atividades de um projeto de ensino de leitura e escrita informatizado para crianças com dificuldades de aprendizagem Projeto Liga da Leitura (ECCE/UFSCar uma parceria da Universidade Federal de São Carlos com a Prefeitura Municipal de Limeira) no período de 2008-2012, em dez escolas municipais, tendo como atividades de sua competência: Implementação do projeto nas escolas, incluindo adequação do ambiente físico para desenvolvimento dos atendimentos – adequação das salas e computadores para que os atendimentos pudessem ser realizados; seleção e capacitação de professores para utilização do programa; realização do recrutamento e a supervisão dos alunos para participarem do projeto realizando avaliação por meio de instrumentos diagnósticos; análise dos dados gerados pelos atendimentos, determinando o encaminhamento para o programa de ensino mais adequado para cada criança, supervisão dos atendimentos realizados pelos professores; e atendimento de pais para realizar devolutiva do desempenho do aluno no programa aos pais.

- Especialistas na promoção de comportamentos de estudo, como as autoras da obra de referência para a elaboração de programas de ensino utilizada neste trabalho (CORTEGOSO; COSER, 2011) e de outros trabalhos relacionados a programação de ensino (CORTEZ; CUNHA; CORTEGOSO, 2010; JOAQUIM; CORTEGOSO, 2008; GURGUEIRA, PAVAN; CORTEGOSO, 2004; entre outros) e comportamentos de estudo (CORTEGOSO, 2001; CORTEGOSO; BOTOMÉ, 2002A; CORTEGOSO ; BOTOMÉ, 2002B; CORTEGOSO; RAMOS, 2004; CORTEGOSO; LORENA, 2008, COSER, CORTEGOSO; GIL, 2011; COSER, 2009 entre outros) .Uma das especialistas, orientadora deste trabalho, tem experiências profissionais de atendimento para orientação de estudos, e de ensino, pesquisa e extensão como criadora e coordenadora do ProEstudo – Programa de Capacitação Discente para o Estudo, da Universidade Federal de São Carlos, no período de 1998 a 2014.

4.1.3 Materiais comuns a todos os estágios de elaboração do programa desenvolvidos nesta etapa

Foram utilizados, para elaboração do programa de ensino, lápis, borracha, caneta, papéis, bloco de anotações para anotação de informações importantes relacionadas aos comportamentos da pesquisadora, computador com aplicativos de edição de textos, elaboração de planilhas e construção de gráficos. Em algumas etapas de desenvolvimento do programa, produtos de estágios anteriores ou material proveniente do trabalho de Coser (2013) foram utilizados em versão impressa, de modo a favorecer a realização de anotações, inclusões e exclusões de informações, bem como pela possibilidade de garantir visão de conjunto.

4.1.4 Procedimentos, fontes de informação e materiais específicos utilizados a cada estágio de desenvolvimento do programa para preparo de professores (Etapa I)

4.1.4.1 Estágio 1 - Descrevendo problema que indica necessidade e conveniência da proposição de um programa de ensino destinado ao preparo de professores para favorecer comportamentos de estudo em crianças com idade escolar

Segundo o procedimento descrito por Cortegoso e Coser (2011) o primeiro passo na elaboração de um programa de ensino é estabelecer um ponto de partida que irá possibilitar ao programador verificar se um programa de ensino pode contribuir para enfrentar algum tipo de situação-problema que tenha dado origem a uma demanda desta natureza. Para tanto, é necessário descrever a situação a ser resolvida por meio de um programa de ensino, apresentando as características dessa situação, caracterizando para quem seria um problema. Este processo pode e deve, inclusive, indicar se há de fato uma situação-problema sobre a qual é necessário intervir e que variáveis influem na situação-problema e ainda evidenciar se algum programa de ensino seria relevante, necessário ou pertinente como forma de intervir na situação existente.

Visando aumentar ainda mais a compreensão sobre a situação em questão, é desejável que o programador possa descrever comportamentos humanos envolvidos nessa situação, dizendo, portanto, que comportamentos deveriam estar ocorrendo e não estão, ou os que estão ocorrendo de maneira inadequada por exemplo, e finalmente dizer o que estaria tornando estas condutas desejáveis ou indesejáveis. Uma descrição da situação-problema deveria contemplar estes três níveis de dados apresentando não o problema em si, mas sua relevância e peculiaridades, podendo indicar o maior número de pistas sobre a situação que irá precisar resolver por meio da elaboração do programa.

Assim, com o objetivo de obter uma descrição dos comportamentos de professores em relação à sua atuação na promoção de comportamentos de estudo, foi implementado um processo de coleta de dados, por meio da realização de um conjunto de observações em sala de aula, incluindo cinco professores de turmas de segundo ano do ensino fundamental em uma escola do interior do estado, que faziam uso da tarefa de casa como ferramenta de ensino. Com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas existentes em relação à observação, e também verificar outros aspectos que não poderiam ser verificados por meio da observação, foi realizada uma entrevista com cada professor observado, e uma entrevista com a diretora da escola.

4.1.4.1.1 Fontes de informação utilizadas

Foram utilizados como informação para descrição da situação-problema que constituiria ponto de partida para desenvolvimento de um programa destinado a preparar professores como agentes favorecedores do desenvolvimento de comportamentos de estudo em crianças dados obtidos na observação do comportamento dos professores.

4.1.4.1.2 Materiais específicos utilizados

Foram utilizados neste estágio os protocolos de registro do comportamento do professor, com a síntese dos dados obtidos por meio das observações. Esses protocolos foram impressos e consultados ao elaborar a descrição da situação-problema.

4.1.4.1.3 Procedimento para descrição da situação-problema que deu origem ao programa de preparo de professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo

Embora as experiências pessoais da pesquisadora e da orientadora, bem como dados disponíveis na literatura sobre esta situação (atuação de professores de séries iniciais do ensino fundamental em relação à promoção de repertórios de estudo) indicassem a existência de uma situação-problema e pudessem constituir ponto de partida suficiente para dar início ao processo, o interesse em compreender melhor as especificidades das situações enfrentadas por alunos e por professores no que se refere à temática, de modo a orientar melhor as escolhas a serem feitas sobre que aspectos priorizar na seleção de objetivos – em particular pela amplitude e complexidade do repertório educacional envolvido – justificou a decisão por realizar um estudo específico, envolvendo observação direta de situações de ensino. A descrição da situação-problema foi feita tendo como centralidade os dados obtidos por meio do exame de situações filmadas em sala de aula (Apêndices 2 e 3), em particular considerando comportamentos de professores e sua relação com aspectos favorecedores ou desfavorecedores da promoção de comportamentos de estudo em seus alunos. A descrição da situação-problema derivou da sistematização e exame destes dados, incluindo a evidenciação de consequências observadas ou prováveis dos comportamentos de professores identificados, bem como de comportamentos

usualmente considerados como relevantes para promover comportamentos de estudo ausentes nas situações observadas, considerando o conhecimento disponível sobre os fenômenos de interesse. Foram utilizadas, ainda, informações oriundas da experiência acumulada da pesquisadora com a temática (em situações profissionais e no desenvolvimento de projeto de pesquisa na temática). Uma análise do documento com descrição da situação-problema elaborada pela pesquisadora por especialista na temática possibilitou agregar contribuições em termos de elementos relevantes para a compreensão dos problemas evidenciados na descrição, particularmente em termos de generalidade com que são observados, ampliando assim a perspectiva construída a partir do conjunto específico de dados considerado.

4.1.4.1.4 Produtos do Estágio 1

Como produtos do Estágio 1 foi gerado um documento com a descrição da situação-problema¹² referente a condições a que ficam expostas crianças e jovens em função da atuação de professores, no que se refere à promoção de comportamentos de estudo.

4.1.4.2 Estágio 2 - Especificando objetivos terminais de um programa de ensino para capacitar professores a favorecer comportamentos adequados de estudo em seus alunos

Tendo sido evidenciada pela descrição da situação-problema a conveniência de desenvolver um programa de ensino para preparo de professores de modo que possam lidar da melhor forma possível com a promoção de comportamentos adequados de estudo em seus alunos, a pesquisadora deu início à proposição dos objetivos terminais para um programa desta natureza. Para tanto, foi adotada a concepção de que objetivos terminais de programas de ensino são os

¹² Foram produzidos, ainda, dois textos a serem encaminhados para publicação: “*A opinião de professores sobre a tarefa de casa e de comportamentos considerados favorecedores do estudar*” e “*A rotina de professores envolvendo a tarefa de casa e comportamentos considerados favorecedores do estudar*”.

comportamentos a serem apresentados pelos aprendizes, como resultado do programa, nas situações naturais a que este se refere, e que comportamentos são relações entre o que um organismo faz e o ambiente em que o faz, conforme Botomé (1981, entre outros).

Em conformidade com as sugestões de Cortegoso e Coser (2011), a proposição dos objetivos para o programa destinado a preparar professores para promover comportamentos adequados de estudo foi realizada considerando a viabilidade dos objetivos (em função de conhecimento e recursos disponíveis, e características dos aprendizes) e expressos de maneira que pudessem ser passíveis de verificação empírica (quanto à sua ocorrência, propriedades e capacidade de efetivamente contribuir para a solução da situação-problema).

4.1.4.2.1 Fontes de informação

Objetivos de ensino gerados no processo de elaboração de programa de ensino destinado a preparar pais como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo desenvolvido por Coser (2013); descrição da situação-problema relativa à condição de professores como potenciais agentes de promoção de comportamentos de estudo adequados que resultou do Estágio 1 de desenvolvimento de um programa destinado a preparar estes profissionais para esta função.

4.1.4.2.2 Materiais específicos utilizados

Para a descrição dos objetivos em termos comportamentais foi utilizada uma matriz (tabela em arquivo produzido em programa de edição de textos) de três colunas para indicação de cada um dos componentes (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) de cada um dos comportamentos desejáveis para alcance do objetivo terminal do programa de ensino, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Matriz para indicação de objetivo de ensino, em forma de comportamento desejável do aprendiz e seus componentes (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes).

MATRIZ PARA INDICAÇÃO DE OBJETIVO DE ENSINO		
COMPORTAMENTO:		
Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<u>SD</u>		<i>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</i>
<u>Condições necessárias</u>		

4.1.4.2.3 Procedimento para formulação dos objetivos terminais do programa de ensino

Foram realizadas, como parte do procedimento utilizado, as seguintes atividades:

1) Leitura minuciosa da descrição da situação-problema que indicou a necessidade e pertinência da elaboração de um programa de ensino visando preparar professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo adequados em seus alunos, de modo a identificar aspectos relevantes desta situação a serem considerados na formulação dos objetivos terminais, tais como:

- Comportamentos e propriedades de comportamentos de professores relativas a modificações no ambiente físico em sala de aula;
- Comportamentos e propriedades de comportamentos de professores ao interagir com as crianças em sala de aula;
- Comportamentos e propriedades de comportamentos de professores relacionados à rotina diária em sala de aula;
- Comportamentos e propriedades de comportamentos de professores ao lidar com o produto de tarefas de casa e com produtos do estudo de modo geral; e,
- Formas como professores implementam condições para desenvolvimento de habilidades ao estudar.

2) Leitura minuciosa dos comportamentos terminais definidos por Coser (2013), identificando comportamentos: a) que também deveriam constituir objetivos a serem alcançados por meio de um programa visando formação de professores como agentes educativos e b) indicativos de objetivos equivalentes a serem formulados, mas considerando professores como agentes educativos;

3) Transcrição de elementos dos comportamentos identificados para a matriz de três colunas utilizada para descrição de comportamentos, revisão das descrições considerando professores como agentes educativos e adaptação das descrições em função da população de referência;

4) Descrição de comportamentos não previstos para o programa destinado a pais identificados como relevantes para o programa visando o preparo de professores, a partir das condições componentes da situação-problema.

Tanto a revisão da descrição de objetivos identificados a partir do programa de ensino voltado para o preparo de pais como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo, quanto os propostos a partir do contexto específico de professores foram orientadas por procedimento indicado para descrição de objetivos terminais por Cortegoso e Coser (p.76, 2011), tendo resultado no seguinte conjunto de ações do programador, para cada um dos objetivos terminais propostos para o programa:

1) Registro de expressão representativa do objetivo terminal na coluna central da matriz de descrição de comportamentos, destinada à indicação da classe de respostas constituinte do objetivo;

2) Considerando a expressão indicada, foi formulada a pergunta “Diante de quê é esperado, desejável ou oportuno apresentar a resposta indicada?”; as respostas obtidas a esta pergunta, indicativas de estímulos que devem ser ou se tornar sinalizadores da conveniência de emissão da resposta, foram indicadas na coluna à esquerda, abaixo da indicação “SD”;

3) Considerando a expressão indicada na coluna de classe de respostas, foram formuladas as perguntas “O quê é necessário para apresentar a resposta desejável? Com que o organismo entra em contato, para apresentar a resposta desejável? O que o organismo deve levar em consideração?”; as respostas a estas perguntas, indicativas de aspectos ou condições necessárias ou que devem ser considerados por quem apresenta o comportamento, para que este apresente as propriedades

desejáveis, foram registradas também na coluna à esquerda na matriz, abaixo da indicação “Condições Necessárias”:

4) Na sequência, foram identificadas e registradas, na coluna à direita da matriz, condições subsequentes da resposta que eram relevantes para a relação comportamental sendo descrita, a partir da formulação da pergunta “Que resultados, produtos e efeitos são esperados, desejáveis da ação, e definem a função desta resposta?”;

5) Uma vez definidas as condições subsequentes, foi avaliado se o que havia sido indicado, na coluna central, representava um comportamento (verbo já indicativo de relação organismo-ambiente) ou apenas a ação do organismo na relação. Quando a avaliação sugerisse que a indicação inicial era representativa da relação entre antecedentes, resposta e subsequentes ela foi adotada como formulação do comportamento, sendo transferida total ou parcialmente para a linha da matriz indicada com a expressão “Comportamento”; neste caso, uma formulação da classe de respostas correspondente ao comportamento era registrada na coluna central. Quando a avaliação indicasse que o produto que se encontrava na coluna central era indicativo da classe de respostas, uma expressão representativa do comportamento era elaborada e registrada no espaço correspondente a esta informação, na matriz.

4.1.4.2.4 Produto do Estágio 2

Como produto do Estágio 2 foram geradas as descrições correspondentes a quatro objetivos terminais, em termos de relações comportamentais, a serem alcançados com o programa de ensino.

4.1.4.3 Estágio 3 – Analisando objetivos terminais em objetivos intermediários necessários para a consecução dos terminais.

A análise dos objetivos terminais e seus intermediários foi desenvolvida de acordo com a concepção de Botomé (1981), para quem os comportamentos intermediários seriam o “caminho a ser percorrido pelo aprendiz” no processo de aprendizagem, e por isso devem ser descritos da forma mais adequada e relevante possível, para que o aprendiz possa atingir os objetivos terminais com o menor custo e dificuldade possíveis. Resultam desse processo indicações de comportamentos de diferentes níveis de especificidade que o aprendiz deverá apresentar, no processo de

ensino ou na situação natural, para que o comportamento terminal possa ser apresentado.

4.1.4.3.1 Fontes de informação utilizadas

Foram utilizadas como fontes de informação a descrição do problema produzida no Estágio 1 de elaboração do programa destinado a preparar professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo e as descrições comportamentais dos objetivos terminais de ensino, produto do Estágio 2 de desenvolvimento deste programa. Também foram utilizados como referência os objetivos terminais e intermediários formulados por Coser (2013), no desenvolvimento de um programa para pais como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo.

4.1.4.3.2 Materiais específicos utilizados

Para indicação dos objetivos intermediários do programa de ensino foram utilizados pedaços de papel cortados na proporção de 3 x 10cm; mesa ampla e plana para disposição dos papéis; caneta ou lápis. Também foram utilizadas versões impressas dos objetivos terminais e intermediários propostos por Coser (2013).

4.3.4.3.3 Procedimento para análise dos objetivos terminais em intermediários constituintes

Mantendo atenção aos objetivos terminais que foram descritos para o programa destinado ao preparo de professores, foi realizada a leitura dos comportamentos intermediários propostos por Coser (2013), para identificar possíveis relações entre os comportamentos propostos para pais e os propostos para professores. Diante da comparação dos objetivos intermediários propostos para pais, foram realizadas correlações possíveis destes com os objetivos terminais propostos para professores; objetivos intermediários considerados pertinentes ao programa para professores (ainda que eventualmente exigindo adaptações ao novo contexto) foram agrupados com os objetivos terminais do programa destinado a professores a que pareciam corresponder. Após uma organização preliminar dos objetivos intermediários identificados em função dos objetivos terminais propostos para professores, cada um dos objetivos terminais foi examinado individualmente, orientado por pela pergunta indicada por Cortegoso e Coser (2011, pg. 117) como

apoio à identificação de objetivos intermediários (“O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para ser capaz de apresentar o comportamento em questão?”). Objetivos intermediários identificados a partir do programa destinado a pais, bem como novos objetivos intermediários identificados a partir dos terminais foram sendo indicados e organizados da forma indicada pelas autoras, de modo a manter o gradiente de generalidade-especificidade proposto para orientar este processo. Foi feita ainda uma revisão da formulação das expressões utilizadas para indicar comportamentos, de modo a ajustar à condição específica do programa destinado a professores.

No caso de comportamentos terminais para os quais não haviam sido encontrados equivalentes, ou intermediários para os quais Coser (2013) não havia avançado na identificação de comportamentos mais específicos o procedimento original descrito por Cortegoso e Coser (2011) foi realizado integralmente. Foram utilizados pedaços de papel cortados no formato 3 x 10, e realizadas as definições dos objetivos intermediários, que eram escritos nos papeis e dispostos no canto superior da mesa.

Para cada objetivo indicado era feita a pergunta: “O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para (comportamento em questão)?” As respostas indicativas de um mesmo nível de especificidade, geradas a partir de pergunta formulada para um único comportamento, eram posicionadas verticalmente, uma sob a outra; respostas que indicavam comportamentos mais específicos em relação ao anterior eram colocados em uma sequência horizontal, permitindo remanejar e reorganizar os objetivos indicados, conforme o processo era desenvolvido. Dessa forma, todas as respostas à pergunta realizada constituiriam aprendizagens intermediárias, menos complexas, necessárias para a aprendizagem do objetivo terminal.

Quando era considerado que a análise do objetivo estava completa, era feita a seguinte verificação proposta por Cortegoso e Coser (2011), orientada pelas perguntas: “As classes de comportamentos propostas nos níveis mais gerais são relevantes para o problema, e correspondem a comportamentos a serem apresentados em situação natural, sempre que a situação requer? A análise atingiu os objetivos mais específicos que sejam, ainda, relevantes para a aprendizagem prevista, considerando os aprendizes? Os comportamentos que correspondem ao que deve ser feito em situação natural estão à esquerda dos que serão emitidos apenas no processo de aprendizagem (situação de ensino)? A formulação indica os comportamentos que incluem alternativas específicas (preferível à enumeração das

próprias alternativas específicas, que já fazem parte das informações – condições de ensino – com que os aprendizes precisarão entrar em contato)? Aparecem classes de comportamentos mais gerais e não apenas as mais específicas? Comportamentos de aproximadamente mesmo nível de especificidade estão “alinhados” nas colunas, e de diferentes níveis estão em colunas diferentes? Comportamentos estão indicados por meio de verbos de ação? Há um único comportamento em cada quadro? As expressões utilizadas para descrever cada comportamento estão claras e completas (para um leitor compreender do que se trata)? O posicionamento dos comportamentos foi feito pelo nível de especificidade (e não pela sequência em que costuma ser realizado na situação natural)? Os comportamentos importantes aparecem uma única vez (mesmo que estejam ligados a mais do que um dos mais gerais)? Todos os comportamentos que, nesta etapa do trabalho, é possível identificar como importantes estão indicados?” (p.124). Caso alguma resposta para estas questões fosse negativa eram realizadas as modificações necessárias para adequação. O produto final da análise foi representado por um diagrama composto pelos papéis com registro de cada um dos comportamentos em sua respectiva posição relacionada ao grau de especificidade, sendo os mais gerais à esquerda e os mais específicos cada vez mais à direita da superfície utilizada. Cada objetivo intermediário recebeu então uma numeração, destinada a preservar a posição relativa de cada um no conjunto.

Após a análise dos quatro objetivos terminais e dos 17 intermediários de níveis de maior especificidade do programa de ensino, os objetivos identificados foram digitados em um editor de planilhas e gráficos, no nível de especificidade correspondente à numeração indicada no papel. Exemplo de decomposição do objetivo terminal em diferentes níveis de complexidade obtido com procedimento de análise dos objetivos, com indicações de níveis e enumeração dos objetivos intermediários, é representado na Figura 1.

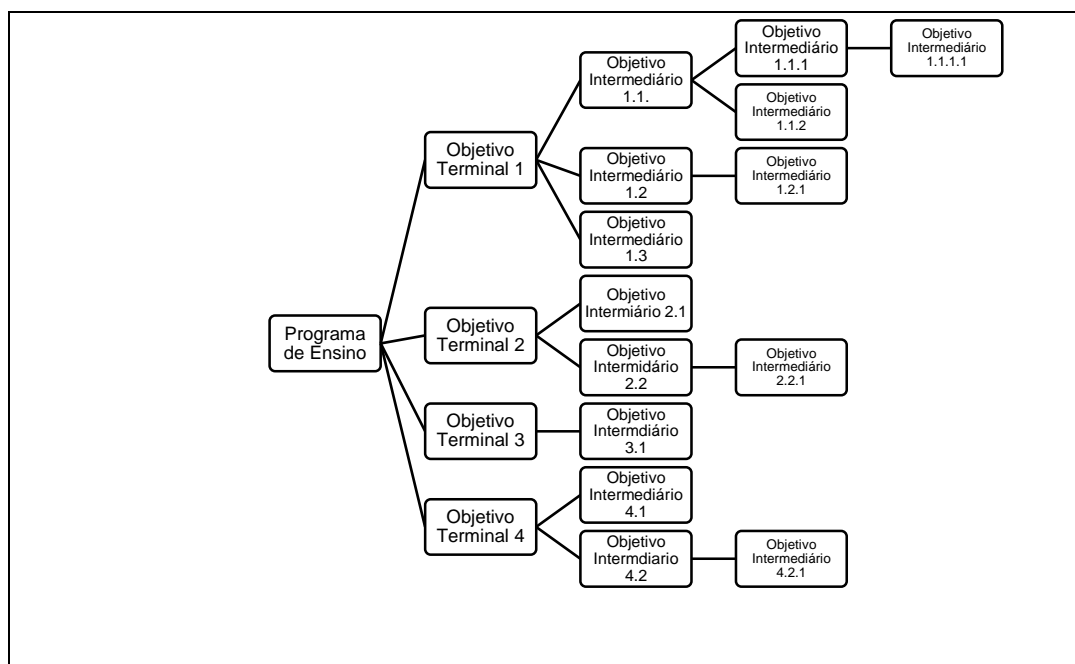


Figura 1 - Exemplo de decomposição do objetivo terminal em diferentes níveis de complexidade obtido com procedimento de análise dos objetivos.

4.3.4.3.4 Produto do Estágio 3

Como produto do Estágio 3 foram propostos os 17 objetivos intermediários de nível mais geral derivados diretamente dos terminais descritos para o programa de ensino e 628 de níveis mais específicos, que compõem os objetivos previstos de serem alcançados por meio do programa.

4.1.4.4 Estágio 4 - Indicação de partes funcionais dos objetivos intermediários

O quarto estágio de desenvolvimento do programa de ensino para professores consistiu na descrição comportamental dos comportamentos intermediários propostos no estágio anterior, em termos das denominadas “partes funcionais”. Foram elaboradas, então, descrições de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos subsequentes constituintes das relações comportamentais propostas como objetivos de ensino. Este tipo de descrição é considerado como condição importante não apenas para a adequada compreensão da relação pretendida, mas também porque contribuiu para o posterior sequenciamento dos objetivos para ensino e para a definição de condições de ensino específicas necessárias para a aprendizagem de cada comportamento previsto.

4.1.4.4.1 Fontes de informação utilizadas

As indicações de partes funcionais dos objetivos propostos foram realizadas a partir dos objetivos intermediários definidos no estágio anterior de desenvolvimento do programa, levando em conta também os produtos dos estágios anteriores (descrição da situação-problema e objetivos terminais propostos).

4.1.4.4.2 Materiais específicos utilizados

Produtos do estágio 3 (objetivos intermediários em todos os níveis de especificidade definidos para o programa de ensino) do programa destinado a professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo (objetivos intermediários) e os propostos para o programa de ensino de Coser (2013), destinado ao preparo de pais, no formato de uma lista impressa.

4.1.4.4.3 Procedimento para descrição dos objetivos intermediários em relação às partes funcionais

Para os comportamentos constituintes do conjunto de objetivos intermediários mais gerais (17) propostos para o programa destinado ao preparo de professores em relação aos quais havia correspondentes no programa de Coser (2013), foram utilizadas as descrições de partes funcionais propostas pela autora como ponto de partida e realizadas revisões na formulação para adequar, se necessário, ao contexto de professores. Para os novos objetivos intermediários de nível mais geral definidos para o programa foi realizado procedimento de descrição comportamental de objetivo, tal como indicado por Cortegoso e Coser (p.76, 2011), utilizando para isso a matriz de três colunas.

No caso dos comportamentos intermediários mais específicos derivados dos intermediários mais gerais novos incluídos no programa unificado em função da inclusão de professores, a descrição foi realizada utilizando como base o procedimento simplificado sugerido por Cortegoso e Coser (2011), que prevê que cada objetivo intermediário seja designado por uma expressão que inclua aspectos fundamentais para definir a relação. Assim, todos os objetivos intermediários incluídos no programa unificado, considerando professores, foram lidos pela pesquisadora e completados em aspectos referentes às condições antecedentes, padrões de respostas ou condições subsequentes, considerados necessários para tornar explícita a função destes.

Todas as descrições de objetivos intermediários elaboradas pela pesquisadora eram então examinadas pela orientadora, que fazia suas contribuições técnicas; este produto era novamente examinado pela pesquisadora, que incorporava as indicações consideradas pertinentes. Havendo pendências, este ciclo se repetia até a descrição ser considerada satisfatória por ambas. A revisão da especialista indicou, principalmente, necessidade e conveniência de substituição de verbos propostos por verbos que já expressassem relações, e sugestões de verbos a utilizar para esta finalidade. As considerações incluíam, também, sugestões de inclusão e ajuste de formulação em relação aos estímulos antecedentes relevantes como estímulos discriminativos (SDs) ou condições necessárias para que o comportamento ocorresse com as características previstas.

4.1.4.4 Produtos do Estágio 4

Como produtos do Estágio 4 foram geradas as descrições comportamentais dos 17 objetivos intermediários de nível mais geral (diretamente derivados dos terminais) propostos para o programa de ensino, e a descrição dos comportamentos correspondentes aos objetivos intermediários de níveis mais específicos (628), de forma simplificada.

4.1.4.5 Estágio 5 - Definição de repertório de entrada dos aprendizes previstos para programa de capacitação de professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo

Considerando que a definição do repertório de entrada permite definir não só as habilidades requeridas para a entrada do aprendiz no programa de ensino, como também definir formas de avaliação deste repertório e favorecer decisões sobre manter ou adequar objetivos intermediários de ensino, isto foi feito em relação ao programa em elaboração.

4.1.4.5.1 Fontes de informação utilizadas

Foram utilizadas como fontes de informação para este estágio os produtos gerados nos estágios anteriores de desenvolvimento do programa para professores, bem como os produzidos por Coser (2013) para o programa destinado a preparar pais. Também foram utilizadas como fonte de informação as características do

material a ser desenvolvido: tipo do material a ser desenvolvido, população a quem se destina, o objetivo do material e etc.

4.1.4.5.2 Material utilizado

Foi utilizado como material para esta etapa a descrição da situação-problema (produto do Estágio 1) em formato digital (editor de textos) e os impressos dos protocolos de registro do comportamento do professor, elaborados a partir das observações.

4.1.4.5.3 Procedimento utilizado para definir repertório de entrada para o programa de preparo de professores

Para definir o repertório de entrada dos participantes, foi utilizado o procedimento proposto por Cortegoso e Coser (2011), que indica como relevante: a) descrever o repertório de entrada do aprendiz por meio de expressões indicativas de comportamentos que já devem fazer parte de seu repertório do aprendiz; b) indicar como verificar se o aprendiz tem ou não o repertório de entrada e o que vai ser feito caso apresente ou não os pré-requisitos necessários para participar do programa; c) avaliar a existência de (possível) defasagem entre aquilo que está especificado como repertório de entrada desejável e os objetivos propostos para o programa, e d) se for o caso, indicar que habilidades estão faltando e devem ser incluídas no programa.

O repertório inicial dos aprendizes foi descrito com base na seguinte pergunta: O que é necessário para o aprendiz iniciar o programa de ensino proposto? Utilizando a matriz de definição de comportamentos e procedimento adotado no Estágio 2 de elaboração deste programa, as respostas a essa questão foram anotadas, em geral indicações de respostas correspondentes aos comportamentos que o aprendiz deveria apresentar.

4.1.4.5.4 Produto do Estágio 5

Como produto do Estágio 5 foram geradas descrições do conjunto de comportamentos considerados como necessários no repertório pré-existente dos potenciais aprendizes (pré-requisitos) para que participassem do programa de ensino, de modo a maximizar a probabilidade de que tivessem sucesso com sua realização.

4.1.4.6 Estágio 6 - Organização dos objetivos intermediários resultantes da análise em uma sequência para ensino

Após realizar a descrição dos objetivos terminais, e definir o “caminho” para que os aprendizes cheguem aos terminais (objetivos intermediários), é indicada por Cortegoso e Coser (2011), a necessidade de organizar esses objetivos em uma sequência para ensino, sendo a principal finalidade deste sequenciamento facilitar a aprendizagem. Para alcançar esta condição no melhor grau possível, as autoras indicam: 1) Considerar a complexidade crescente dos objetivos, ou seja, quanto menos complexo for um conjunto, mais fácil será aprendê-lo, devendo então ser ensinado antes; 2) Considerar o grau em que produtos de uma resposta são condições antecedentes para outras respostas, privilegiando o ensino das respostas que produzem antecedentes para outras; 3) Considerar respostas que podem aumentar a probabilidade de ocorrência de outras; 4) Considerar o grau de semelhança entre os comportamentos, ensinando conjuntamente comportamentos parecidos; 5) Considerar o impacto motivacional no processo de aprendizagem, que eventualmente pode alterar a decisão quando considerados os aspectos anteriores.

4.1.4.6.1 Fontes de informação utilizadas

Foram utilizadas como fontes de informação para este estágio os produtos dos estágios anteriores da elaboração do programa, em particular 2, 3 e 4, bem como a sequência de ensino determinada por Coser (2013) para os objetivos do programa para preparar pais como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo.

4.1.4.6.2 Materiais específicos utilizados

Objetivos intermediários em níveis mais específicos derivados dos objetivos mais gerais em versão impressa, adesivos para colar as folhas umas nas outras e em superfícies verticais, lápis para numerar objetivos, borracha para lápis. Sequência de objetivos, terminais e intermediários proposta por Coser (2013) em relação ao programa destinado a pais, em versão impressa.

4.1.4.6.3 Procedimento para definir ordem de ensino dos objetivos previstos

A definição de sequência de ensino foi estabelecida, para o programa em elaboração, partindo daquela definida por Coser no programa para pais; para tanto,

foi feita uma numeração preliminar apenas destes objetivos, no programa para professores. A partir daí a sequência foi revista de modo a incorporar nela os objetivos intermediários não contemplados no programa para pais.

A operacionalização deste processo foi feita a partir da impressão dos objetivos intermediários propostos para o programa de preparo de professores em folhas contendo partes do diagrama produzido no Estágio 3, que foram então coladas entre si para permitir a visualização completa dos diagramas. Foram assim produzidas versões impressas dos diagramas correspondentes a cada um dos objetivos terminais de segundo nível de especificidade propostos para o programa. Estes diagramas foram colados em uma parede, e os comportamentos expressos examinados, considerando os critérios propostos para o sequenciamento de objetivos intermediários de referência. Ao final deste processo, todos os objetivos definidos para o programa de ensino em elaboração foram numerados, sequencialmente, a partir do número 1, no próprio diagrama de papel, e posteriormente digitalizados.

4.1.4.6.4 Produto do Estágio 6

Como produto do Estágio 6 foi produzida uma sequência relativa à ordem em que deveriam ser ensinados os 649 objetivos comportamentais propostos para o programa de ensino.

4.1.4.7 Estágio 7 - Planejamento de condições de ensino e avaliação no contexto do programa de ensino.

No processo de elaboração de programas de ensino, a definição das condições de ensino, seguiu o procedimento descrito por Cortegoso e Coser (2011). De acordo com as autoras para planejar adequadamente condições de ensino, o programador deveria levar em consideração as condições antecedentes e subsequentes com as quais os aprendizes entrarão em contato, no processo de aprendizagem, para desenvolver os comportamentos esperados, e não apenas as respostas que os compõem.

4.1.4.7.1 Fontes de informação utilizadas

Os dados produzidos nos estágios anteriores do processo de elaboração do programa de ensino foram considerados para a proposição e elaboração de condições de ensino - avaliação entre elas - além do conhecimento disponível sobre

processo de ensino-aprendizagem, particularmente as desenvolvidas no âmbito da Análise do Comportamento. Também foram utilizados materiais pedagógicos voltados à capacitação de professores, a fim de verificar características do material, atividades previstas etc., que poderiam servir como exemplos de recursos que poderiam ser utilizados na elaboração do programa de ensino destinado ao preparo de professores como agentes educativos.

4.1.4.7.2 Materiais específicos utilizados

Foi utilizado um impresso da apostila do material autoinstrutivo dos módulos que haviam sido parcialmente produzidos por Coser (2013), bem como a estrutura e as condições de ensino propostas por ela para o programa destinado a pais em formato digital apenas para consulta.

4.1.4.7.3 Procedimento para definir condições de ensino a serem utilizadas para o desenvolvimento do programa

A partir de aspectos que estavam indicados na situação-problema e do repertório de entrada dos aprendizes, foi definido o formato geral do programa de ensino, a partir dos seguintes critérios: recursos disponíveis, população-alvo do programa, facilidade de acesso aos aprendizes, características das habilidades que devem ser desenvolvidas e tempo disponível para realização do programa de ensino, conforme orientado por Cortegoso e Coser (2011).

Tendo como ponto de partida as características dos aprendizes, o formato geral e as características definidas para o programa de ensino, bem como os objetivos a serem alcançados no módulo ou unidade em questão, foi realizado inicialmente uma consulta ao material autoinstrutivo desenvolvido por Coser (2013), e efetuadas correlações com os objetivos definidos para este programa. Com base neste material foi redigido um planejamento geral das condições de ensino, indicando os módulos, condições a serem utilizadas, tipo e materiais necessários para cada uma delas.

Foram definidas inicialmente algumas características gerais das condições de ensino a serem empregadas (módulos em que os objetivos serão apresentados, subdivisão desses módulos em unidades, definição das informações a serem transmitidas, tipos de atividades a serem utilizadas, avaliações etc.) A definição dessas características das condições foi realizada tendo como ponto de referência o tipo de material a ser desenvolvido (diversas condições de ensino para atingir os

objetivos definidos: parte dos módulos seria autoinstrutiva, parte atividade presencial, sessões de *videofeedback* entre outros), objetivos a serem alcançados e materiais já disponíveis sobre o tema. Um esboço representativo do padrão proposto para os módulos do programa de ensino foi elaborado, para orientar a continuidade do trabalho de elaboração das condições de ensino.

4.1.4.7.4 Produtos do Estágio 7

Como produto final do Estágio 7 foram gerados: um conjunto de tipos de atividades que constituiriam condições de ensino; um esquema indicando módulos e unidades previstos, e um esquema representativo do padrão proposto para cada módulo do programa de ensino, em termos de suas partes componentes (unidades, elementos constituintes das unidades etc.).

4.1.4.8 Estágio 8 – Elaboração do material correspondente às condições de ensino

Os produtos gerados nos estágios anteriores de elaboração do programa de ensino possibilitaram que o material fosse elaborado, incluídas aí informações sobre os assuntos abordados e indicação de fontes para busca de conhecimento relacionado aos temas (insumos para o desenvolvimento das competências previstas), instruções, exercícios e textos para conferência de respostas apresentadas, considerando as definições de condições de ensino realizadas no estágio anterior.

4.1.4.8.1 Fontes de informação utilizadas

Foram utilizadas como fonte de informação o produto do Estágio 7, um plano das condições de ensino. Foram utilizadas, ainda, obras diversas (livros, artigos, revistas, sites da internet etc.) relacionadas aos temas a serem abordados nas diferentes unidades propostas para o programa, bem como apostila para formação de agentes favorecedores do comportamento de estudo de crianças desenvolvida como parte da dissertação de mestrado de Coser (2009) e o material correspondente

aos módulos produzidos¹³ pela autora em relação ao programa de preparo de pais como atentes de promoção de comportamentos de estudo no âmbito de sua tese (COSER, 2013).

4.1.4.8.2 Material específico utilizado

Foram utilizados, para a redação do programa de ensino, os impressos do planejamento das condições de ensino definidas no Estágio 7, a apostila impressa do material produzido por Coser (2013), os fichamentos das fontes de consulta em formato digital em aplicativo de edição de texto, e o formato visual definido para o programa, também no mesmo formato.

4.1.4.8.3 Procedimento para elaboração das condições de ensino previstas

Para cada módulo ou unidade definido para o programa foram formulados identificados temas a que se referiam, servindo estes como palavras-chave para uma busca de materiais a serem utilizados como fontes das informações a serem apresentadas ao aprendiz, considerando também a melhor condição de ensino para os temas a que se referiam.

Foram selecionados, para iniciar a elaboração dos módulos previstos, temas em relação aos quais já existia, como ponto de partida, o material elaborado para capacitar pais como agente de promoção de comportamentos de estudo; neste sentido, foram elaborados, nesta etapa, dois módulos de ensino (os dois primeiros previstos na estrutura do programa, relacionados a “Relacionar-se de maneira socialmente habilidosa com crianças”, “Manejo comportamental próprio e de outras pessoas” e “Definições e conceitos e a importância sobre o estudar” bem como uma apresentação do programa e orientações gerais para uso.

Para a elaboração dos módulos foi realizada a leitura do material já existente (destinado a pais) e feitas as adequações necessárias aos objetivos e aos diferentes tipos de condições de ensino propostos para o programa de professores. Para tanto, foram selecionadas e elaboradas informações, exemplos e exercícios visando garantir que os aprendizes pudessem realizar o programa em seu próprio ritmo, com domínio sequencial de conteúdo e consequências imediatas.

¹³ Programa de Ensino originalmente proposto por Coser (2013) foi planejado para que seus 610 objetivos fossem desenvolvidos em 15 Módulos. Porém foram desenvolvidos e avaliados apenas os seis módulos iniciais, correspondentes aos objetivos 1-354.

Da mesma forma como ocorreu em relação aos produtos anteriores, o material preparado foi revisto pela orientadora, que apresentou sugestões e comentários em relação a aspectos formais e de conteúdo, examinadas em seguida pela pesquisadora, que ajustou conforme sua compreensão e decisão. Nova versão do material que decorreu destes ajustes foi revisto pela orientadora, que encaminhou eventuais pendências restantes e, em alguns casos, indicou outras. O ciclo foi repetido até que o material alcançasse a condição aceitável para ambas (com eventuais pendências a serem definidas com o conjunto elaborado).

4.1.4.8.4 Produto do Estágio 8

Como produto do Estágio 8 foram geradas: instruções gerais criadas para apresentar o programa de ensino; Módulo 1 do programa de ensino a ser realizado de maneira auto instrutiva; Módulo 2 do programa de ensino, previsto para ser realizado presencialmente.

4.2 Etapa II: Proposição de programa de ensino destinado a preparar agentes educativos para promoção de comportamentos de estudo de crianças

Pelo menos dois fatores levaram à proposta de integrar os dois programas de ensino destinados a preparar adultos como agentes educativos capazes de promover a instalação, fortalecimento e manutenção de comportamentos adequados de estudo em crianças, construindo um único programa, ainda que mantidas, no material, especificidades próprias de cada segmento:

- Constatação que uma parte significativa de objetivos era compartilhada pelos diferentes tipos de agentes educativos, professores e pais, considerando as comparações realizadas de produtos gerados no processo de elaboração do programa de ensino para professores (Etapa I) e no trabalho de Coser (2013); decorrente disso, uma duplicação de esforços e de recursos para a concretização dos materiais separadamente, além da maior dificuldade de efetivar a publicação e o acesso ao material por parte de quem dele necessita;

- Complementariedade existente nos papéis dos dois tipos de agentes na efetiva promoção de repertórios de estudo adequados, e identificação da importância de que uns compreendam os papéis dos outros e atuem de forma articulada.

A proposta de produção de um programa único, formulada pela pesquisadora e orientadora, foi apresentada à autora do programa de ensino destinado a preparar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo. Foram indicadas, ainda, condições para participação identificadas como possibilidades, que incluíam: direito à coautoria no programa, sendo ele publicado, independentemente de ocorrerem ou não outras contribuições para a integração dos dois programas; devidos créditos sobre contribuições oferecidas a partir da elaboração do programa de capacitação de pais, em caso de publicação, caso preferisse não assumir a coautoria; direito permanente de opinar e oferecer contribuições no processo de desenvolvimento do programa integrado. A especialista manifestou disposição de participar da elaboração dos novos produtos correspondentes ao programa integrado na medida de suas disponibilidades e preferência por assumir ou não coautoria ao final do processo.

Em decorrência desta definição, foram retomados os comportamentos previstos para elaboração de programas de ensino, e implementados procedimentos para revisão, integração, complementação e ajuste dos produtos disponíveis, tendo sido gerados, neste processo novos produtos. Os aspectos metodológicos próprios desta etapa são indicados a seguir.

4.2.1 Procedimentos de trabalho comuns a todos os estágios de desenvolvimento do programa para preparo de professores (Etapa II)

A cada estágio ocorreram algumas consultas eventuais tanto a orientadora, como a especialista, autora do programa para pais, tanto para tirar dúvidas relacionadas ao processo de elaboração do programa como um todo, como para verificar alguma dúvida em relação ao produto gerado no programa para pais. Essas consultas em sua maioria eram perguntas breves, para verificação do entendimento pela pesquisadora. Orientações mais específicas, em decorrência dessas consultas, estarão apresentadas no procedimento específico de cada estágio.

Uma vez formulada versão inicial do produto resultante do processo de integração dos dois programas, o documento era submetido a revisão por parte da orientadora (também especialista na temática dos programas) e, em seguida, ao exame pela autora do programa de ensino para preparo de pais como agentes promotores de comportamentos de estudo adequados. Esta conferia os produtos

gerados pela articulação dos programas, em particular mudanças referentes a aspectos do programa original, fazendo então sugestões e correções. A versão comentada era examinada novamente pela pesquisadora, que integrava as contribuições ou manifestava por que não deveriam ser aproveitadas, sendo então o documento novamente submetido à orientadora e especialista para revisão final. Uma vez finalizado o produto do estágio, prosseguia o desenvolvimento dos estágios subsequentes previstos.

4.2.2 Fontes de informação comuns a todos os estágios de elaboração do programa para preparo de pais e professores (Etapa II)

Nesta etapa foram utilizadas as mesmas fontes utilizadas para desenvolvimento da Etapa I: Cortegoso e Coser (2011); Coser (2013); experiências das participantes do processo de elaboração do programa com a temática específica (estudar e promoção de comportamentos de estudo) e com o processo de programação de ensino.

4.2.3 Materiais comuns a todos os estágios de elaboração do programa desenvolvidos nesta etapa

Foram utilizados, para elaboração do programa de ensino, lápis, borracha, caneta, papeis, bloco de anotações para anotação de informações importantes relacionados aos comportamentos da programadora, computador com aplicativos de edição de textos, elaboração de planilhas e construção de gráficos. Em algumas etapas de desenvolvimento do programa, produtos de estágios anteriores ou material proveniente do trabalho de Coser (2013) foram utilizados em versão impressa, de modo a favorecer a realização de anotações, inclusões e exclusões de informações, bem como pela possibilidade de garantir visão de conjunto.

4.2.4 Procedimentos, fontes de informação e materiais específicos utilizados a cada estágio de desenvolvimento do programa para preparo de professores (Etapa II)

4.2.4.1 Estágio 1 - Descrevendo problema indicativo de necessidade e conveniência da proposição de um programa de ensino destinado a preparar agentes educativos, pais e professores, como favorecedores do desenvolvimento de comportamentos de estudo em crianças com idade escolar.

4.2.4.1.1 Fontes de informações utilizadas

Foram utilizadas, como fontes de informação relevantes para a ampliação da descrição de situação-problema, o produto do Estágio 1 da Etapa I, relacionada ao contexto de professores, de modo a contemplar aspectos relacionados ao papel de professores no processo de desenvolvimento de comportamentos adequados de estudo, os dados da situação-problema que deram origem ao programa desenvolvido por Coser (2013), bem como dados e considerações produzidos no desenvolvimento da dissertação de mestrado da pesquisadora, que teve como objetivo verificar o efeito de diferentes condições do monitoramento de mães sobre desempenho em supervisão de estudos de seus filhos (CHRISTOVAM, 2011).

4.2.4.1.2 Materiais específicos utilizados

Impressos com a descrição da situação-problema propostos para o programa de pais (COSER, 2013) e o programa para capacitação de professores (produto final do Estágio 1, Etapa I).

4.2.4.1.3 Procedimento para incluir informações relativas a condições a que estão expostas crianças em termos de desenvolvimento de comportamentos de estudo, considerando papel e desempenho de pais na descrição da situação-problema com foco em professores

Para que problemas referentes a condições a que crianças costumam ficar expostas, em termos de desenvolvimento de comportamentos de estudo, considerando as práticas mantidas por grande parte dos pais em relação a seus filhos, passassem a ser considerados na formulação do novo programa, foi feita a leitura minuciosa do material disponível nas fontes de informações específicas desta etapa e deste estágio, a partir da qual foram identificados elementos relevantes para a compreensão da situação-problema já considerados para o programa desenvolvido por Coser (2013), bem como aqueles evidenciados pelo trabalho de Christovam

(2011). Foram produzidas, a partir destas leituras, anotações sobre aspectos identificados como relevantes e que deveriam ser considerados na continuidade da elaboração do programa, posteriormente incorporados à descrição produzida na Etapa I deste trabalho, para efeito desta sistematização.

4.2.4.1.4 Produtos do Estágio 1

O Estágio 1 possibilitou alcançar uma compreensão ampliada do problema a que ficam expostas crianças, em função das práticas de adultos que desempenham função de agentes educativos, em relação ao que havia sido produzido como resultado do Estágio 1, Etapa I, descrito neste texto, e ao que havia sido sistematizado por Coser (2013). A formulação de uma nova descrição de situação-problema, integrando os aspectos já considerados originalmente nos dois processos anteriores, foi feita apenas após a conclusão da Etapa III, com a finalidade de representar, nesta sistematização, o que passou a controlar o comportamento das participantes do processo de elaboração do programa unificado;

- Definição de população-alvo do programa a ser elaborado (adultos que, na escola, são responsáveis por ensinar e promover comportamentos adequados de estudos em alunos sob sua responsabilidade e em geral pais, em casa, interessados em aprimorar seu desempenho ao monitorar condições de estudo) e da natureza do programa de ensino (material escrito contendo as condições de ensino necessárias para que pudesse ser realizado de forma auto instrutiva por qualquer pessoa da população-alvo).

4.2.4.2 Estágio 2 - Especificando objetivos terminais de um programa de ensino para capacitar pais e professores a favorecer comportamentos adequados de estudo em seus alunos

4.2.4.2.1 Fontes de informações utilizadas

Foram utilizadas, neste estágio de elaboração do programa unificado, a descrição da situação-problema e as descrições dos comportamentos indicados como objetivos terminais para o programa de preparo de professores (Estágio 2, Etapa II) e a descrição da situação-problema e os objetivos terminais propostos para o programa desenvolvido por Coser (2013), para preparo de pais.

4.2.4.2.2 Materiais específicos utilizados

Impressos com os objetivos terminais propostos para o programa de pais (COSER, 2013) e objetivos terminais propostos para o programa de professores (produto final do Estágio 2, Etapa I).

4.2.4.2.3 Procedimento para definição dos objetivos terminais do programa unificado

Foi realizada a leitura minuciosa de todos os objetivos terminais propostos tanto para o programa para pais quanto para professores, sendo que um único e abrangente objetivo terminal havia sido proposto para o programa destinado a pais. Este objetivo era relativo à capacidade deste tipo de agente educativo promover comportamentos adequados de estudos em crianças. Para o programa de ensino desenvolvido para professores, o objetivo terminal proposto por Coser havia sido analisado em um conjunto de intermediários, ainda gerais, correspondentes a amplas classes de comportamentos de professores ao promover comportamentos de estudo.

Foi realizada então uma comparação entre esses objetivos, de forma a decidir quais deveriam ser mantidos e compor um conjunto de objetivos terminais com nível de generalidade mais equitativo, capaz de abranger as duas populações pretendidas. Esses objetivos foram, então, submetidos a uma análise que possibilitou incorporar os objetivos propostos como terminais no programa destinado a professores e eliminar possíveis duplicações de objetivos entre os programas. Por fim, foi realizado um ajuste em relação à formulação dos objetivos propostos, acertando aspectos específicos para garantir a abrangência da descrição aos dois contextos considerados.

A versão finalizada pela pesquisadora foi, como no caso dos outros produtos, revista pela orientadora, que incluiu sugestões e considerações que serviram como base para que a pesquisadora fizesse ajustes considerados pertinentes; este ciclo foi repetido até que o produto fosse considerado satisfatório por ambas.

4.2.4.2.4 Produto do Estágio 2

Como produto Estágio 2 foram propostos e descritos, comportamentalmente, quatro objetivos terminais para o programa de ensino unificado.

4.2.4.3 Estágio 3 – Integrando e revendo objetivos intermediários identificados para preparação de pais e de professores como agentes promotores de comportamentos adequados de estudo

4.2.4.3.1 Fontes de informações utilizadas

Foram utilizadas, neste estágio de elaboração do programa unificado, os diagramas representativos dos objetivos intermediários propostos para o programa de preparo de professores (Estágio 3, Etapa I) e os objetivos intermediários propostos para o programa desenvolvido por Coser (2013), para preparo de pais.

4.2.4.3.2 Materiais específicos utilizados

Impressos do diagrama dos objetivos intermediários propostos para o programa de pais (COSER, 2013) e dos objetivos intermediários propostos para o programa de professores (produto final do Estágio 3, Etapa I. Impressos dos objetivos, em todos os níveis de especificidade, propostos para o programa de professor, e os objetivos em níveis mais gerais descritos para o programa de professores para os quais não foram encontrados equivalentes no programa de ensino de professores.

4.2.4.3.3 Procedimento para definição e formulação dos objetivos intermediários do programa unificado

Considerando a existência de dois conjuntos de comportamentos previstos que incluíam, cada um, objetivos terminais e objetivos específicos de diferentes níveis, com sobreposições parciais e lacunas que poderiam ou deveriam ser preenchidas com o que foi produzido no programa complementar, foi necessário desenvolver um procedimento específico para organizar os objetivos pretendidos de forma a orientar a continuidade do processo de elaboração do programa. Embora considerando orientações apresentadas por Coser e Cortegoso (2011), este estágio implicou em soluções inovadoras para, sem perder as vantagens do procedimento sugerido pelas autoras para identificação dos objetivos intermediários (produto organizado em diferentes níveis de especificidade, em que os mais específicos são, em geral, pré-requisitos para os mais gerais, e há baixa probabilidade de que deixem de ser identificados objetivos relevantes), a pesquisadora teve que lidar com um fenômeno inédito (ao menos para sua experiência e mesmo das especialistas), buscando uma forma de organizar o conjunto final em relação a objetivos terminais que, por sua vez,

eram também ajustados a partir do esforço de posicionar os intermediários já identificados.

Foi realizado, assim, exame minucioso dos diagramas dos objetivos intermediários de níveis mais específicos descritos para o programa de pais e para o programa de professores. Ao fazer este exame, objetivos idênticos ou semelhantes eram marcados com a mesma cor nos dois diagramas com caneta grifa texto. A pesquisadora listou todos os comportamentos que estavam grifados em cores semelhantes, dando a eles uma nova (e única) formulação adequada para o novo contexto (programa unificado). Em seguida, foram examinados os objetivos de ambos os programas que não estivessem marcados e feitas adaptações, em termos de formulação, de modo que estivessem adequadas ao novo contexto de programa unificado; estes objetivos eram escritos em uma lista mantendo a ordem em que estavam no programa para professores, prevendo a organização em que deveriam ficar ao final da definição dos objetivos intermediários mais gerais, pensando na sequência de ensino a ser determinada para elaboração do programa considerando de alguma forma que comportamentos eram pré-requisito para aprendizagem de outros.

Com os objetivos intermediários de níveis mais gerais formulados para o programa unificado, dando continuidade agora à determinação dos objetivos para o programa, para construir o novo diagrama que apresenta os objetivos terminais e intermediários de níveis mais gerais a pesquisadora:

a) identificou a quais objetivos terminais definidos para o programa unificado os intermediários de níveis mais gerais seriam derivados;

b) identificou um objetivo intermediário de nível mais geral que seria melhor formulado se subdividido em dois, no programa de ensino unificado;

c) identificou quatro objetivos intermediários de níveis mais gerais que deveriam ser incluídos (considerando os intermediários mais específicos existentes).

A partir desta análise, foi possível construir um novo diagrama dos objetivos terminais, e dos intermediários de níveis mais gerais derivados deste, definidos para o programa de ensino unificado.

Este novo diagrama foi revisado pela orientadora e, a partir de suas considerações e sugestões, adequado em relação aos aspectos considerados pertinentes. Este ciclo foi repetido até que o conjunto foi considerado satisfatório por ambas.

Após a construção do diagrama para o programa unificado, foram conferidos, um a um, os outros objetivos intermediários dos demais níveis de especificidade propostos para o programa de ensino. Foram utilizadas, para isso, a descrição dos objetivos em todos os níveis definidos para o programa de ensino de professores, e a descrição dos objetivos em níveis mais gerais para o comportamento do programa de pais para os quais não foram encontrados equivalentes no programa de professores.

A listagem dos objetivos de níveis mais específicos propostos para o programa de professores foi complementada com os novos objetivos intermediários de nível mais específico. Deveriam ser incluídos: tanto os que eram do programa de pais, quanto os novos derivados dos terminais de níveis mais gerais. Deste processo resultou uma lista de comportamentos correspondente a todos os comportamentos que constituiriam objetivos para o programa unificado. Esta lista foi impressa e lida pela pesquisadora, que passou a realizar marcação em aspectos que necessitassem ser adequados em suas propriedades considerando o novo contexto do programa unificado e o conjunto de objetivos específicos incluídos. Em seguida foi realizada a adequação das formulações, para todos os objetivos intermediários de níveis mais específicos em relação aos quais isto foi considerado necessário.

Foi então realizada a análise, segundo procedimento indicado por Cortegoso e Coser (2011), dos quatro objetivos intermediários de nível mais geral que foram propostos para o programa de ensino unificado, e para os dois objetivos decorrentes da subdivisão de objetivo intermediário do programa de professores. Após descrever os objetivos intermediários mais específicos derivados dos mais gerais, a lista gerada anteriormente para o programa unificado foi atualizada no programa de edição de textos, incluindo os novos objetivos intermediários de diversos níveis de especificidade, considerando a posição em que os objetivos estavam dispostos no cronograma para incluí-lo na lista.

Por fim, todos os objetivos, em todos os níveis de especificidade definidos para o programa de ensino unificado, foram conferidos em termos de se a listagem estava completa, em posição adequada e com formulação compatível com a condição do programa unificado. Eventuais divergências foram alteradas no novo documento, com todos os objetivos descritos em diversos níveis de especificação.

A versão finalizada pela pesquisadora foi, como no caso dos outros produtos, revista pela orientadora, que incluiu sugestões e considerações que serviram como

base para que a pesquisadora fizesse ajustes considerados pertinentes; este ciclo foi repetido até que o produto fosse considerado satisfatório por ambas.

4.2.4.3.4 Produtos do Estágio 3

Como produtos do Estágio 3 foram gerados: a) diagrama dos objetivos definidos para o programa de ensino, contendo quatro objetivos terminais e 22 objetivos intermediários de nível mais geral; b) listagem com um total de 757 objetivos em diferentes níveis de especificidade definidos para o programa unificado.

4.2.4.4 Estágio 4 – Integrando e revendo partes funcionais dos objetivos intermediários

4.2.4.4.1 Fontes de informações utilizadas

Foram utilizadas, neste estágio de elaboração do programa unificado, as formulações dadas aos comportamentos intermediários disponíveis para o programa destinado a professores (Estágio 4, Etapa I), os objetivos intermediários propostos para o programa desenvolvido por Coser (2013), para preparo de pais, e o produto final do Estágio 3, Etapa II (conjunto dos objetivos a serem alcançados, por nível de especificidade).

4.2.4.4.2 Materiais específicos utilizados

Para a descrição dos objetivos em termos comportamentais foi utilizada matriz de três colunas para indicação de cada um dos componentes (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) de cada um dos comportamentos intermediários incluídos no programa de ensino ampliado, conforme Quadro 3.

4.2.4.4.3 Procedimento utilizado para revisão e reformulação das descrições de partes funcionais dos objetivos definidos no Estágio 3 desta Etapa de desenvolvimento do programa unificado para pais e professores

Para os objetivos intermediários mais gerais incluídos no programa unificado, foi realizado procedimento de descrição comportamental de objetivo, definido por Cortegoso e Coser (p.76, 2011), utilizando para isso a matriz de três colunas. Quando a pesquisadora julgava que o processo de descrição comportamental do objetivo estava concluído, com os subsídios disponíveis, o produto era revisto pela

orientadora, que fazia suas considerações e sugestões, a partir das quais a pesquisadora realizava eventuais ajustes necessários. Havendo ainda pendências este ciclo se repetia até que ambas considerassem a formulação satisfatória.

Embora a grande maioria dos comportamentos determinados para o programa de ensino unificado tenham se originado nos outros dois programas de ensino, foi feita uma revisão das formulações disponíveis (eventualmente diferentes no caso de pais e professores) e, eventualmente, nova formulação de modo a contemplar a abrangência do novo programa. Os comportamentos derivados dos intermediários de nível mais geral novos, incluídos apenas no programa unificado, foram descritos utilizando como base o procedimento simplificado descrito por Cortegoso e Coser (2011), que prevê que cada objetivo intermediário seja designado por uma expressão que inclua aspectos fundamentais para definir a relação. Assim, todos os objetivos intermediários incluídos no programa unificado foram lidos pela pesquisadora e, eventualmente, reformulados ou completados em aspectos referentes às condições antecedentes, padrões de respostas ou condições subsequentes considerados necessários para tornar explícita a função destes.

4.2.4.4.4 Produtos do Estágio 4

Como produtos do Estágio 4 foi gerada a descrição comportamental dos 22 objetivos intermediários mais gerais, constituintes dos terminais definidos para o programa de ensino e a formulação de expressões representativas de relações comportamentais correspondentes aos 731 objetivos intermediários de diferentes níveis de especificidade propostos para o programa.

A versão finalizada pela pesquisadora foi, como no caso dos outros produtos, revista pela orientadora, que incluiu sugestões e considerações que serviram como base para que a pesquisadora fizesse ajustes considerados pertinentes; este ciclo foi repetido até que o produto fosse considerado satisfatório por ambas.

4.2.4.5 Estágio 5 - Definição de repertório de entrada dos aprendizes previstos para programa de capacitação de agentes de promoção de comportamentos de estudo

4.2.4.5.1 Fontes de informações utilizadas

Foram utilizadas, neste estágio de elaboração do programa unificado, as descrições de repertório de entrada definidas nos programas destinados a professores (Estágio 5 da Etapa I) e pais Coser (2013).

4.2.4.4.2 Materiais específicos utilizados

Foram utilizados impressos do repertório de entrada definidos para o programa de ensino de pais (COSER, 2013) e o repertório de entrada definido para o programa de professores (produto do Estágio 5, Etapa I). Matriz (tabela em arquivo produzido em programa de edição de textos) de três colunas para indicação de cada um dos componentes (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) dos comportamentos constituintes do repertório inicial dos aprendizes.

4.2.4.4.3 Procedimentos para conferência das indicações de repertório de entrada para os diferentes tipos de aprendizes do programa unificado

Para definição do repertório de entrada indicado para o programa unificado, foram examinadas as propostas de repertório de entrada de cada um dos programas de ensino disponíveis, considerando pais e professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo. A partir da leitura os comportamentos comuns foram identificados, e uma nova lista de comportamentos pré-requisitos foi definida considerando as habilidades necessárias para a participação tanto de pais como de professores no programa, considerando o tipo de programa de ensino previsto (material impresso, auto instrutivo). Apenas um comportamento da lista dos requisitos para o programa de pais não foi incluído na nova definição (manejar contingências comportamentais), já que esta habilidade foi incluída como objetivo no programa ampliado.

Todos os comportamentos mantidos como parte relevante do repertório de entrada para o programa foram lidos, em busca de eventuais necessidades de ajustes de formulação para abranger o conjunto dos aprendizes, tendo sido então produzida a listagem final de comportamentos, descritos de forma completa em relação aos constituintes das relações, a partir das descrições de Coser (2013), com os necessários ajustes.

A versão finalizada pela pesquisadora foi, como no caso dos outros produtos, revista pela orientadora, que incluiu sugestões e considerações que serviram como base para que a pesquisadora fizesse ajustes considerados pertinentes; este ciclo foi repetido até que o produto fosse considerado satisfatório por ambas.

4.2.4.4.4 Produto do Estágio 5

Como produto do Estágio 5 foi elaborada a relação de comportamentos que deveriam estar presentes no repertório de entrada desejável para aprendizes no programa de ensino unificado.

4.2.4.6 Estágio 6 - Organização dos objetivos intermediários resultantes da fusão dos dois programas em uma sequência para ensino

4.2.4.6.1 Fontes de informações utilizadas

Foram utilizadas, neste estágio de elaboração do programa unificado, a lista com 757 objetivos definidos em diferentes níveis de especificidade para o programa unificado (produto final do Estágio 3, Etapa II).

4.2.4.6.2 Materiais específicos utilizados

Foram utilizados impressos do produto do Estágio 3, Etapa II, lista com objetivos de ensino a serem contemplados no programa de acordo com nível de especificidade.

4.2.4.6.3 Procedimento utilizado para definir sequência de ensino a partir da fusão dos objetivos intermediários propostos nos dois programas originais

Considerando que, ao realizar a conferência e revisão das partes funcionais dos objetivos intermediários do programa unificado, e ao incluir os objetivos novos definidos para o programa de ensino, a pesquisadora procurou manter a sequência definida para o programa de professores, a sequência de ensino para o programa unificado, em grande parte correspondente à já indicada para o programa de professores, foi lida e ajustada tendo como referência os seguintes critérios para verificação da enumeração dos objetivos definida: relação entre resultados de uma aprendizagem visando garantir que uma pudesse ser antecedente para outra, a

complexidade crescente dos objetivos de modo que os menos complexos fossem desenvolvidos antes, garantindo elementos necessários para aquisição de outros mais complexos, e por fim o grau da semelhança entre comportamentos.

A versão finalizada pela pesquisadora foi, como no caso dos outros produtos, revista pela orientadora, que incluiu sugestões e considerações que serviram como base para que a pesquisadora fizesse ajustes considerados pertinentes; este ciclo foi repetido até que o produto fosse considerado satisfatório por ambas.

4.2.4.6.1 Produto do Estágio 6

O produto do Estágio 6 foi a sequência para ensinar os 757 objetivos comportamentais definidos para o programa de ensino.

4.2.4.7 Estágio 7 - Planejamento de condições de ensino e avaliação no contexto do programa de ensino unificado

4.2.4.7.1 Fontes de informações

Além dos produtos dos estágios anteriores desta etapa, e das condições de ensino propostas e parcialmente elaboradas para o programa voltado para capacitar professores, e das produzidas por Coser (2013), visando o preparo de pais como agentes educativos, foram considerados para a proposição de condições de ensino - avaliação entre elas -, além do conhecimento disponível sobre processo de ensino-aprendizagem, particularmente as desenvolvidas no âmbito da Análise do Comportamento, e dos resultados obtidos por Coser (2013) na avaliação do material de seu programa de ensino, materiais pedagógicos diversos na modalidade de ensino programado individualizado ¹⁴ (como exemplos de recursos pedagógicos que poderiam ser úteis para definir e elaborar condições de ensino), bem como literatura relacionada a desenvolvimento de comportamentos adequados de estudo, produzida a partir de diferentes referenciais teóricos.

¹⁴ Esses materiais apenas foram utilizados como fonte de consulta, e não utilizados especificamente em qualquer estágio, não tendo sido, por isso, referenciados.

4.2.4.7.1.1 Dados obtidos na avaliação de programa de ensino destinado à capacitação de pais para promover comportamentos de estudos (COSER, 2013)

O acesso à avaliação do material elaborado para o programa destinado ao preparo de pais (COSER, 2013) permitiu utilizar os dados obtidos como ponto de partida para a tomada de decisões em relação à elaboração do programa de ensino unificado. Esta avaliação indicou aspectos importantes de serem considerados para a realização de materiais semelhantes em condições futuras. Os aspectos relacionados à avaliação que influenciaram a produção do material do programa de ensino unificado foram: cuidados relativos à linguagem utilizada; formatação e estética definidas para o programa de ensino, forma de apresentação dos exercícios, informações relativas ao repertório inicial dos aprendizes e informações relacionadas ao manejo de contingências.

4.2.4.7.1.1.1 Cuidados relativos à linguagem utilizada

Considerando o fato de que palavras e expressões ambíguas ou pouco precisas podem gerar confusão para o aprendiz, ou não apresentar o mesmo significado para diferentes pessoas ou em diferentes momentos, e as considerações realizadas por Coser (2013) em relação à avaliação de palavras e expressões utilizadas em seu material, ao finalizar os módulos do programa de ensino foi realizada uma revisão dos textos em busca de palavras e expressões ambíguas e providenciada sua substituição.

Ainda com o objetivo de aprimorar o material gerado, foram realizadas também a apresentação de definição de termos que pudessem gerar compreensão inadequada pelo aprendiz, principalmente em relação àquelas expressões utilizadas no senso comum ou provenientes da abordagem conceitual em que se baseia o programa. Este procedimento buscou garantir a qualidade do material, reduzindo as chances de eventuais problemas relacionados às palavras e expressões utilizadas no programa de ensino, conforme observado por Coser (2013).

4.2.4.7.1.1.2 Formatação e estética definidas para o programa de ensino

Em relação aos padrões gráficos utilizados para o programa, foi mantido o formato visual geral definido para o programa de Coser (2013) (uso de subtítulos, tipo

desenho das bordas das caixas de texto, entre outras) uma vez que os participantes indicaram que os padrões adotados serviam como um controle de estímulos adequados na apresentação de informações para orientação do aprendiz ao utilizar o material, a fim de facilitar a identificação do tipo de informação e comportamentos que são esperados dos aprendizes diante dela (COSER, 2013).

Embora o padrão gráfico tenha sido mantido, foram realizadas alterações em relação ao tamanho e fonte de letra, e as figuras utilizadas no programa de ensino unificado foram modificadas. Também foram incluídas marcações gráficas sinalizando trechos específicos para cada população, após a unificação dos programas. As figuras utilizadas no programa unificado foram editadas pela pesquisadora em programa de edição de imagens, conferindo a elas originalidade e características desejadas para o programa, sendo posteriormente aprovadas pelas coautoras do material do programa.

As alterações em relação aos elementos gráficos determinados para o programa unificado foram realizadas para ficarem mais atraentes do que as do programa original. Estas alterações tiveram como objetivo melhorar não só o aspecto estético do material do programa de ensino como também delimitar informações específicas a cada população. Antes da publicação do material do programa de ensino algumas providências editoriais serão tomadas, entre elas a participação de profissionais que possam garantir a identidade visual para todo o programa, considerando aspectos técnicos e pedagógicos.

4.2.4.7.1.1.3 Forma de apresentação dos exercícios no programa de ensino

Ao avaliar os resultados das atividades realizadas pelos aprendizes no programa de ensino para capacitar pais, Coser (2013) identificou que os relatos das atividades práticas realizadas por seus aprendizes foram excessivamente genéricos ou sintéticos. As respostas apresentadas pelos aprendizes aos exercícios não detalhavam os aspectos esperados, podendo ser consideradas insuficientes para permitir uma avaliação da compatibilidade com as informações apresentadas no material e com os comportamentos propostos como objetivos a serem alcançados.

As respostas apresentadas de forma imprecisa pelos aprendizes indicam a necessidade de garantir que os aprendizes saibam o que é esperado deles quando realizam atividades do material autoinstrutivo. Segundo Coser (2013) essa instrução

deveria ser realizada da maneira mais completa possível, descrevendo especificamente o que é esperado do aprendiz diante de cada uma das atividades que lhe sejam solicitadas. Assim, informações relacionadas à forma como os exercícios devem ser respondidos foram incluídas na apresentação do material, visando aumentar as chances de que as respostas dos aprendizes sejam as mais completas possíveis, ao apresentar elementos importantes relacionados à aquisição ou não das habilidades ensinadas pelo programa, avaliadas pelo exercício.

4.2.4.7.1.1.4 Informações específicas relacionadas ao repertório inicial dos aprendizes

Coser (2013), ao avaliar seu programa de ensino, identificou a necessidade de informar ao aprendiz a importância de apresentar o repertório de entrada correspondente ao desejável definido. Com o objetivo de aumentar as chances de que os aprendizes apresentem repertório inicial compatível com o definido para o programa, foram incluídas na apresentação do programa unificado informações referentes à importância do aprendiz apresentar repertório inicial equivalente ao definido, bem como alternativas para preparar o aprendiz quando seu repertório estiver aquém do esperado.

Para isso sugere-se na apresentação do material, um preparo prévio do participante, recorrendo a outras formas existentes na literatura em relação ao repertório inicial ou providenciar ajuda de outros adultos para adquirir as habilidades necessárias para participação no programa, aumentando as chances do aprendiz realizar as aprendizagens desejadas.

4.2.4.7.1.1.5 Informações relacionadas ao manejo de contingências

A avaliação do programa para capacitar pais a promover condições adequadas de estudos em crianças (COSER, 2013) indicou a necessidade de que os aprendizes sejam de fato capacitados no manejo de contingências comportamentais, para que possam lidar apropriadamente com seu papel de agentes educativos ao estabelecer condições favoráveis para o desenvolvimento de comportamentos adequados em crianças em relação ao estudar. Embora este comportamento faça parte dos objetivos definidos para serem ensinados no Módulo 1 do programa de Coser (2013), a autora sugeriu indicar claramente aos aprendizes a necessidade de formação no que se

refere a tais habilidades, ou ainda incluir os objetivos propostos no próprio programa, construindo condições específicas para desenvolvimento das competências relacionadas a manejo de contingências.

Com o objetivo de aumentar as chances de que os aprendizes realmente possam aprender a realizar o manejo de contingências, no programa de ensino unificado essas habilidades são contempladas não só no Módulo 1, mas também no Módulo 8, quando o aprendiz é ensinado a “Favorecer o estudar de maneira adequada em todos os contextos possíveis”. Neste módulo são ensinados especificamente o manejo de contingências em relação ao estudar, aumentando as chances de que o aprendiz compreenda a maneira como deve se comportar para realizar um manejo adequado de contingências comportamentais. Além disso, serão incluídas ao final do programa de ensino uma lista de referências que podem ser consultadas pelo aprendiz, caso este julgue necessário consultar mais fontes sobre o assunto.

4.2.4.7.2 Materiais específicos utilizados

Foi utilizado um módulo impresso do material do programa de ensino parcialmente produzido para o programa voltado para capacitar professores e a apostila impressa do material autoinstrutivo parcialmente produzida por Coser (2013). Também foram utilizados os resultados da avaliação do programa de ensino do programa para pais.

4.2.4.7.3 Procedimento para planejamento das condições de ensino a serem oferecidas aos aprendizes no programa destinado a preparar adultos como agentes de promoção de comportamentos de estudo

A definição das condições de ensino a serem utilizadas no material instrucional correspondente ao programa foi realizada a partir da comparação dos recursos indicados ou utilizados no material produzido em relação aos programas para professores e pais, e das informações obtidas por Coser (2013) ao avaliar o material do programa de ensino destinado ao preparo de pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo. Foram especificadas características gerais das condições de ensino a serem empregadas no programa unificado, considerando as previstas ou implementadas no programa de professores e nas condições e no resultado da avaliação do programa de pais.

Examinando o conjunto dos objetivos e a sequência de ensino previstos, foi feita uma indicação preliminar dos módulos de ensino e das unidades que os comporiam, de modo a orientar a definição geral das informações que deveriam ser incluídas no material para atingir os objetivos específicos propostos. Foram também definidas atividades a serem incluídas no programa, com o objetivo de favorecer a apresentação de comportamentos desejáveis dos aprendizes ao entrar em contato com as informações, durante a realização do programa de ensino e na vida real, ao lidar com crianças pelas quais sejam responsáveis.

A definição de todos esses elementos das condições de ensino foi realizada tendo como pontos de referência as características dos aprendizes em potencial, o tipo de material a ser desenvolvido (material autoinstrutivo), objetivos a serem alcançados e materiais já disponíveis sobre o tema. Um esboço representativo do padrão proposto para os módulos do programa de ensino foi elaborado, para orientar a redação do material do programa de ensino.

4.2.4.7.4 Produto do Estágio 7

Como produto do Estágio 7 foi gerado um esboço representativo do padrão proposto para os módulos do programa de ensino.

4.3 Etapa III: Elaborando o material instrucional correspondente ao programa de ensino destinado a preparar adultos (pais e professores) como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo

A elaboração do material instrucional, que finaliza o processo de programação de ensino, representa a concretização de várias decisões tomadas no decorrer do processo a partir do uso cuidadoso do conhecimento disponível sobre a temática do programa (estudar bem e promover o estudar bem, no caso) e sobre como promover, por meio de manejo de contingências, os comportamentos pretendidos. Ainda que os estágios anteriores proporcionem uma base sólida para a elaboração do programa propriamente dito, como interface com o aprendiz, implica em um processo complexo, delicado e de grande responsabilidade para o programador. Um programa de ensino no formato autoinstrutivo requer esforços duplicados para selecionar e preparar as condições constituintes das contingências de ensino-aprendizagem, considerando

que estarão ausentes, no momento de sua utilização, agentes educativos que podem se comportar de modo a, se necessário, corrigir e complementar estas condições de ensino, mediante a observação do desempenho dos aprendizes que sinalizam tais necessidades. Neste sentido, a elaboração deste material implicou em consulta a um conjunto amplo e diversificado de fontes (impressas, virtuais ou por meio de especialistas) e em procedimentos sofisticados de elaboração, revisão e ajuste, em ciclos sucessivos e repetidos não apenas de um módulo para outro, mas em relação a cada módulo. Uma descrição geral destes ciclos e procedimentos apresentada nesta seção oferece uma visão deste processo, mas pode não representar, com justeza, o custo envolvido nele, em termos de tempo e dedicação despendidos. A elaboração dos módulos, na condição em que se encontra na finalização deste texto, durou cerca de 12 meses, com dedicação integral da pesquisadora e intensa das especialistas.

4.3.1 Fontes de Informação Utilizadas

Foram utilizados como fontes de consulta, além dos programas que deram origem ao programa único (para pais e para professores): todos os materiais encontrados em bases de dados a partir de busca realizada, tendo como palavras-chave expressões como “habilidades de estudo”, “técnicas de estudo”, “comportamento de estudo”, “capacitação de pais e professores”, “lição de casa”, “envolvimento parental” (e outros afins). Uma listagem com as obras identificadas e consultadas, nesta etapa, pode ser vista no Apêndice 4.

4.3.2 Materiais Específicos Utilizados

Foi utilizado um impresso da apostila do material autoinstrutivo dos módulos que haviam sido parcialmente produzidos por Coser (2013). Também foi utilizado um impresso com os objetivos do programa de professores definidos em uma sequência para o ensino (produto do Estágio 6, Etapa II).

4.3.3 Procedimentos Utilizados para Elaboração do Programa de Ensino para Pais e Professores

Para a elaboração do material instrutivo correspondente ao programa destinado a capacitar pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo, foi feita, inicialmente, uma leitura das condições de ensino definidas para o programa ampliado (produto do Estágio 7, Etapa II). Em seguida, nova leitura buscando identificar quais poderiam ser equivalentes aos módulos e unidades contempladas no material parcialmente escrito por Coser (2013).

Em relação a módulos e unidades do programa unificado que pareceram equivalentes a materiais de ensino elaborados por Coser (2013), foi realizada uma comparação superficial entre os objetivos propostos pela autora para estes materiais e os propostos para o programa de ensino unificado, para confirmar a equivalência, ainda que parcial. Foi realizada, então, a leitura de cada módulo escrito para o programa para pais, identificando especificamente quais dos objetivos propostos para o programa unificado estavam sendo contemplados com condições de ensino. O controle deste processo se deu por meio de sinalização de cada um dos objetivos considerados contemplados no material elaborado para pais em listagem do conjunto dos objetivos a serem alcançados por meio do programa ampliado (resultado do Estágio 6, da Etapa II), de modo a identificar para quais objetivos previstos ainda deveriam ser providenciadas condições de ensino.

Durante a leitura do material já elaborado por Coser (2013), foram sendo identificados e grifados com marca texto trechos que deveriam ser adequados considerando a população do programa ampliado. A lista com os objetivos a serem incluídos era anexada ao módulo já escrito. Este material era armazenado até que fosse realizada sua adaptação.

Os objetivos para os quais não foram encontradas condições de ensino correspondentes a qualquer dos módulos já elaborados por Coser (2013), foram anotados para serem posteriormente incluídos de acordo com a previsão para o novo programa.

Após leitura do material desenvolvido para o preparo de pais, com base na lista dos objetivos para os quais não haviam sido encontrados correspondentes naquele material e com a lista (completa) de objetivos referente aos módulos do programa unificado, foram identificados e propostos como referência para a construção das

condições de ensino os principais assuntos correspondentes a cada módulo previsto no programa único.

Feita a delimitação destes temas, foi realizada a busca do material utilizado como fontes de informações para a redação das condições de ensino do programa ampliado. Todo o material encontrado foi examinado, tendo sido selecionados itens considerados como relevantes para contribuir com a elaboração do programa de ensino. O material selecionado foi lido integralmente, e identificadas informações consideradas pertinentes aos objetivos do programa, que transcritas em fichas para serem recuperadas e utilizadas no momento de redação do material autoinstrutivo.

A sequência de redação ou adaptação dos módulos seguida foi a ordem dos módulos definidos para o programa de ensino. Os módulos 1, 2, 3, 6, 7 tiveram partes adaptadas tendo como base o material escrito por Coser (2013). Assim, foi realizada adaptação dos módulos 1, 2, 3, redação dos módulos 4, 5, e assim sucessivamente até a conclusão do programa.

Para os módulos em que havia um texto já elaborado por Coser (2013), levando em consideração características usuais dos potenciais aprendizes do programa unificado, o formato geral e as características definidas para o programa de ensino, bem como os objetivos a serem alcançados no módulo ou unidade em preparo, foram adaptados para o novo contexto. A partir da leitura inicialmente realizada e considerando os apontamentos anexados, foram feitas alterações necessárias para atender a população ampliada, troca de expressões que se referissem exclusivamente a país, inclusão de condições de ensino (textos informativos) correspondentes aos objetivos ampliados referentes a professores. Também foram inseridas ou ajustadas condições de ensino como exemplos, instruções e exercícios, visando aumentar a chance de que tanto pais como professores alcançassem os objetivos propostos. Durante todo o processo de adaptação ou adequação do módulo em questão a programadora estava com a lista de objetivos definidos para ele em mãos, verificando se todos eles estavam sendo contemplados.

Em relação a módulos previstos para o programa em relação aos quais não havia material autoinstrutivo previamente preparado por Coser (2013), foi feita a redação integral, considerando os objetivos propostos e as condições de ensino previstas. Para isso, foram selecionadas informações, redigidos textos, elaborados exemplos e formulados exercícios, visando o desenvolvimento do programa no ritmo

de interesse e disponibilidade de cada aprendiz, com domínio sequencial das informações e consequências imediatas para o desempenho apresentado em situações em que este era solicitado.

A redação de cada módulo seguiu, em geral, uma sequência única de elaboração dos elementos constituintes do texto:

1. Informações iniciais do módulo;
2. Histórias fictícias iniciais e finais para professores;
3. Informações técnicas sobre os assuntos correspondentes ao módulo;
4. Atividades Reflexivas (conforme a pesquisadora julgasse necessário ou não incluir atividade de interação com o leitor);
5. Atividade de avaliação (ao concluir a exposição relativa a determinado item, dentro de um mesmo módulo, para verificação da compreensão pelo aprendiz);
6. Continuidade de redação das informações técnicas do módulo, repetindo as tapas 4 e 5 quando julgasse necessário;
7. Procedimento para correção;
8. Histórias fictícias iniciais e finais para pais;
9. Inserção dos quadrinhos na informação inicial do módulo para “aquecimento”.

De modo geral, após considerada finalizada a adaptação ou redação inicial de cada módulo pela pesquisadora (redação e revisão do conjunto), este era examinado pela orientadora, que fazia suas contribuições com sugestões e comentários; o material comentado era então revisto pela pesquisadora, que realizava as modificações que considerasse pertinentes ou respondia às indagações feitas; nova revisão era feita pela orientadora, particularmente em relação às passagens em que haviam ocorrido mudanças da versão anterior, resolvia eventuais pendências ainda presentes e devolvia o material para a pesquisadora. O módulo então era revisado pela especialista, autora do programa para pais, que preenchia lacunas (em geral, correspondentes a elementos relativos aos pais e que não haviam sido elaborados no programa original para esta população) e apontava itens que eventualmente necessitassem ser modificados ou incluídos, de seu ponto de vista; a pesquisadora incorporava, então, as sugestões consideradas pertinentes e, quando considerado concluído, era enviado para as especialistas coautoras. Aspectos que ainda requeriam atenção futura (por exemplo, por dependerem de decisões sobre o

conjunto, ou de padronização) eram indicados no próprio material (quando específicos) e em uma lista de pendências a serem atendidas posteriormente, com todo o material pronto.

Em relação a alguns módulos, revisões da orientadora ocorreram sem que todos os elementos do texto tivessem sido redigidos pela pesquisadora e, em alguns deles, mesmo havendo todos os elementos disponíveis, a revisão pela orientadora se deu para determinados elementos (textos informativos, por exemplo), ficando para momentos futuros a revisão de exemplos, exercícios etc. Isto ocorreu particularmente do Módulo 8 em diante, pela preferência da orientadora por ter uma visão do conjunto das informações contempladas nos módulos finais antes de examinar especificamente outros elementos.

Após a revisão final dos módulos escritos pela pesquisadora, a orientadora procedeu também a uma revisão do conjunto, que indicou: a) conjunto de pendências (relativas a forma e conteúdo do material) a serem solucionadas e possíveis encaminhamentos para elas; b) conveniência e possibilidade de alguns rearranjos da organização de módulos e unidades constituintes do programa, principalmente para evitar ou reduzir duplicações de informações no decorrer dos módulos (mesmo considerando a perspectiva de que possam ser utilizadas de modo independente) e contemplar prováveis exigências editoriais (em relação, por exemplo, a tamanho do material a ser publicado).

A Quadro 4 apresenta uma síntese das três etapas descritivas do desenvolvimento do programa de ensino para capacitar pais e professores como agentes educativos.

Quadro 4 - Aspectos Metodológicos adotados a cada estágio de elaboração do programa de ensino.

	ESTÁGIO 1: Definição da Situação-Problema	ESTÁGIO 2: Definição dos Objetivos Terminais
ETAPA 1	<p><i>Fontes de Informação</i> Literatura e Protocolos de registro do comportamento de professores (relacionados à tarefa de casa e a comportamentos considerados favorecedores do estudar.</p> <p><i>Materiais</i> Impresso dos Protocolos</p> <p><i>Procedimento</i> Procedimento sugerido por Cortegoso e Coser (2011)</p> <p><i>Produto</i> Documento da situação- problema, Artigos apresentados nos apêndices 2 e 3 e definição de população-alvo do programa a ser elaborado e da natureza do programa de ensino</p>	<p><i>Fontes de Informação</i> Objetivos terminais definidos para o programa de pais (Coser 2013) e documento da situação-problema do programa de professores (resultado do Estágio 1, Etapa I).</p> <p><i>Materiais</i> Matriz para descrição dos comportamentos (tabela em arquivo produzido em programa de edição de textos)</p> <p><i>Procedimento</i> Leitura minuciosa da situação-problema do programa de professores, leitura do objetivo terminal definido por Coser verificando que elementos deveriam ser contemplados também no programa para professores, finalmente procedimento sugerido por Cortegoso e Coser (2011) para determinação e descrição comportamental dos objetivos propostos.</p> <p><i>Produto</i> Descrições correspondentes a quatro objetivos terminais em termos de relações comportamentais</p>
ETAPA 2	<p><i>Fontes de Informação</i> Descrição da situação-problema do programa de professores, situação-problema do programa de Coser (2013), dados da dissertação de Christovam (2011).</p> <p><i>Materiais</i> Impresso dos documentos da situação-problemas do programa de professores e pais.</p> <p><i>Procedimento</i> Sistematização dos elementos das duas situações-problemas que pudessem justificar a criação do programa ampliado.</p> <p><i>Produto</i> Documento da situação-problema para o programa ampliado.</p>	<p><i>Fontes de Informação</i> Descrição da situação-problema e objetivos terminais definidos para o programa de professores (Estágios 1 e 2, Etapa I) e pais Coser (2013).</p> <p><i>Materiais</i> Impresso dos objetivos terminais definidos para os programas de professores e pais.</p> <p><i>Procedimento</i> Leitura e comparação dos objetivos terminais definidos para os dois programas. Decisão de quais manter e compor um conjunto capaz de abranger a proposta unificada. Análise dos objetivos propostos como terminais no programa destinado a professores e eliminar duplicações. Ajuste em relação à formulação dos objetivos propostos, acertando aspectos específicos.</p> <p><i>Produto</i> Foram propostos e descritos, comportamental mente, quatro objetivos terminais para o programa de ensino unificado.</p>
ETAPA 3		

	ESTÁGIO 3: Definição dos Objetivos Intermediários	ESTÁGIO 4: Indicação de Partes Funcionais
ETAPA 1	<p><i>Fontes de Informação</i> Descrição da situação-problema (Estagio 1) Descrições comportamentais dos objetivos terminais definidos para o programa de professores (Estagio 2) objetivos terminais e intermediários definidos para o programa para Pais</p> <p><i>Materiais</i> Pedacos de papel cortados 3x10, mesa para disposição dos papeis, caneta ou lápis e impressos dos objetivos terminais e intermediários propostos por Coser (2013)</p> <p><i>Procedimento</i> Leitura minuciosa dos objetivos terminais definidos, leitura do objetivo intermediários definido por Coser verificando que elementos deveriam ser contemplados também no programa para professores, finalmente procedimento sugerido por Cortegoso e Coser (2011) para determinação e descrição comportamental dos objetivos intermediários propostos.</p> <p><i>Produto</i> 17 objetivos intermediários de nível mais geral derivados diretamente dos terminais descritos para o programa de ensino e 628 de níveis mais específicos, que compõem os objetivos previstos de serem alcançados por meio do programa.</p>	<p><i>Fontes de Informação</i> Situação-Problema, Objetivos Terminais e intermediários (Estágio 1,2 e 3)</p> <p><i>Materiais</i> Todos os objetivos intermediários propostos para o programa de professores (Estágio 3) e Lista impressa de todos os objetivos propostos por Coser (2013)</p> <p><i>Procedimento</i> Procedimento simplificado sugerido por Cortegoso e Coser (2011) para os objetivos intermediários de níveis mais gerais. No caso dos mais específicos foi realizada uma adaptação considerando os a indicação feita por Coser (2013)</p> <p><i>Produto</i> 17 objetivos intermediários de nível mais geral descritos de forma comportamental e 628 objetivos de níveis mais específicos descritos de forma simplificada.</p>
ETAPA 2	<p><i>Fontes de Informação</i> Diagramas representativos dos objetivos intermediários propostos para o programa de professores (Estagio 3, Etapa I) e objetivos intermediários descritos por Coser (2013)</p> <p><i>Materiais</i> Impresso do diagrama dos objetivos intermediários propostos para o programa de pais e os intermediários propostos para professores, impresso da lista com os objetivos intermediários de todos os níveis descritos para o programa de professores (Estágio3, Etapa I)</p> <p><i>Procedimento</i> Desenvolvimento de procedimento específico para adaptar os objetivos intermediários já existentes e para incluir os novos criados que incluiu: análise dos intermediários já existente, por meio de comparação e adaptação para a o programa ampliado, inclusão de novos que ainda não estavam sendo contemplados permitindo criar novo diagrama apresentando objetivos terminais e intermediários mais gerais definidos para o programa unificado e listagem com todos os objetivos definidos para o programa.</p> <p><i>Produto</i> Diagrama contendo quatro objetivos terminais e 22 objetivos intermediários de nível mais geral e listagem com um total de 757 objetivos em diferentes níveis</p>	<p><i>Fontes de Informação</i> Listagem de todos os objetivos definidos para o programa unificado (Estágio 3, Etapa II) e Listagem dos objetivos com partes funcionais indicadas para o programa de pais e de professores (Coser, 2013 e Estágio 4, Estágio II).</p> <p><i>Materiais</i> Matriz de três colunas</p> <p><i>Procedimento</i> Utilização do procedimento de descrição comportamental descrito por Cortegoso e Coser (2011) para os objetivos terminais mais gerais incluídos utilizando a matriz de três colunas. Os objetivos derivados destes, foram adequados por meio do procedimento simplificado. Conferencia dos intermediários de outros níveis atendendo a nova formulação do programa.</p> <p><i>Produto</i> Descrição comportamental dos 22 objetivos intermediários de nível mais gerais e formulação de expressões representativas de relações comportamentais para 731 objetivos intermediários de diversos níveis.</p>
ETAPA 3		

	ESTÁGIO 5: Definição do Repertório do Aprendiz	ESTÁGIO 6: Organização dos Objetivos numa Sequencia
ETAPA 1	<p><i>Fontes de Informação</i> Situação-Problema, Objetivos Terminais e intermediários (Estágio 1, 2, 3, 4), características do material a ser desenvolvido e do público-alvo. E repertório de entrada definido para o programa Coser (2013)</p> <p><i>Materiais</i> Descrição da situação-problema em formato digital e impressos dos protocolos de registro do comportamento do professor.</p> <p><i>Procedimento</i> Procedimento sugerido por Cortegoso e Coser (2011), considerando também o repertório de entrada definido para o programa de pais.</p> <p><i>Produto</i> Conjunto de comportamentos considerados como necessários no repertório dos potenciais aprendizes para participar do programa de ensino.</p>	<p><i>Fontes de Informação</i> Objetivos Terminais e intermediários (Estágio 2, 3, 4) e sequência de ensino definida para o programa Coser (2013)</p> <p><i>Materiais</i> Objetivos terminais mais específicos impressos, adesivos, folhas de papel, lápis e borracha e lista com os objetivos definidos na sequência de ensino de Coser (2013)</p> <p><i>Procedimento</i> Definição da sequência partindo da definição de Coser: numeração preliminar, revisão de sequência de ensino incorporando os intermediários não contemplado pelo programa de pais, procedimento realizado conforme descrito por Cortegoso e Coser (2011)</p> <p><i>Produto</i> Sequência relativa à ordem em que deveriam ser ensinados os 649 objetivos comportamentais propostos para o programa de ensino.</p>
ETAPA 2	<p><i>Fontes de Informação</i> Descrição do repertório de entrada definido para o programa de professores (Estágio 5 Etapa I) e repertório de entrada definido para pais (Coser, 2013).</p> <p><i>Materiais</i> Impressos do repertório de entrada para o programa de professores e de pais. Matriz de três colunas.</p> <p><i>Procedimento</i> Leitura e comparação do repertório de entrada definido para os dois programas de ensino. Descrição do repertório de entrada considerando o procedimento de Cortegoso e Coser (2011).</p> <p><i>Produto</i> Foram propostos e descritos comportamentalmente o repertório de entrada desejável para aprendizes no programa de ensino unificado.</p>	<p><i>Fontes de Informação</i> Lista com 757 objetivos definidos em diferentes níveis de especificidade definidos para o programa unificado (produto final do Estágio 3, Etapa II)</p> <p><i>Materiais</i> Impressos do produto do Estágio 3, Etapa II, lista com objetivos de ensino a serem contemplados no programa de acordo com nível de especificidade.</p> <p><i>Procedimento</i> Lida e ajustada a lista dos objetivos definidos para o programa considerando: relação entre resultados de uma aprendizagem visando garantir que uma pudesse ser antecedente para outra, a complexidade crescente dos objetivos de modo que os menos complexos fossem desenvolvidos antes, garantindo elementos necessários para aquisição de outros mais complexos, e por fim o grau da semelhança entre comportamentos.</p> <p><i>Produto</i> Sequência para ensinar os 757 objetivos comportamentais definidos para o programa de ensino.</p>
ETAPA 3		

	ESTÁGIO 7: Definição dos Objetivos Intermediários	ESTÁGIO 8: Elaboração do material das condições de ensino.
ETAPA 1	<p><i>Fontes de Informação</i> Produto gerado no Estágio 7, obras diversas relacionadas aos temas a serem abordados nas diferentes unidades do programa, material do programa criado por Coser (2009) e o material criado para o programa de pais (2013)</p> <p><i>Materiais</i> Impressos utilizados do planejamento das condições de ensino, apostila do material produzido para o programa de pais, fichamento das fontes de consulta em formato digital e formato visual definido para o programa.</p> <p><i>Procedimento</i> Busca de materiais para cada módulo, leitura dos materiais, adaptação do material de Coser para o Módulo 1 e redação do material para o Módulo 2 a ser desenvolvido por atividade presencial. Também foi redigido instruções iniciais para o programa de ensino.</p> <p><i>Produto</i> Instruções gerais criadas para apresentar o programa de ensino; Módulo 1 e 2 do programa.</p>	<p><i>Fontes de Informação</i> Material parcialmente redigido para o programa de professores e pais (Estagio 8, Etapa II e Coser 2013 respectivamente). Materiais encontrados na literatura que pudessem apresentar contribuições elaboração do programa.</p> <p><i>Materiais</i> Impresso dos materiais produzidos para pais e professores.</p> <p><i>Procedimento</i> Leitura e análise dos materiais produzidos para pais e professores, adaptação do material de Coser para os quais foram encontrados equivalentes, incluindo os objetivos referentes a ampliação do programa para atender ao novo público-alvo. Redação dos módulos que não foram encontrados correspondentes considerando o que foi definido no Estágio 7, Etapa II.</p> <p><i>Produto</i> Material para auto preparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos de adequados de estudos.</p>
ETAPA 2	/	
ETAPA 3	/	
		ETAPA 3

4.4 Análise do processo de elaboração do programa destinado a capacitar adultos como agentes educativos para promoção de comportamentos adequados de estudo com base na tecnologia de programação de ensino

Considerando os objetivos relativos à identificação e exame das condições favorecedoras e desfavorecedoras no processo de desenvolvimento de um programa de ensino nas condições em que ocorreu a elaboração deste, que visou preparar professores e pais por meio de um material autoinstrutivo, são apresentadas a seguir algumas informações relacionadas a aspectos metodológicos neste processo.

4.4.1 Tipos de Informações Coletadas

Foram obtidas, em relação ao desenvolvimento do trabalho, informações relacionadas a: especificidades do processo de desenvolvimento do programa (demandas e soluções encontradas); dificuldades (variáveis e valores) identificadas no desenvolvimento das etapas e estágios do programa; condições (variáveis e valores) que favoreceram o desenvolvimento deste programa em particular.

4.4.2 Fontes de Informações Utilizadas

Foram utilizadas, como fontes de informações: material autoinstrutivo sobre desenvolvimento de programas de ensino a partir de conhecimento sobre comportamento humano (CORTEGOSO; COSER, 2011); anotações da pesquisadora em relação a atividades implementadas, resultados, dificuldades etc.; produtos gerados nas diferentes etapas de desenvolvimento do programa de ensino, em suas várias versões; orientações e relatos das especialistas em relação a elaboração de programas de ensino e elaboração; informações e dados oriundos de estudos relacionados ao desenvolvimento de programas de ensino com base na tecnologia de programação.

4.4.3 Materiais Utilizados

Foram utilizados como material para coleta das informações, além de caderno de campo mantido pela pesquisadora, mensagens trocadas com especialistas e

orientadora, versões intermediárias e finais dos produtos gerados no desenvolvimento do programa em suas várias etapas.

4.4.4 Procedimento de Coleta e Análise de Dados

O procedimento utilizado incluiu:

- Arquivamento, organização geral e consulta de diferentes versões dos documentos correspondentes a produtos das diferentes etapas e estágios no processo de elaboração do programa de ensino e de mensagens trocadas entre pesquisadora e especialistas;

- Consulta aos vários documentos que constituíam fontes de informações indicadas;

- Identificação e sistematização, na forma de listagens, de: **1.** Tipos de dificuldades encontradas no processo de elaboração do programa de ensino; **2.** Condições relacionadas a estas dificuldades; **3.** Formas como foram enfrentadas as dificuldades; **4.** Condições que favoreceram o avanço do processo de elaboração do programa de ensino; **5.** Possíveis aprimoramentos desejáveis em material autoinstrutivo para ensinar a elaborar programas de ensino.

RESULTADOS

5. Produtos relacionados à elaboração do programa para autopreparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo

São apresentados a seguir produtos correspondentes ao processo de elaboração do programa autoinstrutivo destinado a preparar pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo. Os produtos correspondentes aos estágios da Etapa I, no decorrer dos quais foram desenvolvidas as bases para um programa de ensino destinado à formação de professores, e que constituíram insumo para o programa único, são brevemente descritos nesta seção e podem ser vistos, na íntegra, em apêndices devidamente indicados no decorrer do texto. Os produtos da Etapa II são apresentados ou na íntegra ou, em alguns casos, por amostra (com a íntegra em apêndice) e no caso das condições de ensino elaboradas, correspondentes à Etapa III, são apresentadas a estrutura de módulos e unidades, bem como um dos módulos desenvolvidos, como amostra do programa.

5.1 Etapa I: Resultados referentes ao desenvolvimento de programa para preparo de professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo

5.1.1 Estágio1: Situação-problema: ponto de partida para elaboração de programas de ensino

A descrição da situação-problema que justificou a construção de um programa de ensino para professores incluiu a caracterização de repertórios de professores em relação à potencialidade e lacunas para promover comportamentos adequados de estudo em crianças sob sua responsabilidade; perspectiva institucional e de professores sobre a tarefa de casa e sobre o estudar; rotina de professores envolvendo a tarefa de casa e promoção de comportamentos adequados de estudos. No conjunto, ainda que evidenciadas algumas práticas de professores potencialmente favorecedoras de comportamentos de estudo adequados em crianças, bem como relatos verbais indicativos de disposição e apresentação de práticas neste mesmo sentido, foi possível identificar lacunas de repertório e mesmo práticas potencialmente prejudiciais ou não-favorecedoras do preparo de crianças, por parte de professores,

que deveriam ser alteradas por meio de ensino específico. O texto que sistematizou este conjunto de informações, tanto as obtidas especificamente no contexto deste estudo quanto as disponíveis a partir de outras fontes, pode ser visto no Apêndice 5. Dados obtidos no processo de caracterização da situação-problema possibilitaram, ainda, a elaboração de trabalhos para publicação¹⁵, nesta temática.

Estágio 2: Objetivos terminais propostos para o programa de ensino

Foram propostos, para o programa de ensino destinado ao preparo de professores, os seguintes objetivos terminais, expressos de forma simplificada; a descrição completa destes objetivos pode ser vista no Apêndice 6.

Objetivos Terminais Propostos para o Programa de Professores

- Lidar adequadamente com alunos sob sua responsabilidade;
- Instalar comportamentos da classe estudar em alunos;
- Favorecer ocorrência de comportamentos da desejáveis da classe estudar em alunos em todas as situações possíveis;
- Manter comportamentos da classe estudar em alunos.

Estágio 3: Objetivos intermediários propostos para o programa de ensino

O conjunto dos 649 objetivos propostos para o programa, sendo quatro terminais, 17 no primeiro nível de especificidade (derivados diretamente dos terminais) e os restantes em diversos níveis de especificidade, está representado por meio de um diagrama. O diagrama com os objetivos intermediários mais gerais propostos para o programa de professores, derivados dos objetivos terminais estão apresentados no Apêndice 7. Uma listagem destes objetivos foi também produzida, respeitando os níveis de especificidade previstos no diagrama; uma versão desta listagem, já reformulada de modo a indicar melhor as relações comportamentais

¹⁵Como resultado do estudo desenvolvido junto a professores, foram apresentados no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e na 67ª Reunião da SBPC, painéis focando a opinião dos professores participantes sobre lição de casa e comportamentos favorecedores do estudar. Encontram-se em elaboração, ainda, a partir destes dados, dois artigos, a serem encaminhados para periódicos da área, um deles relativo aos repertórios dos professores em relação a práticas favorecedoras ou desfavorecedoras de comportamentos de estudo adequados por crianças e outro relativo à política da escola em termos de promoção de comportamento de estudos. Os resumos dos painéis apresentados na 67ª Reunião da SBPC podem ser conferidos nos Apêndices 2 e 3.

pretendidas nestes objetivos, bem como a sequência de ensino proposta, é indicada como produto dos Estágios 4 e 6, a seguir.

Estágios 4 e 6: Definição das Partes Funcionais dos objetivos intermediários e Sequência de ensino

A descrição comportamental completa, realizada para os 17 objetivos intermediários mais gerais, derivados diretamente dos objetivos terminais, pode ser vista no Apêndice 8; no caso dos objetivos intermediários mais específicos, em relação aos quais não ocorreu uma descrição completa, mas uma formulação de expressões capazes de indicar a relação comportamental pretendida, estas podem ser vistas no Apêndice 9, sendo que na listagem apresentada os objetivos estão indicados em função do nível de especificidade que apresentam e da sequência de ensino definida para o programa.

Estágio 5: Definição do repertório de entrada dos aprendizes do programa de ensino

Foram definidos como comportamentos que devem fazer parte do repertório de entrada de professores que venham a ser submetidos ao programa de ensino:

1. Realizar leitura de textos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa;
2. Realizar leitura de esquemas, figuras e gráficos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa;
3. Responder a perguntas solicitadas por escrito e oralmente; e,
4. Expressar opinião ou comentário por escrito e oralmente.

Estágio 7: Planejamento das condições de ensino e avaliação dos aprendizes.

O planejamento das condições de ensino definidos para o programa de ensino de professores, é apresentado no Apêndice 10, considerando: 1. Indicação das principais modalidades de condições de ensino que seriam utilizadas no programa, de forma isolada ou combinadas entre si (e mesmo com outras eventualmente necessárias), suas descrições, materiais a serem utilizados e a forma de avaliar cada uma delas; 2. A estrutura geral do programa, em termos de unidades de ensino propostas; 3. Padrão de desenvolvimento a ser garantido em cada módulo e o tempo previsto para cada módulo.

Estágio 8: Redação do Programa de Ensino

Versões preliminares de alguns itens do programa de ensino redigidas podem ser vistas no Apêndice 11: “**MÓDULO 2. ESTUDAR: TODOS PODEM APRENDER**” referente aos objetivos 85 a 93, a ser desenvolvido por meio de atividade presencial.

5.2 Etapa II: Resultados referentes ao desenvolvimento de programa único para preparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo

5.2.1 Estágio 1: Descrição da situação-problema como ponto de partida para elaboração de programas de ensino

Como produto deste estágio foram sistematizadas informações que fundamentaram a proposição e subsidiaram a elaboração de um programa de ensino para preparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudos, em formato autoinstrutivo. O texto a seguir sintetiza tais informações.

5.2.1.1 Desenvolvimento de comportamentos adequados de estudo: condições a que ficam expostas crianças a partir da ação de agentes educativos por ela responsáveis¹⁶

Com o aumento do número de alunos com problemas acadêmicos e comportamentais é possível verificar, na literatura, frequente preocupação tanto em compreender variáveis que influem no fracasso escolar, como em tentar explicar e resolver diversas queixas que estes alunos apresentam em relação a dificuldades escolares, que em geral impactam negativamente no desempenho escolar das crianças. Estas queixas geram inúmeros encaminhamentos a consultórios de

¹⁶Este documento é resultado da integração de aspectos presentes em documento gerado no Estágio 1 da Etapa I deste trabalho, correspondente à atuação de professores, e de aspectos presentes na descrição de situação-problema apresentada em Coser (2013), referente a atuação de pais; em alguns casos são utilizados trechos transcritos de forma literal dos documentos originais, e em outras efetuadas adaptações, considerando a articulação dos dois programas. Referências bibliográficas constantes do texto original de Coser foram omitidas nesta versão, para garantir fluência ao texto.

psicólogos, a programas de reforço escolar entre outros, na tentativa de solucionar tais problemas.

Diversos estudos apontam a relevância de promover uma relação mais próxima entre pais e escola, sendo esta relação entendida como uma estratégia eficaz para aumentar o sucesso educacional dessas crianças. Sobre o assunto, é possível identificar evidências teóricas e empíricas acumuladas por várias décadas, indicativas de que o aumento do envolvimento parental e familiar produz ganhos mensuráveis nos resultados da criança

Neste sentido, favorecer a interação da escola com a família e da família com a escola pode ser um caminho para estabelecer novas relações entre os dois contextos mais importantes para o desenvolvimento saudável da criança. Estes estudos apontam vários comportamentos de pais que são desejáveis para melhora no desempenho acadêmico da criança, entre eles o favorecimento de bons hábitos de estudo em seus filhos, acompanhamento de tarefas escolares, participação em atividades da vida escolar em geral, e a manutenção de condições adequadas de aprendizagem.

Estudos que defendem o envolvimento parental na escolaridade dos filhos apontam que pais, ao serem incluídos por professores na vida escolar dos filhos, para que estejam informados sobre os aspectos da vida escolar e incluídos em algumas atividades escolares, por exemplo, facilita que estes possam entender a importância de seu papel na aprendizagem da criança, aumentando a confiança com que realiza essas ações. Esta confiança faz com que os pais estejam mais seguros, em melhores condições para ajudar e orientar seus filhos nas atividades escolares em casa.

Embora o envolvimento parental seja desejável e tenha impactos positivos no rendimento acadêmico do aluno, estudos que observam o repertório de comportamentos da própria criança e realizam uma análise das contingências das práticas educativas mantidas por pais em casa indicam que, embora pais muitas vezes realizem atividades na tentativa de favorecer o estudar de crianças, ou na tentativa de promover atividades educativas em geral, nem sempre estas condições são de fato favorecedoras, podendo agravar dificuldades apresentadas pela criança.

Análise de contingências presentes nas situações ensino-aprendizagem, sejam elas na escola com professores ou em casa com pais, indicam que estas dificuldades, normalmente identificadas como problemas de aprendizagem, podem estar relacionadas diretamente a práticas de crianças e adultos ao realizar atividades

de estudos. Estes problemas estariam relacionados tanto a condições antecedentes (ou seja, o que acontece antes das sessões ou das práticas de estudo) e às condições subsequentes (o que acontece logo depois de atividades de estudo). Estes problemas estariam relacionados diretamente à forma como as condições favorecedoras de estudo são estabelecidas e mantidas pelos pais. Estariam então relacionados diretamente ao comportamento extraclasse, no momento de fixação das informações apresentadas em sala de aula e treino dos comportamentos esperados a que estas se referem, ou seja, o comportamento de estudar. Neste sentido, seria necessário garantir que pais fossem ensinados a estabelecer condições realmente favorecedoras de estudo em casa, garantindo que as crianças estudem de maneira adequada, aumentando a probabilidade de um bom desempenho escolar. A ausência (ou insuficiência) de condições que possibilitem pais e professores atuarem regular e adequadamente como agente educativos no que se refere a preparar a criança para estudar implica que, quase sempre, o repertório de estudos em crianças seja desenvolvido por tentativa e erro, frequentemente gerando frustrações e fracasso escolar.

Em geral, pais não estão preparados para promover decisões sobre como, quando e onde é melhor a criança estudar. Frequentemente, não são observadas, nas famílias, definições claras sobre como organizar o material ou local de estudo; quando aspectos como estes são abordados, isto em geral ocorre em situações de conflito, com pais repreendendo filhos pela maneira como estão agindo (ou deixando de agir) ou impondo condições à criança, e não na perspectiva motivar ou preparar a criança para isso.

De forma geral, os pais também não conhecem estratégias para promoção do autocontrole ou organização de rotina para que o acompanhamento das atividades de estudo da criança seja o mais possível agradável para os envolvidos. Muitas vezes o acompanhamento da criança é feito de forma rápida e superficial, concorrendo com outras atividades que os adultos estejam realizando; frequentemente, quando a criança já está cansada e predominantemente para apontar erros cometidos, promovendo aversão da criança pelas tarefas acadêmicas. Não é incomum, ainda, encontrar relatos de pais que fazem a tarefa pelos filhos ou oferecem respostas para o exercício que deveria ser prioritariamente realizado pela criança a fim de promover sua aprendizagem.

Embora existam iniciativas voltadas para capacitar pais de modo que possam atuar favorecendo comportamentos adequados de estudo considerados relevantes para o desempenho acadêmico, muito frequentemente como parte de pesquisas, estas atingem uma pequena parcela da população que necessita de orientação para lidar com a vida escolar de crianças. A aplicação desses programas depende, frequentemente, de apoio de organizações (para disponibilização de local, custos etc.), além de pessoal especializado para aplicação do mesmo. Além disso, pais e mães estão cada vez mais sobrecarregados de trabalho e compromissos, que os impedem, muitas vezes, de participarem de encontros para sua capacitação. É comum, ainda, grandes esforços para formação de grupos para intervenção e que, durante a execução do mesmo, por motivos diversos, como saúde e dificuldades no trabalho, estes cheguem ao final da intervenção com apenas uma pequena parte dos que iniciaram, já que essa estrutura não permite flexibilidade para os participantes. Neste sentido, o desenvolvimento de materiais que adultos possam utilizar para sua formação como agentes favorecedores dos comportamentos adequados de estudo das crianças, sem a necessidade de participação em grupos de treinamento formais e com a possibilidade de formação individual e personalizada, de acordo com seu ritmo e tempo de dedicação, parece justificado.

Ao analisar a prática de um conjunto de professoras, foram observados aspectos relacionados à organização geral da sala, tanto no que diz respeito à apresentação de uma rotina diária quanto a aspectos relacionados ao ambiente físico da sala de aula. Estes aspectos foram considerados porque, no que diz respeito ao estudar, a literatura aponta que a organização do ambiente físico pode interferir no rendimento da criança ao realizar suas atividades escolares, seja em casa ou na escola.

Em relação ao ambiente disponível em sala de aula nas situações observadas foi possível notar que, embora algumas das professoras tivessem realizado adequações no ambiente, tornando-o semelhante àquele considerado favorecedor de situações de aprendizagem, não foi possível identificar ações destas professoras no sentido de explicar aos alunos a importância de um ambiente físico organizado ou de suas características desejáveis. Neste sentido, as providências tomadas podem ter, e provavelmente tenham, passado despercebidas a alunos, em relação a como lidar com ambientes favoráveis ao estudar. Para ajudar a criança e proporcionar condições adequadas para aprendizagem, tem sido considerado adequado providenciar

ambiente favorável, adaptando os recursos disponíveis, melhorando o ambiente no que diz respeito à iluminação, ventilação, limpeza e organização de móveis e objetos disponíveis ao alcance da criança que podem ser considerados distratores. A organização e o estabelecimento de um ambiente físico organizado em sala são considerados importantes para o desempenho acadêmico de estudantes, sendo então desejável ensiná-los a lidar com este ambiente, de modo que possam tomar providências também no momento da realização da tarefa em casa.

Além de adequações e inadequações em relação ao ambiente de aprendizagem, foram observadas também as condições disponíveis para os alunos em termos de rotinas. Parte das professoras não demonstrou adotar rotina estruturada, tendo sido impossível identificar regularidade de horários para as tarefas. Uma agenda estruturada, com horários preestabelecidos para cada tarefa, além de orientar as atividades, poderia sinalizar para o aluno a importância da organização também ao estudar em casa. A definição da rotina em sala com horários fixos para atividades feita junto com os alunos possibilitaria que estes entendessem que existem atividades importantes e prioritárias e que conhecer e respeitar o tempo necessário e disponível para realizar cada atividade pode ajudar a estudar melhor.

Partindo da perspectiva de que a realização de tarefas escolares em casa constitui oportunidade privilegiada (embora não única) para desenvolver comportamentos relevantes para estudar em crianças no início da escolaridade, vários aspectos relacionados a esta prática foram considerados ao examinar as condições usualmente apresentadas a estas crianças por professores: aspectos gerais da tarefa, objetivos pretendidos com sua utilização, processo de seleção da tarefa, tipo de instrução oferecida no momento do envio da tarefa de casa, aspectos relacionados à conferência da tarefa de casa realizada, possíveis dificuldades encontradas pelos alunos no momento da realização da tarefa, consequências liberadas durante os procedimentos relacionados à tarefa e, finalmente, comportamentos de professores e professoras especificamente favorecedores do comportamento estudar.

Esses aspectos gerais foram observados para caracterizar melhor a importância efetivamente dada pela professora à tarefa de casa e suas práticas concretas em relação a este tipo de recurso frequentemente utilizado no processo de aprendizagem de crianças pequenas. Foram encontrados problemas em as etapas, corroborando os dados da literatura na área indica que, embora esta ferramenta seja

empregada com frequência pela escola, esta nem sempre é bem utilizada, sendo é um dos maiores problemas existentes em relação a ela.

Professoras utilizavam as tarefas com diferentes objetivos, porém nenhuma professora indicou, entender que a tarefa de casa pode ser utilizada como condição favorecedora do estudar, ao proporcionar condições para estudo, em casa. Na entrevista, quando foram indagadas sobre a função da tarefa de casa, todas as professoras apontaram sua função pedagógica, entendendo que seu principal objetivo seria fortalecer as condições de ensino anteriormente apresentadas em sala, ressaltando condições específicas, podendo esclarecer dúvidas da criança ao fazer a lição, e servindo também como pista para que as professoras pudessem reapresentar as condições de ensino já apresentadas, ou apresentar novas condições diante da constatação de que habilidades pretendidas não haviam sido instaladas.

Foi comum verificar professores enviando a tarefa sem instrução adequada para sua realização. Enviar tarefas para casa sem sequer ler com a criança o que está sendo solicitado, e sem realizar qualquer tipo de instrução ou, na melhor das hipóteses, realizar uma leitura em voz alta do enunciado, como se esse comando garantisse que a criança entenda o que é solicitado, pode não ser suficiente, ao menos para parte das crianças. Providenciar para que a criança receba orientação mais completa possível sobre o quê e como fazer, oferecendo informações sobre onde encontrar respostas ao que é solicitado, de modo a maximizar a probabilidade de que encontre as respostas sem necessitar de uma ajuda muito intensa de um adulto podem ser providências importantes, particularmente em se tratando de crianças que estejam iniciando seu processo de aprendizagem e em situações em que a família dispõe de poucos recursos de apoio à criança. A retirada gradual deste tipo de apoio é desejável, mas apenas à medida que seja possível confirmar a capacidade da criança para lidar de forma (crescentemente) autônoma com estas situações. Ainda em relação ao tipo de instrução dado pelas professoras observado em suas práticas cotidianas, não foi possível verificar o envio de informações extras (por exemplo, escritas) aos pais, ou aos alunos sobre especificidades da realização da tarefa em qualquer situação.

A forma utilizada pelas professoras para conferir o produto do trabalho da criança em relação à tarefa também foi objeto de observação, considerando se e como conferiam. Parte minoritária das professoras realizou, no período observado, correção diária das tarefas de casa, sempre no mesmo momento da aula. No entanto,

a maioria das professoras não conferiu a tarefa em todas as sessões em que foram observadas, sendo impossível dizer se a conferência foi realizada fora do período do dia em que a observação ocorreu. Todas as professoras realizaram conferências coletivas, e em algum momento conferência individual.

A conferência da tarefa deve ter como objetivo fazer a verificação do provável desempenho da criança frente ao que é esperado dela em relação a determinada tarefa, possibilitando à professora a avaliação das condições de ensino oferecidas e revisão destas se necessário. Independente do método utilizado, é importante que a criança participe e confira sua tarefa, promovendo um processo participativo dos alunos, de modo que, além de verificar seus acertos e erros, as crianças treinem habilidades relevantes em termos de oferecer, acolher e utilizar comentários de outras pessoas, incluindo seus pares. No entanto, isto não pode ser verificado nas situações observadas, confirmando observações não sistemáticas deste tipo de prática. Muitas vezes a correção individual não incluía a criança, nem levava a criança a rever sua resposta em termos do esperado para aquele exercício; quando realizada coletivamente não permitia a correção de erros específicos e não proporcionava a participação efetiva de todos, podendo ser considerada desmotivadora, diminuindo a chance da criança fazer a tarefa em situações futuras, dada a impossibilidade de compreender a importância daquilo e de ver seu trabalho efetivamente utilizado para algo, o que constitui consequência importante para o comportamento de realizar a tarefa.

Durante as sessões observadas, foi possível notar que nem sempre as professoras providenciaram consequências para a realização ou não da tarefa: tarefas nem sempre eram corrigidas, quando eram não recebiam nenhum tipo de consequência que pudesse aumentar a chance de realizá-la novamente em situação futura. Não foi possível verificar nenhuma professora tratar direta e explicitamente a importância da realização da tarefa, elogiar sua realização, fazer uso efetivo do produto da criança ou procurar compreender razões para não realização, providenciando condições adicionais para evitar que a criança deixe de fazer a tarefa novamente são exemplos de possíveis consequências que podem afetar positivamente a motivação e o desempenho da criança em relação à tarefa de casa. A preocupação de que a criança entenda a importância da tarefa, entre outras coisas, aumenta a probabilidade de realização da tarefa no futuro. É necessário, portanto, que a criança saiba a importância daquilo que ela faz, e uma das formas de mostrar

para a criança a importância de seu trabalho seria promover o uso efetivo de seu produto, utilizando o que foi realizado em casa para outras atividades em sala ou explicitando a função e a importância da realização.

Em relação à formação específica ou conhecimento prévio das professoras para promover situações favorecedoras de estudo, e de desenvolvimento de repertórios de estudo em crianças, nenhuma das professoras participantes relatou ter recebido formação específica relacionada à como lidar com tarefa de casa ou forma de estudar, recorrendo somente a pesquisas bibliográficas, buscando informações por conta própria sobre didática e método de ensino; informações que buscam, segundo elas, transferir aos alunos quando pertinente. Embora as professoras relatem saber da importância da prática da tarefa de casa como prática pedagógica e como situação favorecedora do comportamento estudar tanto em casa como na escola, foi possível verificar que muitas práticas relacionadas à tarefa de casa não são realizadas de maneira adequada, podendo desmotivar a criança a realizá-las se não entende a importância daquela atividade.

É preciso destacar o fato de que a escola em que foi realizada a observação apresenta uma política voltada à utilização da tarefa de casa como ferramenta pedagógica, e que mesmo com problemas envolvendo sua prática, alguns resultados positivos estão sendo obtidos com esta ferramenta. É possível que em escolas que não apresentem políticas voltadas para a utilização da tarefa, esta situação possa ser um pouco mais grave, e demande ainda mais atenção dos envolvidos, no sentido de promover a capacitação de profissionais para a utilização adequada desta ferramenta.

Esses dados indicam uma lacuna na formação destes profissionais em relação ao uso da tarefa como ferramenta eficiente de aprendizagem e de técnica de promoção de estudos, uma vez que em sua maioria os professores de modo geral e não só as participantes da pesquisa, não recebem capacitação para tal. A ausência deste tipo de formação pode ser constatada também no processo de preparo de professores, mesmo em cursos de nível superior.

Os relatos das professoras sobre suas práticas, e os comportamentos identificados em sala voltados à prática de rotinas relacionadas à tarefa de casa, situações que podem ser consideradas potencialmente favorecedoras do comportamento estudar para a faixa etária considerada, indicam diversos comportamentos e esforços das professoras que elas acreditam serem favorecedores à promoção do comportamento estudar. No entanto, muitos desses comportamentos

podem ser considerados inadequados ou insuficientes, sugerindo a necessidade de promover ações no sentido de ensinar estes profissionais a ensinar a estudar e a promover adequadamente situações de estudo.

As situações anteriormente descritas indicam a existência de um problema de relevância acadêmica para a comunidade escolar, visto que comportamentos adequados de estudo podem ser preventivos de problemas de aprendizagem, comumente apresentados em nossas escolas. A situação envolve comportamentos de pais e professores e da relação que estes mantêm com crianças ao ensinar, favorecer e manter situações adequadas de estudo, sugerindo que existem propriedades destes comportamentos inadequados que devam ser eliminados ou adequados em partes de suas propriedades. Sugerem também que outros comportamentos precisam ser ensinados e instalados em pais e professores.

A literatura apresenta algumas poucas opções para formação de agentes favorecedores de comportamentos adequados de estudo de crianças, apresentando apenas algumas informações relevantes sobre o tema, não oferecendo, contudo, a indicação clara dos comportamentos que são desejados e necessários para que eles se tornem verdadeiros agentes de promoção do estudar. De modo geral, as orientações referem-se apenas às ações (respostas), estando omitidas, na grande maioria das situações, as oportunidades de repostas (condições antecedentes) e os resultados, produtos ou efeitos desejáveis destas respostas; ou seja, em grande parte das informações há indicação apenas de o quê os adultos devem fazer, mas não dos momentos ou situações oportunas e dos resultados que devem ser buscados por eles ao emitirem as respostas indicadas como desejadas para um bom acompanhamento escolar – ou, em outras palavras, sob controle de que aspectos do ambiente devem atuar.

Os dados que embasam a construção da situação-problema possibilitam alcançar uma compreensão ampliada da situação em que ficam expostas crianças, em relação às práticas que pais e professores desempenham ao ensinar, favorecer ou manter comportamentos adequados de estudos. Essa compreensão acerca da situação permite compreender que a elaboração de um programa de ensino para capacitar adultos nesta função pode ser relevante para enfrentamento dos problemas dispostos na situação.

A sistematização de informações disponíveis a respeito das condições a que estão expostas crianças em função de condutas dos adultos que por elas respondem,

em casa ou na escola, indicou a necessidade e conveniência de oferecer, como uma alternativa de enfrentamento dos limites identificados, um programa de ensino voltado para o preparo de pais e professores para a tarefa de promover comportamentos adequados de estudo. Permitiu ainda definir a natureza mais conveniente para este tipo de programa, de modo a aumentar, tanto quanto possível, seu alcance; ou seja, um material autoinstrutivo, a ser utilizado individualmente por pessoas que tenham necessidade ou interesse nesta capacitação.

5.2.2 Estágio 2: Objetivos terminais propostos para o programa de ensino

Os objetivos terminais definidos para o programa de ensino para autopreparo de pais e professores, em termos de classes gerais de comportamentos que devem ser promovidos por meio do programa são:

1. Lidar adequadamente com crianças sob sua responsabilidade;
2. Instalar comportamentos da classe estudar em crianças;
3. Favorecer ocorrência de comportamentos da desejáveis da classe estudar em crianças em todas as situações possíveis;
4. Manter comportamentos da classe estudar em crianças.

Estes objetivos terminais correspondem ao que o adulto deverá ser capaz de fazer, ao final da realização do programa de ensino, para que possa ensinar, favorecer e manter o comportamento de estudos adequados de crianças sob sua responsabilidade.

Nos Quadros 5 a 8 podem ser vistas as descrições elaboradas para cada um destes comportamentos. No Quadro 5 pode ser vista a descrição comportamental para o objetivo terminal “Lidar adequadamente com crianças sob sua responsabilidade” definido para o programa de ensino.

Quadro 5 - Descrição comportamental do objetivo terminal: “Lidar adequadamente com estudantes sob sua responsabilidade”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Lidar adequadamente com crianças sob sua responsabilidade”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações gerais que envolvam a aprendizagem, manutenção ou adequação de diversos comportamentos tanto da criança como do adulto. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre comportamento humano (como surge, é mantido, se modifica, na relação com o ambiente); - Natureza da situação específica em que o adulto vai ou pode atuar; - Recursos disponíveis (recursos controláveis pelo sujeito, tempo, materiais); - Características das pessoas envolvidas (tipo de relação estabelecida – crianças, pais, professores; potenciais reforçadores etc.) - Características de uma relação adulto -criança que seja favorecedora da aprendizagem de diversos comportamentos. 	<p><i>Dispor contingências comportamentais</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arranjos no ambiente favorecem a aprendizagem; - Criança aprendendo diversos comportamentos de forma crescentemente eficaz, autônoma, gratificante, - Estudante com acesso a melhores condições para aprender; -Chances reduzidas de fracasso escolar; -Adulto com capacidade crescente de preparar os alunos para estudar; -Relação entre envolvidos pode ser considerada favorecedora do desenvolvimento da criança.

A descrição comportamental do objetivo “Lidar Adequadamente com crianças sob sua responsabilidade” indica a necessidade de que o adulto seja capaz de lidar com situações gerais que envolvam aprendizagem, manutenção ou modificação de comportamentos de qualquer natureza (não apenas de estudo), próprios ou das

crianças, por meio da disposição de contingências comportamentais. A relação apresentada indica em quais situações este tipo de atuação é oportuno (praticamente qualquer situação de interação com crianças sob sua responsabilidade), considerando o conhecimento disponível sobre comportamento humano (como surge, como se modifica e como mantém a relação com o ambiente), bem como aspectos particulares do contexto em que esta atuação deva ocorrer (natureza da situação específica em que o adulto irá atuar, os recursos disponíveis, as características das pessoas envolvidas e características de uma relação adulto-criança que seja considerada favorecedora de aprendizagem), bem como resultados desejáveis deste tipo de atuação não apenas em curto prazo, mas também em termos de contribuição para o estabelecimento de tendências a serem concretizadas em médio e longo prazo – ainda que estas possam não depender apenas da atuação específica do adulto.

No Quadro 6 pode ser vista a descrição comportamental para o objetivo terminal “Instalar comportamentos adequados da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade” definido para o programa de ensino.

Quadro 6 - Descrição comportamental do objetivo terminal: “Instalar comportamentos adequados da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL

Comportamento: “Instalar comportamentos adequados da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade”.

Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lacunas de repertório de crianças em relação a situações de estudo (quando, quanto, onde, como...); - Oportunidades para desenvolver (novos) comportamentos adequados de estudo; - Oportunidade ou necessidade de estudo da criança; <p><u>Condições Necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de atividades disponíveis no contexto escolar - Características individuais de estudantes (considerando: nível de escolaridade e idade, atenção, motivação, organização, características de aprendizagem – histórico de fracasso ou recusa às atividades etc.) - Exigências e demandas da escola; - Condições e recursos disponíveis para o adulto no contexto de sua atuação e para a criança em relação à situação de estudo 	<p><i>Arranjar contingências de ensino</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança estudando de forma crescentemente eficaz, autônoma, gratificante, com regularidade e sob controle do próprio estudar; - Lacuna no repertório comportamental relativo a estudar da criança preenchida ou reduzida; - Estudante com acesso a melhores condições para aprender em situações de estudo; - Chances de fracasso escolar reduzida; - Adulto com capacidade crescente de preparar os alunos para estudar; - Maior facilidade para o adulto ensinar os comportamentos previstos em seu programa de ensino; - Atividades realizadas pela criança conforme as exigências da escola e da própria atividade, de forma otimizada (sem desperdício de tempo e materiais).

A descrição comportamental do objetivo “Instalar comportamentos da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade” indica a necessidade de que qualquer adulto seja capaz de lidar com situações em que seja desejável que a criança preencha lacunas de repertório em relação a situações de estudo (considerando quando, o que, quanto, onde, como estudar...), por meio do arranjo de contingências de ensino. A relação sinaliza que este tipo de atuação é oportuno diante de atividades do contexto escolar, exigências e demandas da escola, considerando o conhecimento das características individuais da criança (nível de escolaridade, idade, atenção, motivação entre outros), e as condições e recursos disponíveis para o adulto no

contexto de sua atuação em relação ao estudar, bem como resultados desejáveis deste tipo de atuação em curto, médio e longo prazos – ainda que estas possam não depender apenas da atuação específica do adulto.

No Quadro 7 pode ser vista a descrição comportamental para o objetivo terminal “Favorecer ocorrência de comportamentos adequados da classe estudar em crianças” definidos para o programa de ensino.

Quadro 7 - Descrição comportamental do objetivo terminal: “Favorecer ocorrência de comportamentos adequados da classe estudar em crianças”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Favorecer ocorrência de comportamentos adequados da classe estudar em crianças”		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>-Situações escolares que requerem ou comportam apresentação de comportamentos da classe estudar.</p> <p><u>Condições Necessárias</u></p> <p>- Comportamentos da classe estudar presentes nos repertórios das crianças e suas características relevantes para o processo de ensino-aprendizagem (como reforçadores, história de sucesso e fracasso escolar, condições familiares etc.)</p> <p>- Comportamentos de estudo adequados nas situações específicas;</p> <p>- Conhecimento disponível sobre condições potencialmente favorecedoras de comportamentos da classe estudar;</p> <p>- Conhecimento disponível sobre condições mantenedoras de comportamentos da classe estudar;</p> <p>- Condições e recursos disponíveis para adulto ensinar e para crianças realizarem atividades de estudo.</p>	<p><i>Providenciar condições antecedentes e subsequentes adequadas e suficientes para comportamentos adequados de estudo</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <p>- Comportamentos adequados de estudo apropriados às situações específicas com maior probabilidade de serem apresentados pelas crianças com facilidade e eficácia</p> <p>- Crianças gradualmente mais capazes de compreender a condição criada como favorecedora do estudar;</p> <p>- Crianças em condições de estudar de forma crescentemente eficaz em situações com diferentes especificidades.</p>

O objetivo “Favorecer ocorrência de comportamentos adequados da classe estudar” refere-se à necessidade de que o adulto seja capaz de lidar com situações escolares que requerem que a criança apresente comportamentos da classe estudar, providenciando condições antecedentes e subsequentes adequadas e suficientes

para comportamentos adequados de estudo. A relação sinaliza que este tipo de atuação é oportuno diante de atividades do contexto escolar que requeiram a apresentação de comportamentos de estudos adequados em situações específicas, considerando o conhecimento tanto da classe estudar presentes no repertório das crianças (reforçadores, história de sucesso e fracasso escolar) como do conhecimento disponível sobre condições potencialmente favorecedoras e mantenedoras da classe estudar, e as condições e recursos disponíveis para o adulto no contexto de sua atuação e da criação em relação ao estudar, bem como resultados desejáveis deste tipo de atuação em curto, médio e longo prazos – ainda que estas possam não depender apenas da atuação isolada do adulto.

No Quadro 8 pode ser vista a descrição comportamental para o objetivo terminal “Manter comportamentos da classe estudar de crianças sob sua responsabilidade” definido para o programa de ensino”.

Quadro 8 - Descrição comportamental para o objetivo terminal “Manter comportamentos da classe estudar de crianças sob sua responsabilidade”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Manter comportamentos da classe estudar de crianças sob sua responsabilidade”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Crianças apresentando comportamentos de estudo adequados às demandas acadêmicas e compatíveis com conhecimento sobre este processo</p> <p><u>Condições Necessárias</u></p> <p>- Características dos comportamentos da classe estudar presentes no repertório das crianças</p> <p>- Necessidades, demandas e oportunidades do ambiente escolar (incluindo programas a serem cumpridos) para apresentação de comportamentos da classe estudar</p> <p>- Condições e recursos disponíveis para o adulto e para as crianças em relação a situações de estudo.</p>	<p><i>Providenciar contingências comportamentais para comportamentos da classe estudar</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <p>- Criança estudando de forma crescentemente eficaz, autônoma, gratificante, com regularidade e sob controle do próprio estudar;</p> <p>- Repertório de estudos da criança cada vez mais refinado;</p> <p>- Comportamento do adulto sendo reforçado e mantido pela aprendizagem dos alunos.</p>

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Manter comportamentos da classe estudar de crianças sob sua responsabilidade”, este indica a necessidade de que o adulto seja capaz de lidar com situações em que crianças estejam apresentando comportamentos de estudos adequados às demandas acadêmicas de maneira, compatível com o conhecimento existente sobre esse processo, por meio da providência de contingências comportamentais para comportamentos da classe em questão. A relação sinaliza que este tipo de atuação deve considerar as características dos comportamentos da classe estudar presentes no repertório da criança, as necessidades do ambiente escolar e as condições e recursos disponíveis para o adulto no contexto de sua atuação em relação ao estudar, bem como resultados desejáveis deste tipo de atuação em curto, médio e longo prazos.

5.2.3 Estágio 3: Objetivos intermediários propostos para o programa de ensino

São apresentados, na Figura 2, os objetivos intermediários mais gerais derivados dos objetivos terminais identificados no Estágio 3 do processo de programação.

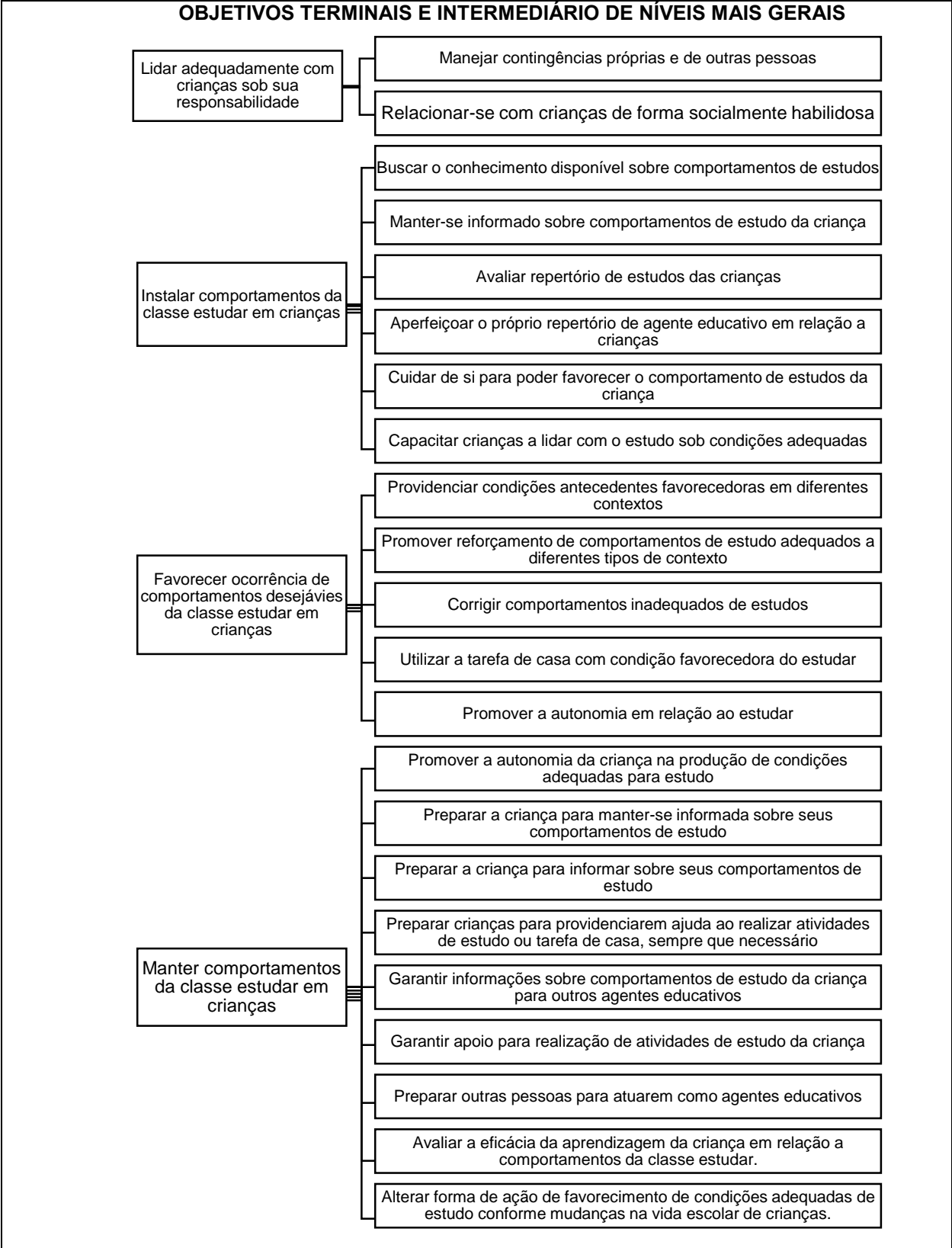


Figura 2 - Objetivos Terminais e Intermediários de níveis mais gerais definidos para o programa de ensino.

5.2.4 Estágio 4: Definição das Partes Funcionais dos objetivos intermediários propostos para o programa de ensino

5.2.4.1 Descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários mais gerais derivados do objetivo terminal: “Lidar adequadamente com crianças sob sua responsabilidade”.

Nos Quadros 9 e 10 são apresentados os produtos das descrições comportamentais elaboradas para os comportamentos indicados como objetivos intermediários no maior nível de generalidade a partir do objetivo terminal: “Lidar adequadamente com crianças sob sua responsabilidade”. Em relação a cada um deles podem ser identificados os aspectos constituintes da relação, em termos de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos subsequentes.

No Quadro 9 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)” definido para o programa de ensino.

Quadro 9 - Descrição comportamental do objetivo: “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas) ”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações diversas que envolvam comportamentos (próprio e de outros), desejáveis ou indesejáveis, a serem instalados, mantidos ou modificados. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre comportamento humano (como surge, é mantido, se modifica, na relação com o ambiente); - Natureza da situação específica em que o agente educativo vai ou pode atuar; - Recursos disponíveis (recursos controláveis pelo sujeito, tempo, materiais); - Normas de bom relacionamento entre pessoas em vigor, na sociedade em geral e no contexto específico dos envolvidos; - Características das pessoas envolvidas (tipo de relação estabelecida – crianças, pais, professores; potenciais reforçadores etc.). 	<p><i>Promover favorecedores para ocorrência e manutenção de comportamentos desejáveis.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos desejáveis instalados e mantidos por contingências positivas (reforçadoras); - Autonomia crescente dos envolvidos no manejo de contingências; - Relação entre envolvidos mantida ou fortalecida.

A descrição comportamental do objetivo “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)” evidencia a necessidade de que qualquer adulto seja capaz de lidar com situações diversas de modo a instalar, manter ou modificar comportamentos de qualquer natureza (não apenas de estudo), próprios ou de outras pessoas, a partir de manejo de condições ambientais. A relação evidencia a amplitude do que sinaliza que este tipo de atuação é oportuno (praticamente qualquer situação de interação com outras pessoas), considerando o conhecimento disponível sobre comportamento humano (que deverá estar em permanente evolução, não bastando então dominar aquilo que existe de informação em um determinado momento), bem como aspectos particulares do contexto em que esta atuação deva ocorrer (o que deve

dar a especificidade das contingências a serem manejadas e da forma de fazer isto), bem como resultados desejáveis deste tipo de atuação não apenas em curto prazo, mas também em termos de contribuição para o estabelecimento de tendências a serem concretizadas em médio e longo prazos – ainda que estas possam não depender apenas da atuação isolada do adulto.

No Quadro 10 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”, definido para o programa de ensino”.

Quadro 10 - Descrição comportamental do objetivo: “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Situações diversas de interação que envolva crianças e adultos.</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- Conhecimento disponível sobre normas de relacionamento entre pessoas, no âmbito social, mais amplo e específico (relação professor aluno por exemplo) em que se inserem os envolvidos nas situações;</p> <p>- Conhecimento disponível sobre comportamento humano (como surge, é mantido, se modifica, na relação com o ambiente);</p> <p>- Conhecimento disponível sobre habilidades sociais;</p> <p>- Conhecimento disponível sobre a relação adulto-criança e comportamentos promotores de um meio favorecedor de aprendizagem;</p> <p>- Conhecimento disponível sobre desenvolvimento infantil;</p> <p>- Características da criança (idade, escolaridade, padrão comportamental, entre outras);</p> <p>-Característica da situação (tipo de situação e relação existente entre os envolvidos).</p>	<p><i>Relacionar-se adequadamente (de forma gentil, atenciosa, assertiva etc.) com crianças.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>- Relação positiva e assertiva estabelecida entre adultos e crianças;</p> <p>- Aumento da disposição da criança para realizar comportamentos desejados e ensinados por adultos;</p> <p>-Aumento da disposição de adultos para ensinar crianças;</p> <p>-Maior probabilidade de ocorrência do desenvolvimento infantil adequado (aumento da existência dos fatores de proteção indicados em literatura como colaboradores para o desenvolvimento infantil).</p>

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”, ele indica a importância de que interações com crianças sejam sempre compatíveis com as condições da criança, gentis, atenciosas e assertivas, para que possam produzir os resultados desejáveis. Neste sentido, é destacada a importância de que o adulto considere normas vigentes de relacionamento entre pessoas no contexto em que se dão as relações, entre outros aspectos importantes em relação a características de cada criança, do contexto em que a interação ocorre e do conhecimento disponível sobre desenvolvimento infantil, habilidades sociais etc. Com tais cuidados, fica aumentada a chance de que a criança responda à interação com disposição para ouvir e se manifestar, comporte-se de forma compatível com as indicações do adulto etc. A manutenção da qualidade positiva das interações adulto-criança são essenciais para que aquele possa atuar como agente de promoção de comportamentos de estudo.

5.2.4.2 Descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários mais gerais derivados do objetivo terminal: “Instalar comportamentos da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade”.

Nos Quadros 11 a 16 são apresentados os produtos das descrições comportamentais elaboradas para os comportamentos indicados como objetivos intermediários no maior nível de generalidade a partir do objetivo terminal: “Instalar comportamentos da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade”. Em relação a cada um deles podem ser identificados os aspectos constituintes da relação, em termos de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos subsequentes.

No Quadro 11 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Buscar conhecimento disponível sobre comportamentos adequados de estudo”, definido para o programa de ensino.

Quadro 11 - Descrição comportamental do objetivo: “Buscar o conhecimento disponível sobre comportamentos de estudo”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: <i>“Buscar conhecimento disponível sobre comportamentos de estudo”.</i>		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades para, ou necessidades de, ensinar comportamentos de estudo a crianças sob sua responsabilidade; - Lacunas de repertório de adultos em relação a situações que envolvam o ensino de comportamentos da classe estudar; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre formas adequadas de estudo de crianças; - Conhecimento sobre formas adequadas de ensino para crianças; - Características da atividade que já está sendo realizada pela criança; - Características da relação adulto-criança e características da própria criança. 	<p><i>Buscar informações disponíveis sobre manejo de contingências relacionadas a comportamentos da classe estudar</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Máximo de informações possível obtidas sobre o manejo de contingências relacionadas ao estudar; - Informações sobre métodos adequados de ensino obtidas; - Adulto em condições de ensinar os alunos a estudar de maneira crescente eficiente e segura; - Adulto em condição de ensinar outras pessoas a supervisionar o estudo das crianças, quando necessário; - Adulto em condições de favorecer a ocorrência de comportamentos da classe estudar; - Adulto capaz de arranjar condições que sejam mantenedoras da classe estudar.

A descrição comportamental do objetivo “Buscar o conhecimento disponível sobre comportamento de estudos” evidencia que, diante do avanço permanente do conhecimento humano, incluindo o que se refere direta ou indiretamente ao estudo, é importante que o adulto saiba buscar informações disponíveis para lidar com situações em que deva ensinar comportamentos de estudo e não esteja preparado para isso, ou identifique lacunas no seu próprio repertório em relação a promover o estudar. São

destacados na descrição aspectos diversos que devem ser considerados ao buscar este tipo de informação, tais como conhecimento disponível sobre formas adequadas de estudo, formas de ensinar crianças, e aspectos específicos de cada situação que enfrente, tais como características das atividades que a criança sob sua responsabilidade realiza e da relação adulto-criança. São destacados, como resultados a serem alcançados, efeitos relacionados à mudança de condição do adulto a partir das informações buscadas e obtidas, que deverão impactar sua forma de agir ao acompanhar crianças em relação ao estudar.

No Quadro 12 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Manter-se informado sobre o comportamento estudar da criança”, definido para o programa de ensino.

Quadro 12 - Descrição comportamental do objetivo “Manter-se informado sobre o comportamento estudar da criança”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: <i>“Manter-se informado sobre o comportamento estudar da criança”.</i>		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de informações sobre aspectos relevantes do comportamento da criança em relação ao estudar. - Possíveis fontes de informações sobre aspectos em relação aos quais há lacunas a serem preenchidas com informações sobre aspectos relevantes do comportamento da criança em relação ao estudar. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características da situação, pessoa ou organização; - Conhecimentos e normas sobre relacionamento e comunicação adequados; - Informações sobre a criança desejáveis ou necessárias de serem solicitadas; - Tempo disponível. 	<p><i>Solicitar informações sobre comportamento de estudo.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre a criança tornada acessível e compartilhada entre os envolvidos em situações relevantes para o comportamento de estudo da criança; - Melhores condições para avaliar (manter ou adequar) planos de ações para promoção de comportamentos adequados de estudo da criança; - Condições de aprendizagem da criança otimizadas; - Relação adequada entre os informantes e destes com a criança desenvolvida ou mantida; - Maior número de informações desejáveis ou necessárias tornadas disponíveis em menor tempo.

A relação comportamental correspondente ao objetivo “Manter-se informado sobre o comportamento estudar da criança” ressalta a importância de que o adulto seja capaz de produzir, para seu uso, informações significativas como insumo para suas ações de acompanhamento de crianças sob sua responsabilidade. Para tanto, deverá atentar à inexistência ou insuficiência destas informações nas situações em que atua como agente de promoção de comportamentos de estudo, e levar em consideração aspectos diversos que possam contribuir para que sejam encontradas informações pertinentes e confiáveis, ao solicitar informações a pessoas que possam dispor delas, de forma a obtê-las rapidamente e garantindo manutenção de boas condições de interação entre os envolvidos, incluído aí o cuidado em termos de privacidade da criança.

No Quadro 13 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Avaliar repertórios de estudo de crianças sob sua responsabilidade”, definido para o programa.

Quadro 13 - Descrição comportamental do objetivo “Avaliar repertórios de estudo de crianças sob sua responsabilidade”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Avaliar repertórios de estudo de crianças sob sua responsabilidade.”		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças sendo ensinadas por adultos a manejar contingências favorecedoras do estudar; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre condições desejáveis ou esperadas de ensino e aprendizagem de crianças, em especial quanto aos comportamentos de estudo; - Características da criança e de sua aprendizagem (desempenho acadêmico, conhecimentos e comportamentos prévios sobre comportamento de estudo, idade, escolaridade); - Conhecimento disponível sobre formas de avaliar comportamentos e seus resultados. 	<p><i>Caracterizar repertórios de estudo de crianças</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos de promoção de comportamento de estudos avaliados quanto a sua eficácia na produção dos resultados esperados ou desejados; - Possibilidade de implementar novas intervenções ou modificar os procedimentos adotados em menor tempo; - Possibilidade de superar dificuldades da criança de forma mais adequada, de acordo com suas necessidades e em menor tempo; - Probabilidade diminuída de desperdício de recursos.

A descrição comportamental do objetivo “Avaliar repertório de estudos de crianças sob sua responsabilidade” aponta os elementos mais significativos (em termos de condições antecedentes e subsequentes) para que agentes de promoção de comportamentos de estudo atuem a partir de uma compreensão o mais possível completa e fiel à condição específica de cada criança sob sua responsabilidade, ao promover repertórios de estudo adequados. Nesta relação é particularmente importante que o adulto leve em consideração conhecimento sobre o fenômeno que deverá avaliar, assim como as condições específicas de cada uma das crianças, para que possa identificar, com a maior precisão possível, as lacunas a serem superadas e propor as possibilidades de superação mais econômicas e eficazes para cada caso.

No Quadro 14 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Aperfeiçoar o próprio repertório de agente educativo”, definido para o programa de ensino.

Quadro 14 - Descrição comportamental do objetivo “Aperfeiçoar o próprio repertório de agente educativo em relação a crianças.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Aperfeiçoar o próprio repertório de agente educativo”		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Oportunidade de atuação como, ou condição de agente educativo no acompanhamento de estudo de crianças.</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- Resultados da atuação como agente educativo no acompanhamento de estudos de crianças;</p> <p>- Conhecimento disponível e atualizado sobre comportamentos desejáveis e adequado de agentes educativos;</p> <p>- Recursos e condições disponíveis (financeiros, de tempo, de oportunidades de capacitação disponíveis).</p>	<p><i>Promover condições de aprendizagem para si mesmo em termos de atuação como agente educativo de crianças</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <p>- Práticas educativas gradualmente mais compatíveis com conhecimento atualizado disponível sobre aspectos envolvidos na educação de crianças;</p> <p>- Concepções e métodos inadequados sobre atuação de agente educativo revistas e reformuladas;</p> <p>- Sistema para reavaliar procedimentos disponíveis para uso em outros contextos;</p> <p>- Maior probabilidade de alcançar resultados positivos ao lidar com comportamentos de estudo de crianças.</p>

O objetivo “Aperfeiçoar o próprio repertório como a gente educativo” evidencia que além de buscar informações, os agentes educativos que se dediquem a promover comportamentos de estudo devem ser capazes de promover, para si mesmos, condições que possibilitem aperfeiçoar o próprio comportamento para acompanhar o estudo de crianças de modo que se tornem competentes e autônomas para estudar.

No Quadro 15 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Cuidar de si para favorecer comportamentos adequados de estudos de criança”, definido para o programa de ensino.

Quadro 15 - Descrição comportamental do objetivo “Cuidar de si para favorecer comportamentos adequados de estudo da criança”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Cuidar de si para favorecer comportamentos adequados de estudo da criança”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações diversas que requerem ou comportam o favorecimento, a manutenção ou a adequação de condições adequadas de estudo; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades para ensino, manutenção ou adequação de comportamentos de estudo; - Conhecimento disponível sobre melhores condições do agente para o favorecimento de comportamentos adequados de estudo; - Conhecimento disponível sobre condições físicas e psicológicas que influem no comportamento do agente educativo; - Condições físicas e psicológicas próprias em circunstâncias em que há necessidade ou demanda de atuar como agente favorecedor de comportamentos de estudo; - Características das situações específicas em que a o manejo de condições relacionadas ao estudo costuma ou deve ocorrer (horário, local, atividades que serão realizadas). 	<p><i>Promover para si condições adequadas ao favorecimento de comportamentos adequados de estudos em criança</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adulto e condições adequadas para o favorecimento, manutenção ou adequação de comportamentos de estudos em crianças; - Adulto promovendo condições compatíveis com as exigências acadêmicas da criança; - Ensino, favorecimento e manutenção de comportamentos adequados de estudos realizados de forma eficaz e sob controle de contingências reforçadoras positivas para o adulto; - Maior probabilidade de o adulto engajar-se em atividades de promoção de comportamentos de estudo adequados no futuro; - Condições de aprendizagem da criança no contexto escolar a para além dele, favorecidas.

O objetivo “Cuidar de si para favorecer comportamentos adequados de estudo da criança” refere-se à importância de que o adulto garanta para si mesmo adequadas condições físicas e mentais para iniciar quaisquer atividades relativas ao acompanhamento do estudo de crianças, dada a importância de seu papel nestes processos e o impacto negativo que lidar com o estudo de crianças em condições adversas pode produzir na aprendizagem delas e no gosto pela atividade de estudo. Neste sentido, cuidar de si, garantindo que seja uma atividade gratificante também para si mesmo, é fundamental para que a criança conte com boas condições para estudar.

No Quadro 16 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas”, definido para o programa de ensino.

Quadro 16 - Descrição comportamental do objetivo “Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lacunas no repertório de estudos de crianças sob sua responsabilidade; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigências acadêmicas a serem cumpridas para a etapa de formação da criança; - Tipos de oportunidades disponíveis no contexto escolar para ensino de comportamentos adequados de estudo; - Conhecimento disponível sobre condições e comportamentos adequados de estudo; - Conhecimento disponível sobre técnicas de ensino e manejo de comportamento; - Características da criança e da situação específica (idade, escolaridade, atividade ou situação a ser modificada, possíveis reforçadores); - Recursos disponíveis como estímulos antecedentes e subsequentes a comportamentos de interesse. 	<p><i>Disponibilizar condições de ensino em todos os contextos possíveis</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança apta a apresentar comportamentos adequados de estudo a suas condições particulares de desenvolvimento, exigências acadêmicas, conhecimento sobre como estudar adequadamente e recursos disponíveis; - Criança gradualmente mais apta a: <ul style="list-style-type: none"> a) solicitar apoio para dispor de condições de estudo adequadas e manter comportamentos de apoio; b) providenciar condições favorecedoras para comportamentos adequados de estudo de forma autônoma; c) estudar de forma eficaz e sob controle de contingências reforçadoras positivas - Condições de aprendizagem da criança no contexto escolar a para além dele, favorecidas.

O objetivo “Capacitar crianças a lidar com o estudo sob condições adequadas” foi descrito de forma a evidenciar que o papel de agentes educativos em relação à promoção de comportamentos de estudo em crianças não se limita a que a criança estude adequadamente, de forma a obter sucesso no atendimento às exigências escolares, e sim que ela se torne capaz de lidar com a diversidade de situações diante das quais é esperado que ela apresente como resposta estudar adequadamente. A descrição destaca, além dos resultados mais imediatos desta ação do agente educativo (criança apresentando comportamentos adequados diante das demandas que enfrenta no momento específico), a expectativa de que o agente seja capaz de torná-la competente não apenas para estas situações específicas e atuais, mas com a realidade que enfrentará vida afora.

5.2.4.3 Descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários mais gerais derivados do objetivo terminal: “Favorecer ocorrência de comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças”.

Nos Quadros 17 a 21 são apresentados os produtos das descrições comportamentais elaboradas para os comportamentos indicados como objetivos intermediários no maior nível de generalidade a partir do objetivo terminal: “Favorecer ocorrência de comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças”. Em relação a cada um deles podem ser identificados os aspectos constituintes da relação, em termos de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos subsequentes.

No Quadro 17, é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos adequados de estudo em diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares”, definido para o programa de ensino.

Quadro 17 - Descrição Comportamental do objetivo “Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos adequados de estudo a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças sob sua responsabilidade”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “ <i>Providenciar condições antecedentes favorecedoras (...) interação com crianças sob sua responsabilidade</i> ”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações escolares diversas que requerem ou comportam apresentação de comportamentos da classe estudar; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características específicas da situação de estudo que se apresenta (tipo de assunto a ser estudado, produto desejável do estudo, material disponível) - Comportamentos de estudo, apropriados às situações específicas de estudo; - Comportamentos da classe estudar presentes no repertório das crianças e suas características relevantes para o processo de ensino-aprendizagem (como reforçadores, história de sucesso e fracasso escolar, etc.); - Informações sobre condições favorecedoras de comportamentos da classe estudar; - Condições e recursos disponíveis para adulto ensinar e para crianças realizarem atividades de estudo. 	<p><i>Tornar acessíveis estímulos discriminativos e outros estímulos ambientais relevantes (para apresentação de comportamentos de estudo pretendidos)</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condições pertinentes e suficientes para apresentar os comportamentos desejáveis acessíveis às crianças; - Criança gradualmente mais capaz de compreender a condição criada como favorecedora do estudar; - Probabilidade aumentada da criança providenciar condições favorecedoras do estudar em situações futuras. - Comportamentos de estudo apropriados às situações específicas com probabilidade aumentada de serem apresentados pelas crianças com facilidade e eficácia - Criança em condições de estudar de forma crescentemente eficaz em situações com diferentes especificidades - Criança se comportando de maneira crescentemente autônoma em relação ao estudar.

No caso do objetivo “Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos adequados de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares”, a relação comportamental coloca em evidência o papel do manejo das condições que antecedem a apresentação de respostas componentes da classe estudar, que são fundamentais para promover aprendizagens com baixa probabilidade de erros. Ao maximizar a probabilidade de que ocorram respostas de estudo adequadas ao contexto em que a criança está, o agente educativo tornará o processo tão mais eficaz quanto mais econômico, além de evitar frustrações e repetições de trabalho que, muito frequentemente, estabelecem a atividade de estudo como aversiva.

No Quadro 18 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Promover reforçamento de comportamentos adequados de estudo a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares” definido para o programa de ensino.

Quadro 18 - Descrição comportamental do objetivo: “Promover reforçamento de comportamentos adequados de estudo a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
<p>Comportamento: “Promover reforçamento de comportamentos adequados de estudos a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares”.</p>		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos adequados da classe estudar apresentados por alunos ou produtos indicativos de comportamentos adequados de estudo; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos da classe estudar presentes anteriormente no repertório do aluno e suas características; - Situações de interação professor-aluno; - Características específicas da situação de estudo que se apresenta (tipo de assunto a ser estudado, produto desejável do estudo, material disponível, metas propostas no programa de ensino); - Informações sobre condições favorecedoras de comportamentos da classe estudar; - Condições e recursos disponíveis para professor ensinar e para crianças realizarem atividades de estudo. 	<p style="text-align: center;"><i>Providenciar consequências para comportamento de estudo adequados</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Probabilidade aumentada da criança exibir comportamentos da classe estudar de forma adequada em situações futuras; <li style="padding-left: 40px;">- Criança ciente de que os comportamentos da classe estudar por ela emitidos são adequados; - Comportamentos adequados de estudo apropriados às situações específicas apresentados pelas crianças com facilidade e eficácia; - Criança em condições de estudar de forma crescentemente autônoma e eficaz controle de contingências reforçadoras positivas.

Da mesma forma que o objetivo indicado anteriormente, esta descrição comportamental do objetivo “Promover reforçamento de comportamentos adequados de estudo a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares” indica a importância de que agentes educativos sejam capazes de providenciar consequências adequadas para comportamentos de crianças sob sua responsabilidade, do ponto de vista do conhecimento sobre comportamento humano e dos objetivos a serem alcançados, de modo a maximizar o controle positivo do comportamento e reduzir o impacto de eventuais (e inevitáveis) consequências coercitivas no processo de desenvolvimento de repertórios de estudo adequados.

No Quadro 19, é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Corrigir comportamentos inadequados de estudo de crianças sob sua responsabilidade”, definido para o programa de ensino.

Quadro 19 - Descrição comportamental do objetivo “Corrigir comportamentos inadequados de estudo de alunos sob sua responsabilidade”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: <i>“Corrigir comportamentos inadequados de estudo de crianças sob sua responsabilidade”.</i>		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos da classe estudar de crianças considerados indesejáveis do ponto de vista de um repertório de estudos eficaz e compatível com a etapa de formação da criança; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigências acadêmicas a serem cumpridas para a etapa de formação da criança; - Tipos de oportunidades disponíveis no contexto escolar para ensino de comportamentos de estudo; - Conhecimento disponível sobre condições e comportamentos adequados de estudo; - Conhecimento disponível sobre técnicas de ensino e manejo de comportamento; - Características da criança e da situação específica (idade, escolaridade, atividade ou situação a ser modificada, possíveis reforçadores); - Recursos disponíveis como estímulos antecedentes e subsequentes a comportamentos de interesse. 	<p><i>Providenciar condições consequentes (não aversivas) para comportamentos de estudo inadequados</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança em condições de identificar aspectos do comportamento estudar que podem ser considerados inadequados ou indesejáveis; - Criança disposta a prosseguir com o processo de ensino-aprendizagem, inclusive de comportamentos de estudo adequados; - Criança em condições de minimizar a ocorrência destes comportamentos em situação futura; - Criança apta a apresentar comportamentos de estudo compatíveis com suas condições particulares de desenvolvimento, exigências acadêmicas, conhecimento sobre como estudar adequadamente e recursos disponíveis; - Criança em condições de estudar de forma crescentemente autônoma e eficaz controle de contingências reforçadoras positivas.

O objetivo “Corrigir comportamentos inadequados de estudo de crianças sob sua responsabilidade” coloca em evidência a importância de que o adulto seja capaz de lidar com comportamentos da criança que requerem correção de forma a evitar

consequências aversivas para que a criança, dado o conhecimento disponível sobre os resultados decorrentes do controle coercitivo para o comportamento humano. A correção adequada de comportamentos que se distanciam do esperado no estudo aumenta a probabilidade de que a criança possa prosseguir neste processo de aprendizagem sem frustrações ou sentimento de culpa que, muito frequentemente, prejudicam sua evolução acadêmica e de desenvolvimento de repertórios de estudo adequados.

No Quadro 20 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Utilizar a tarefa de casa como condição favorecedora do estudar”, definido para o programa de ensino.

Quadro 20 - Descrição comportamental do objetivo: “Utilizar a tarefa de casa como condição favorecedora do estudar”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Utilizar a tarefa de casa como condição favorecedora do estudar”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade ou necessidade de promover atividades que proporcionem o treino ou a aquisição de novas habilidades fora da sala de aula; - Oportunidade para promover comportamentos de estudo em casa; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características da atividade de estudo a ser realizada; - Conhecimento sobre condições adequadas para utilização da tarefa de casa como condição potencialmente favorecedora do estudar; - Conhecimento sobre condições que potencializam as chances da tarefa ser utilizada de modo a aproveitar todos os recursos e utilidades da prática; - Recursos disponíveis (materiais, supervisão de um adulto, habilidades a serem ensinadas/treinadas e etc.) 	<p><i>Providenciar condições para realização de tarefa de casa</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarefa utilizada como condição favorecedora do estudar para as crianças; - Tarefas atribuídas realizadas e apresentando características compatíveis com os objetivos propostos e particularidades das crianças; - Probabilidade aumentada de as tarefas serem realizadas pelas crianças de maneira satisfatória, compatível com demanda de estudo estabelecida; - Habilidades previstas para treino aperfeiçoadas pela criança; - Realização da tarefa compreendida pelo aluno como estudo; - Probabilidade aumentada do aluno voltar a realizar a tarefa diante do bom emprego da ferramenta por parte do professor.

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Utilizar a tarefa de casa como condição favorecedora do estudar”, esta habilidade está relacionada às oportunidades (e necessidade) do adulto utilizar a tarefa de casa como condição que

favoreça o estudar, proporcionado à criança o treino ou a aquisição de novas habilidades relacionadas ao estudar em outros contextos além da escola. Contextos em que mesmo não estando presente o adulto pode estender sua atuação por meio de cuidados relevantes, por exemplo, em termos de tarefas de casa atribuídas no caso do professor, ou acompanhamento das atividades escolares em casa pelos pais. São condições importantes de serem consideradas pelos adultos ao utilizar a tarefa de casa como condição favorecedora do estudar: as características da atividade a ser realizada, o conhecimento de condições adequadas para utilização da tarefa de casa, e os recursos disponíveis para sua realização. Ao considerar essas condições o adulto aumenta a probabilidade de que não só a tarefa seja utilizada como condição favorecedora do estudo, mas também que a criança possa realizar as tarefas de acordo com características adequadas, treinar habilidades propostas e compreender a realização da tarefa como situação de estudo.

No Quadro 21 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Promover a autonomia em relação ao estudar”, definido para o programa de ensino.

Quadro 21 - Descrição comportamental do objetivo “Promover a autonomia da criança em relação ao estudar”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Promover a autonomia da criança em relação ao estudar”		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade ou necessidade de estudo da criança; - Comportamentos adequados de estudo apresentados pela criança com ajuda de adultos; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre condições e comportamentos adequados de estudo; - Conhecimento disponível sobre técnicas de ensino e manejo de comportamento; - Conhecimento sobre processos de aprendizagem, desenvolvimento de repertórios comportamentais e autogoverno; - Características da criança e da situação específica (idade, escolaridade, atividade ou situação a ser modificada, possíveis reforçadores); - Recursos disponíveis como estímulos antecedentes e subsequentes a comportamentos de interesse. 	<p><i>Promover autonomia da criança no manejo de condições favorecedoras para o estudar</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança gradualmente mais apta a dispor condições de estudo adequadas de forma autônoma e eficaz, por meio de contingências reforçadoras para ela e para os adultos envolvidos; - Melhores condições de aprendizagem disponíveis para a criança; - Episódios de fracasso escolar com probabilidade reduzida;

O objetivo “Promover a autonomia em relação ao estudar” indica a habilidade do adulto em promover autonomia da criança no manejo de comportamentos de estudos. Esta é uma habilidade importante porque permite que a criança arranje contingências adequadas para promover condições de estudo compatíveis com as desejáveis. Para isso, o adulto deve levar em consideração condições existentes tanto no que diz respeito ao conhecimento sobre condições de comportamento adequado de estudo, quando do manejo de contingências, e da promoção do autogoverno no estudante; além dos recursos que tem disponível para isso e das características da criança. Considerar essas informações aumenta as probabilidades de que a criança tenha sua capacidade

aumentada de dispor condições de estudos adequadas de forma autônoma e eficaz para todos os adultos envolvidos.

5.2.4.4 Descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários mais gerais derivados do objetivo terminal: “Manter comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças”.

Nos Quadros de 22 a 30 são apresentados os produtos das descrições comportamentais elaboradas para os comportamentos indicados como objetivos intermediários no maior nível de generalidade a partir do objetivo terminal: “Manter comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças”. Em relação a cada um deles podem ser identificados os aspectos constituintes da relação, em termos e classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos subsequentes.

No Quadro 22 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo ”, definido para o programa de ensino.

Quadro 22 - Descrição comportamental do objetivo “Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO

Comportamento: “Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo”.

Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Situações diversas que requerem ou comportam o favorecimento ou a manutenção ou as condições adequadas para o estudo,</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- Oportunidades para ensino, manutenção ou adequação de comportamentos de estudo;</p> <p>- Conhecimento disponível sobre melhores condições para que a criança desenvolva atividades relacionadas ao estudar;</p> <p>- Conhecimento disponível sobre condições físicas e psicológicas que influem no comportamento de estudos de crianças</p> <p>- Características da criança em relação a melhores condições físicas e psicológicas para o estudo</p> <p>- Características das situações específicas em que o manejo de condições relacionadas ao estudo ocorrerá (horário, local, atividades que serão realizadas);</p>	<p><i>Criar condições para a criança manejar condições que favorecem o estudar</i></p>	<p style="text-align: center;">Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>- Criança desenvolvendo atividades de estudos sob condições adequadas;</p> <p>- Criança promovendo condições físicas e psicológicas compatíveis com as exigências acadêmicas;</p> <p>- Comportamentos de estudos realizados de forma eficaz e sob controle de contingências reforçadoras positivas para a criança.</p> <p>- Condições de aprendizagem da criança no contexto escolar a para além dele, favorecidas.</p>

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo”. Esse comportamento ressalta a importância do adulto garantir que a criança, compreendendo o papel das condições físicas e emocionais para a apresentação de comportamento adequados de estudos, possa considerá-las no momento de realizar as atividades de estudos, escolhendo a melhor situação para isso. Neste sentido é importante que o adulto ensine a criança a levar em conta o conhecimento disponível sobre condições que costumam ser favorecedoras do bom rendimento no estudo, bem como suas próprias características relevantes para este rendimento e possa, então, aumentar a chance de

avaliar suas condições físicas e psicológicas e manejar as condições que podem alterar tais condições, de modo a realizar as atividades de maneira compatível com as exigências acadêmicas. Também é esperado que, ao estudar de forma eficaz, as próprias condições arranjadas pela criança ao estudar possam ser consideradas reforçadoras para ela.

No Quadro 23 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Preparar a criança para manter-se informada sobre seus comportamentos de estudo”.

Quadro 23 - Descrição comportamental do objetivo “Preparar a criança para manter-se informada sobre seus comportamentos de estudo”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Preparar a criança para manter-se informada sobre seus comportamentos de estudo”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de informações importantes sobre o comportamento da criança em relação ao estudar - Possíveis fontes de informações em relação aos quais há lacunas a serem preenchidas com informações sobre aspectos relevantes sobre o comportamento de estudo da criança; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características da situação, pessoa ou organização; - Conhecimentos de aspectos específicos relacionados ao estudar. - Conhecimentos e normas sobre relacionamento e comunicação adequados; - Informações sobre o estudar desejáveis ou necessárias de serem solicitadas; - Tempo disponível. 	<p style="text-align: center;"><i>Criar condições para que crianças sejam capazes de buscar informações sobre seus comportamentos de estudo</i></p>	<p style="text-align: center;">Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre o comportamento de estudo da criança acessível e compartilhada; - Melhores condições para a criança avaliar (manter ou adequar) planos de ações para promoção de comportamentos adequados de estudo; - Condições de aprendizagem da criança otimizadas; - Relação adequada entre os informantes e destes com a criança desenvolvida ou mantida; - Maior número de informações desejáveis ou necessárias tornadas disponíveis em menor tempo.

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Preparar a criança para manter-se informada sobre comportamentos adequados de estudo”, este ressalta a habilidade do adulto em garantir que a criança busque informações sobre seu comportamento de estudo com outras pessoas, quando necessário. Para isso é importante que o adulto ensine a criança a levar em consideração características próprias e da pessoa com quem se comunica, normas de comunicação e relacionamento, e as informações que deseja obter, podendo então fazer uso dessas informações de modo a proporcionar condições de estudo adequadas, reorganizando e planejando o estudo em função das informações obtidas.

No Quadro 24 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Preparar a criança para informar sobre seus comportamentos de estudo”, definido para o programa de ensino.

Quadro 24 - Descrição comportamental do objetivo “Preparar a criança para informar sobre comportamentos de estudo”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Preparar a criança para informar sobre seus comportamentos de estudo”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de informações importantes sobre o comportamento da criança em relação ao estudar - Possíveis fontes de informações em relação aos quais há lacunas a serem preenchidas com informações sobre aspectos relevantes sobre o comportamento de estudo da criança; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características da situação, pessoa ou organização; - Conhecimentos de aspectos específicos relacionados ao estudar. - Conhecimentos e normas sobre relacionamento e comunicação adequados; - Informações sobre o estudar desejáveis ou necessárias de serem informadas; - Tempo disponível. 	<p><i>Criar condições para que a criança seja capaz de fornecer informações sobre o comportamento de estudo.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança compartilhando Informações sobre o próprio comportamento de estudo de maneira clara e suficiente; - Melhores condições para o adulto avaliar (manter ou adequar) planos de ações para promoção de comportamentos adequados de estudo; - Condições de aprendizagem da criança otimizadas; - Relação adequada entre os informantes e destes com o adulto desenvolvida ou mantida; - Maior número de informações desejáveis ou necessárias tornadas disponíveis em menor tempo.

A descrição comportamental do objetivo “Preparar a criança para informar sobre seu comportamento de estudo”, faz referência ao comportamento do adulto de garantir que a criança possa informar adequadamente sobre o próprio comportamento em relação ao estudar. Para isso, é importante que o adulto ensine a criança a levar em consideração normas existente para comunicação, características do próprio aluno, e as informações que precisam ser transmitidas sobre seu comportamento de estudos, aumentando as chances de que a criança comunique as informações solicitadas, de maneira clara e adequada, permitindo também que o adulto possa tomar as providências em relação às informações obtidas, fazendo uso dessas informações de modo a proporcionar condições de estudo adequadas, e monitorando a manutenção do comportamento adequado de crianças.

No Quadro 25 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Preparar crianças para providenciarem ajuda ao realizar atividades de estudo ou tarefa de casa, sempre que necessário”, definido para o programa de ensino.

Quadro 25 - Descrição comportamental do objetivo “Preparar crianças para providenciarem ajuda ao realizar atividades de estudo ou tarefa de casa, sempre que necessário”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: <i>“Preparar crianças para providenciarem ajuda ao realizar atividades de estudo ou tarefa de casa, sempre que necessário”.</i>		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações em que haja dificuldade da criança em relação ao estudar, ou em relação à tarefa de casa; - Lacunas de conhecimento da criança em relação a promoção de comportamentos compatíveis com o estudar; <p>Condições necessárias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características da situação de estudo; - Dificuldades da criança; - Criança realizando tarefa/estudando; - Pessoa disponível para auxiliar a criança. 	<p><i>Criar condições para a criança conseguir ajuda ao estudar</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança capaz de solicitar ajuda quando necessário; - Criança estudando de forma crescente autônoma; - Dificuldades resolvidas.

A descrição comportamental do objetivo “Preparar crianças para providenciarem ajuda ao realizar atividades de estudo ou tarefa de casa, sempre que necessário” indica capacidade do adulto tomar providências para que a criança aprenda a, por ela mesma, conseguir ajudas que sejam necessárias para lidar com dificuldades ao desenvolver atividades escolares ou identifique lacunas em relação ao seu repertório de estudos, fazendo avançar sua autonomia para estudar bem; em outras palavras, indica a importância de que o adulto promova o autogoverno intelectual da criança.

Na Quadro 26 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Garantir informações sobre comportamento de estudo da criança para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo”, definido para o programa de ensino.

Quadro 26 - Descrição comportamental do objetivo “Garantir informações sobre comportamento de estudo da criança para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO

Comportamento: “Garantir informações sobre comportamento de estudo da criança para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo”.

Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p>SD</p> <p>Situações em que haja demanda de informações sobre comportamentos de estudo da criança ou aspectos relacionados a estes comportamentos por parte de pessoas que delas necessitem, por sua condição de responsabilidade por lidar com estes comportamentos da criança (profissionais da área de educação ou saúde que atendam à criança, ou pessoas que tenham que acompanhar a criança nos estudos);</p> <p>- Lacunas de conhecimento sobre comportamentos de estudo da criança por parte de pessoas que delas necessitem para lidar com comportamentos de estudo da criança percebidas.</p> <p>Condições necessárias</p> <p>- Características da situação, pessoa ou organização. (Reuniões na escola, contatos com auxiliares de serviços domésticos, babás, avós etc.);</p> <p>- Conhecimentos e normas sobre relacionamento e comunicação adequados;</p> <p>- Informações sobre a criança que sejam desejáveis ou necessárias de serem relatadas;</p> <p>- Tempo disponível.</p>	<p><i>Informar sobre comportamento de estudo</i></p>	<p style="text-align: center;">Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>- Informações sobre a criança apresentadas apenas para os diretamente envolvidos nas situações;</p> <p>- Maior possibilidade de estas pessoas poderem avaliar e dar encaminhamentos adequados ao atendimento da criança, em termos de planos de ações para promoção de comportamentos adequados de estudo da criança;</p> <p>- Criança protegida de exposições indesejáveis em função da oferta de informações não relevantes, privadas ou para pessoas que não tenham responsabilidade sobre a promoção de comportamentos de estudo da criança;</p> <p>- Condições de aprendizagem da criança otimizadas;</p> <p>- Relação adequada entre os informantes e destes com a criança desenvolvida ou mantida;</p> <p>- Maior número de informações desejáveis ou necessárias disponibilizadas em menor tempo.</p>

A descrição comportamental do objetivo “Garantir informações sobre comportamento de estudo da criança para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo”, indica a necessidade de que o adulto possa fornecer, de forma pertinente, informações sobre o comportamento de estudos das crianças sob sua

responsabilidade, de modo que outros agentes educativos possam fazer uso adequado das informações obtidas ao lidar com estas crianças.

Quadro 27 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo da criança”, definido para o programa de ensino.

Quadro 27 - Descrição comportamental do objetivo “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo da criança”.

DESCRİÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo da criança”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p>SD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade ou necessidade de estudo da criança; - Características da tarefa que requerem auxílio de um adulto no momento da realização; - Dificuldade da criança em desenvolver a tarefa de maneira independente; <p>Condições necessárias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Característica da atividade de estudo a ser realizada; - Conhecimento sobre condições adequadas para estudo (local, material, procedimentos, interferências, horários, quantidade de atividade etc.); - Recursos disponíveis (financeiros, de tempo, espaço e pessoais, como escolaridade dos adultos envolvidos) 	<p><i>Providenciar apoio para realização de atividades de estudo.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condições necessárias para desenvolvimento de estudo adequado providenciadas ou adaptadas de acordo com a necessidade e a característica da atividade realizada; - Condição de aprendizagem da criança otimizada; - Criança realizando atividade de estudo de forma crescentemente eficiente e autônoma; - Recursos disponíveis utilizados em seu potencial e sem desperdício; - Relação harmoniosa mantida ou estabelecida entre os envolvidos.

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo da criança”, este indica a necessidade de adultos garantirem que a criança possa estudar em condições apropriadas providenciadas por adultos que são responsáveis por ela e tenha a quem recorrer para solucionar eventuais dúvidas tanto em relação à tarefa quanto às atividades de estudo,

pelo menos até que possa providenciar tais condições por si mesma. Neste sentido, indica o papel fundamental de adultos para que a criança tenha a oportunidade de desenvolver um repertório de estudos com a mediação de pessoas que estejam preparadas para lidar com as variáveis que influem no estudar, de modo a aumentar sua possibilidade de sucesso e reduzir a chance de sofrimento e frustração que podem decorrer de uma tarefa excessivamente complexa para quem começa sua vida acadêmica.

No Quadro 28 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Preparar outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos adequados de estudos em crianças”, definido para o programa de ensino”.

Quadro 28 - Descrição comportamental do objetivo “Preparar outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos adequados de estudos em crianças”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Preparar outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos adequados de estudos em crianças”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuação adequada ou inadequada de agentes educativos no acompanhamento de estudo de crianças observada pelo adulto ou sugerida pelo comportamento de criança - Oportunidade de interação com pessoas que podem atuar como agentes educativos no acompanhamento de estudo de crianças, além do próprio professor, fora ou dentro do contexto escolar. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível e atualizado sobre comportamentos desejáveis e adequados de agentes educativos; - Recursos e condições disponíveis para o adulto preparar os agentes educativos (financeiros, de tempo, de oportunidades de capacitação disponíveis). 	<p><i>Apresentar informações e condições facilitadoras e favorecedoras para a atuação de outros agentes educativos</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práticas educativas, por parte dos agentes responsáveis pela criança em contextos externos à escola, gradualmente mais compatíveis com conhecimento atualizado disponível sobre aspectos envolvidos na educação de crianças; - Concepções e métodos inadequados sobre atuação de agente educativo revistas e reformuladas; - Maior probabilidade de alcançar resultados positivos ao lidar com comportamentos de estudo de crianças.

A descrição comportamental do objetivo “Preparar outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos adequados de estudos em crianças” indica a necessidade de que o adulto responsável pela criança possa ampliar a rede de apoio dela em relação ao estudar por meio do preparo de outras pessoas para lidar com situações envolvendo estudo em que não possam estar presentes. Desta forma, colaboradores nesta tarefa de acompanhamento da criança poderão se desempenhar de forma compatível com conhecimento atualizado disponível sobre aspectos envolvidos na educação de crianças, utilizar estratégias adequadas para acompanhar as atividades de estudo, aumentando a chance da criança estudar adequadamente, de forma consistente com as práticas estabelecidas para a criança no dia a dia.

No Quadro 29 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Avaliar eficácia da aprendizagem da criança em relação a comportamentos da classe estudar” definido para o programa de ensino.

Quadro 29 - Descrição comportamental do objetivo “Avaliar eficácia da aprendizagem da criança em relação a comportamentos da classe estudar”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Avaliar eficácia da aprendizagem da criança em relação a comportamentos da classe estudar”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Crianças sendo ensinadas por adulto a manejar contingências favorecedoras do estudar;</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- Conhecimento disponível sobre condições desejáveis ou esperadas de ensino e aprendizagem de crianças, em especial quanto aos comportamentos de estudo;</p> <p>- Características da criança e de sua aprendizagem (desempenho acadêmico, conhecimentos e comportamentos prévios sobre comportamento de estudo, idade, escolaridade);</p> <p>- Conhecimento disponível sobre formas de avaliar comportamentos e seus resultados.</p>	<p><i>Produzir informações sobre repertório de estudos sobre o qual está atuando e condições para desenvolvimento deste repertório para avaliação de evolução e intervenção.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>- Procedimentos de promoção de comportamento de estudos avaliados quanto a sua eficácia na produção dos resultados esperados ou desejados;</p> <p>- Possibilidade de implementar novas intervenções ou modificar os procedimentos adotados em menor tempo;</p> <p>- Possibilidade de superar dificuldades da criança de forma mais adequada, de acordo com suas necessidades e em menor tempo;</p> <p>- Probabilidade diminuída de desperdício de recursos.</p>

O objetivo “Avaliar a eficácia de aprendizagem da criança em relação aos comportamentos da classe estudar” indica necessidade do adulto ser capaz de, permanentemente, avaliar comportamentos de estudo das crianças, detectando alterações ocorridas no repertório de estudos daquelas que estejam acompanhando. Trata-se de uma competência fundamental para que eventuais correções ou o aperfeiçoamento deste repertório possa ocorrer, conforme as necessidades estabelecidas por novas condições ambientais e pela capacidade da criança de responder a elas.

No Quadro 30 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Alterar forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de crianças”, definido para o programa de ensino.

Quadro 30 - Descrição comportamental do objetivo: “Alterar forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de estudantes”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Alterar forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de crianças”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p>SD</p> <p>Responsabilidade pelo ensino de comportamentos desejáveis da classe estudar para crianças.</p> <p>Condições necessárias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variações de exigências e demandas de estudo ao longo de um período de tempo; - Evoluções nos repertórios comportamentais de crianças; - Conhecimento sobre processos de aprendizagem, desenvolvimento de repertórios comportamentais e autogoverno; - Conhecimento sobre condições adequadas para estudo (local, material, procedimentos, interferências, horários, quantidade de atividade etc.); - Características e demandas das atividades desenvolvidas pelos estudantes no período (como série escolar e tipos de atividades realizadas); - Características da criança (idade, série escolar, nível de conhecimento sobre comportamentos adequados de estudo, presença de dificuldades ou fracasso escolar, motivação, entre outros); - Recursos disponíveis (materiais, tempo e espaço). 	<p><i>Providenciar condições, ao longo do tempo, para instalação de repertório de estudos autônomo por parte da criança.</i></p> <p>(Local apropriado, móveis, materiais, planejamento e formas de supervisões etc.).</p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes exigências e demandas de estudos atendidas ao longo da vida escolar, de acordo com as características da situação e da criança; - Recursos disponíveis utilizados em seu potencial e sem desperdício; - Relação harmoniosa mantida ou estabelecida entre os envolvidos; - Aumento crescente de autonomia do estudante para planejar e implementar condições favorecedoras de comportamentos de estudo.

A descrição comportamental do objetivo “Alterar a forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar da criança”

indica a necessidade do adulto ser capaz de modular seu próprio comportamento em função de resultados alcançados com a avaliação do desenvolvimento do repertório das crianças pelas quais são responsáveis, de modo a promover graus crescentes de autonomia da criança e oportunidades para que ela apresente comportamentos cada vez mais complexos, no mínimo em correspondência com a demanda escolar crescente própria do avanço da vida acadêmica. Avaliar permanentemente o processo de desenvolvimento de repertório de estudos de crianças sob sua responsabilidade e reagir aos resultados de forma adequada são condições fundamentais para que um adulto possa, de fato, cumprir seu papel de agente educativo e não apenas alguém que cumpra regras ou rituais eventualmente não mais funcionais.

Nos Quadros 3 a 28 podem ser vistos o conjunto dos objetivos terminais e intermediários mais gerais, resultados dos Estágios 3 e 4 propostos para o programa, expressos por meio de enunciados que buscam evidenciar as relações funcionais que definem estes comportamentos.

A descrição das partes funcionais é importante para identificar condições subsequentes de um comportamento são condições antecedentes de outros, colaborando para o sequenciamento dos objetivos de ensino e na definição das condições para aprendizagem (Estágios 6 e 7), e neste sentido as descrições comportamentais realizadas para os 731 objetivos intermediários em diferentes níveis pode ser verificada no Apêndice 12 (documento que apresenta todos os objetivos definidos para o programa de ensino apresentados em suas partes funcionais e em uma sequência para ensino Estágios 4 e 6 da Etapa II).

5.2.5 Estágio 5: Definição do repertório de entrada dos aprendizes do programa de ensino

Foram definidos como repertório de entrada para o programa de ensino unificado os seguintes comportamentos a serem apresentados pelos aprendizes:

1. Realizar leitura de textos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa;
2. Realizar leitura de esquemas, figuras e gráficos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa;

3. Responder a perguntas solicitadas por meio de escrita;
4. Expressar opinião ou comentário por meio de escrita;
5. Lidar com dificuldades ao desenvolver programa de ensino por meio de material programado individualizado;
6. Realizar avaliação do próprio desempenho ao desenvolver programa de ensino.

Os comportamentos identificados como parte do repertório de entrada dos aprendizes dizem respeito, predominantemente, a habilidades requeridas em função do formato do programa (material autoinstrutivo). Desta forma, foi definido como pré-requisito para participação no programa habilidades de leitura e escrita com grau considerável de sofisticação, não bastando, para um bom aproveitamento das condições de ensino, a condição de estar alfabetizado. O nível de aproveitamento da leitura, considerando a inclusão de textos com diferentes graus de complexidade, indicava a necessidade de que pudesse, além de ler (no sentido de decodificar as palavras), compreender adequadamente as informações apresentadas, reproduzindo, interpretando e criticando as informações contidas no texto. Além disso, foi considerado fundamental que os aprendizes fossem capazes de extrair informações a partir de imagens representativas de dados, tais como esquemas, figuras e gráficos, e utilizá-las corretamente. Foi indicado como esperado, também, que os aprendizes do programa fossem capazes de atender, por meio de escrita, a solicitações apresentadas no decorrer do material, na forma de perguntas literais (cujas respostas podiam ser encontradas no material), de aplicação das informações apresentadas em situações concretas (ainda que simuladas), e de reflexão sobre elas, com demandas de apresentação de opiniões (qualificadas) sobre aspectos abordados do material.

Considerando que, mesmo com base em um processo cuidadoso de programação de ensino, aprendizes poderiam encontrar dificuldades na realização do programa cuja solução não estivesse contida no próprio material, foi considerado como parte do repertório de entrada desejável que os aprendizes fossem capazes de buscar elementos adicionais para solucionar dúvidas, recorrendo a procedimentos e fontes indicados no próprio material ou buscando outros externos a ele.

Dado que o material solicita do aprendiz que realize avaliação das próprias respostas que apresente diante de solicitações feitas e de comportamentos seus em situação natural, a capacidade de auto avaliar-se em função das informações apresentadas no programa foi indicada como desejável para aumentar a probabilidade de sucesso neste processo. Considerando a oportunidade de utilização de material autoinstrutivo, é importante que o adulto seja capaz de identificar aspectos positivos e negativos do seu próprio desempenho como agente favorecedor de comportamentos adequados de estudos em crianças, levando em conta observações pessoais sobre sua participação, informações relacionadas ao que é esperado de agentes educativos, sobre o repertório de estudos das crianças que tem sob sua responsabilidade na condição de agente educativo. Com isso é esperado que comportamentos compatíveis e incompatíveis com o que é esperado de agentes promotores de comportamentos adequados de estudos em criança possam ser identificados, assim como resultados da atuação como agente de promoção de comportamentos de estudos sobre repertório de crianças sob sua responsabilidade.

5.2.6 Estágio 6: Organização dos objetivos definidos em uma sequência para ensino.

Os 757 objetivos de diferentes níveis de especificidade, propostos para o programa, devidamente numerados em uma sequência para ensino (Apêndice 12) indicaram a trajetória de desenvolvimento das habilidades consideradas necessárias para que os objetivos terminais fossem atendidos. A sequência resultou de uma combinação de critérios referentes a grau de complexidade (mais simples antes dos mais complexos, como no caso de Manter-se Informado sobre comportamentos de estudo da criança ser ensinado antes de Avaliar repertórios de estudos de criança); relação entre os comportamentos (antes comportamentos que produzem condições antecedentes para outros, como no caso de Providenciar condições antecedentes favorecedoras em diferentes contextos e Promover reforçamento de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto que são antecedentes para Promover a autonomia da criança em relação ao estudar) e facilidade para ensinar por semelhança dos comportamentos envolvidos (como em Preparar a criança para manter-se informada

sobre seu comportamento de estudos e Preparar a criança para informar sobre seu comportamento de estudo)

5.2.7 Estágio 7: Planejamento das condições de ensino e avaliação dos aprendizes

5.2.7.1 Definição do formato geral das condições de ensino

O formato geral proposto para o programa de ensino unificado foi um texto programado individualizado – material escrito a ser utilizado pelo aprendiz. Foi também definido que o material autoinstrutivo deveria apresentar informações sobre os assuntos definidos em cada módulo e unidade, utilizando textos, figuras ou outras formas de ilustrações, dependendo da informação ou atividade programada para aprendizagem, conforme estrutura desenvolvida no programa de professores (Estágio 7, Etapa I, apresentada no Apêndice 10), que prevê itens de introdução ao módulo, de desenvolvimento de cada unidade e de finalização do módulo; a única alteração produzida foi referente à previsão de elementos referentes à população de pais.

5.3 Etapa III: Resultados relativos ao material instrucional para preparar adultos (pais e professores) como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo

5.3.1 Redação do Programa de Ensino

O programa de ensino foi integralmente elaborado, no formato de material instrucional, contendo: módulo de apresentação do material, 14 módulos temáticos com unidades de ensino e um caderno para anotações.

5.3.1.1 Módulo de apresentação do programa de ensino

Foram previstas, como informações iniciais ao leitor aprendiz:

- Apresentação do programa em seu conjunto;
- Caracterização do material autoinstrutivo considerando as habilidades básicas desejadas do aprendiz para a participação no programa, indicando outros caminhos

possíveis caso o aprendiz não tenha em seu repertório todos os comportamentos pré-requisitos;

- Formas de uso, considerando a possibilidade de desenvolvimento do programa na sequência em que os módulos foram dispostos ou sem atender à sequência sugerida, conforme preferência ou necessidade em relação aos temas desenvolvidos;

- Informações sobre o que é esperado de quem realiza o programa, incluindo providências em relação à avaliação do repertório de entrada (este último, por finalizar, no momento de encerramento deste texto);

- Informações específicas sobre como os exercícios devem ser realizados, considerando possibilidade de existirem melhores formas de responder as questões e aspectos a serem considerados nas respostas, de modo a apresentar as instruções da maneira mais completa e clara possível;

- Apresentação dos personagens das histórias ilustrativas que serão utilizadas nos diferentes módulos do programa;

- Sistema de sinalizações utilizado ao longo do programa de ensino, quanto a: tipo de aprendiz (professor ou pai) a que o texto do programa se destina, quando se tratar de informações específicas a cada tipo de agente; módulos que devem ser retomados pelo aprendiz para acessar determinado assunto de interesse; síntese de assuntos integralmente tratados em outro módulo.

5.3.1.2 Módulos de desenvolvimento do programa de ensino

No Quadro 29 pode ser visto um sumário dos módulos e unidades propostos para o programa; elementos constituintes dos módulos e unidades elaborados estão indicados adiante.

Quadro 31 - Módulos e Unidades definidas para o Programa de Ensino

“APRENDENDO E ENSINANDO CRIANÇAS A ESTUDAR: MANUAL AUTO INSTRUTIVO PARA FAMÍLIAS E PROFESSORES”

MÓDULO DE APRESENTAÇÃO: Melhor ensina quem bem aprende

MÓDULO 1. Crianças são obras de arte.

Como cuidar? (Objetivos 1-84)

Unidade I: Conhecendo as crianças sob sua responsabilidade

Unidade II: Melhores modos de interagir com crianças

Unidade III: Utilizando regras e normas

MÓDULO 2. Estudar: todos podem aprender.

O que é e como ensinar? (Objetivos 85-94):

Unidade Única: Definindo os conceitos e a importância do estudar da criança

MÓDULO 3. Informações: ferramentas para ensinar.

Quais, onde e como buscar? (Objetivos 98-193)

Unidade I: Que informações são importantes para favorecer o comportamento de estudo

Unidade II: O que fazer com as informações obtidas sobre a criança

MÓDULO 4. Pisando em terreno firme.

O que a criança já faz, o que precisa aprender? (Objetivos 194-216)

Unidade Única: Conhecendo repertório de estudos das crianças sob sua responsabilidade

MÓDULO 5. Para ensinar é preciso aprender.

Como manter o preparo para ensinar? (Objetivos 217-233)

Unidade Única: Aprendendo para ensinar a estudar

MÓDULO 6. Adulto também precisa de atenção.

Como estar bem para ensinar bem? (Objetivos 234-249)

Unidade I: Porque é preciso cuidar de si para ajudar melhor a criança nas suas atividades de estudo

MÓDULO 7. Condições que afetam o estudar. Quais são e como lidar com elas? (Objetivos 250-425)

Unidade I: Qual o papel de adultos em relação ao estudar?

Unidade II: Como é um bom local de estudos

Unidade III: Como cuidar do material escolar

Unidade IV: Como planejar horários e sessões de estudos

Unidade V: Como definir procedimentos de estudos

Unidade VI: Como lidar com as interferências no estudo

Unidade VII: Na escola também se estuda!

Unidade VIII: Como se preparar bem para avaliações escolares

Unidade IX: Atenção às regras escolares.

MÓDULO 8. Manejando o ambiente.

Como favorecer e fortalecer comportamentos de estudo adequados? (Objetivos 426-496)

Unidade I: Providenciando condições antecedentes favorecedoras de comportamentos de estudos

Unidade II: Consequências intrínsecas e extrínsecas ao estudar

Unidade III: Identificar dificuldades da criança ao estudar e intervir de forma a favorecer superação

Unidade IV: Promovendo autonomia em relação ao estudar

MÓDULO 9. Lição de casa.

Há um modo melhor de usar? (Objetivos 497-520)

Unidade Única: Utilizando a tarefa de casa como recurso favorecedor do estudar

MÓDULO 10. Ensinando independência ao estudar.

Como preparar a criança para cuidar do próprio estudo? (Objetivos 521-560)

Unidade I: Providenciando condições antecedentes favorecedoras de comportamentos adequados de estudos

Unidade II: Estimulando a autonomia da criança

MÓDULO 11. Trocando informações.

Como promover comunicação entre agentes educativos? (Objetivos 561-620)

Unidade Única: Garantindo informações sobre comportamentos de estudos do aluno.

MÓDULO 12. Multiplicando apoios.

Como preparar outras pessoas para lidar com o estudo de crianças?. (Objetivos 621-653)

Unidade Única: Garantindo o apoio para o estudar em casa: ensinando outras pessoas a promoverem comportamento de estudos

Unidade II: Estimulando a autonomia da criança

MÓDULO 13. Sempre alerta.

Como monitorar o que é importante? (Objetivos 654-698)

Unidade Única: Avaliando Alterações no comportamento de estudos dos alunos

MÓDULO 14. Sendo flexível.

Como responder a mudanças na realidade? (Objetivos 699-757)

Unidade I: Alterando as formas de favorecimento do estudar

Embora módulos e unidades do programa variem quanto aos assuntos que abordam, foi mantida regularidade nos padrões de apresentação de cada tipo de informação e de solicitação a quem está realizando o programa. Desta forma, em cada módulo o leitor encontra uma apresentação do módulo, com sua identificação (número dele no conjunto e nome), um pequeno texto ou imagem (destinado a motivar a leitura e provocar uma reflexão inicial sobre o tema que será abordado no módulo), os objetivos a serem alcançados a partir da realização das atividades do módulo e o conjunto de unidades que compõem o módulo. Em cada unidade, encontrará:

- Introdução do leitor ao tema da unidade, com a identificação da unidade (número e nome) e atividades de “aquecimento”, constituídas de narrativas correspondentes a situações (fictícias) vividas pela personagem que representa professores (Professora Helena) e seus alunos, ou por uma família (Coruja), em relação ao assunto da unidade.

- Informações correspondentes ao tema da unidade, por meio de textos, esquemas, figuras ou gráficos. Estas informações são apresentadas, em geral, em blocos, sendo que ao final de cada um são apresentadas solicitações a serem atendidas por quem está realizando o programa, visando favorecer sistematização das informações com as quais terá acabado de entrar em contato ou reflexões sobre o assunto abordado considerando a sua própria experiência e interação com criança (ou turma de alunos) pela qual é responsável. Sempre que necessário, informações diferenciadas para pais e para professores são apresentadas e a quem se destinam é especificamente sinalizado no material. Considerando ainda a possibilidade de uso do material em uma sequência sugerida, fora desta sequência ou mesmo em relação a apenas alguns assuntos (ou módulos), tanto a inclusão de sínteses de informações apresentadas de modo mais completo em outros módulos quanto os módulos em que estas informações completas estavam são sinalizadas, de modo que seja possível ao leitor decidir se necessita ou deseja retomar informações com as quais já entrou em contato e se deseja aprofundar a compreensão de algum aspecto abordado de forma mais sintética em módulo que esteja realizando.

- Atividades de avaliação são inseridas no decorrer das unidades em pontos em que sejam alcançadas condições que, supostamente, já habilitam quem está realizando

o programa a agir em situações concretas e naturais a partir das informações apresentadas. Estas atividades são antecedidas de solicitação fortemente sinalizada para que a resposta seja apresentada antes de prosseguir com a leitura, e seguidas por um gabarito indicativo de aspectos considerados como fundamentais na resposta esperada. No caso de respostas corretas, o material sugere o avanço para as informações subsequentes; no caso de respostas que se diferenciam muito da esperada, o material sugere ao leitor retomar as informações anteriores.

- Ao final de cada unidade (ou, em alguns casos, ao final de algumas unidades ou do módulo) ocorre uma retomada da situação “vivenciada” pelos personagens (Professora Helena e Família coruja), ilustrando mudanças nas situações originais a partir da ação dos protagonistas em função das informações que estes, como leitores do material, haviam recebido no decorrer da unidade (conjunto de unidades ou módulo). Além de ler estas narrativas, é solicitado que os leitores façam uma avaliação própria da nova situação, indicando providências tomadas pelos personagens que considerem adequadas ou inadequadas, em função das informações apresentadas, bem como reflitam sobre sua situação específica, considerando a criança ou crianças que tenham tomado como referência para o desenvolvimento do programa – algo que é solicitado a ele desde a primeira oportunidade em que é instado a considerar situações reais que enfrente – ou possa enfrentar – para dar concretude à aprendizagem.

- Uma tarefa prática encerra algumas unidades (ou um conjunto de unidades ou, eventualmente, o módulo), de modo que o leitor desenvolva um plano de ação que considere as condições concretas com as quais lida, como pai ou professor, e as informações oferecidas na unidade (ou módulo); sempre que pertinente, um roteiro com espaço para indicação dos resultados alcançados, dicas de como intervir, resolução de possíveis problemas etc. é oferecido ao leitor.

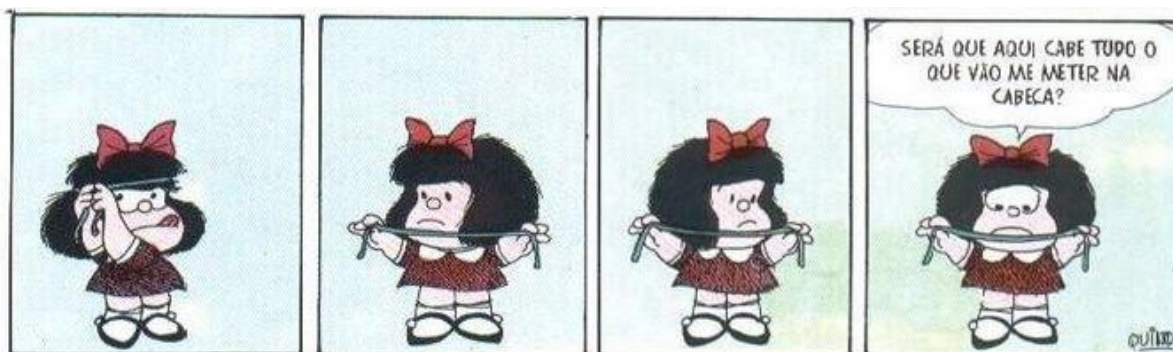
Como forma de ilustrar o material autoinstrutivo produzido, segue a íntegra do Módulo 2 do programa, denominado “**ESTUDAR: TODOS PODEM APRENDER**”.

Aprendendo e Ensinando
Crianças a Estudar:
Manual Autoinstrutivo
para Famílias e Professores



MÓDULO 2. ESTUDAR: TODOS PODEM APRENDER.

O QUE É E COMO ENSINAR?



Fonte: QUINO, pseud. **Toda Mafalda**. Andréa Stahel M. da Silva (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003. 420 p.

OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final deste módulo, é esperado que você consiga definir o que é comportamento de estudo e a importância da promoção de comportamentos de estudo adequados em crianças.

PROFESSORA HELENA



Após algumas combinações sobre regras, os problemas na sala de aula da Professora Helena pareciam estar resolvidos. As crianças realizavam as tarefas conforme era combinado, cumpriam os prazos, realizavam o que era esperado. Novamente a professora necessitou se ausentar e a Substituta seria responsável pela aula. Antes de sair a professora retomou o que havia sido combinado com os alunos em relação à outra professora, e foi incisiva no bilhete de orientação para a Substituta, sugerindo que ela fosse firme com as crianças, e estas a respeitariam. No dia seguinte, a Substituta chegou, se apresentou à classe e foi recebida pelos alunos melhor que da primeira vez. A aula ocorreu de maneira mais leve e as crianças a respeitaram, salvo algumas exceções. Os alunos fizeram as atividades previstas para o dia, e no momento de conferir o que havia sido feito por eles, a professora verificou que haviam partes sem fazer, outras com letra ilegível e outros com erros. A Substituta, então, apagou partes da lição feita de maneira inadequada e pediu para que os alunos fizessem novamente. Alguns deles, porém, disseram que já haviam feito a tarefa, queriam brincar.

A Substituta, sem saber o que fazer, lembrando da orientação da professora Helena e já irritada com os comportamentos da turma, fez o que considerava ser “firme”: gritar com as crianças:

- Daniel, pare de enrolar!
- Valéria volte para sua lição.
- Paulo, seu trabalho está todo errado, menino! Venha fazer sua tarefa direito, ou vai ficar de castigo até amanhã.

As crianças, surpresas e irritadas, voltaram a seus lugares resmungando:

- Eu odeio essa escola, detesto estudar. Não sei porque essa professora faz a gente fazer tanta coisa. A Professora Helena não é assim...

A Substituta, ainda mais irritada retrucou:

- Ela não é assim mas não está aqui hoje. Quem está aqui sou eu, e eu estou mandando fazer essa lição direito. Se não gosta de estudar, não venha para escola!

Maria, outra criança que já estava concluindo sua tarefa, aproveitou para comunicar, orgulhosa:

- Eu consegui fazer toda a lição e já estou terminando.

A Substituta, nervosa com toda a situação, olhou para a menina e esbravejou:

- Você não fez mais do que sua obrigação...

PROFESSORES



ATIVIDADE INICIAL: Considerando a situação descrita, responda às perguntas a seguir, anotando as respostas em seu caderno, antes de prosseguir com a leitura.

- a) A maneira como a Substituta agiu ajuda as crianças a gostarem de estudar? Por quê?
- b) Por que os alunos podem ter “enrolado” para fazer a atividade? O que pode estar levando os alunos a se comportarem desta forma frente ao estudar?
- c) A resposta que a substituta deu para os alunos, quando elas disseram não gostar de estudar, é uma boa resposta para a manifestação dos alunos? Se não, Qual seria?

PROFESSORES



PARE! PROSSIGA COM A LEITURA SOMENTE APÓS TERMINAR A ATIVIDADE.

FAMÍLIA CORUJA



Após algumas combinações sobre regras, os problemas com o início das tarefas escolares na casa da família Coruja pareceram estar resolvidos. Beto, após assistir seu programa favorito, pegou os materiais e iniciou suas atividades. Bia também seguiu o exemplo do irmão. Alice não estava em casa, mas

Solange ficou com as crianças. Ela conferiu o que deveria ser feito como lição e pediu para as crianças realizarem as atividades.

Passado algum tempo, Solange Maria conferiu a tarefa de Beto e percebeu que ele ainda não havia feito tudo, havia rasuras e em alguns trechos a letra estava ilegível. Ela então apagou partes da lição feita pelo garoto, dizendo a ele que fizesse novamente. Ao invés disso, o menino ficou chamando o cachorro para brincar, ia toda hora pedir um copo de água ou ver o que o avô estava fazendo. Solange Maria, já irritada com o comportamento de Beto e sem saber bem o que fazer com a

PAIS

responsabilidade deixada pela mãe, fez o que sua própria mãe costumava fazer, quando ela era criança e resistia em fazer as lições:

- Beto, pare de enrolar! Sua lição está um lixo, menino! Venha fazer sua tarefa direito, ou vai ficar de castigo até sua mãe chegar!

Beto, também irritado, voltou à tarefa resmungando:

- Eu odeio estudar, odeio ter que fazer tarefa de casa! Quando eu crescer não vou à escola!

Solange Maria, lembrando que também não gostava de estudar quando criança, mas assumindo o papel que acreditava ter nesta situação, retrucou:

- Toda criança estuda: obrigação de adulto é trabalhar e de criança é estudar.

Tem que fazer tarefa de casa e pronto! Não importa se gosta ou não.

Bia, que já estava terminando de pintar um desenho, e pensando em levar vantagem sobre o irmão, aproveitou para comunicar, orgulhosa:

- Eu consegui fazer toda a lição e já estou terminando!

A auxiliar, nervosa com todo o atraso em suas tarefas domésticas, olhou para o desenho da menina e a alvejou:

- Você não fez mais do que sua obrigação! E ainda tem que escrever a palavra abelha. Vamos terminar logo: eu digo a letra e você escreve: A... B... Agora E...

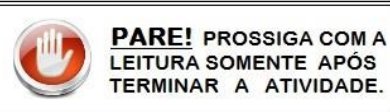
ATIVIDADE INICIAL: Considerando a situação descrita, responda às perguntas a seguir, anotando as respostas em seu caderno, antes de prosseguir com a leitura.



a) A maneira como Solange agiu ajuda as crianças a gostarem de estudar? Por quê?

b) Por que Beto pode ter “enrolado” para fazer a atividade? O que pode estar levando Beto a não gostar de estudar?

c) A resposta que Solange deu para Beto, quando ele disse não gostar de estudar, é uma boa resposta para a manifestação do menino?



Ao final da unidade haverá uma solicitação para examinar as respostas dadas a estas perguntas, em função das informações apresentadas no texto e do que Professora Helena e Alice fizeram após ler estas informações.

1.1 POR QUE ESTUDAR?

É muito comum pessoas fazerem ou ouvirem essa pergunta durante a vida. É muito comum, também, encontrar pessoas que respondem a esta pergunta tornando evidente que não gostam de estudar. Uma brincadeira sobre o assunto sugere que a família e o Estado devem garantir o direito da criança e do adolescente de “serem obrigados a estudar”, ressaltando que estudar é, muito frequentemente, percebido como algo desagradável e feito apenas sob pressão. Um pesado fardo do qual é preciso se livrar o mais rápido possível...

Existem muitos fatores, individuais ou familiares, como falta de tempo, ambiente familiar tumultuado, falta de dinheiro, problemas de saúde, entre outros, que estão relacionados a problemas com o estudar. Contudo, a grande maioria das pessoas não gosta de estudar porque não aprendeu a fazê-lo de modo apropriado ou, ainda, por não ter aprendido a encontrar bons resultados e prazer no acesso ao conhecimento. Frequentemente, ambos os motivos estão presentes nas histórias de vida dos que não conseguem desenvolver um repertório de estudos suficiente para as necessidades que enfrentam.

Os seres humanos agem, no mundo em que vivem, de acordo com o que aprenderam durante toda sua vida. Estudar permite ampliar aquilo que uma pessoa já sabe fazer, descobrir algo que ainda não conhece ou aprender a fazer algo novo, para que possa agir de modo mais adequado diante de diversas situações que necessita ou deseja enfrentar. Quando alguém conhece ou sabe fazer bem algo, pode decidir e agir com mais precisão, não só em situações problemáticas, mas em relação aos planos para a própria vida ou para a sociedade.

Estudar é a palavra utilizada para fazer referência a um comportamento complexo, constituído de vários outros mais específicos, alguns deles também muito complexos (como ler e escrever). Refere-se ao meio pelo qual o indivíduo pode preencher lacunas de conhecimento e ampliar suas competências para estar e atuar no mundo, provendo suas necessidades e contribuindo para a construção da sociedade, e não apenas atender às demandas da escola. Um comportamento que inclui lidar com ambientes e materiais de estudo, utilizar procedimentos adequados, planejar o tempo, controlar interferências, participar de aulas, e muitos outros que, a partir da família e da escola, podem ser promovidos de diferentes maneiras.

Os comportamentos de estudo que o indivíduo apresenta de forma regular costumam ser denominados de “repertório de estudo” (ou “hábito de estudo”), desenvolvido a partir das experiências a que cada pessoa é exposta durante sua vida. O repertório de estudos de uma pessoa pode ser adequado, suficiente e gratificante (quando o indivíduo é capaz de produzir bons resultados escolares, profissionais ou em sua vida pessoal e faz isso com prazer) ou inadequado, insuficiente e mera forma de cumprir obrigação (quando os resultados são insatisfatórios e alcançados por meio de processos que incluem sofrimento para a pessoa e para os que com ela convivem).

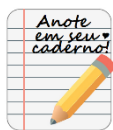
É muito frequente encontrar pais reclamando que seus filhos não estudam, ou professores dizendo que as atividades de estudo desenvolvidas pela criança são inadequadas. No entanto, não se dão conta de que ninguém ensinou esta criança a estudar. Estudar não é algo que deva ser feito de maneira improvisada, ou desordenada. Um mínimo de organização é necessário para que melhores condições de estudo sejam alcançadas, e embora algumas crianças aprendam a fazer isso de modo independente, ensiná-las para tal seria importante, poupando não só tempo como energia ao lidar com os problemas advindos de métodos inadequados empregados ao estudar, ou deixar de fazê-lo.

Considerando que indivíduos com comportamentos de estudo eficazes são mais competentes para lidar adequadamente com seu meio – não apenas escolar - e que “gostar de estudar” pode ser fundamental para diferenciar meros “estudantes” de pessoas “estudiosas”, cuidar para que crianças aprendam a estudar adequadamente sob as melhores condições possíveis parece uma tarefa que, embora realizada com a colaboração das famílias, deve ser realizada pelo professor. O professor tem papel fundamental no sentido de ensinar o aluno a estudar e promover o estudar adequadamente em diferentes contextos. Cabem aos pais e outros colaboradores auxiliar neste processo, promovendo condições favorecedoras em casa, e a manutenção das condições estabelecidas pelo professor em sala, ao supervisionar o estudar da criança.

ATIVIDADE REFLEXIVA 1



Você que é professor ensina seus alunos a estudar em sala de aula? Você promove o estudar adequadamente para os mais diversos contextos? O que você precisa fazer para implementar essas ações de promoção do comportamento estudar? Você recebe ajuda dos pais nesse sentido? Você consegue perceber no comportamento do seu aluno atitudes dos pais que indicam o favorecimento ou a manutenção dessas condições em casa, pelos pais?

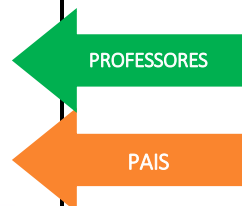


E você que é pai, consegue identificar na criança sob sua responsabilidade que ela tenha sido ensinada a estudar? Mesmo sendo considerado papel da escola ensinar as crianças a estudar, você colabora para que aprendam a estudar corretamente? O que você faz que pode ser considerado favorecedor do estudar ou da manutenção dos comportamentos adequados de estudo? Se desejar, anote suas respostas (ou dúvidas) em relação a estas perguntas, para retomar quando avançar na leitura deste material...



ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO 1. Responda em seu caderno antes de prosseguir com a leitura.

- a) Por que estudar é importante?
- b) O que é estudar?
- c) Que comportamentos fazem parte do estudar?
- d) O que é “repertório de estudo”?
- e) A quem cabe garantir que crianças desenvolvam bons repertórios de estudo?



PARE! PROSSIGA COM A LEITURA SOMENTE APÓS TERMINAR A ATIVIDADE.



COMPARE SUAS RESPOSTAS

Resposta 1a): Estudar é importante porque permite que as pessoas, a partir do conhecimento existente, compreendam melhor o mundo em que vivem e possam lidar melhor com as situações de suas vidas, em todos os âmbitos: pessoal, social, de trabalho etc.

Resposta 1b): Estudar é preencher lacunas de conhecimento sobre um ou mais assuntos, de modo a utilizar este conhecimento em sua vida.

Resposta 1c): Fazem parte do estudar comportamentos tais como ler e escrever, lidar com aulas, com materiais didáticos e bibliográficos, manejar o tempo de

estudo, lidar com condições que facilitam ou dificultam o estudo, utilizar procedimentos de estudo etc.

Resposta 1d): Repertório de estudos é o conjunto de comportamentos que o indivíduo apresenta, de forma regular, para lidar com o conhecimento existente. O repertório de estudo de uma pessoa pode ser considerado adequado, quando o indivíduo é capaz de realizar ações que proporcionam bons resultados, ou inadequado, quando as ações não são realizadas ou são realizadas de forma incorreta ou incompleta, implicando em dificuldades nas atividades que exigem estudar.

Resposta 1e): Cabe aos adultos que são responsáveis por uma criança providenciar condições para que ela aprenda a estudar adequadamente. Dada a natureza desta aprendizagem, é esperado que professores ensinem estas habilidades a seus alunos, e que pais possam contribuir para que estas aprendizagens sejam mantidas e aperfeiçoadas, a partir de sua participação na vida escolar de seus filhos.

1.2 ESTUDAR TAMBÉM SE APRENDE!

É muito comum pessoas acreditarem que o sucesso ou fracasso na vida acadêmica, ou seja, nos estudos, depende exclusivamente da capacidade ou predisposição de cada um para esta atividade. Por trás desta ideia está a de que estudar bem ou estudar mal são características intrínsecas de cada pessoa e, em geral, pouco ou nada sujeitas à mudança. Seriam, nesta concepção, parte do jeito de ser de cada indivíduo. Há, contudo, conhecimento sobre o comportamento humano e como ele se desenvolve, em quantidade e qualidade suficientes para justificar a maneira como estudar é compreendido e abordado neste material, ou seja, como um repertório que resulta de aprendizagem, e que pode (e deve) ser ensinado pelo professor e aprimorado com auxílio dos pais e demais colaboradores.

A despeito da sociedade escolarizada que predomina em nossa época, e da importância usualmente atribuída à aprendizagem formal, os repertórios de estudo costumam ser desenvolvidos não por meio de um processo específico e proposital de ensino, e sim por meio de tentativas feitas pelo aluno a partir de sua inserção na escola, envolvendo frequentemente mais erros que acertos que geram, muitas vezes, frustrações e desistência. Comportamentos de estudo adequados podem e deveriam ser instalados e mantidos, ou seja, ensinados e incentivados por agentes educativos, pessoas que estão em constante contato com o aluno na

escola ou instituição de ensino, em casa ou em qualquer outro local onde possa haver aprendizagem. São exemplos de agentes educativos: professores, pais, demais familiares do aluno (avós, tios, primos etc.), profissionais da educação (psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais), pessoas que trabalham na casa do aluno (babás, empregadas domésticas, secretárias), entre outras. O principal papel do agente educativo é proporcionar situações adequadas para que o aluno desenvolva comportamentos de estudo, facilitando sua aquisição, manutenção e aprimoramento, de modo que estudar seja prazeroso, eficaz e autônomo.

As experiências na vida de uma criança com as questões de estudo poderão influenciar esta relação de forma intensa e duradoura. Crianças ou adultos que dizem não gostar de estudar geralmente aprenderam a associar o estudo a coisas desagradáveis. Podem ter vivido (ou estar vivendo) dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, impedimento de fazer coisas agradáveis por causa de desempenho acadêmico insatisfatório, brigas familiares relacionadas a dificuldades na escola. Muito frequentemente, foram ou são punidas por erros no processo de aprendizagem; seus pequenos (mas importantes) progressos não foram ou não são observados e considerados pelos adultos que são responsáveis por elas, e não se sentem (ou sentiam) encorajadas a fazer novas tentativas. Crianças pouco gratificadas em relação a atividades de estudo podem aprender a simplesmente seguir ordens, e não a se relacionar de modo independente e funcional com as necessidades e exigências escolares e do estudar; muitas aprendem a fugir ou evitar punições, estudando quando são obrigadas ou dedicando-se a isto de forma mínima.

O controle exercido pela escola sobre os alunos era, há alguns anos, extrema e abertamente aversivo. Os alunos se engajavam nas tarefas escolares principalmente para se livrarem ou fugirem da palmatória, da vara de marmelo ou de terem que se ajoelhar no milho. Em outras palavras, alunos apresentavam comportamentos de estudo para evitar ou escapar da punição. Ainda que de forma menos extrema e mais sutil - embora não menos perigosa - estudar ainda é mantido, em grande parte, por professores ou pais, por meio de punição ou ameaça de punição. Na grande maioria das escolas o comportamento dos alunos é mantido pelo medo de notas baixas, reprimendas aplicadas por professores ou administradores, registros de má conduta, bilhetes com queixas para ciência de pais, convocação dos pais pela diretoria, suspensões, proibição de participar de atividades lúdicas ou viagens, etc. Em casa, as broncas,

sermões, castigos e retirada de privilégios (ou mesmo direitos) são também procedimentos conhecidos e utilizados pelos pais para tentarem fazer os filhos estudarem. Os efeitos desse sistema aversivo, que faz uso de punição ou da ameaça de punição podem ser: falta de gosto pela escola, desinteresse ou sono durante a aula, falta às aulas, falta de vontade de estudar, revolta contra os professores, evasão escolar, eliminação de comportamentos (como no caso do esquecimento na hora da prova), ansiedade, fuga ou esquivas (como no caso de a criança mentir dizendo que não tem tarefa de casa); desligar-se da atividade ou desistir da tarefa; lentidão; automatismo; olhar para outros lugares, pessoas ou coisas. Sem compreender este processo, diante destes comportamentos os adultos podem então, novamente, castigar as crianças, sendo iniciado um ciclo vicioso.

Quando uma pessoa apresenta comportamentos de estudo inadequados, tipicamente isto se refere à não ocorrência de muitos dos comportamentos que compõem o “estudar” e à ocorrência de comportamentos que evitam ou adiam a realização de atividades acadêmicas - um fenômeno comumente chamado de procrastinação. A procrastinação pode ocorrer devido a dificuldades com a tarefa a ser realizada ou porque o indivíduo engaja-se em atividades mais interessantes durante o período em que deveria estudar. É comum alguns alunos terem uma agenda preenchida com diversas atividades extracurriculares concorrentes ao estudo (geralmente mais prazerosas) e que reduzem o tempo disponível para as tarefas. Além disso, o acesso à Internet e a outras tecnologias (tais como videogames, celulares, aparelhos de música) podem ocupar o tempo livre e concorrer com a realização das tarefas escolares, muitas vezes realizadas com materiais pedagógicos obsoletos¹⁷. A solução, contudo, não é meramente proibir o acesso a estas oportunidades, que podem ser relevantes de diversas maneiras, inclusive para fortalecer comportamentos de estudo adequados, e sim ensinar as crianças a lidar com elas de modo a fortalecer o repertório de estudos.

¹⁷ PERGHER, N.K.; VELASCO, S.M. Modalidade de acompanhamento terapêutico para desenvolvimento de comportamentos pró-estudo. In Zamignani, R. ; Vermes J.S. (Orgs.), **A Clínica de Portas Abertas: Experiências do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório** (pp. 285-306). Santo André: ESETec Editores Associados. 2007.

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO 2. Responda em seu caderno antes de prosseguir com a leitura.

a) O que define um agente educativo? Que pessoas podem desempenhar a função de um agente educativo?

PROFESSORES

b) Que papel os agentes educativos devem exercer na vida de uma criança, em relação ao estudar?

PAIS

c) Indique o que pode acontecer com crianças que não aprendem a se envolver adequadamente com as questões escolares.

d) Aponte algumas vantagens de uma criança aprender a estudar adequadamente.



PARE! PROSSIGA COM A LEITURA SOMENTE APÓS TERMINAR A ATIVIDADE.



**COMPARE SUAS
RESPOSTAS**

Resposta 2a): *Agentes educativos são adultos que possuem contato frequente e regular com uma criança, em particular os que são ou estão responsáveis por ela. Esse contato pode ocorrer na escola ou instituição de ensino, em casa ou em qualquer outro local. Exemplos de agentes educativos são pai, mãe, professores, empregados da casa, etc.*

Resposta 2b): *O agente educativo deve, entre outras coisas, favorecer o comportamento de estudar. Cabe ao agente avaliar comportamentos e situações de estudo da criança, propor mudanças em situações inadequadas e manter situações adequadas, incentivando e ensinando formas mais adequadas da realização de atividades de ensino, a fim de tornar o estudo algo prazeroso, eficaz e autônomo.*

Resposta 2c): Crianças que não se envolvem adequadamente com o estudo podem apresentar: falta de gosto pela escola, desinteresse ou sono durante a aula, desejo de faltar às aulas, falta de vontade de estudar, revolta contra os professores, abandono da escola, medo de realizar atividades escolares, mentir para os pais, adiar repetidamente a realização da tarefa de casa, deixar as tarefas de casa sem realizar, etc.

Resposta 2d): A criança, ao aprender a relacionar-se de forma adequada com o estudo, evita problemas comuns observados na escola. Ela apresenta interesse e apreço por atividades acadêmicas e consegue, em geral, bons resultados na escola. Mas, ainda mais importante, torna-se uma pessoa estudiosa, disposta a buscar respostas para suas dúvidas no conhecimento disponível e preparada para fazê-lo de forma eficaz.

1.3 COMO ADULTOS INTERFEREM NO COMPORTAMENTO DE ESTUDO DE CRIANÇAS?

Considerando que estudar, para crianças, em geral é representado pela elaboração de tarefas escolares usualmente denominadas como "tarefa de casa", adultos, tanto professores quanto os que estão no círculo familiar, devem atentar para essa atividade.

Professores devem estar atentos na escola, ao ensinar os alunos a estudar, e pais, em casa, ao promover condições favorecedoras e mantenedoras do estudo, sobretudo no momento de acompanhamento de tarefas escolares. A tarefa, se bem planejada e utilizada pelo professor, faz com que a criança retome as atividades desenvolvidas em sala de aula, além de ajudar na exploração das informações anteriormente apresentadas e promover a memorização daquelas que requerem esta condição. Quando utilizada de maneira adequada, a lição de casa pode ajudar o aluno a aprender mais rapidamente o que está sendo ensinado e também pode ajudar a promover bons comportamentos de estudo por parte do aluno, que persistam para além do ambiente e do tempo escolar.

Cabe aos professores utilizarem a tarefa de casa como ferramenta não apenas acadêmica mas entendendo-a como condição privilegiada do estudar em casa. No entanto, para que a tarefa cumpra os objetivos com que é empregada é necessário que seja utilizada com rigor pelo professor. Nos Módulos 7 e 9 deste material serão apresentados aspectos específicos importantes sobre como é possível ensinar a estudar de maneira adequada e autônoma e sobre como empregar a tarefa de

VER MÓDULO 7 e 8

casa para esta finalidade, considerando variáveis presentes nesse processo, de modo a aumentar a probabilidade não só do aluno estudar de maneira adequada e autônoma como disto fazer parte de seu repertório para o futuro.

Em resultados de provas de acompanhamento da qualidade do Ensino Fundamental é recorrente a verificação da relação positiva entre realização da tarefa de casa e bons resultados alcançados. Por exemplo, em avaliação com alunos da 4ª série de escolas de São Paulo e Santa Catarina, os resultados ressaltam que o hábito de fazer tarefa de casa é uma das variáveis que mais teve impacto positivo no desempenho dos alunos, evidenciando a importância de sua utilização pelos professores; indicam ainda que mesmo pais com pouca escolaridade podem ajudar os filhos a terem boas notas, se demonstram interesse pela vida escolar da criança e participam das atividades da escola. Além disso, de acordo com pesquisas na área, quando crianças realizam suas tarefas escolares sozinhas, sem contar com ajuda para sanar suas dúvidas, podem cometer mais erros na tarefa do que crianças que contam com apoio para realizar a atividade, lembrando que garantir apoio não significa fazer a tarefa pela criança, como será visto adiante neste programa.

Apesar de o acompanhamento das tarefas de casa ser importante, pesquisas realizadas com famílias de escolas públicas e privadas indicaram que elas consideram o momento de acompanhamento da tarefa escolar em casa como algo de extremo estresse familiar, quando as crianças choram, reclamam de ter que realizá-las e resistem à realização das atividades solicitadas pela escola. O que também pode ser observado, em estudos e em situações de acompanhamento de famílias, é que em geral o acompanhamento das atividades de estudo enfatiza o apontamento dos erros, em detrimento da identificação de aspectos positivos do que foi feito pela criança. Assim, adultos que realizam este acompanhamento frequentemente apenas repreendem a criança pelos erros, exigem que refaça a atividade e, em alguns casos, deixam a criança de castigo, o que pode gerar frustrações, discussões e prejuízos frequentemente duradouros no repertório de estudos (e na condição emocional) de uma criança. Muitas vezes, o acompanhamento do estudo é feito de forma rápida, misturada com outras atividades que os supervisores estão executando (por exemplo, enquanto a mãe cuida de outro filho, está preparando comida para família etc.), geralmente quando a criança está cansada, e é comum

encontrar relatos de pais e adultos que fazem a tarefa pelos filhos ou dão a resposta para o exercício que deveria ser realizado pela criança, a fim de encerrar mais rapidamente a sessão de estudo (ou de tortura!).

Estas situações indicam que, embora muitas vezes a escola faça uso da tarefa de casa como ferramenta pedagógica para promover o processo de aprendizagem, e haja um envolvimento da família com as questões escolares, a forma com que estas coisas ocorrem apresentam, às vezes, elementos inadequados, e tal como ocorrem não ajudam no desenvolvimento escolar como um todo. Tanto professores no momento de conferência da tarefa, como pais no momento do acompanhamento da mesma em casa, não levam em conta a importância da qualidade na atenção oferecida, como o enfoque dos comentários nos acertos ou só nos erros das crianças, o tipo e a frequência das interferências feitas durante atividades não relacionadas ao estudo, o tom de voz usado, a proximidade física entre o adulto e a criança e o contato visual, entre outros. Esses aspectos são importantes para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos de estudo em crianças, e quando não são considerados podem dificultar que comportamentos adequados sejam instalados ou mantidos como seria desejável.

Valorizar os acertos da criança mais do que destacar seus erros, falar em tom de voz apropriado para uma boa interação, manter contato visual com a criança, prestar atenção aos comportamentos das crianças durante as atividades, distinguir a hora certa para interferir no caso de ocorrências alheias ao estudo, adaptar tarefas para fazer com que a criança se interesse e se engaje nelas, são algumas das providências que colaboram para o desenvolvimento de bons comportamentos de estudo de crianças e necessitariam ser implementadas pelo adulto para atingir os resultados esperados.

ATIVIDADE REFLEXIVA 2



Como são os comportamentos de estudo dos alunos que tem sob sua responsabilidade como professor? Eles apresentam dificuldades ao estudar? Como você age diante da dificuldade?



PAIS

Como são os comportamentos de estudos das crianças que tem sob sua responsabilidade? Eles solicitam sua ajuda na realização da tarefa? Você tem condições de ajudar com as dúvidas por elas apresentadas? Como você ajuda? Descreva em seu caderno a situação existente, indicando aspectos que considere positivos e outros que considere importante alterar.



A dificuldade apresentada por professores na escola ao utilizar a tarefa de casa, e por pais no momento de acompanhar o estudo em casa, ocorrem porque de modo geral nem professores foram ensinados durante sua formação a utilizar a tarefa de casa com rigor necessário, como ferramenta pedagógica e como condição potencialmente favorecedora do estudar, nem pais foram ensinados a acompanhar o desenvolvimento de atividades de estudo pelas crianças. A existência de uma lacuna na formação dos professores, e no conhecimento de pais, dificulta na orientação adequada ao lidar com estas questões. Assim, professores e pais não se sentem em condições de decidir, com a criança, sobre as melhores condições para desenvolver o comportamento de estudo. Deste modo, muitas vezes professores fazem isso como acreditam ser melhor, sem qualquer tipo de comunicação ou instrução para os pais agirem em casa.


Geralmente não há definições claras acessíveis sobre quaisquer aspectos relacionados ao estudo, e também existem poucas informações precisas na literatura para descrever as práticas relacionadas à atuação do professor e de pais em relação ao estudar e à tarefa de casa. Assim, professores e pais acabam atuando cada um da sua maneira, nem sempre de forma coincidente. Frequentemente, o fazem a partir de práticas coercitivas e quando, afinal, as tentativas não funcionam como esperado, é comum ver professores e pais culpando os alunos ou uns aos outros pelos fracassos.

É incomum adultos apresentarem consequências agradáveis para as atividades escolares da criança. Nunca ou quase nunca elogiam, nem reconhecem o esforço genuíno (ainda que nem sempre bem-sucedido) ou estimulam o estudo de forma gratificante para a criança. Ainda que o desejável seja a relação independente da criança com o estudo, e que a consequência desejável do estudar seja a natural, resultado do próprio estudo (ou seja, aquilo que a atividade de estudar promove), reconhecimento e incentivo podem ser encorajadores da relação adequada do aluno com o estudo, especialmente para crianças com dificuldades escolares ou que estão iniciando sua vida escolar.

O manejo adequado de consequências para comportamentos não é, como argumentam alguns, uma forma de corromper o caráter de um aluno, ou torná-lo “interesseiro”, dependente de consequências arbitrárias. Ao contrário, parte do reconhecimento da importância das consequências para forjar sua maneira de ser, razão pela qual devem ser cuidadosamente selecionadas e utilizadas, tanto pelos adultos em relação a si mesmos e às crianças pelas quais são responsáveis, quanto por estas, em relação a si mesmas, à medida que desenvolvem autogoverno. No Módulo 8, Unidade 2 deste material é possível encontrar outras informações importantes para orientar a seleção de consequências adequadas para o estudo.

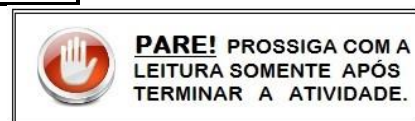




Adultos, em sua maioria, não têm oportunidades para aprender estratégias de promoção do autocontrole ou organização de rotina, de modo que o momento de estudar seja agradável e não estressante para os envolvidos. O conhecimento disponível sobre variáveis que podem ser relevantes para favorecer ou desfavorecer comportamentos de estudo adequados possibilita preparar adultos para atuarem como agentes de promoção de condições positivas ao estudo quanto aos diversos aspectos envolvidos com estudar, sendo este, portanto, o objetivo deste programa.



ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO 3. Responda em seu caderno antes de prosseguir com a leitura.

a) Segundo as informações apresentadas no trecho acima, quais são os erros que a maioria dos adultos comete ao lidar com comportamentos de estudo de crianças?



**COMPARE SUAS RESPOSTAS**

Resposta 3a): *Sem acesso a informações de como devem agir ao lidar com as atividades escolares de crianças, e a um adequado preparo para lidar com esta situação, adultos costumam atuar mais na cobrança de determinados comportamentos da criança em suas atividades escolares e muito menos no ensino de habilidades adequadas para realização das atividades de forma autônoma e*

eficaz. As tarefas de casa são corrigidas indicando apenas ou preponderantemente os aspectos inadequados presentes (erros, falta de capricho), sem atenção para com os aspectos adequados e reconhecimento deles para a criança, como o fato de ter realizado toda a tarefa, ou parte dela mas com capricho, ter tentado sozinha antes de pedir ajuda, ter cometido menos erros que antes - mesmo tendo cometido alguns etc. Também há pouca gratificação, ou seja, não são apresentadas consequências agradáveis por ter realizado (ou mesmo tentado realizar) a tarefa de casa. Adultos que estejam cansados no momento da realização da atividade escolar, podem atuar de modo a favorecer desentendimentos e dificultar que esta seja efetivamente oportunidade de a criança aprender.

1.4 O QUE ESTÁ ENVOLVIDO COM ESTUDAR BEM?

Estudar bem implica em um conjunto de ações que podem aumentar a chance de um estudo eficaz. Tais ações se referem a variáveis que podem afetar (e geralmente afetam) o estudo e que, portanto, devem ser consideradas e manejadas para produzir os resultados desejáveis do estudar. São aspectos relacionados a vários momentos e dimensões do estudo, incluindo: condições do ambiente físico em que o estudo se dá (características do local em termos de iluminação, temperatura, som, conforto; possibilidade e ocorrência de interferências etc.); qualidade do material escolar (incluindo instruções oferecidas) e necessário para a realização das atividades e organização destes materiais; distribuição temporal das atividades de estudo e planejamento destas atividades; procedimentos de estudo utilizados; tipo, frequência e distribuição de consequências após a execução das tarefas escolares etc. As unidades seguintes deste programa visam preparar adultos para avaliar, modificar e manter condições, de todos estes tipos, para que sejam maximizadas as que favorecem aprendizagem e manutenção de comportamentos de estudos adequados para cada criança. O exemplo a seguir ilustra esta possibilidade.

Em um estudo¹⁸ realizado com adolescente de 14 anos, a avaliação e modificação do local e material de estudo, o estabelecimento de metas adequadas, definições de horários de estudo,

¹⁸ PERGHER, N.K.; COLOMBINI, F.; CHAMATI, A.B.D.; FIGUEIREDO, S.A. ; CAMARGO, M.I.P. **Desenvolvimento de Hábitos de Estudo.** In Borges, N.B; Cassas, F.A (Orgs). Clínica Analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos. Porto Alegre: Artmed. p. 275-286. 2012

promoção de incentivos e atividades agradáveis após as atividades escolares, oferecimento de modelos e instruções de como realizar atividades e a exigência passo-a-passo de comportamentos mais adequados levaram a um aumento no número de horas de estudo, bem como a uma melhora nas notas apresentadas no semestre após intervenção, conforme evidenciado na Tabela a seguir.

Tabela.

Notas de uma adolescente sem acompanhamento e com acompanhamento das atividades de estudo.

DISCIPLINAS/NOTAS	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE
	(SEM acompanhamento)	(COM acompanhamento)
<i>Língua Portuguesa</i>	4,5	7,5
<i>Matemática</i>	3,5	6,0
<i>Ciências</i>	3,5	6,0
<i>História</i>	4,0	6,0
<i>Geografia</i>	4,5	6,0
<i>Redação e Gramática</i>	5,0	7,0
<i>Inglês</i>	5,0	6,0
<i>Espanhol</i>	4,0	6,0

Fonte: Pergher et al. (2012)

Selecionar e providenciar determinadas condições pode contribuir para um estudar mais adequado, e informações relevantes para que pais e professores possam fazer isso são apresentadas em outros módulos deste material. É importante considerar que, embora existam condições indicadas como mais favorecedoras do estudar, as características e situações individuais serão essenciais para definir o que é ou não adequado para promover bons repertórios de estudo. Cabe assim ao professor, na escola, e aos pais, em casa, utilizar o conhecimento que tem sobre a criança, e sua própria experiência sobre as circunstâncias envolvendo o estudar, para avaliar e adaptar as indicações feitas adiante a cada contexto específico.

ATIVIDADE REFLEXIVA 3



Avalie a sua experiência e a dos alunos sob sua responsabilidade a partir das questões abaixo e responda-as em seu caderno.

1. *Você gosta de estudar?*



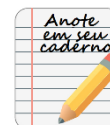
2. *Durante sua vida, você foi ensinado a estudar ou fez isso por tentativa?*
3. *Você considera que dispõe de um bom repertório de estudo? Liste o que faz ou fazia ao estudar e que era positivo para sua vida escolar, e aquilo que fazia e atrapalhava seu rendimento.*
4. *Na sua história de vida, houve punição ou problemas com o estudar? Considera que tenham marcado sua vida de algum modo? Se sim, relate sua experiência.*
5. *Em relação a criança ou crianças que tem como referência para este programa, qual é a história dela em relação ao estudar? Você considera que ela dispõe de um bom repertório de estudos ou existem problemas em relação ao estudar? Qual é a história dela, neste aspecto?*
6. *Se você identificou problemas em relação ao estudar das crianças sob sua responsabilidade diga quais são eles.*
7. *Avalie se você utiliza algum tipo de punição no momento em que realiza as atividades de orientação/ instrução ou acompanhamento de estudos com as crianças. Em caso positivo, descreva o que costuma fazer, em que situações, com que resultados.*



8. *Quais são as orientações dadas por você, para o aluno estudar em casa? Descreva a situação existente no momento da orientação para realização da tarefa, indicando dificuldades e facilidades que encontra neste momento.*



9. *Quais são as orientações dadas por você ao supervisionar o estudo das crianças? Descreva a situação existente no momento da orientação para realização da tarefa, dificuldades e facilidades que encontra neste momento.*



Algumas situações que ocorreram na classe da Professora Helena e na casa da Família Coruja, em função do conhecimento da importância do incentivo ao estudo de crianças, estão indicadas a seguir e podem ajudar a evidenciar resultados que podem vir deste esforço.

PROFESSORA HELENA



A Substituta estava tão nervosa com a situação em sala, que não percebeu que a coordenadora estava na porta da sala. A coordenadora esperou algum tempo que a situação acalmasse, mas diante do alvoroço considerou que seria melhor intervir. A situação que havia presenciado não parecia trazer qualquer benefício aos envolvidos, e poderia fazer com que algumas crianças gostassem ainda menos de estudar e procurassem fugir de situações envolvendo o estudar, comprometendo o processo de aprendizagem. Entrou então na sala e disse:

- Pessoal, não pude deixar de ouvir o que estava acontecendo aqui, e gostaria de ajudar a resolver o problema. Vamos lembrar então algumas coisas importantes.



A Professora Substituta está aqui para ajudar vocês a aprender, e para isso planejou algumas atividades, considerando o que a Professora Helena sugeriu a ela. Pode ser que nem todos gostem igualmente das tarefas, ou de refazer alguma parte delas, mas é assim que a Professora Substituta pode saber quem já aprendeu o que é necessário e quem ainda necessita de maior ajuda. Tenho certeza de que também a Professora Helena aprovaria o que a Professora Substituta está fazendo. Então, é importante que cada um faça a sua parte, sendo a de vocês respeitá-la e atender aos pedidos dela. É claro que, se alguém não souber como fazer, pode dizer isto a ela, e tenho certeza de que ela vai ajudar nisso.

E continuou:

- Sabe, vou contar uma coisa... quando comecei a estudar não gostava muito de ir à escola, mas foi lá que eu aprendi a gostar de estudar. Além de aprender a ler, escrever e fazer contas, pude entender melhor como as coisas do mundo funcionavam. E, por fim, aprendi a gostar tanto da escola que resolvi ser professora para ensinar crianças como vocês, assim como um dia me ensinaram... foi graças ao que aprendi na escola que pude me tornar o adulto que sou hoje...

Tendo conseguido a atenção das crianças, prosseguiu:

- No ano passado, minha netinha começou a ter dificuldades na escola, e queria só ficar em casa, no computador. Lembrei a ela que sem aprender a ler e escrever, nem dá para usar bem computador e internet sem depender de outros, e que não haveria sempre alguém para fazer as coisas por ela. Expliquei que quando alguma coisa é difícil, às vezes a pessoa perde a vontade de fazer e encontra desculpas para fugir dela, mas quando consegue superar a dificuldade, pode aprender sempre algo novo e usar o conhecimento para viver melhor e colaborar para que outras pessoas também vivam melhor! Fizemos então um acordo: eu a ajudaria a descobrir e resolver as dúvidas, e ela iria à escola todos os dias, inclusive para contar à professora sobre as dificuldades que estava encontrando. Funcionou direitinho. Vamos tentar aqui, também? Se cada um fizer sua parte, vai dar certo: vocês, fazendo as tarefas e contando para as professoras quando tiverem dificuldade; as professoras ajudando a resolver as dúvidas; e eu, preparando um passeio para toda a turma no final do bimestre se vocês cumprirem nosso acordo. Agora, mãos à obra: concluam as atividades conforme pedido pela Professora Substituta, e amanhã poderão contar à Professora Helena o que aprenderam hoje.

A fala da Coordenadora fez com que a professora Substituta refletisse sobre sua atuação: *É, acho que preciso aprender a lidar melhor com as crianças em sala de aula, principalmente no que diz respeito a motivá-las para estudar”.*



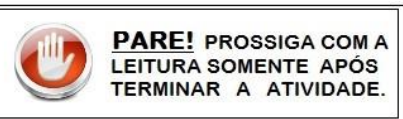
ATIVIDADE FINAL: Compare as respostas que deu na Atividade Inicial com as informações apresentadas no texto. Você indicou respostas semelhantes às reflexões da professora Helena? Considerando as informações dadas na unidade e a nova situação da Professora, responda no seu caderno:

PROFESSORES

a) Quais as diferenças entre o comportamento da Coordenadora e da Substituta?

b) O que o comportamento da Professora Coordenadora pode ter causado nas crianças, em termos da “motivação” para estudar?

c) Você identificou algum possível problema em relação à atuação da Coordenadora? Em caso positivo, qual? E por que poderia ser um problema?



FAMÍLIA CORUJA



Seu Joca, ao verificar a situação em que as crianças estavam ao realizar a tarefa com Solange resolveu intervir. Ele considerou que agindo daquela forma a auxiliar não estava ajudando muito as crianças a gostarem de estudar, lembrou de um antigo chefe que só reclamava dos funcionários e de como se sentia sem vontade de trabalhar por conta disso. Sabia que, se Beto estava com dificuldades para realizar a tarefa, ele realmente iria ficar enrolando, já que ele mesmo costumava ficar adiando sempre que alguém pedia algo que ele não se sentia em condições de fazer...

Esperou que Solange sáisse e antes que Bia guardasse seu material pediu para ver a tarefa dela. Então, elogiou a garota pelo trabalho. Beto ainda estava com a cara amarrada e olhava com desdém a atividade da irmã, adiando o retorno à atividade, que envolvia refazer o que havia errado.

Olhando para o neto Seu Joca disse:

- Meu filho, não fique assim, quando comecei a estudar não gostava muito de ir à escola, mas foi lá que eu aprendi a ler e a escrever, a fazer contas e depois pude trabalhar. Quando era um pouco maior que você conheci sua avó, mas ela foi passar um tempo de férias em outra cidade e só conversávamos por carta. Imagine se eu não tivesse ido à escola? Como escreveria cartas para ela?

- Ah vô! Hoje em dia ninguém mais escreve cartas! É só telefonar, e para isso não precisa ir na escola!

PAIS

- Mas e a internet? Os e-mails são a mesma coisa que escrever carta! Além disso, você não fica bravo quando aparece um filme com legenda na televisão, e você não consegue ler porque passa rápido?

- Mas meu pai lê para mim!

- Mas você vai ficar sempre com seu pai por perto? Olha, eu sei que quando alguma coisa é difícil, às vezes perdemos a vontade de fazer e achamos um montão de desculpas, mas quando aprendemos algo novo podemos usar esse conhecimento a nosso favor! Eu vou procurar saber como posso ajudar melhor você na hora de estudar, vou falar com sua mãe sobre isso e você vai se sair bem, que tal?

- Tá bom...

- Então, deixa eu ver o que você fez... Veja só! Dessa vez você fez todos os exercícios, que bom! Acho que realmente, como a Solange disse, está precisando de mais capricho, mas vamos combinar que amanhã você vai fazer bem caprichado?

Solange, que ouviu a conversa da cozinha, pensou que devia aprender a lidar melhor com as crianças na hora de estudar, e que Seu Joca era, afinal, um ótimo modelo a seguir.



ATIVIDADE FINAL : Compare as respostas que deu na Atividade Inicial com as informações apresentadas no texto. Você indicou respostas semelhantes às reflexões de Alice? Considerando as informações dadas na unidade e a nova situação da família Coruja, responda no seu caderno:

- Quais as diferenças entre o comportamento de Seu Joca e de Solange?
- O que o comportamento de Seu Joca pode ter causado nas crianças, em termos da “motivação” para estudar?
- Há algo mais que ele poderia fazer de positivo para as práticas de estudo dos netos?

PAIS



PARE! PROSSIGA COM A LEITURA SOMENTE APÓS TERMINAR A ATIVIDADE.

ATIVIDADE PRÁTICA



É esperado que esta unidade tenha possibilitado identificar a importância de proporcionar a aprendizagem, o mais cedo possível, de



comportamentos de estudos adequados de crianças sob sua responsabilidade.

Algumas das informações apresentadas nesta unidade devem ter evidenciado que algumas vezes aquilo que uma pessoa pensa ou faz não é percebido da mesma forma por outras pessoas. Para planejar intervenções sobre o estudo de crianças é necessário conhecer como elas pensam o que é e para quê estudar. Para isso, pode ser adotada uma estratégia informal (uma roda de conversa, por exemplo) ou o aproveitamento de algum momento descontraído para conversar abertamente sobre o estudar. No caso de professores, pode valer a pena fazer perguntas para a turma e anotar as respostas individualmente. No caso de pais, conversar diretamente com a criança que tem como referência para este programa.

VER MÓDULO 1

A seguir aparece uma lista de perguntas que podem orientar conversas deste tipo, de modo a compreender melhor a concepção da criança (ou das crianças) sobre esta importante atividade (estudar), de modo

a considerar isto ao realizar intervenções e propor acordos:

- Você(s) gosta(m) de estudar? Por quê?
- Você(s) considera(m) importante estudar? Por quê?
- Como estuda(m) em casa?
- Você(s) consegue(m) lembrar de alguma situação em que gostou (gostaram) de estudar? O que houve de especial nesse dia?
- Lembra(m) de alguma situação em que não gostou (gostaram) de estudar? O que aconteceu?
- Como gostaria(m) que fosse o momento de estudo?

Esse pode ser um agradável momento de descoberta para um professor e seus alunos, ou para um pai e seus filhos. Lembrando do que já foi abordado no Módulo 1 deste material, é

importante conversar sem forçá-los a dar explicações ou fazendo as perguntas em forma de entrevista; melhor fazer desse um momento agradável, no qual todos, inclusive adultos, possam relatar suas experiências. Pode ser desejável relatar no caderno de anotações como foi a experiência, sistematizando informações sobre a opinião das crianças em relação ao estudar. No caso de professores, pode ser importante destacar, por meio de “dicas” ou lembretes”, o que pode ser importante para melhorar as intervenções com a turma de modo geral, ou com quaisquer alunos com as quais interajam, em particular em relação ao estudar; isto pode servir de referência para outras turmas futuras. No caso de pais, essas informações podem ser úteis para lidar com outras crianças, respeitadas suas peculiaridades.

5.3.2 Providências identificadas para finalização do material autoinstrutivo para publicação impressa

A Quadro 32 a seguir apresenta a lista de adequações identificadas pela pesquisadora que ainda precisam ser providenciadas para finalização do material autoinstrutivo antes da publicação impressa.

Quadro 32 - Providências a serem tomadas para a publicação do material do programa.

1. Redefinir estrutura em termos de módulos, considerando informações identificadas na finalização dos módulos e possíveis necessidades de ajustes na programação de alguns objetivos.

- Agrupar Módulos 3 e 11.
- Deslocar informações do Módulo 10 para os módulos 7 e 8
- Avaliar em conjunto, se ajustes realizados nos Módulos 12,13 e 14 enfatizando o objetivo do módulo foram suficientes para solucionar os problemas identificados.

2. Após considerar concluída a forma de apresentação dos programas, em termos de possíveis rearranjos de módulos e unidades, conferir os títulos dos mesmos buscando garantir que sejam sucintos e que tenham relação clara com objetivos.

3. Verificar informações apresentadas em notas de rodapé: padronizar o tipo de informação, indicar apenas referências principais e as demais devem ser apresentadas ao final dos módulos.

4. Em relação às atividades:

- Verificar mais uma vez a pertinência de cada tipo de exercício (introdutórios e de conclusão, reflexivos e avaliativos) em relação ao contexto.
- Verificar se estão apresentados no local mais apropriado em relação as informações apresentadas no módulo.
- Definir inserção ou não da atividade prática Agora é com você! para as outras unidades do programa que ainda não foram desenvolvidos.

5. Caderno de Respostas ou Caderno de Atividades

- Definir conveniência de desenvolver um caderno de respostas separadamente dos módulos. O Caderno de Exercícios evitaria a duplicação das perguntas no corpo do módulo e também no caderno de respostas, resolvendo um problema estético, porém convém avaliar se apresentar no módulo a informação "*Pare e verifique a página x do*

caderno de exercícios antes de prosseguir com a leitura" não reduz as chances dos aprendizes realmente realizarem as atividades antes de prosseguir?

- Caso a decisão seja criar apenas um caderno de respostas, definir como será feita a numeração das atividades dentro de um mesmo módulo, considerando a existência de diferentes unidades e tipos de atividade.

6. Aprimoramentos no texto

- Ajustar textos que abordam muito tecnicamente conceitos, para favorecer compreensão para os aprendizes;
- Identificar e substituir o uso de siglas pela expressão completa.
- Enxugar textos, retirando palavras e expressões desnecessárias;
- Identificar e alterar trechos em que haja uma ênfase prescritiva, ou indicações pouco viáveis como obrigatórias;
- Localizar e ajustar frases muito grandes; e,
- Padronizar texto em relação a gênero.

7. Desenvolvimento de identidade visual e outros elementos gráficos que possam melhorar ainda mais a apresentação do programa.

8. Considerando o formato final definido para o programa de ensino rever o módulo de apresentação do programa tendo em vista garantir todas as informações importantes, para aumentar as chances do programa ser realizado de forma adequada e que o aprendiz seja capaz de promover comportamentos adequados de estudos. São informações importantes de serem apresentadas:

- Informações relacionadas ao repertório inicial do aprendiz;
- Informações relacionadas a forma ideal para resolver os exercícios de maneira mais completa possível;
- Informações sobre a "independência" entre os módulos, mas a importância de toda a sua execução para conseguir os resultados desejados com sua utilização.

Em virtude de prazos acadêmicos a serem cumpridos, embora o texto para o material do programa de ensino esteja integralmente elaborado para todos os módulos definidos para o programa, algumas providências ainda precisam ser tomadas pela pesquisadora para que o material possa ser impresso para publicação. Essas providências, referem-se em geral a aprimoramento no texto, buscando adequá-lo ainda mais ao que se propõe.

5.4 Produtos referentes ao processo de desenvolvimento de um programa de ensino por meio de programação de ensino

No Quadro 33 podem ser encontrados aspectos identificados no processo de construção do programa de ensino destinado a preparar pais e professores como agentes capazes de promover comportamentos de estudo adequados em crianças como favorecedores da produção de condições de ensino potencialmente relevantes para que pessoas que sejam expostas a tais condições possam atuar de modo a modificar a situação problema que deu origem ao programa, ainda que a confirmação desta potencialidade dependa de aplicação e avaliação do material gerado. Tais aspectos podem, contudo, contribuir para a continuidade de estudos sobre o próprio processo de programação de ensino e, principalmente, para que sejam aperfeiçoados os subsídios disponíveis para que mais educadores possam efetivamente promover aprendizagem a partir de conhecimento sobre comportamento humano derivado da Análise do Comportamento.

Quadro 33 - Aspectos identificados no processo de construção do programa de ensino favorecedores da produção de condições de ensino potencialmente relevantes para o programa criado.

1. Disponibilidade de material autoinstrutivo relacionado ao desenvolvimento de programas de ensino a partir de conhecimento derivado da Análise do Comportamento, que proporcionou: acesso a informações relativas a comportamentos relevantes no processo de elaboração de programas de ensino na perspectiva, exemplos de produtos de comportamentos deste tipo e exercícios para treino;
2. Disponibilidade de conhecimento relativo ao desenvolvimento de comportamentos de estudo adequados;
3. Acesso permanente a especialistas sobre desenvolvimento de comportamentos de estudo durante o desenvolvimento do programa;
4. Acesso permanente a especialistas sobre elaboração de programas de ensino durante o desenvolvimento do programa;
5. Caráter autocorretivo do processo de elaboração de programa de ensino, considerando comportamentos de programadores indicados como relevantes, sequência indicada como favorável ao desenvolvimento do processo e sinalização das relações entre os diferentes comportamentos indicando possibilidades de revisão de produtos anteriores a partir da emissão de comportamentos mais avançados no processo;
7. Possibilidade de ajuste de produtos de etapas anteriores do processo de elaboração de programa de ensino a partir do avanço a etapas subsequentes;

8. Acesso a produtos das diferentes etapas intermediárias de desenvolvimento de um programa de ensino destinado a preparar pais como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo e de parte das condições de ensino elaboradas para este programa;

9. Descrições comportamentais de boa qualidade, como condição para análise de objetivos e elaboração de condições de ensino;

10. Possibilidade de identificar aspectos a serem investigados sistematicamente como condição para adequadas descrições dos elementos constituintes da relação;

11. Possibilidade de contar com a avaliação de parte do material elaborado para o programa para preparar pais como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo, considerando as informações para o planejamento e a redação do programa de ensino.

Tanto em relação ao processo de elaboração do programa de ensino unificado (Etapa II), como em relação à redação do material autoinstrutivo (Etapa III), alguns aspectos identificados podem ser considerados favorecedores do processo. Conforme pode ser verificado no Quadro 5, o acesso ao material autoinstrutivo para elaboração do programa de ensino, desenvolvido por Cortegoso e Coser (2011), e o acesso permanente às especialistas em programação de ensino, foi condição imprescindível para que a pesquisadora pudesse elaborar o programa de ensino para professores (Etapa I), e desenvolver a adaptação para o programa unificado (Etapa II). Ainda que a pesquisadora tivesse acesso a outras fontes de informação sobre etapas de elaboração de programa de ensino, o acesso ao material autoinstrutivo para elaboração do programa de ensino facilitou muito a recuperação das informações diante não só da sistematização destas em um único material, como também por proporcionar exemplos, atividades e instruções visando promover habilidades básicas para programar.

No que diz respeito ao conhecimento prévio relativo a comportamentos de estudos, advindo da experiência anterior da pesquisadora durante sua pesquisa de mestrado, somado ao acesso permanente às especialistas também em relação ao estudar, estes dois outros aspectos também podem ser considerados favorecedores à elaboração do programa, e principalmente ao desenvolvimento do material criado. A experiência de programar, e depois de criar um material autoinstrutivo como forma de condição de ensino não é uma tarefa simples e teria sido ainda mais complexa sem um conhecimento prévio no assunto. Embora a pesquisadora tivesse conhecimento prévio, o acesso às especialistas e à literatura existente sobre o assunto foram necessários para viabilizar a elaboração do programa, dada a

complexidade da tarefa, e a multiplicidades de assuntos a serem abordados dentro da temática comportamentos adequados de estudo.

Outro aspecto que pode ser considerado favorecedor do processo de elaboração do programa de ensino é o caráter autocorretivo, que o processo de programação permite, e em muitos casos exige. Esta característica pode ser considerada favorecedora particularmente quando se trata de um programador com nenhuma ou pouca experiência, como no caso deste trabalho. Algumas dificuldades foram encontradas no decorrer dos estágios, e a possibilidade de realizar ajustes em etapas anteriores do processo, adequando as condições necessárias, facilitadora do processo de programação, permitindo que todos os estágios da programação permanecessem sujeitos a aperfeiçoamento, aumentando as chances de que o material do programa de ensino desenvolvido pudesse de fato ensinar os objetivos definidos nos mais diversos níveis de especificação. No entanto, conforme indicado adiante em termos de condições desfavorecedoras, o ajuste permanente de produtos supostamente “concluídos”, tem também um potencial de aversividade para o programador, a ser considerado.

A oportunidade de acessar produtos de etapas intermediárias relacionadas ao processo de programação do programa de pais também pode ser considerado como aspecto favorecedor do processo de elaboração do programa de ensino, e do material do programa. Em muitos casos, como já descrito nas seções anteriores, serviram de base para o desenvolvimento tanto do programa de professores, como depois para o programa unificado. O aproveitamento destes produtos possibilitou a programadora ter um ponto de partida para o processo de programação e para a própria redação do material.

Outro aspecto que pode ser considerado facilitador do processo de elaboração do programa de ensino, é a descrição comportamental dos objetivos. Quando a descrição comportamental dos objetivos é feita de maneira adequada, e quando é possível identificar aspectos relevantes constituintes da relação comportamental, estes servem de condição para identificar outros objetivos, mais específicos, e também, para a elaboração das condições de ensino.

Finalmente, ter tido acesso à avaliação do programa de ensino desenvolvido por Coser (2013) pode ser considerado outro aspecto favorecedor da elaboração do programa de ensino, uma vez que permitiu à pesquisadora utilizar os dados obtidos como ponto de partida para a tomada de decisões em relação à elaboração do

programa de ensino unificado. Esta avaliação forneceu elementos indicados pela autora referentes a aspectos importantes de serem considerados para a realização de materiais semelhantes em condições futuras. Foram, em geral, elementos indicados para serem incluídos na apresentação do material do programa de ensino (como no caso de melhorias nas instruções para exercícios, linguagem e mesmo objetivo a ser considerado em outras experiências). A possibilidade de contar com estes dados permitiu criar condições para evitar dificuldades encontradas na aplicação do programa elaborado para o preparo de pais.

A seguir, no Quadro 6 podem ser encontrados aspectos identificados no processo de construção do programa de ensino destinado a preparar pais e professores como agentes capazes de promover comportamentos de estudo adequados em crianças como desfavorecedores da produção do programa em questão. Uma atenção específica a estes aspectos pode contribuir para melhor compreender o próprio processo de programação de ensino e, principalmente, para que sejam aperfeiçoados os subsídios disponíveis para que mais educadores possam efetivamente promover aprendizagem a partir de conhecimento sobre comportamento humano derivado da Análise do Comportamento, tais como os oferecidos por Cortegoso e Coser (2011).

Quadro 34 - Aspectos identificados no processo de construção do programa de ensino considerados desfavorecedores da elaboração do programa em questão.

1. Limitações no repertório de quem desenvolve condições de ensino a partir do processo de programação, em relação ao próprio processo e ao conhecimento necessário para preparar pessoas a lidar com a situação-problema que dá origem ao programa;
2. Limitações práticas na possibilidade de revisão do material produzido nas diferentes etapas por especialistas, exigindo que estas fossem avançando sem esgotar as contribuições possíveis aos produtos, bem como limitações nos repertórios das próprias especialistas neste processo;
3. Insuficiência das condições oferecidas em material autoinstrutivo sobre elaboração de programas de ensino para subsidiar o desenvolvimento de um programa de ensino deste porte e complexidade por programador sem treino anterior neste tipo de atividade e domínio

limitado sobre o conhecimento produzido no âmbito da análise do comportamento e sobre promoção de comportamentos de estudo;

4. Indisponibilidade de subsídios para lidar com situação de integração de dois programas de ensino destinados a aprendizes diferentes, a despeito da temática comum, em um único;

5. Alto custo de resposta envolvido na elaboração de um programa de ensino em decorrência das exigências impostas para alcançar, a cada etapa, produtos previstos com a qualidade necessária para garantir a continuidade do processo sob controle dos elementos essenciais indicados pela situação-problema;

6. Potencial aversividade envolvida na exigência de revisão permanente de produtos anteriores, em função da crescente visibilidade proporcionada pela evolução do trabalho acerca das limitações dos produtos anteriores;

7. Alto nível de domínio de conhecimento advindo da análise do comportamento para atender a demandas da proposição de objetivos com base no conceito de comportamento operante;

8. Complexidade envolvida no processo colaborativo de desenvolvimento do programa e alta demanda de atenção e dedicação de quem centraliza o processo;

9. Necessidade permanente da equipe envolvida no desenvolvimento do programa acompanhar e compreender este processo, incluindo aí identificação de compreensões não coincidentes sobre atividades e produtos e suas funções;

10. Alto custo de resposta de elaboração de condições de ensino em um programa autoinstrutivo, a serem apresentadas aos aprendizes por meio material impresso, na ausência de instrutores durante a realização do programa;

11. Existência de poucos trabalhos publicados, atuais, e principalmente da abordagem utilizada, sobre comportamentos adequados de estudos. Os poucos materiais encontrados relacionam-se a aspectos específicos relacionados ao estudar, em geral direcionados ao próprio estudante e não a agentes educativos;

12. Duração do processo de elaboração do programa: de um lado, prolongada (a ponto de resultar em cansaço e eventual aversividade para o programador, pelo menos em determinadas etapas, além de frequentemente incompatível com contextos profissionais) e, ao mesmo tempo, insuficiente (considerando complexidade da tarefa, visibilidade crescente sobre aspectos a serem revistos e aperfeiçoados e prazos a serem cumpridos em um contexto acadêmico);

13. Descrição das relações comportamentais correspondentes a objetivos incompletas em relação a aspectos fundamentais da relação, redigidas de forma imprecisa ou genérica, com elementos das condições antecedentes ou subseqüentes descritos de forma padronizada (ao invés de específica em relação à relação que está sendo descrita);

14. Inexistência de conhecimento confiável sobre aspectos relevantes das relações comportamentais que constituem os objetivos ao realizar a descrição das partes funcionais dos objetivos;

15. Uso de linguagem simultaneamente acessível e tecnicamente adequada em material destinado a pessoas leigas em relação ao conhecimento disponível a partir de conhecimento sistematizado.

No que diz respeito às condições que podem ser consideradas desfavorecedoras no processo de elaboração do programa de ensino e de redação do material do programa, conforme pode ser visto no Quadro 34 uma variável importante é o baixo grau de experiência da pesquisadora em relação ao processo de programação e em relação a comportamento de estudo. O repertório limitado em relação a estas questões pode ser considerado uma variável que dificultou ainda mais o processo, por natureza complexo. Essa limitação em relação ao repertório da pesquisadora também ocorreu no que diz respeito ao domínio de conhecimentos relacionados a Análise do Comportamento, abordagem que embasa o processo de programação de ensino. O repertório da pesquisadora, inicialmente insuficiente para lidar com as complexas demandas do trabalho exigiu um intenso preparo da mesma tanto antes de iniciar o processo de elaboração do programa como durante a elaboração do programa de ensino e do material, para minimizar o impacto destas limitações no produto gerado. Uma capacitação específica mais completa nestes campos anteriormente à elaboração do processo poderia ter minimizado tanto os eventuais limites do programa quanto o custo de resposta de sua elaboração, para a pesquisadora, que teve que manter esforço permanente de estudo intensivo da literatura em três áreas diferentes ao longo de todo o processo de programação e redação do material.

Outro aspecto que pode ter dificultado o processo de elaboração do programa de ensino foram as Limitações práticas na possibilidade de revisão do material produzido nas diferentes etapas por especialistas. A revisão do subproduto das

diversas fases envolvendo os dois processos de programação (Etapa I e II) nem sempre foi realizada, devido a limitações práticas, o que exigiu em alguns momentos que a pesquisadora avançasse nas etapas de programação sem esgotar as contribuições possíveis aos produtos, o que eventualmente pode ter gerado alguns problemas em outras etapas da programação como a descrição comportamental pouco precisa, ou como aversividade gerada no pesquisador diante da necessidade de voltar constantemente a produtos de fases anteriores quando eram percebidas necessidades de aperfeiçoamento – sendo que em alguns casos estas poderiam ter sido notadas anteriormente, se a revisão fosse mais completa e aprofundada.

Embora a utilização do material auto instrucional (COSER, 2013) possa ser considerado um aspecto facilitador do processo de programação, tendo facilitado muitas condições relacionadas à programação, este foi insuficiente para a plena capacitação para elaborar programas de ensino. O repertório de entrada e a própria complexidade do processo de programar talvez exijam outros tipos de condições de ensino e maiores quantidades de experiências de menor porte para aquisição dos comportamentos relacionados com o processo de programação, em particular para enfrentar um programa do porte do que foi produzido para capacitar pais e professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo. Esta insuficiência em relação ao material exigiu da pesquisadora consultar outras fontes de informação, mais especificamente os produtos de estágios do processo de programação (como os de COSER, 2013) para examinar outros exemplos de programação além dos que estavam apresentados no material básico de Cortegoso e Coser (2011).

Outra dificuldade enfrentada em relação a fontes de informação, que pode ser considerado um aspecto desfavorecedor do processo de programação, é o fato de que não foram encontrados na literatura materiais específicos sobre procedimentos de integração ou adaptação de programas de ensino, exigindo que a pesquisadora desenvolvesse procedimentos originais para a adequação e integração dos programas.

O alto custo de resposta envolvido no processo de programação, e a necessidade de criar produtos com a qualidade necessária para continuar o processo levando em consideração informações obtidas na situação problema também pode ser considerado uma variável que influenciou negativamente o processo de programação. A complexidade da tarefa de programação somada aos limites de

repertório da pesquisadora e a escassez de materiais que pudessem servir como fontes de informação para as dificuldades enfrentadas dificultaram ainda mais o processo de elaboração do programa. Esta mesma dificuldade foi verificada em relação à escolha em elaborar um material autoinstrutivo, uma vez que a apresentação das condições de ensino para os aprendizes, neste contexto, deve ser o mais possível completa, de modo a compensar a ausência de instrutores para a realização do programa. Neste sentido, o material tem que ser suficiente para cuidar de todos os aspectos relacionados à aprendizagem, para aumentar a probabilidade de que cumpra sua função. Este tipo de material, além de requerer uma análise comportamental de grande precisão como base, exige alto nível de dedicação por parte dos responsáveis por sua elaboração, com maior controle e rigor na disposição das contingências para aprender do que em outros contextos, nos quais um ou mais agentes educativos podem detectar e corrigir eventuais falhas nestas contingências durante o próprio processo de ensino.

Também parte do alto custo de resposta envolvido no processo de programação, além dos eventuais problemas decorrentes do avanço para fases da programação sem que tivessem sido esgotadas as possibilidades para aquele estágio, outro aspecto considerado desfavorecedor do programa elaborado é a aversividade envolvida na exigência de revisão permanente de produtos anteriores, em função da crescente visibilidade proporcionada pela evolução do trabalho acerca das limitações dos produtos anteriores. O processo autocorretivo que a programação permite, pode levar o programador a uma exaustão, em busca de adequar cada vez mais o programa de ensino, com sucessivas versões de produtos de outros estágios anteriores. No caso da pesquisadora, com o desenvolvimento do programa de ensino foram identificados aspectos da programação que mereceram (ou mereceriam) atenção adicional à dedicada originalmente, para aumentar as chances de que o programa seja compatível com o que está previsto que os aprendizes sejam capazes de fazer. Além disso, aspectos relacionados a prazos para cumprimento das atividades acadêmicas podem ter contribuído para a aversividade em relação ao processo.

Estas dificuldades indicadas anteriormente levam a outra consideração importante do processo de elaboração e redação do programa que pode ser considerada desfavorecedora, porém necessária. A tarefa de alta complexidade que é o processo de elaboração de um programa de ensino por meio de programação, e

redação de um material instrutivo que se propõe a ensinar tantos comportamentos como o desenvolvimento para o programa unificado, exigiu que diversas pessoas fizessem parte do processo de elaboração do programa e das condições de ensino. A tarefa compartilhada entre várias pessoas, que poderia ser percebida como facilitadora pela perspectiva de “dividir” responsabilidades, apresenta também uma dificuldade importante relativa à alta demanda de atenção e dedicação de quem centraliza o processo, bem como da própria equipe, considerando os esforços para garantir a compreensão do que foi realizado em cada estágio, planejar e redigir o material do programa, de forma articulada e coerente.

No que diz respeito ao processo de elaboração do programa, o fato de existirem na literatura poucos materiais, atuais, e principalmente da abordagem utilizada, sobre comportamentos adequados de estudos foi também uma condição dificultadora para o processo. Os poucos materiais encontrados relacionavam-se a aspectos pontuais do estudar, e em geral faziam referência ao estudante e não aos agentes educativos. Esta situação exigiu que, muitas vezes, as autoras do material tivessem que preparar textos que combinassem variáveis necessárias de serem apresentadas no programa unificado, para contemplar o processo de preparação de adultos para promover comportamentos adequados de estudos em crianças.

Um aspecto que aparentemente dificultou o processo de elaboração do programa de ensino, e principalmente da redação do material, foi o fato de que para alguns comportamentos incluídos no programa unificado, a descrição comportamental, importante estágio do processo de elaboração do programa, pode não ter sido realizada de forma tão completa ou precisa quanto desejável ou possível (considerando conhecimento disponível), de modo que alguns aspectos fundamentais da relação podem ter sido suprimidos, fazendo com que parte de seus elementos fossem descritos de maneira incompleta. A descrição insuficiente pode ter significado que os comportamentos intermediários de níveis mais específicos não tenham sido descritos com a precisão e qualidade necessárias, de modo que alguns aspectos fundamentais da relação podem ter sido suprimidos, fazendo com que parte de seus elementos fossem descritos de maneira incompleta. A descrição insuficiente pode ter significado que comportamentos intermediários de níveis mais específicos derivados destes tenham sido omitidos ou repetidos, e levado a alguns problemas parcialmente identificados no momento de redação do programa de ensino, tais como redundância em informações em diferentes módulos, ou não inclusão de aspectos relevantes para

a formação de agentes educativos como promotores de comportamentos de estudo adequados em crianças.

Outro aspecto que pode ser considerado desfavorecedor está relacionado ao esforço de alcançar uma linguagem simultaneamente acessível e tecnicamente correta na redação do material, o que exigiu e ainda exigirá esforços importantes, tanto para a finalização da versão a ser publicada quanto em seu acompanhamento e avaliação pós-publicação.

DISCUSSÃO

6. Possíveis contribuições para o aperfeiçoamento de subsídios relacionados ao processo de elaboração de programação de ensino.

O objetivo desta discussão é apresentar possíveis contribuições para avanços em relação ao processo de programação de ensino e aperfeiçoamento de subsídios para que mais educadores possam efetivamente promover aprendizagem a partir de conhecimento sobre comportamento humano. O estudo dos dados aqui apresentados pode contribuir para melhor compreender o processo de programação, principalmente no que diz respeito ao aperfeiçoamento de aspectos metodológicos para sua utilização com maior facilidade e precisão por programadores de ensino. São apresentadas aqui as principais variáveis que parecem ter favorecido ou dificultado o processo de programação e os cuidados que foram tomados no caso de variáveis que influenciaram negativamente o processo.

6.1 Variáveis que influenciaram no processo, cuidados tomados e condições facilitadoras para o programar

6.1.1 Repertórios comportamentais no processo de elaboração de programas de ensino

Uma das questões frequentemente abordadas por estudos que tem como objetivo examinar a eficácia de técnicas desenvolvidas com base na Análise do Comportamento e também da tecnologia programação de ensino para o ensino de determinados comportamentos, ou que pretende discutir o potencial da programação de ensino para promover mudanças comportamentais, é a possibilidade de programação de ensino poder ser utilizada por pessoas que não tenham sido preparadas para isso, em particular devido ao alto custo envolvido no processo de elaboração de programas de ensino. No caso deste estudo, a programadora nunca havia recebido formação específica nem participado de processos de programação de ensino antes, o que exigiu dedicação ao estudo desta tecnologia antes de iniciar a elaboração do programa de ensino, mantida durante todo o processo, e intensificada diante de dificuldades encontradas em determinados momentos. O fato

das dificuldades existirem mesmo diante de cuidados tomados para evitá-las ou reduzi-las, (com o uso de material autoinstrutivo sobre o tema, consulta a especialistas, preparo contínuo do pesquisador para uso da tecnologia), confirmam o alto custo de resposta envolvido na elaboração de programas de ensino a partir dos subsídios disponíveis, indicado em trabalhos como os de Coser, 2013; Joaquim, 2008; Lacerda, 2008; Maurutto, 1999, entre outros. Os dados obtidos neste estudo indicam que, embora limitações de repertório em programação de ensino possam ser consideradas como aspectos dificultadores no processo de elaboração de um programa de ensino, os cuidados tomados (estudo permanente, consulta a especialistas e uso de material de referência sobre o processo) parecem ter reduzido os impactos que o baixo grau de experiência do programador poderia causar em relação à finalização e à qualidade do programa.

Coser (2013) ressalta que o processo de elaboração do programa de ensino, principalmente no caso de identificação de objetivos de ensino e sua organização em uma sequência a ser ensinada, parece sofrer a influência direta do grau de conhecimento que o programador tem sobre o processo comportamental que é objeto do programa (variável comentada adiante), assim como do grau de treino que tem para apresentar cada um dos comportamentos-objetivo de um programa de ensino, indicando a possibilidade de alcançar resultados diferentes com base na experiência de diferentes programadores. As condições presentes neste estudo em relação às características de repertório da programadora são condizentes com os dados encontrados na literatura sobre os principais aspectos que interferem no pouco uso das técnicas, em especial da tecnologia programação de ensino (AZOUBEL, 2014; LOURENÇO, 2008; MAURUTTO, 1999). Estes se referem não só ao alto custo de resposta envolvido na elaboração de programas de ensino, como também ao alto grau de compreensão de conceitos oriundos da Análise do Comportamento e domínio prático destes conceitos requeridos para a implementação do processo.

No que diz respeito aos conhecimentos relativos à Análise do Comportamento, uma dificuldade foi também encontrada e enfrentada no desenvolvimento dos programas gerados neste estudo, particularmente no período de redação do material que correspondia às condições de ensino, que implicava não apenas em apresentar informações, mas dispor contingências adequadas para promover a aprendizagem dos objetivos comportamentais determinados para o programa de ensino. Retomar e aprofundar compreensão de conceitos relevantes sobre controle de contingências,

particularmente considerando o papel das consequências e de controle de estímulos foi necessário e importante para o avanço na redação do programa de maneira mais segura. A necessidade de programadores estudarem princípios básicos em Análise do Comportamento foi indicada por Bori (conforme citado por TEIXEIRA, 2005), uma vez que estes princípios estariam presentes naquilo que foi programado pelos programadores para ensinar o que pretendem ensinar. Para a autora, estudar conceitos como reforçamento positivo, modelagem, diferenciação de respostas, encadeamento e controle por estímulos seria importante, porque o desconhecimento destes princípios dificultaria o reconhecimento e entendimento das relações entre o comportamento e o ambiente em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Teixeira (2005), o conhecimento mais elaborado de técnicas e procedimentos derivados da Análise Experimental do Comportamento para manipulação do ambiente e do comportamento não só facilitam o trabalho do programador, mas em última instância permitiriam “aumentar a sofisticação, precisão e efetividade nas programações produzidas, permitindo a avaliação e validação dos programas correspondentes em relação ao quadro conceitual que lhes dá sustentação” (p.13). Conhecer (ou aprofundar a compreensão sobre) estes conceitos facilitou o processo de redação das condições de ensino, e a colaboração das especialistas proporcionou o refinamento ainda maior das condições propostas.

Estudos que se dispõem a investigar o uso pouco frequente das técnicas desenvolvidas com base na Análise do Comportamento na educação apontam que raramente essas técnicas são ensinadas nos cursos de graduação para formação de psicólogos. Moreira (2004) indica existir um problema relacionado à formação do aluno na abordagem. Segundo o autor, nem mesmo os professores que ensinam Análise do Comportamento utilizam as técnicas derivadas desta abordagem para ensinar seus alunos, de modo que não formam profissionais capacitados para fazer uso dessas técnicas, o que poderia ajudar no processo de disseminação destas. A experiência examinada neste estudo corrobora esta indicação: embora formada em psicologia, a programadora não recebeu qualquer capacitação para uso da tecnologia programação de ensino ou de nenhuma outra técnica, e o assunto nunca foi objetivo de ensino em qualquer das disciplinas baseadas em Análise do Comportamento.

A alternativa sugerida por pesquisadores para superar limitações relacionadas ao uso das técnicas derivadas da Análise do Comportamento (AZOUBEL, 2014; MAURUTTO, 1999; MOREIRA, 2004 entre outros) seria o professor de Análise do

Comportamento utilizar elementos relacionados a estas técnicas com eficiência mostrando, na prática, o potencial destes instrumentos que parecem estar sendo negligenciados. Além disso estudos apontam que profissionais formados em Análise do Comportamento não são capazes de lidar adequadamente com essas técnicas, o que impossibilita o rompimento de limitações relacionadas a seu desconhecimento e mau uso.

Em relação ao impacto do repertório limitado de programadores em relação ao processo de elaboração de programas de ensino, os dados obtidos neste estudo indicam que contar com um material de referência com as características do utilizado nesta oportunidade, estudo prévio da tecnologia e constante atualização do programador no decorrer do processo, bem como a participação de especialistas parecem terem sido suficientes para conferir a qualidade necessária ao material final apesar das dificuldades enfrentadas. Porém, alguém com repertório igualmente limitado em relação ao programar, e sem acesso a condições adicionais equivalentes às disponíveis neste caso, ou mesmo com acesso apenas a parte destas condições (como, por exemplo, apenas o material autoinstrutivo) pode encontrar barreiras que dificultem a finalização ou comprometam a qualidade do programa pretendido.

Considerando os dados obtidos neste estudo e em consonância com considerações presentes na literatura, parece relevante indagar quais são as condições mínimas para que uma pessoa – um educador – possa elaborar programas de ensino com características equivalentes àquelas consideradas como adequadas a partir do conhecimento sobre comportamento humano e de sua aplicação à educação, tendo como base a Análise do Comportamento. Neste sentido, a possibilidade de implementar processos colaborativos de programação pode ser uma alternativa a ser explorada, pelo menos até que educadores não preparados especificamente para esta tarefa possam concluir este preparo, sem adiar muito os benefícios que podem advir deste processo.

Para programar, de modo colaborativo ou não, o professor (ou adulto) precisaria receber uma capacitação considerável em relação aos princípios básicos da Análise do Comportamento para instalar e manter comportamento, que hoje não são objetivos contemplados no currículo da formação do professor. De modo que mesmo que alguém tenha interesse em elaborar um programa de ensino, ou participar ativamente da formulação de um, precisaria ser capacitado para tal, uma vez que

existem informações relacionadas à Análise do Comportamento que podem ser consideradas base para a programação.

Para responder perguntas sobre condições mínimas para elaboração de programas de ensino em diferentes contextos, e verificar a possibilidade de que educadores sejam capazes de desenvolver programas de ensino com base na tecnologia de interesse neste estudo e produzir condições de ensino adequadas, outros estudos devem ser realizados. Os dados obtidos sugerem ser possível a um profissional psicólogo, com experiência no contexto escolar e formação em nível de pós-graduação, ainda que apresentando repertório inicial limitado no que se refere ao processo de programação de ensino, Análise do Comportamento e promoção de comportamentos de estudo, desenvolver programas de ensino para ensinar comportamentos complexos, ou numerosos, como os que foram definidos para o programa de ensino em questão, com acesso a determinadas condições adicionais ao repertório pré-existente. Desenvolver o processo de maneira colaborativa (uma das condições testadas pelo menos parcialmente, considerando a participação de especialistas), pode ser condição importante para que pessoas com repertórios mais limitados sejam gradualmente preparadas para uma tarefa complexa e de alto custo; preparo anterior para a tarefa realizado de forma mais completa, abrangente e com estratégias diversificadas do que o experimentado neste contexto (esforço de estudo individual da programadora) podem também reduzir as dificuldades e o tempo de elaboração do programa, melhorar a qualidade ou reduzir a aversividade no processo são, também, possibilidades a serem exploradas. Em relação à forma de preparo de programadores, é possível que proporcionar uma aproximação gradual ao desenvolvimento de programas mais complexos, garantindo treino com programas voltados para o desenvolvimento de objetivos mais simples (que envolvam o ensino de um número menor de comportamentos), favoreça que o programador possa se apropriar gradativamente do processo de elaboração dos programas de ensino, aumentando sua segurança em relação a cada um dos estágios envolvidos no processo de programação aumentando também sua compreensão e experiência com a tecnologia, antes de dedicar-se a programas complexos.

6.1.2 Disponibilidade de material autoinstrutivo sobre elaboração de programas de ensino

O material autoinstrutivo desenvolvido para elaboração de programas de ensino desenvolvido por Cortegoso e Coser (2011) foi a principal referencia utilizada durante as três etapas que foram desenvolvidas durante este trabalho: elaboração do programa para preparo de professores, construção do programa unificado para pais e professores e redação do material do programa unificado. Embora a pesquisadora tivesse acesso a outros materiais disponíveis na literatura que apresentassem as características de algumas técnicas com base na Análise do Comportamento, em especial da tecnologia programação de ensino (BOTOMÉ, 1996, 1981; MAGER, 1976; NALE, 1998, 2011; POPHAM;BAKER, 1976; VARGAS, 1974; entre outros), nenhum destes materiais apresenta de maneira tão completa e sistematizada fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos e outras fontes para consulta sobre o processo de programação com base na Análise de Contingências em Programação de Ensino.

Outros materiais encontrados na literatura da área apresentam discussões e características da tecnologia desenvolvida particularmente pela professora Carolina Bori e seus alunos do curso de pós-graduação em Psicologia Experimental (BOTOMÉ, 1981; NALLE, 1998; TEIXEIRA, 2005, 2006, entre outros), mas não de maneira tão pormenorizada, com possibilidade de verificar exemplos de diversos programas desenvolvidos com base nesta tecnologia e ainda criando condições para que o leitor desenvolva exercícios à medida que avança, para treino e verificação de aprendizagem (característica do material autoinstrutivo).

Embora o material autoinstrutivo desenvolvido por Cortegoso e Coser (2011) tenha sido a principal fonte de informação consultada durante o processo de programação, dando o suporte básico necessário e favorecendo diversas etapas da programação, em alguns momentos foi insuficiente como condição para apresentar os comportamentos previstos no material como parte do processo de elaboração de programas de ensino. Nestas situações foram utilizadas outras fontes de informação para verificação do entendimento relacionado a certos aspectos da programação, antes de prosseguir com a elaboração do programa, aumentando assim a segurança necessária para prosseguir. As dificuldades encontradas durante o processo de programação tendo como base a utilização do material autoinstrutivo sobre elaboração de programas de ensino sugere a insuficiência deste material para

preparação de um aprendiz com repertório limitado em programação de ensino (ou em Análise do Comportamento) conduzir o processo de elaboração de um programa. Embora a utilização do material tenha sido importante favorecedor do processo, incluindo no repertório comportamental da pesquisadora comportamentos importantes relacionados à programação, por vezes algumas etapas pareceram pouco claras sobre o quê e como fazer, o que gerava insegurança para programar.

Apresentar condições de ensino por meio de material autoinstrutivo pode ser vantajoso sob muitos aspectos, tais como garantir maior alcance da população, flexibilidade na dedicação do aprendiz etc. Porém, o fato de a interação com o aprendiz se dar apenas por escrito, mesmo considerando a inclusão de exercícios e *feedbacks*, para um aprendiz que não esteja familiarizado com este tipo de condição de ensino, ou com repertórios limitados em termos de desenvolvimento de programas de ensino, as condições podem ser, eventualmente, insuficientes e haver insegurança relacionada ao uso da tecnologia em situações reais, diversas dos exemplos apresentados no material.

Embora o material autoinstrutivo sobre elaboração de programas de ensino não tenha sido suficiente para solucionar todas as dúvidas sobre o processo de programação, havendo a necessidade de consultar outras fontes de pesquisa, a conclusão sobre ele, a partir dos dados obtidos neste estudo, é que para um aprendiz com repertório comportamental restrito em relação a programação, o material foi fundamental para o desenvolvimento do processo. A necessidade de consultar outras fontes de informação e orientações obtidas de especialistas também foram importantes no processo, mas aprender a programar só foi possível programando. Não apenas uma vez, mas realizando cada uma das “etapas várias” seguidas vezes, uma vez que a cada exposição ao processo de programação acumulam-se informações sobre ele, aprimorando o repertório do aprendiz em relação ao controle de variáveis que fazem parte da elaboração de programas de ensino. Mesmo na ausência de um repertório avançado de programação de ensino, o material autoinstrutivo permitiu que comportamentos indicados como relevantes para elaborar programas de ensino passassem a fazer parte do repertório comportamental da programadora e, embora tenham sido encontradas dificuldades no percurso, foi possível desenvolver um programa de ensino e realizar a integração de dois em um único, o que implicou em complexidade adicional do processo. Neste sentido, o material autoinstrutivo demonstrou ser relevante para preparação de pessoas com

repertório restrito em relação a programação no uso da tecnologia, apesar do alto custo envolvido em programar. Para este tipo de programador, pode ser suficiente atender a eventuais dificuldades envolvidas no processo e estar disposta a solucioná-las caso seja necessário, recorrendo a outras fontes de informação ou de autopreparo, aumentando as chances de que a programação seja bem-sucedida mesmo diante da inexperiência em programar, com o uso do material de apoio.

Em consonância, porém, com a própria tecnologia de ensino derivada da Análise do Comportamento, programas de ensino resultantes deste processo, ainda que eventualmente gerados a partir de procedimentos sugeridos e utilizados rigorosamente, são sempre uma proposta que requer avaliação. Neste sentido, a identificação de insuficiências para promover os comportamentos previstos no material autoinstrutivo aponta a necessidade e a relevância de promover revisões e ajustes no material, tanto para aprimorar a definição de repertório de entrada de potenciais interessados nas aprendizagens ali previstas quanto as condições de ensino disponíveis, considerando particularmente a dificuldade da tarefa. Embora as autoras indiquem que o material corresponde a uma sistematização de processos de ensino conduzidos por mais de 10 anos com alunos de curso de graduação, e tenham particularmente esta população como alvo, a importância de preparar educadores em geral para melhor lidar com o processo de ensino-aprendizagem e os dados deste estudo sugerem que o material tem potencialidade relevante para ser ajustado a diferentes populações e contextos.

6.1.3 Conhecimento sobre comportamentos de estudo e como promovê-los

Contato com informações relacionadas ao estudar e formas mais adequadas para promoção deste tipo de repertório acadêmico foram variáveis que afetaram o desenvolvimento do programa de ensino, minimizando as limitações de repertório relativas a programação e Análise do Comportamento e favorecendo o processo do programar. O impacto destes acúmulos comportamentais foram perceptíveis particularmente no caso da descrição da situação problema, definição de objetivos comportamentais para o programa, definição do repertório comportamental inicial desejado para os aprendizes e, principalmente, redação das condições de ensino. Estas informações foram relevantes no sentido de orientar a programadora em

relação àquilo que era esperado para cada uma das situações que constituíram objetivos do programa, direcionando tanto em relação às características da população descritas na situação problema, como na escolha da melhor forma para ensinar os comportamentos considerando o formato do programa de ensino definido.

Para a descrição da situação-problema do programa unificado, foram utilizadas informações da situação-problema descrita por Coser (2013) como ponto de partida para o programa de ensino destinado a capacitar pais como agentes favorecedores de estudo em crianças, juntamente com informações provenientes do repertório comportamental da programadora em relação ao estudar, acumulado de experiências anteriores, como na dissertação de mestrado em que foram avaliadas diferentes condições de ensino para capacitar mães na promoção de condições adequadas de estudo (CHRISTOVAM, 2011).

No caso do programa de ensino destinado a professores, em que a descrição da situação-problema implicou em sistematizar informações disponíveis, mas, principalmente, produzir e utilizar informações de forma sistematizada sobre o fenômeno de interesse, a experiência com pesquisa, particularmente aquela oferecida pela dissertação de mestrado (CHRISTOVAM, 2011), foi essencial, em um campo em que dados desta natureza não foram encontrados na literatura. A definição de aspectos a observar na conduta de professores, por sua vez, pode ser feita com base em conhecimento relacionado a condições usualmente consideradas como favorecedoras de comportamentos de estudo (CORTEZ; CUNHA; CORTEGOSO, 2010; COSER; CORTEGOSO, 2010; GURGUEIRA, 2005; HÜBNER, 1999; SCARPELLI; COSTA; SOUZA, 2006; SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004; entre outros), do trabalho de Médici (2010), e da experiência da programadora com lição de casa como ferramenta pedagógica.

O repertório comportamental da programadora em relação ao estudar e as características evidenciadas por meio da descrição das situações-problema foram fundamentais no momento de identificar os objetivos terminais e intermediários nos mais diversos níveis em que foram descritos para o programa, facilitando o processo de programação (processo esse já complexo em termos do nível de exigência envolvido em cada uma de suas etapas). Isto significou, em algumas situações, que o repertório comportamental da pesquisadora, somado às informações da situação-problema, direcionaram, por exemplo, a descrição comportamental dos objetivos de ensino. Por exemplo, as informações pré-existentes no repertório comportamental da

pesquisadora facilitaram a descrição de condições antecedentes necessárias para a apresentação do comportamento em questão, indicando estímulos discriminativos que pudessem indicar ao aprendiz a relevância em promover o comportamento em questão, e facilitando também a descrição das condições necessárias para que o comportamento ocorresse. Além disso, ao descrever os produtos desejados, o trabalho foi mais uma vez facilitado, uma vez que pesquisadora já tinha familiaridade com as condições subsequentes desejadas para algumas situações.

No que diz respeito à definição do repertório inicial desejável dos aprendizes, o conhecimento prévio da pesquisadora mais uma vez favoreceu o processo. Isto significou que, ao saber que comportamentos eram relevantes de serem ensinados a um agente educativo, e as habilidades que seriam necessárias para aprender a favorecer o estudo por meio de um material autoinstrutivo, a programadora conseguiu indicar, com mais facilidade, quais comportamentos seriam considerados pré-requisitos para a realização do programa, aumentando a probabilidade do aprendiz de aprender por meio das condições de ensino disponibilizadas no material do programa, podendo promover de maneira efetiva comportamentos adequados de estudos em crianças.

O conhecimento prévio em relação ao estudar foi importante também no momento de planejar a sequência e as condições de ensino que seriam propostas. Sem a informação de quais condições podem ser consideradas favorecedoras do processo de aprendizagem de condições para a promoção de comportamentos adequados de estudo, teria sido mais difícil determinar condições adequadas para capacitar agentes favorecedores de estudos. Informações sobre arranjos adequados de contingências para o ensino de comportamentos que estão envolvidos neste processo orientaram a escolha de comportamentos que pudessem ser considerados pré-requisitos para aprendizagem de outros, indicando a melhor ordem para ensiná-los. Por exemplo, para que o aprendiz fosse capaz de promover a autonomia do estudante em relação ao estudar, ele precisaria antes aprender a manejar adequadamente condições que fossem favorecedores de estudo, aprendesse também o papel das consequências adequadas para comportamentos compatíveis com o estudo. Conhecer estas coisas foi importante para determinar as sequências em que os comportamentos seriam ensinados.

No que diz respeito ao processo de planejamento e redação das condições de ensino, o repertório comportamental da programadora em relação ao estudar

possibilitou planejar condições de ensino que pudessem ter maior abrangência em termos de aprendizes que poderiam fazer uso do material desenvolvido. Isto significou considerar informações existentes em seu próprio repertório comportamental em relação ao estudar, para planejar condições que fossem relevantes para os aprendizes em termos de garantir que as situações com as quais os aprendizes seriam obrigados a lidar, na situação real, fossem consideradas nas condições de ensino. Ao mesmo tempo, possibilitou que a redação das condições de ensino fosse realizada buscando garantir a efetividade do material proposto. Ao planejar as condições, estas foram propostas não só para favorecer a aprendizagem desejada, mas também o desenvolvimento de outras habilidades importantes ao estudar que ali estavam sendo ensinadas, fazendo com que, ao ser aprendiz, o adulto treinasse habilidades importantes que ensinaria aos estudantes.

O acesso ao conhecimento disponível integrando os assuntos “comportamentos de estudos”, “formação de agentes educativos”, e “Análise do Comportamento” promovido pela programadora ao se preparar em relação ao fenômeno de interesse do programa em elaboração, por meio de pesquisa bibliográfica, revelou a existência de poucas fontes disponíveis, que os estudos abordavam predominantemente aspectos pontuais dos processos estudar e promover comportamentos de estudo, e em geral focavam pessoas que estudam, e não agentes educativos. Literatura adicional sobre o fenômeno estudar, produzida a partir de outras concepções teóricas, ou mesmo de autoajuda, contribuiu para uma melhor compreensão dos comportamentos envolvidos no estudar e sobre a contribuição específica da Análise do Comportamento para sua compreensão e abordagem. Outras contribuições oriundas da Análise do Comportamento, relacionadas a ensino e educação, voltadas para treinamento de pais e professores, ou mesmo relativas a princípios comportamentais básicos foram buscadas na literatura e ficaram disponíveis para consulta conforme a necessidade. Este investimento de formação, implementado pela programadora, de forma permanente, mas intensificada em alguns momentos do processo (descrição comportamental dos objetivos de ensino, definição de uma sequência para ensino e redação do material do programa) garantiu a possibilidade de dedicação intensa e focada na elaboração do programa em etapas mais difíceis deste processo e na superação das lacunas de repertório referentes a programação de ensino e Análise do Comportamento.

Os dados obtidos neste estudo em relação ao processo de elaboração de um programa de ensino com repertórios incipientes em relação a esta atividade indicam que, embora seja possível que um programador venha a refinar seu repertório comportamental sobre a temática à qual se refere o programa de ensino à medida que avança nos estágios da programação, a disponibilidade de informações prévias sobre o assunto pode ser um aspecto favorecedor do processo de programação. Um repertório comportamental compatível com o conhecimento disponível sobre o assunto a que se refere o programa de ensino facilita de maneira considerável os estágios da programação, conferem maior segurança ao pesquisador, e disponibilizam tempo para lidar com as complexidades envolvidas no processo de programação. Corroborando estas informações, Zanotto (2000), de acordo com as interpretações das obras de Skinner, aponta a relevância do professor “conhecer” aquilo que ensina aos seus alunos, indicando a necessidade de promover ao professor o acesso a saberes relevantes de sua prática, promovendo uma formação adequada. Para promover adequadamente a aprendizagem, o professor deve conhecer também os meios mais adequados para que seja possível de fato promover a mudança no comportamento do aprendiz, para que este seja levado a se comportar de maneira mais eficiente. O professor precisaria usar o conhecimento disponível para planejar condições adequadas para uma aprendizagem eficiente e sem dificuldades desnecessárias para os aprendizes. Assim como o conhecimento disponível facilita o comportamento do professor ao programar condições de ensino, o conhecimento daquilo que se propõe a ensinar facilitaria o processo de programação e reduzir a chance de expor o aprendiz a dificuldades desnecessárias.

Além de facilitar o desenvolvimento de algumas etapas do processo de programação de ensino, o contato da programadora com o que foi possível localizar de material publicado sobre a temática a que se referia o programa pareceu facilitar, ainda, a própria busca de informações específicas, nesta literatura, durante a redação do material do programa. O conhecimento preliminar do tipo de material que estava disponível, na literatura, em relação ao estudar, orientou a identificação de subsídios diante de necessidades concretas de informações sobre aspectos a serem abordados no material escrito, reduzindo o tempo de busca e possibilitando uma evolução mais regular desta redação. Ainda em relação à abordagem para a redação dos módulos, algumas vezes foram consultados conceitos básicos da teoria e empregados no contexto desejado.

O fato de existirem poucos materiais na literatura que pudessem ser consultados com a finalidade desejada (materiais com base na Análise do Comportamento desenvolvidos com o objetivo de capacitar agentes educativos, principalmente em relação à capacitação de professores) exigiu que muitas vezes, tanto pesquisadora como as especialistas, ao redigir o material do programa, estivessem redigindo um texto original. Esta originalidade diz respeito à combinação de variáveis necessárias de serem apresentadas no programa unificado: material para a preparação de pais e professores com o objetivo de ensinar, favorecer e manter comportamentos adequados de estudo em crianças em todos os contextos possíveis.

Embora a programadora tenha conseguido subsídios para avançar no programa com base na busca de informações disponíveis na literatura e sua adaptação à situação específica do programa, a insuficiência de materiais consistentes com os desejáveis para a elaboração deste programa indica a necessidade de que novos estudos sejam realizados de modo a sistematizar informações importantes relativas ao conhecimento sobre processos de favorecimento de condições adequadas de estudos em crianças. O desenvolvimento de estudos sobre o ensino, favorecimento e manutenção de comportamentos adequados de estudos em diferentes contextos, e contemplando diferentes variáveis podem contribuir de maneira efetiva para a capacitação de agentes educativos, por meio do estabelecimento de condições que possam solucionar problemas de estudo, ou mesmo evitar que estes aconteçam. Agentes educativos bem capacitados podem ser capazes de realizar o arranjo adequado de contingências em situações que envolvam o ensino de comportamentos desejáveis, contribuindo não só com a solução de problemas relacionados ao estudar, como também com outras ocorrências do cotidiano escolar. Portanto, a capacitação de agentes educativos aumenta as chances de que estes possam de fato promover condições para o ensino de comportamentos adequados de estudos.

6.1.4 Custo de resposta da elaboração de um programa de ensino

O alto custo de resposta envolvido no processo de programação é fator constantemente apontado na literatura como uma das principais causas para que esta tecnologia não seja utilizada com mais frequência ao definir condições de ensino.

Também existem críticas relacionadas à alta complexidade envolvida em cada etapa, e a necessidade de criar produtos com a qualidade relevante para que seja possível continuar o processo de programação (MAURUTTO, 1999; AZOUBEL, 2014; LACERDA, 2008 entre outros). As dificuldades enfrentadas no processo de elaboração deste programa de ensino corroboram estas afirmações, sendo possível afirmar que embora a definição de condições de ensino por meio da programação confira maior segurança ao pesquisador, diante da descrição de objetivos que contemplem todos os aspectos envolvidos na situação, existe um alto custo envolvido no programar, que pode comprometer a viabilidade e a qualidade do material desenvolvido.

Estudos desenvolvidos com base nestas tecnologias, em geral, apontam a relevância destas para ensino das classes comportamentais propostas, mas o alto custo da programação também é evidente. Beffa (2012) utilizou a programação de ensino para ensinar alunos a delimitarem “problemas de pesquisa” por meio de um programa informatizado. A Autora encontrou dificuldades em relação a descrição de objetivos comportamentais e ao arranjo de condições de ensino na condução de prover as aprendizagens necessárias. Agassi (2013), que desenvolveu programa de ensino com o objetivo de avaliar a eficácia de um programa para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” para estudantes de curso de graduação, embora afirme a eficácia do programa criado para as alterações comportamentais propostas, indica que embora tenham sido tomados todos os cuidados metodológicos relacionados ao processo de programação, seria necessário alterar procedimentos da programação de ensino, utilizando um maior controle de variáveis para garantir um aumento no grau de adequação das respostas do aprendiz. A autora sugere o alto custo envolvido em programar diante das dificuldades encontradas no processo de elaboração de programas de ensino.

Em relação a experiência de programação de ensino desenvolvida por Coser (2013), da qual resultou um programa para capacitar pais como favorecedores de comportamento de estudos em crianças, a pesquisadora afirmou que embora o programa criado tenha sido eficiente para as tarefas propostas (pelo menos em relação a parte do material avaliado), o processo de tomada de decisões para a programação é custoso e exige do programador empenho e dedicação em seu cumprimento. A autora sugere, para facilitar o processo de tomada de decisões,

contar com uma equipe de programação, que pudesse conjuntamente apresentar soluções alternativas ou sinalizações para o que é feito durante o processo. Especificamente sobre o alto custo envolvido no processo a autora aponta:

... a elaboração do programa de ensino do presente estudo foi muito custosa. Por vezes, a insegurança de não estar realizando o procedimento adequadamente foi vivenciada, ainda que a programadora já possuísse contato com o tema do programa de ensino (comportamentos de estudo) e os procedimentos da programação fossem bem conhecidos, uma vez que, como condição para aprimoramento na atividade de programar, a pesquisadora colaborou com a orientadora na revisão e organização do material utilizado para formação dos alunos na disciplina citada, que resultou no trabalho Cortegoso e Coser (2011). Muitas vezes a procrastinação para realizar as atividades previstas foi enfrentada apenas com o incentivo da orientadora e em função de prazos para realização (COSER, 2013, p. 115).

A autora evidencia, assim, não só a dificuldade do processo de programação em si, mas também a dificuldade existente mesmo para alguém com experiência em programação, sugerindo a necessidade de desenvolver procedimentos que diminuam o custo envolvido.

Outra alternativa que poderia facilitar o uso da tecnologia e diminuir o custo de resposta envolvido no processo de programação seria exatamente propor a simplificação dos estágios específicos envolvidos no processo de programação conforme proposto por Cortegoso e Coser (2011). As autoras propõem uma simplificação no processo de determinação das partes funcionais dos objetivos intermediários para facilitar o processo, devido à complexidade envolvida no procedimento padrão. Ainda neste sentido, as autoras sugerem que realizar uma simplificação de todo o procedimento envolvido na elaboração dos programas de ensino pode ser um caminho para que seja utilizada por um contingente maior de educadores. Ainda que isso resultasse em uma redução do conjunto de aspectos a serem levados em consideração pelo programador para decisões subsequentes, esta situação ainda seria preferível ao abandono total das técnicas como vem ocorrendo, de acordo com as autoras.

Outro aspecto que evidencia a alta complexidade envolvida no processo de programação é a necessidade de retomada constante de etapas anteriores do

programa de ensino, até que pudesse ser considerado concluído, uma condição que, por vezes, pode gerar aversividade em relação à tarefa. Ainda que a crescente visibilidade proporcionada pela evolução do trabalho permita ao programador a identificação de problemas em etapas anteriores da programação, sendo esta uma vantagem do processo, isto em geral implica em revisar seguidamente produtos gerados, tarefa esta muitas vezes cansativa e, em certo sentido, frustrante, por adiar o término de um programa. No caso específico do programa de ensino elaborado como parte deste estudo foram identificados, em etapas subsequentes do processo, aspectos de produtos gerados anteriormente que requeriam ajustes, o que de fato foi realizado no sentido de adequar o programa, aumentando as chances de que as condições de ensino fossem compatíveis com os objetivos pretendidos.

A existência de prazos a serem cumpridos – neste caso, em função dos compromissos acadêmicos, mas em situação natural pela necessidade de interferir na situação-problema ou atender a exigências institucionais, por exemplo – desempenha também um papel importante na definição do custo de resposta. Se, de um lado, a pressão pela conclusão do programa pode dificultar o cumprimento rigoroso dos procedimentos previstos, a indeterminação de um prazo pode tornar difícil encerrar etapas, dada a possibilidade permanente de aperfeiçoamento dos produtos existente no processo, com uma potencialidade aversiva favorecedora de comportamentos de esquiva em relação ao término do programa.

Os aspectos aqui apresentados indicam a necessidade de que estudos sejam desenvolvidos com o objetivo de reduzir o custo envolvido em determinadas etapas do processo de programação, buscando garantir que esta tecnologia possa ser utilizada por um número maior de pessoas, conforme afirmam Azoubel (2014), Cortegoso e Coser (2011), Coser (2013), Joaquim (2008), Maurutto (1999) entre outros.

6.1.5 Participação de especialistas no processo de elaboração de programas de ensino

Embora a programadora tivesse acesso ao material autoinstrutivo para elaboração de programas de ensino desenvolvido por Cortegoso e Coser (2011), e seu repertório comportamental prévio relativo à promoção de comportamentos favorecedores de estudo fosse fator facilitador do processo de programação, a

possibilidade de acesso permanente às autoras do livro, especialistas tanto em programação de ensino quanto em comportamentos de estudo foi outro fator favorecedor do processo de programação. A facilidade no contato com as especialistas, coautoras de publicação que venha a derivar do programa de ensino destinado ao preparo de agentes educativos para promover comportamentos de estudo em crianças e jovens foi importante pois significou contato direto com fontes confiáveis de informação, sempre que uma dúvida persistente ocorresse.

Quando o acesso ao material autoinstrutivo foi insuficiente para a resolução das dificuldades da programadora de modo independente, o contato com as especialistas era realizado, em geral para verificar compreensão ou para solucionar alguma dúvida pontual, que era então respondida permitindo o avanço na elaboração da programação. Em algumas oportunidades, respostas (ou condições de ensino) efetivamente não contempladas no material original tinham que ser buscadas em comum acordo com as especialistas, para que fosse possível avançar no processo. Outras intervenções eram realizadas pelas especialistas apenas no momento de conferir o produto das etapas, e mais especificamente em relação à redação das condições de ensino, que contou com um procedimento de contribuição mais direto das especialistas. No caso das condições de ensino, parte dos módulos escritos para o programa foram adaptados do material escrito por Coser (2013), que depois de adaptados pela pesquisadora, eram conferidos pelas especialistas que realizavam suas sugestões.

No caso de contribuições específicas realizadas pelas especialistas no processo de redação do programa de ensino a especialista criadora do programa para capacitar pais no favorecimento de condições adequadas de estudos, participou da redação de duas unidades de um módulo incluído para o programa unificado. Já a orientadora, também especialista, participou continuamente do processo de revisão e implementação de correções ou melhorias em todos os módulos redigidos pela pesquisadora, até que pudessem ser garantidas as condições necessárias para que o material pudesse ser considerado pronto para uso.

O acesso permanente às especialistas pode ser considerado facilitador do processo de elaboração dos programas como forma de fornecer apoio necessário quando as condições dispostas no material autoinstrutivo não foram suficientes. No que diz respeito à elaboração e ao aprimoramento do material redigido para as condições de ensino, não só o contato permanente com as especialistas, como a

participação delas foi fundamental para garantir avanços e aprimoramentos no material do programa, aumentando as chances de o material elaborado ensinar aquilo que se propõe, de maneira facilitada ao aprendiz. Isto significou que em algumas situações a programadora recebeu das especialistas instruções que apresentavam elementos importantes, que serviram de estímulos discriminativos para que a programadora atentasse a situações que seriam desejáveis para a emissão de novos comportamentos relevantes para a programação. Outras vezes, o comportamento das especialistas, ao exemplificar o que foi feito em determinadas situações, serviu de modelo para que a programadora pudesse se comportar de maneira semelhante em situações que envolvessem o mesmo tipo de condições antecedentes. O comportamento das especialistas indicou elementos importantes ao emitir a resposta que pudesse levar aos resultados esperados em determinadas situações. O contato com as especialistas também foi importante pois possibilitou a emissão de consequências potencialmente reforçadoras para comportamentos adequados da programadora em relação ao estudar. O reforçamento de condições adequadas possibilitou muitas vezes a condição necessária para que a programadora pudesse avançar na programação de ensino com segurança do que estava fazendo.

A possibilidade de acesso permanente às especialistas indica aspecto importante do processo de elaboração de programas de ensino que merece discussão. O desenvolvimento de programas de ensino que envolvam classes de comportamentos complexas (tanto em relação a quantidade de comportamentos a serem ensinados, como em relação à dificuldade das aprendizagens pretendidas) pode ser facilitado quando realizado de maneira colaborativa com outros programadores, como a experiência desenvolvida no programa de autopreparo para pais e professores para a promoção de comportamentos adequados de estudos em crianças, sendo também indicativo de possibilidade de redução no alto custo envolvido no processo de programar.

6.1.6 Processo colaborativo para o desenvolvimento do programa de ensino

As dificuldades envolvidas no processo de elaboração do programa de ensino poderiam ser resolvidas, em parte, pela utilização de um procedimento em que a programação fosse realizada de forma colaborativa, com programadores trabalhando em conjunto, como ocorreu no caso do programa de ensino destinado a pais e

professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo. Programar de maneira colaborativa pode ser facilitador sob muitos aspectos, tais como a possibilidade de avançar com o desenvolvimento do programa após dúvidas serem resolvidas, oportunidade de aprimorar condições de ensino propostas considerando diferentes contribuições sobre um mesmo aspecto, diversas pessoas contribuindo para a determinação de comportamentos que o aprendiz deve ser capaz de apresentar após ser submetido ao programa, entre outros.

Embora o desenvolvimento do programa de maneira colaborativa seja facilitador destes aspectos, por outro lado envolve condições adversas que tiveram de ser enfrentados durante o processo de programação. O fato de diversas pessoas fazerem parte do processo de elaboração do programa e da redação das condições de ensino, resultou também em uma maior demanda de trabalho para o processo de programação. A tarefa compartilhada entre várias pessoas, ao mesmo tempo que deveria facilitar o processo por “dividir” as tarefas, exigia uma alta demanda de atenção e dedicação de quem centralizava o processo, e da equipe como um todo no sentido de realizar esforços para garantir a compreensão do que era realizado em cada estágio, para planejar e redigir o material do programa.

Centralizar o processo em termos do manejo, organização e viabilização do compartilhamento de documentos, tanto impressos como os virtuais, demanda tempo e atenção. O compartilhamento dos produtos de cada estágio exige uma apresentação de dados que garanta, além de acesso aos produtos gerados a cada etapa, também a eventuais informações relacionadas aos produtos intermediários correspondentes ou observações complementares sobre o processo. Em alguns casos, implicando em digitalização de anotações feitas em papel; de forma permanente, garantindo sinalização clara sobre alterações realizadas pelos participantes do processo, identificação criteriosa de arquivos de modo a facilitar a recuperação do processo com base cronológica etc. A atenção a estes detalhes é condição fundamental para a eficácia de um processo colaborativo, e deve ser mantida pelos envolvidos até que o produto final da etapa da programação, ou módulo do programa possa ser considerado finalizado¹⁹.

¹⁹A título de curiosidade: o Módulo 7 do programa de ensino, por exemplo, chegou a ter cerca de 30 versões diferentes desde o arquivo com a estrutura inicial do módulo e os objetivos de ensino propostos

Outro aspecto relevante para a eficácia de um processo compartilhado de elaboração do programa, considerando trabalho individual dos participantes em computador, é o grau de compatibilidade entre sistemas operacionais utilizados pelas pessoas envolvidas no processo. Diante da incompatibilidade existente entre alguns editores de texto, e das alterações que um programa de edição de texto gera ao ser salvo em outro compatível, por vezes, pode ser necessário gerar e compartilhar tanto arquivos no formato do editor de texto em uso e outro em PDF²⁰, para garantir que sejam visualizadas as versões da forma como foram criadas. O uso de um único sistema operacional pode facilitar o processo e garantir a confiabilidade das edições apresentadas, sem precisar recorrer a arquivos adicionais não editáveis, mas ainda assim é fundamental conferir a fidelidade das versões, já que mesmo a troca de computadores pode gerar diferenças nos arquivos, assim como versões diferentes dos programas utilizados.

Embora essas dificuldades tenham ocorrido no caso deste estudo, o manejo delas pela programadora foi suficiente para enfrentá-las, ainda que ao preço de aumentar o custo de resposta da elaboração do programa, ao menos para ela. Os benefícios relacionados ao desenvolvimento do programa de maneira colaborativa, contudo, parecem ser maiores dos que os prejuízos, sendo que estes ainda podem ser evitados por meio de acordos entre os envolvidos e providências práticas para minimizar as fontes de variação na geração dos produtos, no processo.

6.1.7 Revisão especializada de material produzido em diferentes etapas do programa

A existência de prazos acadêmicos a serem cumpridos, a necessidade de avançar para outros estágios do processo de programação, limitações práticas e limitações no próprio repertório das próprias especialistas em relação a programação resultaram, em algumas situações, na impossibilidade ou parcialidade de revisão do material pelas especialistas, de modo que foi necessário avançar para outros estágios

para ele, até que a versão finalizada fosse alcançada em termos de textos, exercícios, e formatação gerada.

²⁰ PDF é a sigla de “*portable document format*” um formato de arquivo digital, que embora portátil, não permite edição em seu formato original, garantindo que as informações sejam visualizadas da maneira como foram salvas.

do processo sem esgotar as contribuições possíveis aos produtos gerados. O fato de não terem sido esgotadas as contribuições especializadas em relação aos produtos pode eventualmente ter gerado alguns problemas em outras etapas da programação como no caso da descrição comportamental de objetivos, gerais e intermediários, pouco precisa ou incompleta.

6.1.8 Autocorreção na elaboração de programas de ensino

O caráter autocorretivo característico do processo de programação de ensino pode ser considerado condição importante e facilitadora do processo de programação, uma vez que mesmo que eventuais “erros” ocorram em alguma etapa da programação, estes em geral podem ser identificados e corrigidos até o momento de redação das condições de ensino. Ao identificar um erro ou lacuna, o programador pode voltar a etapas anteriores e realizar as adequações necessárias, conferindo (e adequando) as demais até que todas as decisões fiquem ajustadas às alterações realizadas, principalmente no caso do preparo das condições de ensino, conferindo se estas estão apropriadas aos objetivos determinados do programa.

Quando se trata de um programador com pouca experiência em programação, este caráter autocorretivo é ainda mais importante, uma vez que permite a realização da tarefa sabendo ser possível adequá-la a qualquer momento. No caso deste estudo, a possibilidade de realizar ajustes em etapas anteriores do processo, adequando as condições necessárias, facilitou o processo de programação. O ajuste de etapas anteriores permitiu que, ao final do processo de programação, as condições de ensino estivessem mais adequadas em relação aos objetivos propostos, aumentando as chances de que o material do programa de ensino desenvolvido ensine o que se propõe. À medida que o programador avança para etapas subsequentes do processo de elaboração de programas, passa a ter visibilidade em relação a aspectos que não puderam ser percebidos anteriormente, à semelhança do que Skinner (2003) indica como processo de “resolução de problemas”.

Uma discussão importante a ser realizada faz referência aos limites a serem alcançados em cada etapa do processo de programação ou, em outras palavras, o que seriam as características mínimas dos produtos para avançar de uma para outra ou mesmo para considerar concluídos cada um deles. A própria característica de autocorreção que o processo de programação permite, pode ser característica de que

“sempre haverá o que fazer”. Porém, a situação enfrentada ao realizar este programa de ensino pode ser indicativa de que é necessário determinar limites a certos estágios da programação, uma vez que para algumas situações específicas atingir os produtos pode exigir do programador dedicação excessiva no esforço de alcançar o nível de perfeição desejado.

Embora existam produtos pré-definidos a cada estágio para o comportamento do programador, no caso em que são realizadas as descrições comportamentais para os objetivos definidos, por exemplo, conseguir elaborar descrições comportamentais exaustivas pode ser uma tarefa muito complexa e inviável, em um determinado momento; por exemplo, quando não há conhecimento disponível suficiente sobre os estímulos ambientais que são relevantes para a relação. Para estas situações em que seja particularmente difícil descrever aspectos antecedentes da situação, ou os possíveis produtos esperados dele, há o risco de o programador ficar por muito tempo envolvido, a ponto de inviabilizar uma intervenção já percebida como necessária. Ao deparar-se com uma situação deste tipo, pode ser preferível avançar com a descrição que tenha sido produzida, aguardando novos dados (por exemplo, decorrentes da aplicação do programa, ou de estudos sistemáticos sobre aspectos pouco conhecidos) para corrigir eventuais produtos de etapas de programação em relação aos quais fossem identificados problemas, ao invés de ficar indefinidamente tentando alcançar um produto que por alguma razão seja possível de ser alcançado.

No caso da elaboração do programa em questão, a pouca experiência da programadora, exigiu, por vezes uma revisão mais detalhada dos produtos das etapas da programação, e no que diz respeito a descrição dos objetivos este foi um processo particularmente difícil. O investimento neste processo, no caso, teve também a função de aprimorar a formação da programadora e só foi possível graças ao acesso à especialista. Talvez, para casos como este, em que atingir uma descrição comportamental com um nível mais elevado de detalhamento e precisão possa ser um desafio, e não tendo como contar com o suporte de outro programador, talvez decidir por avançar sem atingir o nível de refinamento desejado para etapa seja necessário (desde que não comprometa integralmente o desenvolvimento das etapas seguintes), embora não o ideal.

Definição de padrões “possíveis” a cada etapa, considerando os limites existentes em cada etapa da programação, e a experiência do programador poderia reduzir o custo envolvido neste processo, sem que perdesse a qualidade do material

programado. Ao determinar limites a serem alcançados em cada estágio do processo de elaboração do programa de ensino (e eventualmente reduzir a exigência quando necessário), a avaliação da programação poderia ser feita por meio da aplicação das condições de ensino, indicando eventuais problemas da programação que poderiam ser corrigidos pelo programador.

6.1.9 Desenvolvimento de programas de ensino a partir de (ou relacionados a) outros

A possibilidade de acessar produtos de etapas intermediárias do processo de elaboração de outros programas de ensino (COSER, 2013; TEIXEIRA, 2010) permitiu a compreensão de aspectos relacionados ao próprio processo de programar, facilitando o processo de programar. Produtos oriundos de um programa sobre o mesmo tema, ainda que destinado a país, foi utilizado não só como possível modelo; o papel compartilhado por estes dois tipos de agentes educativos em relação à promoção de comportamentos de estudo implicou identificar, selecionar e propor objetivos similares ou complementares, permitindo que produtos gerados em um processo (país) pudessem ser utilizados também como ponto de partida para o outro programa (professores). Além disso, parte destes produtos foi utilizada integralmente, da forma como elaborados em seus programas originais, para a definição de objetivos terminais e intermediários para o programa unificado. A utilização de parte destes produtos representou, mais do que fonte de consulta eventual, uma base importante para o processo de integração do programa unificado

Embora a utilização de produtos intermediários de outros programas possa ser considerada uma importante base para um novo programa que esteja sendo criado, do ponto de vista da aceleração do processo, e servir como orientação para o processo de programação, a utilização destes produtos pode ser considerada uma dificuldade adicional ao já complexo processo de elaboração de programas de ensino, considerando não ter sido possível identificar, na literatura, desafios equivalentes ao representado pela necessidade de adaptação e integração de programas de ensino com objetivos semelhantes mas destinados a diferentes populações. Se por um lado a existência de produtos de outros programas com objetivos semelhantes pode favorecer o processo de programação, as dificuldades decorrentes da necessidade de considerar convergências e especificidades de cada tipo de aprendiz e dos papéis

que desempenham em relação a uma mesma situação-problema são também consideráveis.

Embora a utilização de produtos de etapas de outros programas de ensino desenvolvidos com objetivos semelhantes apresente potencialidade de facilitar um novo processo de programação, a partir do aproveitamento de produtos gerados para outro programa equivalente, no caso de dois tipos de agentes educativos, a especificidade do papel de cada um deles comprometeu tal potencialidade, pelo menos em relação a tempo despendido. A necessidade de garantir total revisão dos objetivos propostos para um programa destinado a pais e suas descrições, para formular outros relativos a professores e, posteriormente, para ajustar a ambos os tipos de aprendizes previstos implicou em dedicação e tempo de dedicação que, de uma certa forma, neutralizaram a economia de tempo que seria esperada com um efetivo aproveitamento de um para formular o outro. Ainda que o procedimento utilizado para realizar a adaptação de produtos de outros programas tenha possibilitado a unificação do programa, esta tarefa exigiu atenção e rigor que, no final das contas, parecem ter resultado em esforço intenso de programação, pelo menos no que se refere ao ajuste dos objetivos terminais e intermediários. Neste sentido, estudos adicionais poderiam esclarecer melhor vantagens e dificuldades de tomar determinados programas como ponto de partida para outros de modo que resultem em efetiva economia de tempo – sem colocar em risco o respeito às especificidades de cada aprendiz e situações com as quais devem lidar a partir dos programas de ensino. Não tendo sido localizadas, na literatura, indicações de procedimentos para a adaptação ou o aproveitamento de produtos de programas semelhantes, um procedimento específico – e trabalhoso - acabou sendo utilizado para esta finalidade, ainda que não avaliado sistematicamente em relação a seu potencial para outras situações. Outros estudos podem ser realizados com a finalidade de desenvolver – e avaliar - procedimentos que possam ser utilizados de modo a, aproveitando produtos intermediários de elaboração de outros programas de ensino afins, reduzir o trabalho envolvido no processo de programação, tornando-o mais econômico e rápido.

A despeito do trabalho gerado para adaptar produtos de um programa pré-existente, no caso do programa de ensino aqui elaborado, a existência de um programa com objetivos semelhantes, ainda que destinado a apenas uma parte da população contemplada no programa único, representou importante ponto de partida. Considerando o repertório incipiente da programadora, a complexidade dos

comportamentos envolvidos no processo de ensinar a promover condições adequadas de estudos, e a grande quantidade de comportamentos derivados dos objetivos terminais, a possibilidade de contar com os produtos do programa de Coser (2013) foi fundamental, tanto para a elaboração do programa destinado a professores quanto como orientação para a elaboração do programa unificado. A análise cuidadosa produzida pela autora favoreceu, desde o início, grande visibilidade sobre o repertório de interesse, assim como a identificação de novos comportamentos (de pais e professores), ampliando a abrangência do programa e esclarecendo as relações entre comportamentos destes diferentes tipos de agentes educativos na promoção de repertórios de estudo adequados.

6.1.10 Papel das descrições comportamentais dos objetivos para desenvolvimento de programas de ensino

A elaboração de boas descrições comportamentais para os objetivos definidos para o programa de ensino pode ser considerada aspecto favorecedor do processo de elaboração de programas de ensino. Foi possível verificar que os objetivos terminais e intermediários para os quais a descrição comportamental foi realizada de maneira o mais completa possível, identificando aspectos da relação envolvida ao considerar condições antecedentes (atentando tanto para os estímulos discriminativos existentes nas situações como as condições necessárias), respostas, e condições subsequentes (produtos desejáveis) facilitaram etapas subsequentes no processo de elaboração dos programas de ensino.

A descrição comportamental realizada de maneira completa demonstrou ser facilitadora do processo de derivação dos objetivos intermediários mais gerais em outros mais específicos. A especificação de aspectos antecedentes às respostas e resultados esperados delas indicava elementos importantes para definir o “caminho” que o aprendiz deveria percorrer, facilitando o processo de definição dos objetivos intermediários mais gerais em objetivos mais específicos.

A descrição comportamental de maneira completa também favoreceu o processo de definição de sequência de ensino à medida que as descrições comportamentais completas informam de maneira mais precisa quais comportamentos serviriam de condição antecedente para outros, além de funcionar como referência para a redação das condições de ensino, ao informar elementos da

situação necessários para aumentar a probabilidade de que o comportamento fosse adequadamente ensinado. Os dados deste estudo confirmam que quanto mais adequadas e completas forem as descrições comportamentais realizadas para os objetivos de ensino, maior a facilidade do programador para desenvolver os estágios subsequentes do processo de elaboração de programas de ensino, incluindo a redação do material do programa. Uma descrição que leve em conta todos os elementos envolvidos na situação, e considere a realidade com que os aprendizes terão que lidar, pode aumentar a probabilidade de sucesso do aprendiz em relação àquele objetivo. Segundo Nale (1998), uma das maiores preocupações da professora Carolina Bori era enfatizar que um objetivo deveria representar uma classe de comportamentos de maneira mais completa possível, envolvendo elementos que fizessem sentido na vida do aprendiz, seja como profissional, seja como cidadão, e não uma ação descontextualizada, a ser emitida pelos aprendizes apenas em situações típicas de ensino-aprendizagem.

A importância de descrições comportamentais completas para os objetivos propostos foi evidenciada, na prática, durante o desenvolvimento dos programas de ensino de interesse neste estudo, por dificuldades encontradas na continuidade do processo, particularmente ao preparar as condições de ensino, no caso do programa unificado. Para alguns comportamentos incluídos no programa unificado, a descrição comportamental menos precisa parece ter favorecido que elementos fundamentais em relação ao que seria esperado que agentes educativos se tornassem capazes de fazer deixaram de ser contemplados ou foram duplicados, em versões iniciais do material autoinstrutivo. Dificuldades relativas à elaboração do material autoinstrutivo pelo menos em relação a três objetivos (Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo, Preparar a criança para manter-se informada sobre seus comportamentos de estudo e Preparar a criança para informar sobre seus comportamentos de estudo) podem estar relacionadas à inexistência de descrições pormenorizadas de comportamentos definidos para serem ensinados, já que o ponto de partida foi uma lista com formulação genérica destes comportamentos, conforme formulada no estudo destinado a preparar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo no trabalho de Coser (2013) .

A redação do Módulo 10, voltado para o preparo de agentes educativos para ensinar crianças sob sua responsabilidade a garantir condições adequadas de estudo para si (que contemplou os objetivos intermediários mais gerais descritos de forma

genérica) indicou que parte do que estava sendo proposto para este módulo seria mais compatível com objetivos para os quais foram criadas condições de aprendizagem nos módulos 7 ou 8. Uma proximidade decorrente não de conveniência de sequenciamento para ensino, mas pela confluência da função destes objetivos no repertório dos agentes educativos, não foi percebida originalmente pela insuficiência da descrição comportamental de parte dos objetivos propostos. Algo semelhante ao que ocorreu com Vetorazzi et al., (2005) em programa de ensino que teve como objetivo ensinar o comportamento empático; naquele contexto, “Esperar” havia sido definido como um dos objetivos intermediários desejáveis, mas ao desenvolver as atividades planejadas para o ensino desse comportamento os programadores concluíram que não seria este o comportamento desejável, e sim ‘Prestar atenção no outro’. Os autores concluem que a dificuldade encontrada se deve, em parte, à descrição comportamental realizada de maneira inadequada, o que dificultou determinar o caminho a ser percorrido pelos aprendizes, podendo selecionar como objetivo intermediário uma resposta inadequada para a situação. Embora a consequência tenha sido outro tipo de dificuldade, no programa de ensino aqui apresentado também é possível inferir que esta foi causada pela determinação comportamental do objetivo imprecisa.

Outro exemplo de problema que uma descrição comportamental imprecisa pode causar no processo de elaboração de um programa de ensino, é o que ocorreu em relação ao comportamento intermediário de maior nível de generalidade “Preparar a criança para manter-se informada sobre seus comportamentos de estudo”, originalmente expresso como "Preparar a criança para manter-se informada sobre comportamentos de estudos". Nestes casos, a formulação original levaria à elaboração de informações voltadas para que o agente educativo preparasse crianças sob sua responsabilidade para lidar com o conhecimento disponível sobre comportamentos de estudo, ou seja, como estudar bem; a segunda formulação, por sua vez, enfatizava a capacitação de agentes educativos para promover a capacidade da criança de lidar com informações sobre seu próprio comportamento de estudos.

Ao voltar para a descrição comportamental foi possível entender que embora as relações entre antecedentes, resposta e consequentes indicassem que a pesquisadora tinha como foco o comportamento de estudar do próprio aluno, a expressão que traduzia o comportamento fazia relação com estudar bem em geral, o que provavelmente causou a incompatibilidade entre o que era para ser ensinado (a

expressão do comportamento) e as condições antecedentes, respostas e consequentes desejadas para aquele objetivo. A conferência do material do módulo, com a descrição comportamental adequada, permitiu compreender que a expressão que melhor traduzia o comportamento seria: “Preparar a criança para manter-se informada sobre seus comportamentos de estudo”. Depois disso, foi corrigida a expressão representativa do comportamento. Neste caso específico, embora a expressão que representa o comportamento estivesse inadequada, a derivação dos objetivos intermediários de níveis mais específicos não sofreu interferência, porque, estes foram adaptados dos produtos de programas de pais e professores, e ao serem integrados, constituíam o caminho capaz de levar o aprendiz a “manter-se informado sobre o seu comportamento de estudos”.

Embora neste caso a indicação de objetivos intermediários tenha sido considerada adequada em termos de “caminho” necessário para alcançar o objetivo terminal proposto, isto poderia ser diferente em casos em que o processo de derivação de objetivos específicos fosse realizado em conformidade com o procedimento proposto (conforme expresso por CORTEGOSO; COSER, 2011). Sem uma definição precisa da relação entre condições antecedentes, resposta e resultados desejados como objetivo terminal, partindo de expressão que não traduzisse de maneira exata o comportamento desejado, a identificação de objetivos intermediários poderia levar a outros “caminhos” e resultados, diversos dos potencialmente adequados para que os aprendizes fossem capazes de lidar adequadamente com aspectos da situação-problema

Segundo Botomé (2001a) a explicitação dos comportamentos intermediários de níveis mais específicos necessita ser realizada de forma coerente a ter uma descrição clara e precisa para que possam ser considerados efetivamente comportamentos pré-requisitos em relação aos comportamentos mais gerais propostos. Rever comportamentos mais específicos derivados dos mais gerais, no caso da dificuldade encontrada por conta de descrições comportamentais escritas de maneira imprecisa é importante, para que eventuais problemas identificados sejam solucionados, adequando aspectos relacionados a estes objetivos, e o material correspondente às condições de ensino.

De acordo com Beffa (2012), realizar o exame de descrições comportamentais com rigor, sugere que a relação que se estabelece entre as respostas dos aprendizes e os fatores que antecedem e sucedem tais respostas é muito complexa, exigindo do

programador uma postura científica na busca de evidências que confirmem tal relação. Para a autora, ao realizar a descrição comportamental o programador deve explicitar como se estabelecem tais relações e como estas afetam o comportamento do aprendiz, indicando aspectos importantes para a programação e controle de contingências que afetam a aprendizagem do aprendiz. Desta forma seria possível produzir conhecimento científico relacionado a procedimentos envolvidos na elaboração de programas de ensino, para facilitar o trabalho dos programadores, ao sistematizar pressupostos da programação de ensino importantes neste processo, aumentando a probabilidade de obter melhores resultados em processos de ensino-aprendizagem, principalmente em relação ao ensino de comportamentos complexos. As considerações da pesquisadora sobre o processo de programar, mais especificamente em relação à descrição comportamental dos objetivos, evidenciam a dificuldade existente nesse processo, mas também indicam o quanto é necessário garantir que medidas sejam tomadas para aumentar as chances da descrição poder embasar outras decisões do programador com rigor necessário, corroborando Frisanco (2001) ao afirmar que a análise de objetivos de ensino, embora seja uma tarefa custosa, que exige muito de quem ensina, é essencial para a maior eficácia do ensino proposto.

Dificuldade semelhante em relação a descrição dos objetivos comportamentais e outros produtos do processo e programação ocorreu com Joaquim (2008) ao propor um programa de ensino para capacitar mães de bebe pré-termo como agentes de desenvolvimento. Segundo a autora o programa de ensino foi desenvolvido sem que todos os comportamentos incluídos no processo de programação fossem apresentados de forma sistemática e examinados em termos de suas propriedades e produtos. Diante disso a autora identificou algumas lacunas no processo de elaboração do programa (por exemplo à inclusão de condições de ensino relacionadas a objetivos não tornados explícitos), ainda que possivelmente a programadora estivesse sob controle de aspectos relevantes das relações comportamentais pretendidas, sugerindo a necessidade de rever o programa principalmente em relação à análise dos objetivos mais gerais e seus intermediários envolvidos com lidar com bebês pré-termo de modo a propiciar cuidado e desenvolvimento adequados para estas crianças. A autora indicou ainda a necessidade de descrever de forma completa e precisa a situação com a qual os

aprendizes devem ser capazes de lidar, em situação natural, possibilitando ao programador determinar aquilo que os aprendizes devem se tornar capazes de fazer.

A descrição destas situações de forma comportamental completa apresenta aspectos relacionados aos comportamentos que deverão utilizados para propor condições de ensino que levem em consideração características das situações que terão os aprendizes terão que lidar em situação natural, aumentando a probabilidade de produzir resultados relevantes e significativos para o ensinar e o aprender, aumentando as chances do aprendiz se comportar de acordo com o que o programa propõe.

Realizar a descrição comportamental dos objetivos de maneira precisa e completa parece ser um dos elementos mais importantes envolvidos no processo de programação de ensino. A descrição dos comportamentos será utilizada em outras etapas e o bom uso dela depende da qualidade do produto gerado durante a descrição. É a partir da descrição comportamental dos intermediários de níveis mais gerais que são identificados os mais específicos, determinada a sequência adequada para apresentação de condições de ensino, e ainda, orientar o programador no momento de redigir as condições de ensino. De certa forma o processo de programação se estrutura em torno da descrição comportamental realizada para os objetivos.

A importância do processo e análise dos objetivos comportamentais também foi apontada por Frisanco (2001). Ao realizou estudo com o objetivo de investigar efeitos da aprendizagem de comportamentos referente aos estágios iniciais do processo de programação de (caracterizar ponto de partida para propor programas de ensino e propor objetivos comportamentais, analisar objetivos terminais propostos em seus componentes mais específicos e planejar estratégias de ensino) sobre condutas de professores ao ensinar Arte a indivíduos com necessidades educacionais especiais a autora pode concluir que a análise de objetivos de ensino seria a parte fundamental do processo de programação de ensino, uma vez que por meio dele o programador é capaz de orientar suas decisões futuras, mesmo que não sejam garantidas todas as etapas do processo de elaboração de programas de ensino. A importância desta etapa em relação aos demais, sugere a relevância de realizar descrições completas e precisas.

Para realizar descrições comportamentais precisas e completas o programador necessita especificar estímulos discriminativos relevantes da situação em que a

resposta é esperada, identificar outros aspectos do ambiente relevantes para que a resposta seja apresentada de forma adequada, de modo a preparar o aprendiz para notar e lidar com estas condições. Indicar os estímulos discriminativos e as condições necessárias para o comportamento não é tarefa simples, podendo requerer do programador a realização de pesquisa específica no contexto em que se deseja que o aprendiz apresente aquele comportamento, e outras providências (tal como consulta a situações-problema propostas para dificuldades semelhantes que não seja possível por outras limitações por exemplo), que talvez não sejam possíveis por limitações práticas envolvidas no processo de programar.

Por vezes o programador pode sentir necessidade de realizar um aprofundamento em relação às condições reais com as quais o aprendiz precise lidar, sendo ele leigo em relação a programação ou não, uma vez que em determinado momento é possível que o próprio repertório comportamental seja insuficiente, sendo necessário consultar outras fontes de informação. Diante da inviabilidade dessa consulta, talvez a melhor alternativa ao programador seja reconhecer os limites envolvidos em determinada situação, e tomar decisões sabendo deles, avançando mesmo sem considerar o processo finalizado e tentando diminuir o eventual impacto desta limitação na programação como um todo.

Se a formulação dos objetivos comportamentais e descrição destes parece ser um ponto importante no processo de programação e ao mesmo tempo envolve um custo elevado para o programador investir em procedimentos simplificados para determinação das partes funcionais dos objetivos comportamentais (conforme realizado por CORTEGOSO; COSER, 2011), parece ser necessário. No entanto, considerando a importância de apresentar pelo menos todos os elementos essenciais para definir a relação, é imprescindível que este procedimento seja realizado, ao menos para os objetivos terminais e intermediários de níveis mais gerais, buscando garantir a qualidade dos demais produtos que serão desenvolvidos a partir destes. Por outro lado, considerando a alta complexidade envolvida no processo de descrição comportamental, as dificuldades envolvidas só venham a ser atenuadas com o aumento da experiência do programador neste processo, a partir de exposição constante a situações que exijam o desempenho desta função. Embora o “aprender fazendo” e a mera exposição do aprendiz não seja suficiente para que aprendiz aprenda o que é necessário (SKINNER, 1972, p.5) a exposição do programador ao processo de programar permite que este possa arranjar para si contingências

favorecedoras do comportamento de programar, de modo que respostas importantes envolvidas com o processo de programação passassem a fazer parte de seu repertório comportamental. A experiência do programador em diversas etapas o processo de programação, em diversas situações, poderia significar ao menos a segurança necessária para atividade ao tê-la experimentado sob diversas formas.

Para os módulos em que foram identificadas dificuldades em relação a redação do material do programa, a dificuldade proveniente se deve provavelmente às descrições comportamentais pouco precisas. Para solucionar estes problemas, uma alternativa é rever os objetivos definidos para o programa de ensino no conjunto (em comparação com os demais objetivos definidos para o programa), para verificar se as decisões já tomadas no sentido de adequação do material escrito foram suficientes ou se há a necessidade de adequar os objetivos e adequar trechos do material que ainda indiquem a necessidade de ajustes ou se ainda existe a necessidade de verificar etapas específicas do processo de programação, para novamente adequar o material redigido para o programa.

6.1.11 Custo de resposta na elaboração de condições de ensino em um programa autoinstrutivo

Outra variável importante a ser considerada é o custo de resposta envolvido na elaboração de um programa de ensino concretizado por meio de um material autoinstrutivo. Embora o formato de material impresso autoinstrutivo seja justificado por diferentes razões (como maior possibilidade de aprendizes que pudessem ser beneficiados com sua utilização, possibilidade das condições de ensino serem desenvolvidas de acordo com as possibilidades dos aprendizes sem necessitar da presença do programador e do controle de outras variáveis, entre outros), sua elaboração é uma tarefa especialmente complexa para que possa alcançar características suficientes para cumprir bem sua função de dispor contingências para aprendizagem.

Sem a presença de uma pessoa que possa verificar a aprendizagem dos objetivos propostos por meio das condições de ensino e de corrigi-las, se necessário, um alto grau de controle das variáveis constituintes das contingências para aprendizagem é necessário. O próprio material deveria, então, conter os elementos necessários para que os comportamentos esperados sejam apresentados, mantidos

e generalizados, definidos e elaborados a partir de conhecimento sobre comportamento humano em geral e, particularmente, do processo de ensino-aprendizagem, incluindo controle de estímulos, consequências, motivação e operações estabelecidas, relações condicionais, características do ensino programado individualizado (como resposta ativa, ritmo próprio, consequência imediata, pequenos passos etc.), entre outros relevantes no campo do ensino. Além disso, considerando ser o material a fonte principal (e por vezes únicas) das condições para aprender, sua elaboração deveria garantir, no grau máximo possível, completicidade das informações apresentadas, clareza e precisão de linguagem, respeito ao conhecimento – no caso, conceitos, expressões e concepções técnicas – tanto quanto ao efetivo acesso dos leitores leigos em relação aos assuntos abordados no material. O esforço por garantir o conjunto das condições definidas como necessárias para o material cumprir sua função implicou em volume considerável de trabalho para elaboração das condições de ensino, aumentando o custo de resposta em comparação com outras estratégias de ensino – ainda que disso decorra redução do esforço na implementação das condições para aprender, no momento em que o programa é aplicado.

Segundo Keller (1968) seriam características básicas a serem garantidas para o desenvolvimento de um material programado individualizado: **1.** Ritmo individualizado permitindo ao aprendiz prosseguir no programa com velocidade adequada à sua habilidade e à sua disponibilidade de tempo; **2.** Critério mínimo a ser atingido para poder prosseguir necessitando demonstrar domínio completo para avançar; **3.** Apresentação de condições que possam manter o aprendiz ativo; **4.** Ênfase à palavra escrita nas comunicações entre professores e alunos e, **5.** *feedback* imediato. Todas essas características foram consideradas no momento da redação do material autoinstrutivo, buscando garantir sua efetividade.

No que diz respeito à linguagem utilizada no programa de ensino, houve um esforço específico em tornar acessíveis aos aprendizes em potencial conceitos relevantes subjacentes à proposta do programa de ensino, como os relativos a comportamento humano gerados no âmbito da Análise do Comportamento, sem que o texto fosse demasiadamente técnico (e, portanto, de difícil compreensão) ou simplista (e, portanto, prejudicando o efetivo acesso do aprendiz ao conhecimento sistematizado e sua adequada compreensão, de modo que pudesse estar sob controle direto deste conhecimento e com maior probabilidade de autonomia para

aprender a partir deste conhecimento não apenas durante o programa mas também no futuro). O uso de palavras e expressões que pudessem ser ambíguas (como no caso das oriundas do senso comum ou do uso oral e coloquial) foi, também, no grau máximo possível, evitado, de modo a maximizar a probabilidade de compreensão adequada por parte dos aprendizes.

Quando é necessário ensinar algo por meio do comportamento verbal (identificado como o “conhecimento” ou “saber sobre determinado assunto”) planejar contingências para ensinar é algo complexo. Segundo Skinner (1972) “quando se trata de “saber sobre as coisas não é tão fácil igualar o conhecimento com o comportamento” (p.191). Em relação a isso Zanotto (2000) aponta que as respostas a serem ensinadas precisam ser planejadas de modo a considerar as variáveis de controle para que seja possível a emissão do comportamento pelo aprendiz. Isto significa que quem ensina precisa dominar os “pontos” e “assuntos” para que sua releitura numa perspectiva comportamental seja possível. Para ensinar por meio do comportamento verbal é necessário propor atividades que seriam as condições para ensinar uma sequência comportamental previamente arranjada. A complexidade destas tarefas fica evidente quando se decide realizar o ensino de comportamentos por meio de um material autoinstrutivo, em que é necessário decidir tarefas que sejam capazes de fazer com que o aprendiz emita comportamentos de interesse.

Esse tipo de recurso para o ensino remete à classe de comportamento verbal denominada instrução. Quando se “instrui” algo para um aprendiz, ocorre uma substituição de contingências naturais por estímulos discriminativos verbais que “dizem para o aprendiz” (indicam) o que deve ser feito, ou seja, o comportamento a ser emitido (ZANOTTO, 2000). No entanto embora a instrução informe ao aprendiz a necessidade de apresentar determinado comportamento, ela não fará com que o aprendiz inclua aquela resposta a seu repertório; o arranjo de outras contingências são necessárias para isso. Neste sentido, a complexidade da tarefa de escrever um material autoinstrutivo é ainda maior, uma vez que o programador precisa garantir que não só o aprendiz emita a resposta como a aprenda, podendo incluí-la em seu repertório comportamental. Essa dificuldade é ainda maior uma vez que o aprendiz estará entregue à própria tarefa, sem auxílio de um monitor, ou do próprio programador.

Diante da inexistência de um monitor no momento em que o aprendiz realiza as condições de ensino, cuidados relacionados à linguagem são particularmente

importantes para diminuir a probabilidade de que ocorram eventuais dificuldades derivadas da pouca compreensão dos textos contidos no programa. Neste sentido, revisões sucessivas realizadas pelas diferentes participantes, com a explicitação de parâmetros para padronização, foram fundamentais para o aperfeiçoamento do texto, e permanecem ainda como perspectiva de continuidade até pelo menos a publicação do material.

Cuidados relacionados à linguagem técnica utilizada em Análise do Comportamento são relevantes ao divulgar material derivado desta abordagem e foram apontados por Sidman (1994). O autor sugere esforços concretos para tornar a linguagem técnica em acessível a leigos, podendo ser esta uma alternativa para enfrentar a dificuldade em comunicar resultados em Análise do Comportamento, seja no âmbito escolar ou em qualquer outro. A melhoria da comunicação deve se dar por meio da divulgação de resultados ou condições de ensino em linguagem não técnica, aumentando as chances de que comportamentos envolvidos no favorecimento de condições adequadas de estudos sejam ensinadas por meio do material escrito.

Coser (2013) ao avaliar material autoinstrutivo para capacitar pais como agentes favorecedores de comportamentos de estudos em crianças também apontou a necessidade de utilizar linguagem adequada para a compreensão dos aprendizes, uma vez que a avaliação de seu programa constatou que uso de palavras ambíguas ou termos técnicos pode dificultar a compreensão do aprendiz.

Dificuldade em relação à redação de material autoinstrutivo foi apontada por Azoubel (2014), em estudo que teve como objetivo compreender porque técnicas com base na Análise do Comportamento não são utilizadas. Para isso entrevistou especialistas no assunto. Segundo os entrevistados não existe um reconhecimento da comunidade científica do valor desse tipo de material, à medida que apenas artigos e outras modalidades científicas costumam ser reconhecidas por profissionais da educação e da própria comunidade de analistas do comportamento. Além disso, a elaboração de condições de ensino com base em materiais programados em geral demanda tempo e um alto custo de resposta, dificultando sua utilização, ainda que existam indicativos de sua relevância em comparação a outras condições de ensino não programadas. Para o autor, incentivar a publicação e a circulação de materiais didáticos programados por profissionais da área, em mídias, universidades, blogs, sites ou qualquer veículo para aumentar a visibilidade destas práticas poderia ser uma forma de mudar os conceitos inadequados pré-existentes em relação a este tipo de

material, uma vez que houve entre os participantes de sua pesquisa críticas à pouca valorização, por parte das agências de fomento, da confecção de textos didáticos indicando a necessidade de aumentar a circulação desse tipo de material.

Se existem poucos materiais autoinstrutivos produzidos com base em programação de ensino disponível, e alto grau de acordo de programadores e pesquisadores em relação a importância da redação de programa de ensino por meio de material autoinstrutivo, o desenvolvimento de estudos que não só incentivem, mas também ensinem como elaborar condições de ensino por meio de material autoinstrutivo, pode ser indicado para aumentar o reconhecimento e utilização destes tipos de materiais.

6.1.12 Tempo gasto no processo de elaboração de programas de ensino

Outro aspecto que pode ser considerado desfavorável no processo de elaboração de programas de ensino é o prolongado tempo de dedicação em geral requerido por este processo. A dedicação por muito tempo ao desenvolvimento de um programa, em decorrência da complexidade e sofisticação do processo, eventualmente ampliado pela necessidade de suprir lacunas de repertório e de informações necessárias, pode resultar em alto grau de aversividade para quem se dedica à tarefa, particularmente se isso ocorre de forma solitária. A necessidade frequente de administrar a demanda de tempo prolongado para desenvolvimento do programa (pelas várias condições já abordadas) com demandas e exigências advindas da realidade em que atua o programador (como prazos institucionais) constitui fator adicional a ser considerado no exame do processo de programação de ensino, visando aperfeiçoá-lo.

É esperado que o processo de programação de ensino possa ficar gradualmente mais fácil conforme um programador exercite suas habilidades para elaborar programas de ensino e, em decorrência, mais rápido. Ainda que isso ocorra, o processo de programação como um todo tenderá a ser demorado (principalmente quando comparado com outras formas de lidar com o ensino), e sua duração, quando implementado de forma rigorosa, frequentemente incompatível com exigências de contextos profissionais. Diante disto, um dos desafios a serem enfrentados para a ampliação do uso da tecnologia é buscar procedimentos que possam facilitar o processo, diminuindo o tempo envolvido em cada uma das etapas, para que seja

possível fazer isso cotidianamente, em diversos contextos, principalmente fora do contexto de pesquisa.

Uma alternativa viável seria o processo colaborativo entre programador-profissional, por exemplo, em que um programador realizaria o processo mais “técnico” do processo da programação (definição de objetivos de ensino, descrição comportamental, definição de sequência para ensino), recebendo para isso instruções e informações relacionados ao assunto a ser ensinado do professor, e programador e profissional trabalhariam de maneira colaborativa em outras etapas como relacionadas ao processo de desenvolvimento e avaliação das condições de ensino por exemplo. O trabalho colaborativo possibilitaria que o professor se envolvesse em outras atividades (como por exemplo promovendo consequências potencialmente reforçadoras para comportamentos adequados relacionados a aprendizagem do aluno, ou oferecendo consequências não aversivas para apresentação de comportamentos inadequados dos alunos e possibilitando a chance de corrigi-los por exemplo) enquanto a parte mais técnica do processo de programação seria responsabilidade do programador, aumentando a viabilidade do procedimento. Skinner (1972), ao propor o ensino programado, e as máquinas de ensinar, compreendia que o papel do professor deveria ser algo muito maior do que limitá-lo à tarefa de corrigir as tarefas de crianças por exemplo. As máquinas de ensinar forneceriam o *feedback* necessário para o avanço da criança, permitindo que a professora se dedicasse a tarefas mais importantes em sala de aula. Neste sentido, os dispositivos mecânicos melhorariam a relação entre professor e aluno. Embora a programação de ensino envolva um tempo considerável em sua execução, realizá-la de forma colaborativa com um programador pode fazer com que um tempo considerável em seu processo fosse reduzido, aumentando sua viabilidade. Com parte do material já programado em colaboração com outro profissional (tal como os dispositivos mecânicos propostos por Skinner) poderia fazer com que o tempo gasto em sala de aula com planejamento “em cima da hora”, com decisões do que e como ensinar de maneira automática como costuma ocorrer no ensino formal, fosse dedicado a outras atividades mais pertinentes à tarefa do professor.

6.1.13 Variáveis relacionadas ao planejamento e redação das condições de ensino

Algumas dificuldades foram identificadas na redação de alguns módulos específicos do programa de ensino em relação à forma como foram planejados. Por vezes a informação apresentada pareceu repetitiva, ou pouco precisa em relação ao desejado para aquele módulo. Para investigar eventuais problemas, foi necessária a retomada dos objetivos intermediários mais específicos definidos para o programa e a revisão destes em conjunto, identificando eventuais duplicações entre os objetivos específicos derivados dos mais gerais.

Ao considerar o programa como um todo, e verificar informações que antes pareciam precisas e adequadas para a situação proposta, foi identificado que alguns objetivos intermediários mais gerais (Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança, contemplado no Módulo 3, e Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança para outros agentes educativos, contemplado no Módulo 11, referentes a aspectos específicos relacionados a informações de comportamentos de estudos) apresentavam partes de seus elementos inadequados à proposta. A análise destes objetivos indicou a possível existência de mais específicos duplicados, sugerindo que parte da indicação dos intermediários de níveis mais específicos apresentava problemas. Os problemas identificados apontaram a necessidade de realizar revisão da descrição dos objetivos intermediários de níveis mais específicos, e realizar a comparação deles com as informações apresentadas nos módulos em questão, de modo a verificar se duplicações haviam ocorrido nesta etapa e definir providências necessárias para que o material seja finalizado de modo a cumprir os objetivos previstos da forma mais econômica possível.

Foram observados problemas também em relação à redação dos Módulos 10, 7 e 8, principalmente em relação aos objetivos intermediários mais gerais: Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo, Capacitar crianças a lidar com o estudo sob condições adequadas e Providenciar condições antecedentes favorecedoras. Ao realizar a conferências dos objetivos em conjunto identificou-se que parte do que estava sendo propostos no Módulo 10, ficaria melhor apresentado nos módulos 7 ou 8, uma vez que se referem a elementos de responsabilidade do adulto ao promover condições adequadas de estudos, e não à criança. Neste caso específico, este problema pode ter sido gerado pela utilização da descrição comportamental inadequada, uma vez que para o objetivo terminal mais

geral “Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo” foram utilizados apenas os produtos de Coser (2013) e não a descrição completa recomendada, conforme discussão anterior. Para adequação destes módulos será realizada a adequação da descrição comportamental com rigor, e a verificação dos objetivos intermediários derivados dos mais gerais para avaliar se há comportamentos derivados que fazem parte do comportamento intermediário de nível mais geral e que não deveriam fazer, sendo possível realizar os ajustes para que a informação apresentada no módulo seja condizente com o necessário para os módulos.

Outro tipo de problema foi identificado em relação à redação do Módulo 12, Multiplicando apoios. Como preparar outras pessoas para lidar com o estudo de crianças?, que ao ser concluído focava poucos aspectos relacionados à preparação de novos agentes educativos, e mais retomava práticas desejáveis de agentes educativos ao acompanhar crianças no estudo (já abordado em outros módulos). Em relação ao Módulo 13, Sempre alerta. Como monitorar o que é importante? e ao Módulo 14, Sendo flexível. Como responder a mudanças na realidade? algo semelhante ocorreu. Estes módulos deveriam, cada uma em sua especificidade, enfatizar a importância de que fosse mantida atenção constante no processo de estudo da criança, e algumas vezes habilidades já ensinadas em outros módulos foram retomadas. Em relação a estes três módulos, foram realizados ajustes pela pesquisadora e pela orientadora, no sentido de adequar o texto para manter o foco principal representado nas relações comportamentais que constituíam os objetivos originalmente propostos. No entanto, uma decisão mais adequada em relação ao que deve ser feito para a melhor versão possível do material deverá ser tomada após uma revisão do conjunto das condições de ensino, quando será possível julgar a conveniência, para o aprendiz, da apresentação das condições de ensino.

Ainda que variáveis próprias do processo de elaboração do programa de ensino possam estar relacionadas às dificuldades encontradas para redigir as condições de ensino do programa, é relevante considerar também outras variáveis. O grande esforço envolvido no processo de programação, incluindo proposição e preparo de condições de ensino por meio de material autoinstrutivo, somado ao prazo estabelecido para finalização do produto acadêmico, dificultou que as condições de ensino tenham sido finalizadas de forma a atender o conjunto de aspectos já identificados que requerem decisões adicionais, revisão, ajuste e padronização, o que

deverá ocorrer até que o material esteja em condições de ser encaminhado para publicação.

Segundo Coser (2013), a definição precisa dos objetivos de ensino e a organização em uma sequência de ensino permitem que, ao redigir o material o programador possa ficar sob controle do que o aprendiz deve ser preparado para fazer, e não apenas da literatura existente, como em algumas situações pode ter ocorrido na redação das condições de ensino para este programa. A análise dos objetivos individualmente, em conjunto e a comparação destes com material redigido para o programa indicará outros eventuais ajustes a serem produzidos, retomando decisões tomadas no decorrer do processo. Beffa (2012) também a ponta a importância em se realizar a descrição dos objetivos de maneira completa. Segundo a autora, garantir que a descrição comportamental dos objetivos definidos para o programa de ensino seja realizada com rigor, poderia facilitar o processo de planejamento e elaboração das condições de ensino, uma vez que indicaria quais seriam os melhores arranjos para que as condições de ensino pudessem promover as aprendizagens pretendidas.

Algumas das situações enfrentadas no processo de desenvolvimento do programa destinado à formação de agentes educativos para promover comportamentos de estudo corroboram estas indicações; o caráter autocorretivo do processo, também confirmado nesta experiência, indica que eventuais falhas em decisões tomadas no processo, e produtos incompletos ou pouco adequados podem ser retomados e corrigidos, sempre que haja necessidade e tempo disponível.

Os dados produzidos por meio de estudos como os indicados anteriormente, e a dificuldade encontrada pela programadora em relação à descrição comportamental dos objetivos de ensino, indica que além de ser importante realizar a descrição comportamental de maneira mais completa possível, descrevendo de forma precisa aspectos relacionados às condições antecedentes, a resposta e os subseqüentes desejados, o programador esteja atento, mais especificamente a características que estejam presentes na situação real com as quais o aprendiz irá lidar. Isto significa a necessidade de considerar situações abrangentes e que não se limitem apenas à situação ensino-aprendizagem, aumentando as chances de que o comportamento possa ser de fato aprendido pelo aprendiz, ao compreender a aplicação prática daquilo que é ensinado.

A descrição de objetivos que contemplem situações reais com as quais os aprendizes terão de lidar, pode facilitar o processo de descrição das condições de ensino - na medida em que possibilitaria ao programador definir o comportamento “ideal” para aquela situação, e também proporcionaria que a elaboração de condições de ensino considerasse comportamentos relevantes aos aprendizes. Segundo Cortegoso e Coser (2011), quando as condições de ensino são propostas de forma a considerar habilidades que o aprendiz terá de lidar em situações naturais, aumenta a probabilidade de que a aprendizagem prevista se mantenha tanto no contexto de formação quanto posteriormente.

Confirmando a potencialidade autocorretiva do processo de programação, foi possível identificar, a partir da redação do material, limitações presentes em etapas anteriores do processo, e promover ajustes nos produtos intermediários de forma a favorecer o estabelecimento de condições de ensino mais adequadas aos objetivos pretendidos. No entanto, os dados obtidos ao examinar o processo de elaboração de um programa de ensino para capacitar pais e professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo confirmam que pelo menos parte das dificuldades encontradas neste processo também foram percebidas em outras ocasiões em que o processo foi implementado (AGASSI, 2013; BEFFA, 2012; COSER, 2013; JOAQUIM, 2008; VETORAZZI ET AL., 2005; entre outros). As dificuldades compartilhadas estão relacionadas à identificação dos objetivos de ensino, sua posterior descrição comportamental e elaboração de condições de ensino que contemplem os objetivos propostos de maneira relevante tanto em termos das especificidades propostas quanto de condições que sejam de fato vivenciadas pelos participantes em situações cotidianas.

A dificuldade que existe em relação à elaboração de programas de ensino, e a elaboração de programas por meio de material autoinstrutivo coloca em evidência a necessidade de que a descrição de procedimentos envolvidos na elaboração de programas de ensino a partir do uso da tecnologia de programação possa ser melhor elaborada, e o mesmo em relação à elaboração de programas por meio de material autoinstrutivo, aumentando as chances de que um programador inexperiente possa se basear nestas descrições para poder realizar estes procedimentos com segurança, reduzindo a probabilidade de que dificuldades sejam encontradas, além de propor condições de ensino que garantam a efetividade de programas autoinstrutivos. É possível, ainda, que mais estudos sobre o próprio processo de programação de

ensino sejam necessários para aprimorar a compreensão sobre comportamentos de programadores que são relevantes neste processo e, eventualmente, não contemplados nas situações que visam o preparo de programadores (como no caso do material de CORTEGOSO; COSER, 2011). Em consonância com a proposta da Análise do Comportamento em geral, e com sua aplicação à educação, particularmente no que se refere ao ensino programado, o material disponível a partir da iniciativa de sistematização das autoras sobre outros processos formativos (disciplina curricular para formação de psicólogos) deve ser avaliado e ajustado, diante de dados como os obtidos neste estudo.

Outro aspecto importante a ser discutido com base nos estudos consultados utilizando a tecnologia programação de ensino, diz respeito a descrição metodológica realizada ao relatar o processo de elaboração do ensino utilizado no estudo. Alguns dos estudos consultados para a realização desta pesquisa, não apresentaram uma descrição metodológica consistente, uma vez que não apresentaram elementos necessários para o entendimento dos procedimentos realizados em relação a cada um dos estágios no processo de programação. Estes estudos apresentavam apenas a descrição metodológica realizada para o processo de avaliação do programa e não da elaboração do programa em si (ARAUJO, S., 2008; COIMBRA, 2010; LORENA, 2008; LORENA, 2015; MAESTRELLO, 2006; VEDOVA, 2009 entre outros).

Outros estudos, quando apresentavam a descrição metodológica do processo de elaboração do programa de ensino priorizavam a apresentação de procedimentos apenas para alguns estágios da elaboração do programa em questão (BEFFA, 2012; LORENZO; KAWASAKI; KUBO, 2010; VETORAZZI ET AL. 2005; ZANIOLLO, 1995 entre outros). Apenas parte dos estudos consultados apresentou a descrição metodológica de todas os estágios envolvidos no processo de programação (AGASSI, 2013; COSER, 2013; FRISANCO, 2001; JOAQUIM, 2008; JOLLY, 2000; TEIXEIRA, 2010) podendo servir como fonte de informação mais precisa em relação ao processo.

Tomando como ponto de partida a importância de explicitar elementos constituintes do método descrevendo de maneira precisa o procedimento envolvido em cada um dos estágios do processo de programação, foram realizados esforços para que a descrição metodológica dos programas aqui desenvolvidos pudesse detalhar o procedimento adotado em cada um dos estágios, para cada uma das etapas realizadas (tanto no que diz respeito à elaboração de um novo programa – Etapa I, quanto em relação à adaptação de um programa de ensino Etapa II).

Cuidados específicos foram tomados na tentativa de garantir que os procedimentos utilizados para adaptação e integração de programas de ensino previamente existentes fossem descritos de maneira o mais completa possível, uma vez que não foram encontrados na literatura outros procedimentos desenvolvidos com o mesmo objetivo. Embora ainda não tenha sido avaliado (o que será possível apenas com a aplicação do programa), parece ser possível afirmar que o procedimento realizado para adaptação e integração foi efetivo, uma vez que possibilitou o aproveitamento de produtos de outros programas de ensino.

Uma adequada descrição metodológica de procedimentos utilizados para elaboração de programas de ensino é fundamental para que quaisquer dados obtidos possam ser adequadamente compreendidos e utilizados, assim como para que haja um aumento da compreensão sobre o próprio processo. Os dados sugerem a necessidade de que programadores se empenhem em apresentar uma descrição metodológica consistente, que apresente todos os procedimentos realizados no processo de elaboração de programas de ensino, aumentando a quantidade de fontes de informação disponíveis sobre o assunto, para que seja possível que outros programadores possam utilizar esta tecnologia de modo facilitado para o ensino de diferentes habilidades.

Em relação ao processo de programação de ensino, e particularmente considerando falhas na descrição de procedimentos utilizados para elaboração de programas, em estudos em que a tecnologia foi utilizada ou investigada, é importante ainda verificar em que medida o processo foi desenvolvido com o rigor metodológico indicado como desejável, de forma completa ou apenas em parte, etc., de modo a ser possível relacionar dificuldades encontradas com os diferentes tipos de variáveis que podem interferir na condução e na qualidade do trabalho. Mesmo em casos em que não tenha sido objetivo examinar o processo de elaboração do programa de ensino, quando a descrição de o quê e como se deu este processo não é completa e precisa, esta avaliação fica prejudicada, inclusive em relação a se conclusões apresentadas contribuem ou prejudicam o avanço do conhecimento sobre as contribuições da Análise do Comportamento para o ensino, embasando a adequada utilização da tecnologia ou reforçando preconceitos.

Segundo Kienen, Kubo e Botomé (2003):

Sem esclarecer de que maneira ocorre o processo de “programar condições para ocorrer desenvolvimento de comportamentos”, é provável que sejam mantidos os mesmos equívocos e problemas que ocorreram em relação ao ensino programado, justamente porque as pessoas não localizam ou não identificam facilmente o núcleo ou o básico da proposta de Skinner: criar uma tecnologia de ensino, algo que permitisse programar condições para o desenvolvimento de comportamentos e utilizar o que for programado coerentemente com as descobertas feitas no âmbito da Análise Experimental do Comportamento (p.485).

Seguir os procedimentos previstos nos estágios da elaboração de programas de ensino seria fundamental para garantir a utilização da tecnologia conforme pensada, aumentando as chances de que comportamentos definidos como objetivos para o programa fossem de fato ensinados nas condições de ensino, e de que se pudesse evitar mal-entendidos decorrentes de sua má-utilização.

A utilização de qualquer uma das técnicas de ensino requer cuidados com o emprego das mesmas com sua aplicabilidade e com avaliação para realizar reformulações. Ao tomar estes cuidados são evitadas distorções na forma em que a técnica foi originalmente pensada e evitadas influências negativas de aceitação deste como alternativa metodológica de ensino. Segundo Sherman (1992) o PSI muitas vezes foi utilizado de maneira indevida, uma vez que educadores tinham apenas familiaridade casual com o método, o que pode ter sido, segundo os autores, um dos motivos do declínio do uso desta tecnologia.

Tanto em relação aos problemas enfrentados na elaboração deste programa de ensino, quanto aos problemas enfrentados em outros estudos envolvendo programação de ensino, os estágios da elaboração que merecem atenção específica parecem ser os relativos a especificação de objetivos de ensino e descrição das relações comportamentais a que corresponde, assim como o planejamento e preparo das condições de ensino. Estes três estágios são cruciais em relação às aprendizagens pretendidas, e seriam responsáveis pelo sucesso no ensino de tais habilidades, indicando o quanto realizar descrições sistemáticas sobre estas etapas pode ser importante. Embora tenham sido consultados estudos que apresentaram uma descrição precisa do procedimento utilizado em cada uma das etapas de elaboração do programa de ensino e estas possam servir de referência para programadores (ver CORTEGOSO; COSER, 2011), a descrição completa do

procedimento utilizado ao elaborar programas é importante não só para comunicar resultados de estudos realizados, como também em relação ao desenvolvimento de materiais teóricos elaborados com a finalidade de explicitar comportamentos do programador envolvidos neste processo, aumentando a quantidade de materiais que possam ser considerados como fonte consistente de informação.

Autores como Carmo e Batista (2003) discutem que embora a Análise do Comportamento tenha muito a contribuir com a educação, parte da dificuldade em compreender essas contribuições reside na própria forma como os analistas do comportamento comunicam os resultados de suas pesquisas, por vezes utilizando linguagem demasiadamente técnica, sem ter cuidado com a audiência, sugerindo que a forma de comunicar os resultados talvez seja uma competência a ser aprendida pelos pesquisadores.

6.2 Limitações x Relevância do Material Autoinstrutivo Elaborado

Embora o material criado para o programa de ensino desenvolvido para preparar agentes educativos como promotores de repertórios de estudo adequados não tenha sido implementado e avaliado quanto às limitações e potencialidades para alcançar este objetivo, algumas considerações sobre estes aspectos podem ser desde já apresentadas.

Em relação às possíveis limitações do material elaborado, as dificuldades encontradas no momento de redação do material autoinstrutivo indicaram algumas defasagens entre comportamentos-objetivo e condições de ensino propostas (ou omitidas) para promover tais comportamentos. Embora algumas providências já tenham sido tomadas para corrigir tais defasagens, incluindo ajuste do material redigido em relação aos objetivos correspondentes) e outras necessárias já tenham sido identificadas (como revisão dos objetivos de forma isolada e em conjunto e em comparação ao material redigido) algumas limitações podem ainda existir em decorrência destas dificuldades mesmo depois destes cuidados. Estas ou outras dificuldades deverão ser consideradas pela pesquisadora ao avaliar o programa como um conjunto (considerando todas as outras habilidades que serão ensinadas) antes ainda de sua implementação, buscando aumentar as chances de que as condições de ensino ensinem de fato o que os objetivos comportamentais propostos descrevem, assim como permitindo identificar eventuais objetivos relevantes não considerados ou

objetivos incluídos no programa e não pertinentes à situação. Caso estas ou outras dificuldades apareçam a partir da aplicação do programa, em situações práticas ou de pesquisa, permanecem a necessidade e a possibilidade de alterar o programa, a partir da revisão das decisões tomadas a cada estágio, buscando identificar e corrigir falhas não identificadas antes ou mesmo novas demandas apresentadas pela realidade, em termos de capacidades desejáveis para a promoção de bons repertórios de estudo em crianças.

Considerando as dificuldades envolvidas no processo e elaboração de condições de ensino por meio de um material autoinstrutivo alguns cuidados foram tomados para garantir que este apresentasse características relevantes neste tipo de contexto, e reduzindo a existência de outras limitações no material. Assim, as condições de ensino propostas neste programa tiveram como objetivo garantir que o aprendiz (adulto) fosse capaz de, ao final de sua realização, promover condições adequadas de estudo para crianças. O cuidado em relação a estes aspectos (princípio de resposta ativa, pequenos passos, domínio antes de avançar, aprendizagem sem erro e *feedback* imediato) pode sugerir a relevância das condições de ensino ao garantir que o material contemple todos os aspectos indicados como favorecedores de aprendizagem por meio de material individual programado. As características do material desenvolvido, bem como o cuidado relativo a cada um destes aspectos é apresentado a seguir.

6.3 Características do material autoinstrutivo

Segundo Todorov, Moreira e Martone (2009), a utilização de material autoinstrutivo deve enfatizar o uso da palavra escrita, buscando garantir todas as condições envolvidas no processo de ensino do comportamento que se propõe ensinar. O material autoinstrutivo também colocaria o aprendiz como participante ativo de seu próprio processo de aprendizagem. Também nesta direção Teixeira (2004) indica que a simples exposição do aprendiz a um programa a ser desenvolvido de forma individual já garantiria que o aprendiz pudesse aprender já que estariam garantidos os critérios de avanço em ritmo próprio e papel ativo no processo de aprendizagem. A escolha em desenvolver um material autoinstrutivo pode promover, no aprendiz, o desenvolvimento de habilidades importantes ao participar ativamente do processo de aprendizagem, realizando atividades a seu ritmo, porém, propor

condições de ensino por meio de um material autoinstrutivo em alguns momentos pode ser algo que demande um alto custo de trabalho para o programador.

Propor atividades que serão desenvolvidas pelo aprendiz de maneira independente, sem supervisão do monitor, exige do programador garantir que todas as informações e interações que o monitor poderia proporcionar pessoalmente, precisam ser previamente arranjadas pelo programador. Isto significa incluir no material um grande número de informações por escrito, tanto para garantir que estas interações sejam estabelecidas quanto para transmitir as informações que devem ser contempladas pela condição de ensino.

Segundo Beffa (2012), a utilização de textos para leitura, questões de preenchimento de lacunas, questões dissertativas, favorecem o processo de decodificação dos conteúdos e compreensão dos mesmos, e aumentam as chances do aprendiz aprender as habilidades pretendidas. Assim, alguns cuidados foram tomados na redação do material com o objetivo de garantir que o aprendiz aprenda com as informações apresentadas. As informações a serem transmitidas por escrito foram previamente selecionadas, tentando garantir que todos os objetivos definidos para aquela condição de ensino fossem contempladas, e apresentadas por meio dos textos informativos.

6.3.1 Princípio de resposta ativa

Em relação ao princípio da resposta ativa, Botomé (1970) indica que este princípio estaria relacionado à necessidade do aprendiz do programa de ensino poder apresentar explicitamente o comportamento que é objeto de ensino no próprio programa, enquanto participa dele e no momento em que está sendo ensinado pelo programador. Para garantir a ocorrência deste princípio, foi inserida uma atividade para cada tipo de situação em que fosse desejável a apresentação de comportamentos adequados compatíveis com o ensino, favorecimento ou manutenção de situações de estudo, considerando o princípio da resposta ativa.

Além das informações escritas que “transmitiam informações específicas referentes ao assunto do módulo”, as condições de ensino incluíam também exercícios, a serem realizados por escrito pelo aprendiz. A forma em que os exercícios foram elaborados foi uma tentativa da programadora de promover a interação do aprendiz com as informações impressas (Atividades Reflexivas).

Além disso outras atividades foram desenvolvidas com o objetivo de envolver o aprendiz ativamente no processo de aprendizagem, verificando o entendimento de situações práticas envolvendo aqueles conceitos (Atividades Introdutórias e de Finalização das histórias fictícias), além da apresentação de atividades avaliativas para verificar o entendimento do aprendiz, ou seja, que possibilitassem ao próprio aprendiz conferir se era capaz de apresentar os comportamentos previstos para aquela unidade antes de prosseguir com o programa (Atividades).

Para todas essas atividades, foi previsto que o aprendiz as realize da forma mais completa possível, considerando todos os elementos possíveis antes de avançar; no caso de atividades que tinham como objetivo avaliar se o aprendiz tinha atingido o critério, as recomendações eram mais assertivas e incluíam indicações específicas para que o aprendiz, não tendo apresentado resposta equivalente à apresentada no gabarito, revisse as informações apresentadas no módulo, realizando-o novamente quando necessário. Ao final de algumas unidades de alguns módulos do programa de ensino está previsto que o aprendiz seja instruído a recuperar informações apresentadas ao longo da unidade para planejar uma intervenção na realidade baseado nestas informações (Atividade Agora é com você!), favorecendo utilizar as habilidades ali ensinadas. Além disso, o fato dos aprendizes serem orientados a responder às questões dissertativas por extenso de maneira mais completa possível, deve aumentar a possibilidade do aprendiz expressar sua compreensão acerca das informações apresentadas, considerando que materiais que requerem respostas abertas tendem a produzir mais aprendizagem do que materiais que não as requerem (MILLER; MALLOT, 2006).

6.3.2 Pequenos passos

Segundo Botomé (1996) a construção de um programa de forma a garantir que o aprendiz avance em pequenos passos, por meio da especificação de módulos e unidades independentes, que apresentam os comportamentos dos mais simples aos mais complexos, aumentam as chances de que o aprendiz possa aprender os comportamentos propostos a cada passo. Ao ser gradativamente ensinado, o aprendiz é exposto a pequenos estímulos, de modo que pode ir adquirindo habilidade por habilidade, com redução das chances de erro.

A aprendizagem sem erros é importante, porque segundo Sidman (1995) efetiva a possibilidade do aprendiz desenvolver as habilidades com o mínimo de frustração possível, normalmente presente em práticas de ensino tradicionais.

Foram sugeridas na apresentação do material do programa instruções específicas para realização do programa, para que os exercícios fossem realizados de maneira progressiva, unidade por unidade, módulo por módulo buscando garantir que o princípio de pequenos passos fosse respeitado.

6.3.3 Domínio Antes de Avançar

Outra característica importante relacionada ao material autoinstrutivo é a exigência de alcance de um critério pré-estabelecido, em termos de aprendizagem, antes que o aprendiz avance no programa de ensino. Os cursos personalizados apresentam, entre outras características, o critério de proficiência, “de maneira que os alunos têm que demonstrar proficiência num determinado nível antes de passar para o nível seguinte” (MARTIN; PEAR, 2009, p. 2).

Segundo Todorov, Moreira e Martone (2009) o domínio sequencial refere-se ao estabelecimento de um critério de desempenho bem como o número de tentativas e avaliações que os aprendizes poderiam apresentar até que dominassem o conteúdo. No material autoinstrutivo para preparo de agentes educativos em relação à promoção de repertórios adequados de estudo, as atividades de ensino propostas buscaram garantir que o repertório mínimo pretendido com a apresentação das informações e solicitações ao aprendiz no decorrer de uma unidade de ensino fosse alcançado antes dele avançar para a próxima.

Para aumentar as chances do material ser utilizado adequadamente, neste aspecto, além das informações e instruções constantes na apresentação do material de ensino, marcações gráficas foram incluídas nos textos dos módulos, após cada exercício, indicando ao aprendiz que o avanço só deve ocorrer após a apresentação das respostas solicitadas e sua subsequente comparação com a sugerida no programa. Embora esta condição não represente controle forte sobre o comportamento do aprendiz, que sempre poderá ignorar a instrução e os sinais apresentados, pode contribuir para que o aprendiz avance com mais segurança no programa.

Ainda no sentido de tentar garantir que o aprendiz atinja o critério definido antes de avançar, foram oferecidas respostas como gabarito para comparação com a resposta do aprendiz elaboradas de modo a incluir diferentes aspectos que poderiam ser mencionados pelo aprendiz, considerando as informações disponíveis na unidade de ensino a que o exercício se refere, buscando maximizar a probabilidade de que o aprendiz encontre, nela, utilidade como parâmetro para avaliar seu desempenho. Este cuidado poderia aumentar as chances do aprendiz realmente compreender o que é esperado dele antes que avance para outros módulos do programa, sem que de fato, tenha aprendido os comportamentos desejáveis daquele módulo.

6.3.4 Aprendizagem sem erro

Segundo Sidman (1985), um programa de ensino necessita ser dividido em pequenas unidades, constituídas por comportamentos mais simples, pré-requisitos para que o aprendiz possa aprender os comportamentos mais complexos com possibilidades mínimas de errar. O processo de elaboração do programa de ensino, particularmente no que se refere à identificação de comportamentos específicos constituintes dos mais gerais e ao sequenciamento destes objetivos para o ensino, já deve favorecer que o programa se desenvolva com baixa probabilidade de erros por parte do aprendiz. De acordo com Teixeira (2004), a ordenação dos itens do programa do mais simples para o mais complexo favorece que o aprendiz entre em contato com um comportamento que deverá ser ensinado apenas quando estiver preparado para aprendê-lo. Para a autora esta forma de elaborar o programa, considerando nível de complexidade das aprendizagens propostas, conduziria o aprendiz a ler e responder de forma adequada às perguntas, apresentando o mínimo de erros possíveis.

Embora todos os objetivos intermediários de níveis mais gerais definidos para o programa de ensino tivessem sido separados em módulos de ensino, e estes em unidades ainda menores, é importante dizer que cada uma destas unidades ficaram relativamente “longas” em decorrência da quantidade de objetivos de níveis mais específicos que precisavam ser contemplados. Na tentativa de garantir uma aprendizagem sem erro dentro de cada uma das unidades, as informações apresentadas foram organizadas para que os temas fossem apresentados também em passos menores, agrupados por temas semelhantes, com a inclusão de exercícios relativos às informações apresentadas logo ao final de sua apresentação, buscando

umentar a probabilidade de aprendizagem dos comportamentos previstos. Assim, as condições de ensino para este programa de ensino foram propostas de modo a favorecer a aprendizagem pelos aprendizes sem erros, buscando garantir uma aprendizagem efetiva dos comportamentos pelos aprendizes, ainda que este resultado só possa ser verificado empiricamente, a partir de sua aplicação.

6.3.5 Feedback Imediato

Para Skinner (1991) um reforçador é mais poderoso quando se segue imediatamente ao comportamento, em termos ótimos, numa fração de segundos (p. 134). Assim, quanto antes forem disponibilizados reforçadores para comportamentos adequados do aprendiz, maior será o efeito reforçador sobre o comportamento. Com base neste princípio, *feedback* – em termos de respostas consideradas corretas para perguntas apresentadas ao aprendiz – foi programado para ocorrer no decorrer do programa.

Os cuidados tomados em relação ao material escrito, concretizam as condições de ensino considerando tanto as peculiaridades de um programa autoinstrutivo quanto elementos apontados por Coser (2013), em relação a avaliação do material autoinstrutivo criado para capacitar pais como agentes educativos. A concretização destas condições da forma em que foram realizadas permitem sugerir potencial do processo de elaboração de programas de ensino para ampliar a compreensão sobre comportamentos que são importantes no processo de ensino, favorecimento, e manutenção de condições adequadas de ensino de agentes educativos, tanto em comparação a outras propostas para capacitação de agentes educativos apresentados na introdução (COSER, 2009, CHRISTOVAM, 2011; GURGUEIRA, 2005; PARREIRA; MARTURANO, 2005; SAMPAIO; COSTA; SOUZA, 2004; SCARPELLI; COSTA; SOUZA, 2006; SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004, SOUZA; SUDO; BATISTELA, 2008; entre outros) realizadas por meio de diversas condições de ensino, como pelo cuidado em relação aos aspectos anteriormente citados em relação às condições de ensino definidas.

Assim como concluiu Coser (2013), durante a realização de seu programa de ensino para capacitar pais como agentes educativos, as classes de comportamentos identificadas como relevantes para serem ensinadas a adultos (professores e pais) que desejem atuar de forma favorecedora à instalação e manutenção de

comportamentos adequados de estudo de crianças parecem fazer parte um conjunto que leva em consideração tudo aquilo que é preciso ser feito para modificar a situação-problema identificada, se comparado aos comportamentos que foram propostos pelas intervenções anteriormente citadas, com objetivos semelhantes ao do presente estudo.

6.4 Sugestões para Realização de Estudos Futuros

Outros estudos a serem desenvolvidos com base nos produtos gerados nas Etapas I, II, e III de estudo:

- Validação do procedimento desenvolvido na Etapa II do programa de ensino, com o objetivo de adaptar ou integrar produtos de programas de ensino pré-existentes, possibilitando o aproveitamento destes dados, para ampliar programas para diversas populações ou integrar objetivos em um único programa de ensino;
- Necessidade de explicitação dos procedimentos realizados em cada um dos estágios de elaboração do programa de ensino, incluindo informações obtidas com as especialistas ou com outras fontes de informação, possibilitando uma descrição ainda mais precisa de elementos implícitos ou pouco explorados na descrição dos aspectos metodológicos envolvidos em cada uma das etapas aqui realizadas;
- Necessidade de avaliar o programa de ensino desenvolvido na Etapa III deste estudo. Avaliação de um programa de ensino é parte final do processo de programação. É a avaliação do programa de ensino que busca identificar se o processo de programação em relação às condições de ensino propostas, são capazes de promover o ensino dos comportamentos pretendidos, além de identificar eventuais falhas necessárias que tem de ser corrigidas na programação. Embora alguns elementos já tenham sido indicados como possíveis aspectos limitantes ou relevantes da programação, apenas uma avaliação de todo o material autoinstrutivo que representa as condições de ensino poderia afirmar a relevância do programa para promover as aprendizagens que se propõe.

6.4.1 Avaliação do programa para autopreparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo

Para Cortegoso e Coser (2011), a avaliação de um programa de ensino deve ocorrer em pelo menos três “níveis”, sinalizados pelas perguntas: “Que comportamentos o programa é capaz de gerar no aprendiz no âmbito da situação de ensino?” Esta pergunta tem como objetivo responder o que as condições de ensino levaram o aprendiz a fazer na situação de ensino. A segunda pergunta “Que comportamentos o programa é capaz de gerar no aprendiz quando este age ao lidar com a situação-problema?” Procura responder em que medida os comportamentos intermediários e as condições de ensino criadas levaram a instalar comportamentos terminais no aprendiz ou exibir estes comportamentos apenas em situações equivalentes às naturais, sob controle de estímulos arbitrários e a última pergunta “Em que medida os comportamentos do aprendiz adquiridos por meio do programa geram, na situação-problema, mudanças efetivas e compatíveis com os resultados desejáveis?” Com o objetivo de responder se a proposta de enfrentamento da situação-problema representada pelo programa de ensino e resultante nos comportamentos propostos para o aprendiz, contribui para alterar a situação-problema na direção desejada. (CORTEGOSO; COSER, 2011, pg. 209).

A avaliação de um programa de ensino seria uma etapa fundamental para verificar se as condições de ensino propostas foram bem planejadas, considerando os objetivos definidos para promover as aprendizagens necessárias. Se o aprendiz não aprende aquilo que o programa propõe pode ser que tenha havido falha em um dos aspectos anteriormente apresentados (definição dos objetivos de ensino, descrição comportamental destes, definição de uma sequência para ensino ou redação das condições de ensino), e poderão indicar aspectos específicos do processo de programação que merecem atenção do programador após a avaliação, buscando resolver eventuais falhas identificadas.

Possíveis falhas identificadas também podem estar relacionadas à execução ou aplicação do programa de ensino, sob intervenção de variáveis externas à atuação do programador, em situações em que o programa de ensino será colocado à disposição de aprendizes que vão se submeter a ele, na ausência de pessoas preparadas para corrigir eventuais problemas no decorrer de sua utilização, como é o caso do material autoinstrutivo. Nestes casos a análise poderá indicar elementos

específicos relacionados à redação das condições de ensino que precisarão ser adequados em certas propriedades.

Embora seja possível supor a relevância do material do programa de ensino criado para capacitar adultos a promover comportamentos adequados de estudos em crianças, tanto pelas evidências científicas de que um material com estas características fosse desejável para capacitar agentes educativos como por meio da consideração dos dados relacionados como avaliação de parte do material criado para população semelhante (COSER, 2013) só será possível afirmar a relevância do material do programa de ensino aqui elaborado, em toda sua totalidade e para a população mais abrangente depois que for avaliado com o rigor exigido. Pode ser desejável que outros estudos sejam realizados, tanto com o objetivo de avaliar o material autoinstrutivo produzido, como para identificar elementos relacionados ao processo de elaboração do programa de ensino que necessitem ser melhor desenvolvidos. Também pode ser importante contribuir com a produção de dados no que diz respeito a implementação de programas de ensino como técnica relevante para o ensino de comportamentos.

6.4.2 Desenvolvimento de outros estudos de programação de ensino/ Melhoria na apresentação de aspectos relevantes ao método e ao procedimento utilizado para programar

A discussão apresentada nesta seção permitiu a sugestão de série de estudos que poderiam ser realizados com base nos elementos identificados como favorecedores e desfavorecedores do processo de programação com o objetivo de implementar discussões que pudessem facilitar o uso da tecnologia viabilizando sua utilização por um maior número de usuários, mesmo que estes não tivessem experiência prévia em programação de estudos. Os dados sugerem a necessidade de realizar as seguintes investigações:

- Estudos com o objetivo de desenvolver e validar procedimentos com o objetivo de adaptar ou integrar produtos de programas de ensino com objetivos semelhantes, ou para populações iguais, diante a inexistência de procedimentos desenvolvidos com esta finalidade.

- Estudos com o objetivo de explicar e detalhar especificamente cada estágio envolvido no processo de programação de ensino, e ainda que informe a importância

da apresentação de aspectos metodológicos envolvidos no processo de programação de pesquisas já existentes, permitindo que estes estudos e que os que ainda serão desenvolvidos possam embasar o processo de programar para outros programadores, principalmente aqueles que não apresentem conhecimento prévio relacionado a esta tecnologia.

- Estudos com objetivo de desenvolver materiais que apresentem cuidados a serem tomados pelo programador ao escolher um material autoinstrutivo como condição de ensino para o programa elaborado, de modo que estas questões sejam apresentadas no material contemplando todas as características importantes de serem atendidas aumentando as chances de as condições ensinarem o que se propõem.

- Estudos com o objetivo de capacitar analistas do comportamento para utilização da programação de ensino com o rigor necessário para que realmente os profissionais possam fazer uso desta tecnologia conforme propõe Moreira (2004).

Conforme sugere Maurutto (1999) o potencial das tecnologias para promover aprendizagem já indica a necessidade de produzir outros estudos para aumentar o conhecimento sobre a própria tecnologia, e, portanto, sua utilização.

7. Considerações Finais

Os dados produzidos neste estudo permitiram descrever e examinar o processo de trabalho envolvido na elaboração de um programa de ensino destinado a preparar adultos, na condição de pais e professores, para promover comportamentos de estudo. A partir de uma descrição o mais pormenorizada possível deste processo, foi possível identificar condições favorecedoras e desfavorecedoras neste processo, que incluiu a construção de um programa voltado para professores, a fusão deste programa com outro existente voltado para pais, e a elaboração das condições de ensino na forma de material autoinstrutivo.

Foram realizadas descrições pormenorizadas dos procedimentos metodológicos adotados em cada um dos diferentes estágios do processo de programação, para cada uma das etapas, providência importante para que outros pesquisadores (e profissionais interessados no processo) compreendam o caminho percorrido pelo programador em relação àquele programa específico, possam reproduzir ou aperfeiçoar o processo, comparar com outros procedimentos adotados no ensino e avaliem os resultados obtidos.

Os dados foram apresentados tendo como objetivo exibir de maneira independente o produto de cada um dos diferentes estágios da programação, para cada uma das etapas. Já a discussão dos dados foi realizada apresentando variáveis que podem ter influenciado o processo de programação e podem ser favorecedores ou desfavorecedores do processo de elaboração do programa de ensino, além de aspectos relevantes relacionados à redação do material do programa de ensino. A discussão das possíveis variáveis que influenciaram o processo de elaboração e redação de programas de ensino pode servir como subsídio para a utilização da análise de contingências em programação de ensino tanto para a criação de programas de ensino como para a alteração e integração de programas pré-existentes.

O material autoinstrutivo criado para o programa de ensino foi totalmente redigido e parte dele apresentado, faltando algumas providências a serem tomadas para garantir aprimoramento no material criado e a solução de algumas lacunas e duplicações identificadas a partir da elaboração do material escrito, e relacionadas a determinadas etapas do processo de programação, para que possa ser encaminhado para publicação. O material para o programa de ensino está praticamente finalizado,

dependendo ainda de decisões vinculadas a aspectos editoriais. Ainda que uma avaliação prévia do programa, antes de sua publicação, fosse desejável, dar acesso ao material produzido parece possível e urgente, considerando a situação-problema que deu origem à sua criação. Além disso, embora o programa não tenha sido submetido a uma avaliação empírica, há indícios da relevância do material criado, tanto em comparação a outros estudos que se propõem a capacitar agentes favorecedores de estudo, que utilizam condições de ensino menos controladas, quanto em relação ao cuidado tomado em relação à redação do programa, buscando contemplar os aspectos da avaliação do programa semelhante desenvolvido para capacitar pais para a mesma função (COSER, 2013), e também as indicações de características relevantes na criação de um material autoinstrutivo. Embora seja possível indicar aspectos positivos e negativos em relação ao material criado, a avaliação do mesmo é indispensável, a ser realizada em estudos futuros, bem como por meio de providências previstas pelas autoras, relacionadas a facilitar o acesso de quem utilize o material a elas, seja para apresentar e resolver dúvidas, seja para apresentar resultados desta utilização.

Os resultados obtidos com a avaliação preliminar do material do programa de ensino elaborado sugerem a relevância da tecnologia utilizada, para promoção de comportamentos em geral, em conformidade com outros estudos realizados que utilizaram a tecnologia para o ensino de comportamentos em diversas áreas. Mesmo os aspectos desfavorecedores identificados ao longo do processo não invalidam o uso da programação, ainda que indiquem a necessidade de realizar outros estudos, para aumentar a compreensão acerca destes processos, podendo facilitar a elaboração de programas de ensino e aumentar a utilidade prática desta tecnologia.

Embora o material possa ser considerado relevante, a dificuldade em redigir condições de ensino por meio de um programa autoinstrutivo sugere também a necessidade de estudos que indiquem de maneira precisa e sistematizada as características a serem levadas em conta para que o desenvolvimento de um material deste tipo seja bem elaborado, podendo garantir de maneira efetiva as aprendizagens pretendidas.

Em relação a dificuldades específicas relacionadas aos estágios de elaboração de um programa de ensino, é possível indicar a dificuldade em descrever comportamentalmente de maneira completa, considerando os elementos antecedentes, comportamentos e subsequentes envolvidos na situação levando em

consideração a situação real que aprendizes terão de lidar. A dificuldade em realizar essa descrição dos objetivos comportamentais pode ser responsável por dificuldades encontradas no momento de redação de determinados módulos do programa de ensino, e também foi relatada por pesquisadores que realizaram programas de ensino, indicando o quão complexa pode ser essa tarefa, e a possível necessidade de revisão dos procedimentos envolvidos em sua descrição. Ao mesmo tempo, a identificação desta dificuldade possibilita confirmar a importância desta etapa para a programação como um todo, e sugere que, embora seja desejável a simplificação de procedimentos para diminuir o custo envolvido em programação, talvez não seja possível propor isto para esta etapa específica, sugerindo que talvez apenas a experiência do programador nesta atividade possa garantir a qualidade necessária, pelo menos no que diz respeito a este estágio.

Em relação à possibilidade de programação de ensino por uma pessoa com pouca experiência na área, é possível dizer que apesar das dificuldades envolvidas, o preparo do pesquisador antes e durante o processo é imprescindível para que seja viabilizado. Tanto neste caso, como para o caso de programadores com mais experiência em programação, o processo colaborativo pode ser uma estratégia eficaz no que diz respeito ao compartilhamento de tarefas, diminuindo o custo de resposta envolvido no processo de programar, conforme verificado neste estudo. Outro aspecto que pode contribuir neste sentido seria o aproveitamento de produtos de estágios de programação de programas de ensino com objetivos semelhantes, conforme realizado neste estudo. No entanto, outros estudos são necessários para validar procedimentos para adaptação dos produtos com rigor.

Sem dúvida o alto custo de resposta envolvido na elaboração do programa foi o fator que mais dificultou a elaboração do material do programa aqui desenvolvido, além do alto custo no desenvolvimento de material autoinstrutivo. Os estudos consultados também indicam o alto custo na elaboração de programas como uma das variáveis que mais dificultam a utilização desta tecnologia. Neste sentido, o investimento em estudos que busquem diminuir o custo de resposta envolvido em programar, simplificar procedimentos específicos envolvidos em cada estágio do processo de programação, e capacitar pessoal para sua utilização são necessários para que a programação possa ser utilizada conforme idealizada, aumentando as chances dos programas desenvolvidos por meio dela ensinarem o que se propõem.

O processo de programação contribuiu muito em relação à formação da pesquisadora, uma vez que exigiu para o seu desenvolvimento conhecimentos específicos em relação ao processo de programação, e permitiu o refinamento do repertório da pesquisadora em Análise do Comportamento, além de um aperfeiçoamento ainda maior em relação a comportamentos envolvidos no processo de ensino, favorecimento e manutenção de comportamentos adequados de estudos. O processo de programação, embora custoso, é muito mais completo em relação às demais propostas de ensino, e de certa forma exerce influência em todas as atividades desenvolvidas pela pesquisadora que envolvam ensino de alguma habilidade; após a elaboração dos programas aqui apresentados parece para a pesquisadora ser impossível envolver-se em tarefas de ensino sem definir objetivos de forma comportamental.

É esperado que a avaliação do programa de ensino confirme sua eficácia e eficiência para o que propõe, e possa ser rapidamente encaminhado para a publicação impressa, podendo alcançar o público interessado em promoção de comportamentos adequados de estudos o mais breve possível, para que o programa aqui desenvolvido cumpra sua função, ou seja, colaborar para que estudantes possam promover condições adequadas de estudos de maneira autônoma, tornando-se gradualmente mais aptos a estudar, tendo seus comportamentos reforçados pelo próprio estudo, a partir de atuação de agentes educativos capazes de promover condições favoráveis de aprendizagem para crianças no contexto escolar e fora dele.

8. Referências

- AGASSI, I. **Avaliação da eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC. 2013
- ARAUJO, E. A. S. de. **Rediscutindo caminhos da contribuição da análise do comportamento para a educação** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2008
- ARAÚJO, S. L. **Educação a distância com um sistema personalizado de ensino** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008
- ARNTZEN, E.; HOIUM, K. On the effectiveness of interteaching. **The Behavior Analyst Today**, 11(3), 155-160. 2010
- AROUCA, E. A. Universitário, redação e SPI. **Psicologia Escolar e Educacional**, 1(2),51-58. 1997
- AXELROD, S. Disseminating an effective educational technology. **Journal of applied behavior analysis**, 25, 31-35. 1992
- AZOUBEL, M. S. **Questões envolvidas no uso de tecnologias de ensino pela Análise do Comportamento.** (Dissertação de Mestrado). Programa dos Estudos Pós Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento/PUC-SP. São Paulo – SP. 2014
- BEFFA, M. J. **Avaliação do desempenho de alunos na elaboração do problema de pesquisa em um programa de ensino informatizado.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação/UNESP. Marília – SP.2012
- BEMBENUTTY, H. The First Word: Homework's Theory, Research, and Practice. **Journal of Advanced Academics**. February 2011 22: 185-193. 2011
- BENJAMIN, L. T. A history of teaching machines. **American psychologist**, 43(9), 703-712. 1988
- BERNARD-OPITZ, V. Precision Teaching: Making learning effortless. **Autism News of Orange County; the Rest of the World**, Summer/Fall, Vol 2 (2), 9-11. 2005
- BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creches: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 18,1,063-073. 2002
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p.191-216. 1999
- BINDER, C.; WATKINS, C. L. Precision Teaching and Direct Instruction: Measurably Superior Instructional Technology in Schools. **Performance Improvement Quarterly**, 26(2), 73-115. 2013

BOTOMÉ, S. P. **Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino.** Trabalho não publicado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 1996

BOTOMÉ, S. P. **Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento.** (Tese de Doutorado). Departamento de Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia/USP. São Paulo – SP. 1981

BOTOMÉ, S. P. Planejamento de condições facilitadoras para a ocorrência de comportamentos em situações de ensino: relações entre atividades de ensino e objetivos comportamentais. Em Cortegoso, A. L., ; Coser, D. S. (Orgs). **Elaboração de Programas de Ensino.** Série Apontamentos. São Carlos: EDUFSCar, (BCO) p.194-204. 2011c

BOTOMÉ, S. P. **Princípios básicos de programação de ensino.** Texto adaptado para uso didático de um programa de “Teaching Machines Incorporated” para ensinar princípios de ensino programado, na expressão do texto original. Tradução e adaptação exclusiva para uso didático de um texto de 1961 sem identificação de autoria ou editora. 1970

BOTOMÉ, S.P. Análise de objetivos terminais: uma proposta de procedimento. Em CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. (Orgs). **Elaboração de Programas de Ensino.** Série Apontamentos. São Carlos: EDUFSCar, (BCO) p.80-101 (Texto original de 1977 não publicado). 2011a

BOTOMÉ, S.P. Atividades de ensino ou objetivos comportamentais: no que diferem? Em CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. (Orgs). **Elaboração de Programas de Ensino. Série Apontamentos.** São Carlos: EDUFSCar, (BCO) p.194-204. (Texto de 1977 – não publicado).

BOYCE T.E.; HINELINE P.N. Interteaching: A strategy for enhancing the user-friendliness of behavioral arrangements in the college classroom. **The Behavior Analyst.** 25:215–226. 2002

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **Acompanhem a vida escolar de seus filhos.** Cartilha informativa com ilustrações de Zivaldo. 2009

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **Cartilha: Educar é uma tarefa de todos nós.** Brasília: MEC. 2002

BROWN, L. H.; BECKETT, K. S. Parent involvement in alternative school for students at risk of educational failure. **Education e Urban Society,** 39, 498-523. 2007

BRYAN, T.; SULLIVAN-BURSTEIN, K. Teacher-selected strategies for improving homework completion. **Remedial and Special Education,** 19, 263-275. 1998

CALLAHAN, K.; RADEMACHER, J. A.; HILDRETH, B. L. The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. **Remedial and Special Education,** 19(3), 131-141. 1998

CAMERON, L.; BARTEL, L. The Researchers ate the homework! Perspectives of parents and teachers. **Education Canada:** Toronto. 2009

CAPELARI, A. Modelagem do comportamento de estudar. In H.J. GUILHARDI, M.B.B.P. MADI, P.P. QUEIROZ ; M.C. SCOZ (Orgs.), **Sobre comportamento e Cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento** (pp. 30-33). Santo André: ESETec Editores Associados. 2002

CARMO, J. S.; BAPTISTA, M. Q. G. Comunicação dos conhecimentos produzidos em análise do comportamento: uma competência a ser aprendida?. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal , v. 8, n. 3, p. 499-503, Dec. 2003 .

CARRINGTON, P.; LEHRER, P.M.; WITTENSTROM, K. A children's self-management system for reducing homework-related problems: Parent efficacy ratings. **Child ; Family Behavior Therapy**, 19, 1-22. 1997

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p.94-104. 2004

CARVALHO, M. E. P. O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, 8, 875-102. 2006

CARVALHO, M. E. P.; SERPA, M. H. B. Dever de casa: práticas atuais e visões de professoras, estudantes de pedagogia e mães. **Olhar de professor**, v. 9, n. 1, p. 31-46. 2006

CHRISTOVAM, A. A. C. **Efeitos do monitoramento de mãe sobre comportamento de estudos dos filhos**. (Dissertação de Mestrado). Curso de Pós Graduação em Educação Especial. PPGEEs/UFSCar. São Carlos – SP. 2011

CHRISTOVAM, A. C. C.; CORTEGOSO, A.L. A Opinião de Professores sobre a lição de casa e comportamentos considerados favorecedores do estudar. Em: 67ª Reunião Anual da SBPC, São Carlos. **Anais da 67ª Reunião anual da SBPC**. 2015a

CHRISTOVAM, A. C. C.; CORTEGOSO, A.L. A Rotina de Professores sobre a lição de casa e comportamentos considerados favorecedores do estudar. Em: 67ª Reunião Anual da SBPC, São Carlos. **Anais da 67ª Reunião anual da SBPC**. 2015b

CIA, F., D'AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, 14,29,277-286. 2004

CIA, F., PAMPLIN, R. C. de O.; WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicol. estud. [online]**. 2008, vol.13, n.2 pp. 351-360. 2008

COIMBRA, C S. F. N. **Avaliação de uma programação de ensino de leitura para alunos do Ensino Fundamental em contexto coletivo, por meio de um instrumento informatizado**. (Dissertação de Mestrado), Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010

COLOMBINI, F.; SHOJI, F. T.; PERGHER, N. K. Ansiedade matemática e desenvolvimento de hábitos de estudo: algumas possibilidades de atuação do acompanhante terapêutico.

- Em: Pessoa, C. V. B. B.; Costa, C. E.; Benvenuti, M. F. **Comportamento em Foco I**. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC. 2011
- COOPER, H. ; VALENTINE, J.C. Using research to answer practical questions about homework. **Educational Psychologist**, 36, 143-153. 2001
- COOPER, H. **Synthesizing research: A guide for literature reviews (3rd ed.)**. Thousand Oaks, CA: Sage. 1998
- COOPER, H., ROBINSON, J. C.; PATALL, E. A. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. **Review of Educational Research**, 76(1), 1–62. 2006
- COOPER, H.; LINDSAY, J. J.; NYE, B. Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 464-487 2000
- CORTEGOSO, A. L. Análise e programação de contingências ao administrar agência de atendimento educacional a crianças e jovens: da caracterização de necessidades sociais à implementação do funcionamento. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz,; M. C. Scoz (Orgs.), **Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade** (pp. 438-461). Santo André: ESETec 2001
- CORTEGOSO, A. L.; BOTOMÉ, S. P. Comportamentos de agentes educativos como parte de contingências de ensino de comportamentos ao estudar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 22, n. 1, p. 50-65 2002a
- CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. (Org.) **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: Edufscar. 2011.
- CORTEGOSO, A. L.; RAMOS, C.B.A . Preferência por diferentes combinações de atividades brincar e estudar e efeitos sobre propriedades de comportamentos de estudo em crianças. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 18, p. 131-155. 2004
- CORTEGOSO, A. L.; BOTOMÉ, S. P. Relações comportamentais ao ensinar em situações de recreação dirigida. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graudados (PUC/SP)**, São Paulo, v. 13, n.1, p. 71-99. 2002b
- CORTEGOSO, A. L.; LORENA, A.B. Impacto de diferentes condições de ensino no preparo de agentes educativos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. X, p. 209-222. 2008
- CORTEGOSO, A.L. **Intervenção como instrumento para conhecer e conhecimento como condição para intervir: administração de relações no atendimento a crianças e jovens**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1995
- CORTEZ, M. C. D. **Efeitos de Instruções de Auto-Observação na Caracterização do Próprio REPERTÓRIO DE ESTUDOS**. São Carlos: UFSCar/ Departamento de PSICOLOGIA, 87 f. Trabalho de conclusão de curso.2003
- CORTEZ, M. de C. D.; CUNHA, R.S. da; CORTEGOSO, A. L. Orientação de Estudos: conceitos e prática profissional. Em HÜBNER, M. M. C. (ORG) **Sobre Comportamento e**

- Cognição: avanços recentes das aplicações comportamentais e cognitivas**, 26, 145-153. 2010
- COSDEN, M., et al. The Effects of Homework Programs and AfterSchool Activities on School Success. **Theory into Practice**, 43(3), 220-226.2004
- COSER, D. S, CORTEGOSO, A. L.; GIL, M. S. DE A. Promoção de comportamentos de estudo em crianças - Resultados de um programa de ensino para pais e responsáveis. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva** (Impresso), v. 13, p. 58-78. 2011
- COSER, D. S. **Desenvolvimento de um programa e avaliação de material autoinstrucional para formação de agentes favorecedores de comportamento de estudo**. Tese de Doutorado. PPGEES/UFSCar. São Carlos – SP. 2009
- COSER, D. S. **Desenvolvimento de um programa e avaliação de material autoinstrucional para formação de agentes favorecedores de comportamento de estudo**. Tese de Doutorado. PPGEES/UFSCar. São Carlos – SP. 2013
- COSER, D.S.; CORTEGOSO, A. L. Pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo. Em: HÜBNER, M. M. C. (Org) **Sobre Comportamento e Cognição: avanços recentes das aplicações comportamentais e cognitivas**, 26, 145- 153. 2010.
- CROSBIE, J.; KELLY, G. A computer-based Personalized System of Instruction course in applied behavior analysis. **Behavior Research Methods, Instruments, ; Computers** /993, 25 (3), 366-370. 1993
- CUSHING, L.S.; KENNEDY, C.H. Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 30, 139-150. 1997
- DE FREITAS, M. C. **Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental**. Dissertação não publicada. São Carlos: PPGEES/UFSCar. 2009
- DE ROSE, J. C. C., DE SOUZA, D. G.; HANNA, E. S. Teaching reading and spelling: Exclusion and stimulus equivalence, **Journal of Applied Behavior Analysis**, 29 (4), 451-469. 1996
- DINEEN, J.P., CLARK, H.B.; RISLEY, T.R. Peer tutoring among elementary students: educational benefits to the tutor. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 10, 231-238. 1977
- EILAM, B. Primary strategies for promoting homework performance. **American Educational Research Journal**, 38 (3), 691–725 2001.
- ENGELMANN, S.E.; CARNINE, D. **Theory of instruction: Principles and applications**. New York: Irvington Publishers. 1982
- EPSTEIN, J. L. **Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students**. Report 26. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children’s Learning. 1988
- EPSTEIN, J. L. School/family/community partnerships: Caring for the children we share. **Phi Delta Kappan**, 76(9), 701-712. 1995

EPSTEIN, J. L., SALINAS, K. C.; Van VOORHIS, F. L. **Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) Manuals**. Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University. Separate manuals for the elementary and middle grades include details on how to develop and implement a TIPS Interactive Homework program. 2001

EPSTEIN, J. L.; VAN VOORHIS, F. L. More than minutes: Teachers' roles in designing homework. **Educational Psychologist**, 36, 181–193.2001

FEHRMANN, P. G.; KEITH, T. Z.; REIMERS, T. M. Home influence on school learning: direct and indirect effects on parental involvement on high school grades. **Journal of Educational Research**, v. 80, n. 6, p. 330-337. 1987

FERNANDES, E.; SALLA, F. A hora de estudar sozinho e ver o que aprendeu. **Revista Nova Escola**, 243, 44-51. 2011

FERNANDEZ, A.P.O. **Envolvimento parental na tarefa escolar: um estudo realizado com adolescentes de classe média**. Belém. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Pará. 2006

FORSTER, K. 'Homework: a bridge too far?' Australian Association for-Research in Education (AARE) and the New Zealand Association for Research in Education (NZARE) **Joint Conference**. Melbourne, pp. 13.1999

FOX, E. J. The Personalized System of Instruction: A flexible and effective approach to mastery learning. In D. J. Moran; R. W. Malott (Eds.), **Evidence-based educational methods** (pp. 201-221). San Diego: Elsevier Academic Press. 2004

FREITAS, L. C. de. **Análise Experimental do Comportamento Aplicada à Educação: Um Estudo do Caso Brasileiro**. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da USP/SP em Psicologia Experimental. São Paulo S.P. 1987

FRISANCO, M. de L. **Efeitos da capacitação de professores para programar ensino sobre seus comportamentos ao ensinar arte para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais**. (Dissertação de Mestrado). PPGEEs/UFSCar. São Carlos – SP. 2001

GIANFALDONI, M.H.T.A, RUBANO, D. R.; ZANOTTO, M.L.B. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar: com a palavra Skinner. EM: AZZI, R. G. GIANFALDONI, M.H.T.A. (org). **Psicologia e Educação**. (p. 101-128). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. Série ABEP Formação. 2011

GIÓIA, P. S. **A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores (Tese de Doutorado)** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001

GURGUEIRA, L. H. **Avaliação de um programa de ensino para capacitar pais como agentes favorecedores do estudar**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Psicologia/UFSCar. São Carlos – SP 2005.

GURGUEIRA, L. H.; CORTEGOSO, A. L. Avaliação de um programa de ensino para capacitar mães como agentes favorecedoras do estudar. **Psic. da Ed., São Paulo**, 27, 2º sem. de 2008, pp. 5-30. 2008

GURGUEIRA, L.H, PAVAN, C. da C.; CORTEGOSO, A. L. Especificação de objetivos comportamentais de ensino como ponto de partida para elaboração de programa para preparar pais como agentes facilitadores de comportamentos de estudo. Em: XII Congresso de Iniciação Científica, 2004, São Carlos. **Anais do XII Congresso de Iniciação Científica**. 2004

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S. Contribuições da Análise do Comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.149 p.704-723 maio/ago. 2013.

HOLLAND, J. G. Teaching machines: an application of principles from the laboratory. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 3(4), 275-287.1960

HÜBNER, M. M. C. A importância da participação dos pais no desempenho escolar dos filhos: Ajudando sem atrapalhar. Em M. Z. S. BRANDÃO, F. C. S. CONTE; S. M. B. MEZZAROBBA (Orgs.), **Comportamento humano: Tudo ou (quase tudo) que você precisa saber para viver melhor** (pp.139-146). Santo André: ESETec. 2002

HÜBNER, M. M. Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudos: a família prósaber. Em KERBAUY, R. R.; WIELENSKA, R. C. (Coord.). **Sobre comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva: da reflexão teórica à diversidade da aplicação**. Santo André: ESETec Editores Associados, v. 4, p. 251-256. 1999

HÜBNER, M.M.C. (2004). Ensinando a estudar textos acadêmicos. Em: Hübner, M. M. C. (org.). **Análise do Comportamento para a Educação - Contribuições Recentes**. 2004p.243-252. 2004

HÜBNER, M.M.C.; MARINOTTI, M. Crianças com dificuldades escolares. In DE SILVARES, E.F.M. (Orgs.), **Estudos de Caso em Psicologia Clínica Comportamental Infantil** (pp. 259–304). Campinas: Papyrus. 2000

HUGHES, J. C.; BEVERLEY, M.; WHITEHEAD, J. Using precision teaching to increase the fluency of word reading with problem readers. **European Journal of Behavior Analysis**, 8(2), 221-238. 2007

JAKULSKI, J.; MASTROPIERI, M.A. Homework for students with disabilities. In T.E. Scruggs; M.A. Mastropieri (Eds.). **Research in secondary schools: Advances in learning and behavioral disabilities** (Vol. 17, pp. 77-122). Oxford, UK: Elsevier Science/JAI Press. 2004

JHEYNES, W.H. Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. **Education and Urban Society** 35, 202. 2003

JOAQUIM, R. H V. T. **Capacitação de mães de bebês pré-termo como agentes de promoção do desenvolvimento, no ambiente hospitalar**. (Tese de Doutorado). PPGEES/UFSCar. São Carlos – SP. 2008

JOAQUIM, R. H. V. T.; CORTEGOSO, A. L. Elaboração de Programa de Ensino para Capacitar Mães de Bebês Pré-termo como Promotoras de Desenvolvimento infantil em Situação de Internação Pós-UTI neonatal. Em: **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 2008.

JOLY, I. Z. J. **Um processo de supervisão de comportamentos de professores e musicalização para adaptar procedimentos de ensino.** (Tese de Doutorado). PPGEES/UFSCar. São Carlos – SP. 2000

KAY, P. et al. Making homework work at home: the parent's perspective, **Journal of Learning Disabilities**, volume 27, no. 9, 550-561. 1994

KEITH, T. Z. **Homework.** West Lafayette, EM: Kappa Delta Phi. 1986

KELLER, F. S. **Adeus Mestre! Ciência e Cultura**, v. 24, n.3, p. 207-217. 1968

KELLER, F. S. O que aconteceu ao plano de Brasília nos Estados Unidos? (Traduzido por Noreen Campbell de Aguirre) Em H. J. GUILHARDI, M. B. B. P. MADI, P. P. QUEIROZ; M. C. SCOZ (Orgs.), **Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade** (pp. 462-469). Santo André: ESETec (Texto original de 1994). 2001

KERBAUY, R. R. A presença de Carolina Martuscelli Bori na Psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, VI, 159-164. 2004

KIENEN, N., KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. **Acta Comportamental**, 21(4). 2013

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

KULIK, J. A. PSI: A formative evaluation. In B. A. GREEN, Jr., (Ed.), **Personalized instruction in higher education: Proceedings of the second national conference.** Washington, DC: Center for Personalized Instruction. 1976

KULIK, J. A.; KULIK, C. L. C.; COHEN, P. A. A meta-analysis of outcome studies of Keller's personalized system of instruction. **American Psychologist**, 34(4), 307-318. 1979

KURBANOGLU, N.I. , TASKESENLIGIL, Y. ; SOZBILIR, M. Programmed instruction revisited: a study on teaching stereochemistry. **Chemistry Education Research and Practice**, 2006, 7 (1), 13-21. 2005

LACERDA, D. F. de **Caracterização do ensino programado no Brasil: um estudo com base na análise de periódicos científicos (Dissertação de Mestrado).** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008

LINDSLEY O. R. Precision teaching: discoveries and effects. **The Journal of Applied Behavior Analysis**.1992,25:51–57. 1992

- LINDSLEY, O. R. Precision teaching's unique legacy from B. F. Skinner. **Journal of Behavioral Education**, 1. 253-266. 1991
- LOCKEE, B., MOORE, M. ; BURTON, J. Measuring Success: evaluation strategies for distance education. **EDUCAUSE Quarterly** 1, 20-26. 2002
- LORENA, A. B. **Impacto de diferentes condições de ensino no preparo de agentes educativos.** (Dissertação de Mestrado). PPGEs/UFSCar. São Carlos – SP.2008
- LORENA, A.B. **Curso a Distância de Análise do Comportamento para Professores em Formação.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2015
- LORENZO, F. M., KAWASAKI, H. N., KUBO, O. M. Programa para ensino de comportamentos de autocuidados, cognitivos e sociais para jovem com necessidades especiais. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, ISSN 1807-0221 Florianópolis, Ano 7, n. 10, p. 9-28- 2010.
- LUNA, S. V. A crise da educação e o Behaviorismo. Que parte nos cabe nela? Temos soluções a oferecer? Em: K. CARRARA (ORG.), **Educação, Universidade e Pesquisa**. III Simpósio em Filosofia e Ciência: Paradigmas do Conhecimento no Final do Milênio (p. 143-155). São Paulo: FAPESP/ Unesp-Marília-Publicações. 2001
- MAESTRELLO, A.P.V. **Elaboração, Aplicação e Análise de um Programa de Ensino de Inglês a partir de uma Análise de Erros.** (Dissertação de Mestrado) Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, São Paulo: PUC-SP. 2006
- MAGER, R. F. **A formulação de objetivos de ensino.** Porto Alegre: Ed. Globo. 1976
- MARINOTTI, M. Psicopedagogia comportamental. In R. A. **Banaco (Org.), Sobre comportamento e cognição (pp. 308-321).** Santo André: ARBytes Editora. 1997
- MARTIN, G. ; PEAR, J. **Modificação de comportamento: o que é e como fazer (8ª ed.)** (N. C. Aguirre, Org. Trad.). São Paulo: Roca 2009
- MARTINS, N. A. R. **Análise de um trabalho de orientação a famílias de crianças com queixa de dificuldade escolar.** 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. S.P. 2001
- MARTURANO, E. M. Recursos do ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia**. 1999
- MATOS, M. A. Análise de Contingências no aprender e no ensinar. Em: Alencar, E.S.(Org.) **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Cortez Editora, 2001, pg. 143-165. 1991
- MATOS, M. A. A medida do ambiente do desenvolvimento infantil. **Psicologia**, 9, 1. 1983
- MATOS, M.A. Contingências para a análise comportamental no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 12, 107-111. 1998

- MAURUTTO, A. A. Revisitando a programação de ensino no Brasil. (Dissertação de Mestrado). **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo – SP. 1999
- MÉDICE, A. D. **Promoção de competências de autogoverno: condições favorecedoras ou desfavorecedoras identificadas a partir da atuação de professores de ensino fundamental**. São Carlos: UFSCar/ Departamento de Psicologia, 2010. 76 folhas. Relatório de atividades de iniciação científica 2010
- MEIRIEU, P. **Os trabalhos de casa**. Editora Presença. Lisboa. 92p]. 1998
- MILLER, D. L. ; Kelley, M. L. The use of goal setting and contingency contacting for improving children's homework. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 27, 73-84 1994
- MILLER, M. L., ; Malott, R. W. Programmed instruction: Construction responding, discrimination responding, and highlighted keywords. **Journal of Behavioral Education**, 15(2), 109-117. 2006
- MOLINA, O. **Ler para aprender: Desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo, EPU. 1992.
- MORAES, F.B.C. **O dever de casa: uma análise das práticas educativas familiares. Niterói**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. 2006
- MOREIRA, M. B. Em casa de ferreiro, espeto de pau: o ensino de análise experimental do comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 6(1), 73-79. 2004
- NALE, N. Planejamento de Condições de Ensino. Em: CORTEGOSO, A. L., ; COSER, D. S. (Orgs). **Elaboração de Programas de Ensino**. Série Apontamentos. São Carlos: EDUFSCar, (BCO) p.187-194.2011
- NALE, N. Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. **Psicologia USP**, v. 9, n. 1, p. 275-301. 1998
- NERI, A. L. O modelo comportamental aplicado ao ensino. Em: PENTEADO, W. M. A. (Org). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980. p. 118-133. 1980
- NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa – uma violência consentida?** São Paulo: Edições Loyola. 2002
- OLYMPIA, D., SHERIDAN, S. M., ; JENSON, W. R. Homework: A natural means of home-school collaboration. **School Psychology Quarterly**, 9, 60-80. 1994
- PADIAL, K. Lição de Casa: Sua escola se preocupa com ela? – Uma Lição para toda escola. **Revista Gestão Escolar**. V. 26. Jun/Jul 2013 Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/licao-casa-sua-escola-se-preocupa-ela-759041.shtml> Acesso em: 28 maio 2014.
- PARREIRA, V. L. C.; MARTURANO, E. M. **Como ajudar seu filho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 2005. 102p. 2005

- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** – 2.ed.- São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PEREIRA, M. E. M., MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. "O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento". Em: HÜBNER, M. M. C. E MARINOTTI, M. (ORGS.). **Análise do Comportamento para a Educação - Contribuições recentes.** Santo André, ESETec Editores Associados. 2004
- PERGHER, N.K. et al. **Desenvolvimento de Hábitos de Estudo.** In Borges, N.B; Casas, F.A (Orgs). *Clínica Analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos.* Porto Alegre: Artmed. p. 275-286. 2012
- PERGHER, N.K.; VELASCO, S.M. Modalidade de acompanhamento terapêutico para desenvolvimento de comportamentos pró-estudo.Em: ZAMIGNANI, R.; VERMES J.S. (Orgs.), **A Clínica de Portas Abertas: Experiências do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório** (pp. 285-306). Santo André: ESETec Editores Associados. 2007
- PINHEIRO, M.H.C. **Relação família-escola e tarefas escolares nas séries iniciais do ensino fundamental.** Ribeirão Preto. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo. 2007
- POLLOWAY, E. A., et al. Homework practices of general education teachers. **Journal of Learning Disabilities**, 27,500–509 1994
- POPHAM, W.J.; BAKER, E.L. **Como planejar uma sequência para ensino.** Editora Globo, 144 p. 1976
- REGRA, J.A.G. Aprender a estudar. Em M.M.C. HÜBNER; M. MARINOTTI (Orgs.), **Análise do Comportamento para a Educação: contribuições** recentes (pp. 225-242). Santo André: ESETec Editores Associados. 2004
- REIS, T. S., de SOUZA, D. G.; de ROSE, J. C. Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita, **Estudos Em Avaliação Educacional**, 20 (44), 425-450. 2009
- RESENDE, A. D. da S.; BORGES, F. da S. Programando contingências para aumento do desempenho em tarefas escolares. **Psicologia.Pt** ISSN 1646-6977. 2015
- RESENDE, T. de F. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 28, n. 3, Sept. 2012
- ROCHA, E. M. B. O processo ensino-aprendizagem. Modelos e componentes. Em: PENTEADO, W. M. A. (Org). **Psicologia e ensino.** São Paulo: Papalivros, 1980. p. 27-41.1980
- RODRIGUES, M. E. **A contribuição do Behaviorismo Radical para a formação de professores—uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002** (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.2005a
- RODRIGUES, M. E. Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: o que precisa ser conhecido? Em: CARMO, J. S. (ORG.) , RIBEIRO, M. J. F. X. (Org.).

- Contribuições da Análise do Comportamento à Prática Educacional.** 1 ed. 2012. v. 1. 304p. 2012
- RODRIGUES, M.E. Estudar: como ensinar? EM: H.J. GUILHARDI ; N.C. DE AGUIRRE (Orgs.) **Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade** (pp. 416-427). Santo André: ESETec Editores Associados. 2005a
- RODRIGUES, R. M. G. TAREFA DE CASA: um dos determinantes do rendimento escolar. **Educação e Filosofia**, 12 (24) 227-254, JUL/DEZ.1998.
- SACCO, S. G. **Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização da lição de casa de alunos do ensino fundamental.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas S.P. 2012
- SAMPAIO, A. C. P.; SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. Em: BRANDÃO, M. Z. S. et al. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento.** Santo André: ESETec Editores Associados, v. 14, p. 295–309. 2004
- SAVILLE, B. K., et al. A comparison of interteaching and lecture in the college classroom. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 39, 49–61. 2006
- SAVILLE, B. K., ZINN, T. E.; ELLIOTT, M. P. Interteaching vs. traditional methods of instruction: A preliminary analysis. **Teaching of Psychology**, 32, 161–163. 2005
- SCARPELLI, P.B., COSTA, C.E.; SOUZA, S.R. Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. **Psicologia em Estudo**, 23(1), 55. 2006
- SHERMAN, J. G. Reflections on PSI: Good news and bad. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 25 (1), 59-64. 1992
- SIDMAN, M. Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. **Psicologia** 11(3), 1-15. 1985
- SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações.** Campinas: Livro Pleno. 1995
- SIDMAN, M. **Equivalence relations and behavior: a research story.** Boston: Authors' Cooperative. 1994
- SKINNER, B. F. The operational analysis of psychological terms. **Psychological Review**, Vol 52(5), Sep 1945, 270-277. 1945
- SKINNER, B. F. **Teaching machines.** **Science**, 128 (1958), 969–977. 1958
- SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** Tradução de João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, (Trabalho original publicado em 1953).2003
- SKINNER, B. F. **O comportamento verbal** (Tradução de M. P. Villalobos). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1957) 1978.
- SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental** (Tradução de A. L. Néri) Campinas, SP: Papyrus Editora. (Trabalho original publicado em 1989). 1991

- SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino.** (Tradução de R. Azzi). São Paulo: Herder.(Tabalho original publicado em 1968).1972
- SKINNER, B. F. The science of learning and the art of teaching. **Harvard Educational Review**, Vol 24, 1954, 86-97. 1954
- SMITH, B. **Effects Of Home-School Collaboration And Different Forms Of Parent Involvement On Reading Achievement.** Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. 1998
- SOARES, M.R.Z, SOUZA, S.R. ; MARINHO, M.L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, 21(3), 253-260. 2004
- SOUZA, F. L. **Administração de consequências atrasadas para comportamentos de estudo em crianças: papel e dificuldade de pais que trabalham fora de casa.** São Carlos: UFSCar/ Departamento de Psicologia, 2001. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso. 2001
- SOUZA, S.R.; SUDO, C. H.; BATISTELA, S. Treinamento de mães: instruções e fichas no auxílio à tarefa escolar. **Contextos Clínicos**, 1(2):113-124.2008
- STOCKARD, J. Improving elementary level mathematics achievement in a large urban district: The effects of Direct Instruction in the Baltimore City Public School System. **Journal of Direct Instruction**, 10, 1-16.2010
- SUDO, C. H.; SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Instrução e Modelação no treino de mães no auxílio a tarefa escolar. **Revista Brasileira de Psicologia Comportamental e Cognitiva**, 8,1,59-72. 2006
- TAVARES, M. K. **Lição de casa e desenvolvimento de comportamentos de estudo: a ação do professor como agente educativo.** 2004. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004
- TEIXEIRA, A.M.S. Ensino individualizado: Educação efetiva para todos. Em: M. C. HÜBNER; M. MARINOTTI (Orgs.) **Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes.** (pp. 65-101). Santo André, SP: ESETec Editores Associados. 2004
- TEIXEIRA, A.M.S. **Análise de contingências em Programação de Ensino Infantil- liberdade e efetividade na Educação.** Santo André: ESETec. 2006
- TEIXEIRA, A.M.S. **A individualização do ensino em uma pré-escola: relato de uma experiência.** São Paulo, 2.v. (Tese de Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1983
- TEIXEIRA, A.M.S. Análise de contingências em programação de ensino: legado de Carolina Martuscelli Bori. Em: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N.C. (orgs). **Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade.** Santo André ESETec, 2005, v.15. 2005
- TEIXEIRA, F.C. **Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sistematizar comportamentos na interação com seus filhos.** (Tese de Doutorado).

- Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC. 2010
- TODOROV, J.C.; MOREIRA, M.B.; MARTONE, R.C. Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jul-Set 2009, Vol. 25 n. 3, pp. 289-296. 2009
- TRAMMEL, D. L.; SCHLOSS, P. T.; ALPER, S. Using self-recording, evaluation, and graphing to increase completion of homework assignments. **Journal of Learning Disabilities**, 27(2), 75-81. 1994
- TRAUTWEIN, U.; KÖLLER, O. The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery. **Educational Psychology Review**, 15(2), 115- 145. 2003
- U.S. Department of Education. **No child left behind: A parents guide**. Washington, D.C. 2001
- VARGAS, E. A.; VARGAS, J. **Programmed instruction and teaching machines. In Designs for excellence in education: The legacy of B.F. Skinner**. Longmont, CO: Sopris West, Inc. 1992
- VARGAS, E. A.; VARGAS, J. S. Programmed instruction: What it is and how to do it. **Journal of Behavioral Education**, 1(2), 235-251. 1991
- VARGAS, J.S. **Formular objetivos comportamentais úteis**. São Paulo, EPU. 1974
- VATTEROTT, C. **Rethinking homework: Best practices that support diverse needs**. Alexandria, VA: ASCD. 2009
- VEDOVA, J. O. D. **Análise de contingências na programação de ensino em grupo para alunos de um curso de psicologia**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009
- VETTORAZZI, A. et al. Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. **Interação em Psicologia**, n. 9, v. 2, p. 355-369. 2005
- WIEZZEL, A.C.S. Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento? Colloquium Humanarum. **Revista da Universidade do Oeste Paulista**, 1 (1), 88-100. 2003
- WITTER, J. S.; WITTER, G. P. Um Curso Programado de História. **Anais do VI Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História**. Vol. 11, USP, São Paulo. 1973
- ZANIOLO, L.O. **Motricidade humana e tecnologia educacional: aplicação de procedimentos de dança em crianças portadoras de síndrome de down**. (Dissertação de Mestrado). PPGEs/UFSCar. São Carlos – SP. 1995
- ZANOTTO, M. de L. B. **Formação de Professores – A contribuição da Análise do comportamento**. São Paulo: EDUC. 2000
- ZANOTTO, M. de L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. Em: HÜBNER, M. M. C. E MARINOTTI, M. (orgs.). **Análise do**

Comportamento para a Educação – Contribuições recentes. Santo André, ESETec Editores Associados. 2004

ZANOTTO, M. de L. B., MOROZ, M., GIOIA, P. S. **Behaviorismo Radical e Educação.** 2008. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/itemid=1257>. Acesso em: 05/01/2016.

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: *Desenvolvimento e Avaliação de um Programa para Capacitar Professores a Promover Comportamentos de Estudo* sob responsabilidade da Profa Dra. Ana Lucia Cortegoso. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que criar condições adequadas para o comportamento de estudo tanto na escola, quanto em casa pode ser muito importante para a melhoria do desempenho acadêmico da criança, para isso, é interessante conhecer como se dá atuação do professor em sala, para propor um programa de ensino que ensine o professor a arranjar condições eficientes para que o comportamento estudar ocorra.

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são: produzir conhecimento relativo ao comportamento estudar, criar e avaliar um programa de ensino com a finalidade de capacitar professores para tal. Você, professor, está sendo convidado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor em escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa, e adota em sua prática a política da escola de envio de tarefas para casa corriqueiramente. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual você trabalha. Deste modo, deve ser do seu conhecimento que:

- a) Ocorrerá um encontro com o professor que participará da pesquisa: 1) para a entrega, leitura e discussão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado por eles; 2) Para orientações gerais acerca da situação da pesquisa.
- b) Local e horário dos encontros para realização das observações serão definidos previamente com a Direção ou Coordenação Pedagógica, de modo a considerar as necessidades da pesquisa, as disponibilidades e os interesses da instituição;
- c) Ficam garantidos os direitos de: 1) acesso aos dados gerados a partir das atividades desenvolvidas no projeto, ressalvadas informações consideradas como confidenciais pelos informantes, bem como as análises e interpretações de que forem alvo tais dados; 2) anonimato em relação às informações geradas na ou obtidas sobre a instituição no decorrer da pesquisa; 3) interrupção da pesquisa a qualquer momento, pelo professor, ou pais sem ônus para eles;
- d) Nenhuma das informações dadas pelo participante será utilizada de modo a trazer desconforto ou riscos advindos de sua participação.
- e) Os participantes não terão nenhuma despesa com sua participação nesta pesquisa;
- f) No caso do participante se sentir lesado, de alguma forma, em função de sua participação na pesquisa, será indenizado pelo pesquisador e instituição a que ele faz parte.
- g) Esta participação trará como benefício a constatação de ter influenciado decisões futuras da escola quanto a estratégias de fortalecimento do comportamento Estudar, promovendo condições adequadas de aprendizagem, e diminuindo eventuais problemas relacionados a forma de implementar condições de estudo no ambiente escolar.
- h) Os resultados desta pesquisa serão publicados em revista científica da área, garantidos os direitos incluídos no item c).
- i) Ao final do Estudo serão desenvolvidas oficinas com os professores e pais, sobre a instalação de comportamentos de Estudo, se for do interesse da Instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Ana Carolina Camargo Christovam

Doutoranda em Educação Especial PPGEs UFSCar

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Limeira, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Ana Carolina C. Christovam - Pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE 2: PRODUTOS DO ESTÁGIO 1 – ETAPA I

Fonte: Christovam, A. C. C. & Cortegoso, A.L (2015b). A Rotina de Professores sobre a lição de casa e comportamentos considerados favorecedores do estudar. Em: *67ª Reunião Anual da SBPC*, São Carlos. Anais da 67ª Reunião anual da SBPC.

A ROTINA DE PROFESSORES ENVOLVENDO A TAREFA DE CASA

Ana Carolina Camargo Christovam¹, Ana Lucia Cortegoso²

1. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial – PPGEEs, UFSCar, São Carlos/SC *carolchristovam@hotmail.com

2. Profª. Drª. Ana Lucia Cortegoso. Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial – PPGEEs, UFSCar, São Carlos/SC

Palavras Chave: *Tarefa de Casa, Comportamento Estudar e Professores.*

Introdução

Existem na literatura diversos estudos sobre a tarefa de casa, prática comum nas escolas brasileiras. Embora muitos desses estudos enumerem os benefícios da utilização da tarefa como prática pedagógica (VATERROT, 2009), outros estudos, por sua vez, relatam dificuldades envolvendo aspectos práticos de sua utilização (NOGUEIRA, 2002). Com o objetivo de conhecer como se estabelecem estas práticas, foram acompanhados cinco professores do segundo ano do ensino fundamental de uma escola de médio porte do estado de São Paulo.

Resultados e Discussão

Após tomados os cuidados éticos foram realizadas sete sessões de filmagem de sala de aula de momentos da rotina que envolviam o envio e a correção da tarefa de casa. Após as filmagens os dados analisados individualmente e cruzados entre os participantes.

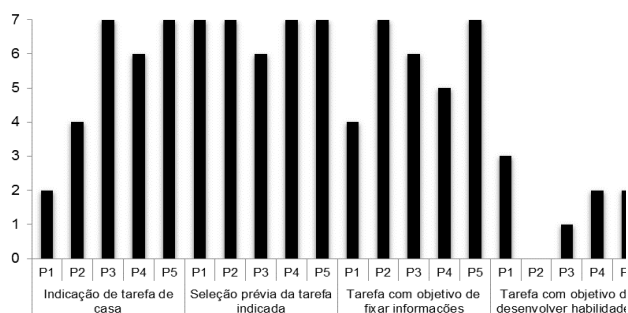


Figura 1. Distribuição da frequência com que foram observadas ocorrências de aspectos gerais relativos a tarefas de casa por participante.

Os dados apresentados na Figura 1, sobre aspectos gerais relacionados a tarefa, corroboram com a literatura que afirma a importância da realização da tarefa como prática frequente, e sugere a importância de ser utilizado com rigor pelos professores por meio da seleção prévia e da escolha de tarefas que sejam possíveis de ser desenvolvidas considerando o repertório da criança (VATERROT; 2009).

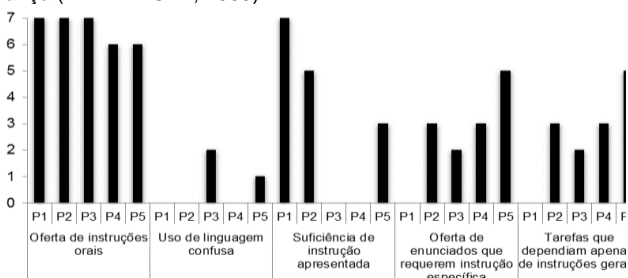


Figura 2. Distribuição da frequência com que foram observadas ocorrências de aspectos relacionados a instruções para tarefas de casa por participante.

Já os aspectos observados em relação as instruções dadas pelos professores no envio da tarefa sugerem a necessidade de realizar uma orientação para a realização da tarefa de maneira mais precisa possível, compatível a dificuldade dos exercícios, sugerindo necessidade de explicações tanto oral, quanto, se possível e quando necessário o envio de informações extras por escrito para adultos responsáveis pelo acompanhamento de

estudos da criança, aumentando a chance de realização de maneira adequada pela criança (CANTER; HAUSER, 1987).

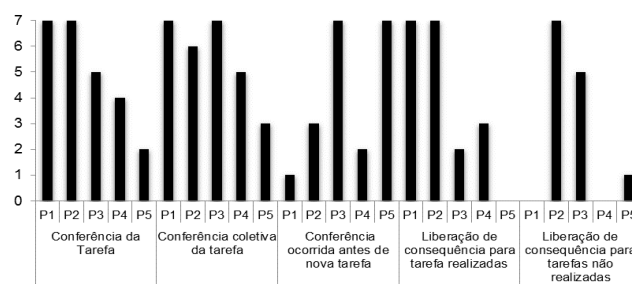


Figura 3. Distribuição da frequência com que foram observados aspectos relacionados a produtos de tarefas de casa realizadas por estudantes para cada participante.

Os dados apresentados na Figura três sobre a conferência da tarefa corroboram com as instruções de Nogueira (2002) que informa a importância da realização da correção adequada da tarefa para a criança, que entre outras coisas entende a importância do produto de seu trabalho. Em relação às consequências liberadas pelo professor para a realização da tarefa essas consequências aumentam a chance da criança voltar a realizar a tarefa de casa em situações futuras no caso da realização da tarefa, e no caso de consequências à não realização sugere e a necessidade de treino do professor para realizar outros tipos de consequência quando a criança não faz a tarefa, que sejam mais compatíveis ao esperado do professor no momento de interação com a criança (ZANOTTO; 2000).

Conclusões

Os dados revelam dificuldades dos professores ao exercer a prática da tarefa, uma vez que apresentam comportamentos que dificultam a utilização desta ferramenta, que ao ser aplicada com pouco rigor, gera subprodutos indesejáveis no comportamento do aluno, dificultando a rotina, segerindo a adequações à sua utilização para que possa ser utilizada como ferramenta pedagógica eficaz, promovendo, entre outros, condições potencialmente favorecedoras do estudar, e prevenir problemas de aprendizagem.

Agradecimentos

Agência de Fomento: CAPES.

CANTER, L.; HAUSER, L. *Homework Without Tears*. New York: Perennial Library. 1987

NOGUEIRA, M. G. *Tarefa de casa – uma violência consentida?* São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VATTEROTT, C. *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. Alexandria, VA: ASCD. 2009

ZANOTTO, M. de L. B. *Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC. 2000

APÊNDICE 3: PRODUTOS DO ESTÁGIO 1 – ETAPA I

Fonte: Christovam, A. C. C. & Cortegoso, A.L (2015a). A Opinião de Professores sobre a lição de casa e comportamentos considerados favorecedores do estudar. Em: 67ª Reunião Anual da SBPC, São Carlos. Anais da 67ª Reunião anua da SBPC.

A opinião de professores sobre a lição de casa e comportamentos considerados favorecedores do estudar

Ana Carolina Camargo Christovam, Ana Lucia Cortegoso²

1. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial – PPGEs, UFSCar, São Carlos/SP *carolchristovam@hotmail.com

2. Profª. Drª. Ana Lucia Cortegoso - Programa de Pós Graduação em Educação Especial – PPGEs, UFSCar, São Carlos/SP

Palavras Chave: *Tarefa de Casa, Comportamento Estudar e Professores.*

Introdução

A tarefa de casa pode ser entendida, segundo Cooper (1989), como tarefas que são envidas pelos professores para os alunos e que deve ser realizada fora do período escolar. Embora seja prática comum nas escolas a literatura aponta que esta é ferramenta pedagógica controversa porque embora promova benefícios aos envolvidos existem dificuldades relacionadas a forma de utilização tanto como recurso pedagógico como condição favorecedora do estudar. Assim, foi objetivo deste estudo verificar a opinião dos professores sobre a lição de casa e comportamentos que promovem que consideram favorecedores do estudar em crianças.

Resultados e Discussão

Participaram do estudo 5 professores do segundo ano do ensino fundamental de uma escola de médio porte do estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-dirigida e ocorreram na escola.

Tabela 1. Opinião dos professores sobre a função da Tarefa de casa

Categorias	Professores
"Reforçar o conteúdo de sala"	P1, P2, P3 e P4
"Esclarecer dúvidas"	P1, P2, P5
"Mobilizar o aluno para o estudar"	P2, P3
"Feedback do desempenho da criança"	P5

A opinião dos professores sobre a tarefa de casa é diversificada e corrobora com os dados da literatura que aponta diversas finalidades de sua utilização: desenvolvimento acadêmico, treino de habilidades de estudo e acompanhamento do desempenho da criança (NOGUEIRA, 2002).

Tabela 2. Critérios utilizados pelos professores para escolher a Tarefa de Casa

Categorias	Professores
"Decisão com a equipe"	P1, P2, P3, P4 e P5
"Relação com o conteúdo da semana"	P1, P2, P3 e P5
"Relação com a dificuldade apresentada"	P1, P4 e P5

Embora compreendam as diversas funções da tarefa, os dados da literatura apontam dificuldade do professor para selecionar atividades compatíveis a função empregada (VATTEROTT, 2002), o que pode ser verificado com esses professores, uma vez que todos responderam principalmente selecionar coletivamente, quando seleção em função dos objetivos não apareceu na resposta de nenhum participante.

Tabela 3. Práticas que professores consideram ser favorecedoras de hábitos adequados de estudo nos alunos tanto em casa quanto na escola

Categorias	Professores
"Falar para o aluno estudar corretamente"	P1, P3
"Uso a lição de casa para falar que precisam estudar"	P2, P5
"Falar da importância do estudar"	P4 e P5

Estes dados apontam que as professoras entendem que ao falar estarão garantindo que a criança se comporte da maneira por ela sugerida. Este entendimento não está correto, porque para que ao falar a professora seja atendida, é necessário que a fala do professor sirva de estímulo discriminativo ao aluno, proporcionando uma contingência para que tal comportamento ocorra (SKINNER, 1957), apontando a necessidade de capacitação dos professores para promoção de condições que proporcionem condições efetivas para o estudo.

Tabela 4. Cuidados tomados pelos professores para garantir que a criança faça a tarefa de casa

Categorias	Professores
"Orientação prévia do que fazer".	P1 e P2,
"Desenvolvimento de mecanismo para entender que precisa fazer"	P1 e P2,
"Oriento coletivamente e retomo individualmente"	P1 e P2

"Oriento coletivamente e retomo individualmente" parece ser de fato favorecedor do estudar pelas crianças. Para Vatterott (2009) é necessário garantir que a criança compreenda o que é esperado dela, e que entenda o que e como precisa a tarefa. Já as outras respostas apresentam tentativas aversivas e que tendem a diminuir ainda mais a realização de tarefas pelas crianças.

Conclusões

Os dados revelam dificuldades dos professores ao exercer a prática e concepções inadequadas sobre quais seriam práticas favorecedoras do estudar, sugerindo necessidade de orientações específicas a estes professores para que a tarefa fosse de fato utilizada como recurso pedagógico eficaz e condição potencialmente favorecedoras do estudar, podendo, entre outras coisas, prevenir problemas de aprendizagem.

Agradecimentos

Agência de Fomento: CAPES.

COOPER, H. **Homework**. White Plains, NY: Longman. 1989

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa – uma violência consentida?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SKINNER, B. F. **O Comportamento Verbal**. SP: Cultrix, 1978.

VATTEROTT, C. **Rethinking homework: Best practices that support diverse needs**. Alexandria, VA: ASCD. 2009

CAPACITAÇÃO DE AGENTES EDUCATIVOS

CORTEGOSO, A. L. **Intervenção como instrumento para conhecer e conhecimento como condição para intervir: administração de relações no atendimento a crianças e jovens.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo . 1995

CORTEGOSO, A. L.; RAMOS, C.B.A . Preferência por diferentes combinações de atividades brincar e estudar e efeitos sobre propriedades de comportamentos de estudo em crianças. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 18, p. 131-155. 2004

COSER, D. S. **Desenvolvimento de um programa e avaliação de material autoinstrucional para formação de agentes favorecedores de comportamento de estudo.** Tese de Doutorado. PPGEEs/UFSCar. São Carlos – SP. 2009

COSER, D. S. **Desenvolvimento de um programa e avaliação de material autoinstrucional para formação de agentes favorecedores de comportamento de estudo.** Tese de Doutorado. PPGEEs/UFSCar. São Carlos – SP. 2013

COSER, D.S. ; Cortegoso, A. L. Pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo. Em: Hübner, M. M. C. (Org) **Sobre Comportamento e Cognição: avanços recentes das aplicações comportamentais e cognitivas**, 26, 145- 153. 2010.

HÜBNER, M. M. Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudos: a família prósaber. In: Kerbauy, R. R.; Wielenska, R. C. (Coord.). **Sobre comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva: da reflexão teórica à diversidade da aplicação.** Santo André: ESETec Editores Associados, v. 4, p. 251-256. 1999

HÜBNER, M. M. C. A importância da participação dos pais no desempenho escolar dos filhos: Ajudando sem atrapalhar. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte & S. M. B. Mezzaroba (Orgs.), **Comportamento humano: Tudo ou (quase tudo) que você precisa saber para viver melhor** (pp.139-146). Santo André: ESETec. 2002

HÜBNER, M.M.C.; MARINOTTI, M. Crianças com dificuldades escolares. In E.F.M. de Silveiras (Orgs.), **Estudos de Caso em Psicologia Clínica Comportamental Infantil** (pp. 259–304). Campinas: Papirus. 2000

SAMPAIO, A. C. P.; SOUZA, S. R. & COSTA, C. E. Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In: BRANDÃO, M. Z. S. et al. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento.** Santo André: ESETec Editores Associados, v. 14, p. 295–309. 2004

SOARES, M.R.Z, SOUZA, S.R. ; MARINHO, M.L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, 21(3), 253-260. 2004

SOUZA, F. L. **Administração de conseqüências atrasadas para comportamentos de estudo em crianças: papel e dificuldade de pais que trabalham fora de casa.** São Carlos: UFSCar/ Departamento de Psicologia, 2001. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso. 2001

AGÊNCIAS PROMOTORAS DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS DE ESTUDOS, ATENDIMENTO CLÍNICO E OUTRAS MODALIDADES DE ATENDIMENTO PARA FAVORECER COMPORTAMENTOS ADEQUADOS DE ESTUDOS

COLOMBINI, F.; SHOJI, F. T.; PERGHER, N. K. Ansiedade matemática e desenvolvimento de hábitos de estudo: algumas possibilidades de atuação do acompanhante terapêutico. In: Pessoa, C. V. B. B.; Costa, C. E.; Benvenuti, M. F. **Comportamento em Foco I**. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC. 2011

CORTEGOSO, A. L.; BOTOMÉ, S. P. Comportamentos de agentes educativos como parte de contingências de ensino de comportamentos ao estudar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 22, n. 1, p. 50-65 2002

CORTEZ, M. de C. D.; CUNHA, R.S. da. ; CORTEGOSO, A. L. Orientação de Estudos: conceitos e prática profissional. Em Hubner, M. M. C. (ORG) **Sobre Comportamento e Cognição: avanços recentes das aplicações comportamentais e cognitivas**, 26, 145- 153. 2010

PERGHER, N.K.& VELASCO, S.M. Modalidade de acompanhamento terapêutico para desenvolvimento de comportamentos pró-estudo. In Zamignani, R. ; Vermes J.S. (Orgs.), **A Clínica de Portas Abertas: Experiências do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório** (pp. 285-306). Santo André: ESETec Editores Associados. 2007

REGRA, J.A.G. Habilidade desenvolvida em alunos de psicologia no atendimento de crianças com problemas de escolaridade e suas famílias. In M.A. Delitti (Org.), **Sobre Comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo comportamental** (pp. 234-256). Santo André: ARBytes Editora. 1997

REGRA, J.A.G. Aprender a estudar. In M.M.C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), **Análise do Comportamento para a Educação: contribuições** recentes (pp. 225-242). Santo André: ESETec Editores Associados. 2004

HABILIDADES DE ESTUDO – DIVERSAS ABORDAGENS

ARREDONDO, S. C.& GONZÁLEZ, L. P. (Ensine a estudar... aprenda a aprender: didática do estudo.. v. 1. Curitiba: IBPEX 2010b

ARREDONDO, S. C.& GONZÁLEZ, L. P. **Ensine a estudar... aprenda a aprender: didática do estudo**. v. 2. Curitiba: IBPEX 2010a

CARITA, A.; SILVA, A. C.; MONTEIRO, A. F. & DINIZ, T. P. **Como ensinar a estudar**. Portugal: Editorial Presença 1997

Da SILVA, A. L.& SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. 2 ed. Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. 1997

Fly, R.. **Como estudar melhor**. Delmar Cengage Learning. 2010

MAGRO, M.C. **Estudar também se aprende**. São Paulo: EPU. 1979

MOLINA, O. **Ler para aprender: Desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo, EPU. 1992.

PERGHER, N.K., COLOMBINI, F., Chamati, A.B.D., FIGUEIREDO, S.A., & CAMARGO, M.I.P. **Desenvolvimento de Hábitos de Estudo**. In Borges, N.B; Cassas, F.A (Orgs). *Clínica Analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Artmed. p. 275-286. 2012

RIBEIRO, M.A.P. **Como Estudar e Aprender: guia para pais, educadores e estudantes**. 2.ed. Petrópolis: Vozes..2001

RODRIGUES, M.E. Estudar: como ensinar? In H.J. Guilhardi & N.C. de Aguirre (Orgs.), **Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade** (pp. 416-427). Santo André: ESETec Editores Associados. 2005

RODRÍGUEZ, C. F. **Aprender a Estudar – Como superar as dificuldades nos estudos**. São Paulo: Scipione, 2001

TAVEIRA, C. C. P. M. **Estudar também se aprende**. São Paulo: Vetor. 1996

TAREFA DE CASA

BEMBENUTTY, H. The First Word: Homework's Theory, Research, and Practice. **Journal of Advanced Academics**. February 2011 22: 185-193. 2011

CANTER, L. & HAUSER, L. (1982) **Homework Without Tears**. New York: Perennial Library. 1982

CARVALHO, M. E. P. & Serpa, M. H. B. (2006) Dever de casa: práticas atuais e visões de professoras, estudantes de pedagogia e mães. **Olhar de professor**, v. 9, n. 1, p. 31-46. 2006

CARVALHO, M. E. P. (2004) Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p.94-104 2004,

COOPER, H. & VALENTINE, J.C.Using research to answer practical questions about homework. **Educational Psychologist**, 36, 143-153. 2001

COOPER, H., ROBINSON, J. C. & Patall, E. A. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. **Review of Educational Research**, 76(1), 1–62. 2006

COOPER, H.; LINDSAY, J. J.& Nye, B. Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 464-487 2000

EILAM, B. Primary strategies for promoting homework performance. **American Educational Research Journal**, 38 (3), 691–725 2001.

EPSTEIN, J. L. . School/family/community partnerships: Caring for the children we share. **Phi Delta Kappan**, 76(9), 701-712. 1995

EPSTEIN, J. L. **Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students.** Report 26. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning. 1988

EPSTEIN, J. L.; VAN VOORHIS, F. L. . More than minutes: Teachers' roles in designing homework. **Educational Psychologist**, 36, 181–193.2001

FAWZY, N.. **School Teachers' Perspectives On Homework: A Comparative Study.** A Thesis Submitted to Graduate School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts.2012

FLEURY, L. **Duvidas sobre lição de casa - Educar para Crescer.** Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/conversar-licao-700409.shtml> 2015 Acesso dia 22/01/2016

FORSTER, K. 'Homework: a bridge too far?' Australian Association for-Research in Education (AARE) and the New Zealand Association for Research in Education (NZARE) **Joint Conference.** Melbourne, pp. 13.1999

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa – uma violência consentida?** São Paulo: Edições Loyola. 2002

PADIAL, K. Lição de Casa: Sua escola se preocupa com ela? – Uma Lição para toda escola. **Revista Gestão Escolar.** V. 26. Jun/Jul 2013 Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/licao-casa-sua-escola-se-preocupa-ela-759041.shtml> Acesso em: 28 maio 2014.

PARREIRA, V. L. C.& MARTURANO, E. M. **Como ajudar seu filho na escola.** 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 2005. 102p. 2005

VATTEROTT, C. **Rethinking homework: Best practices that support diverse needs.** Alexandria, VA: ASCD. 2009

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

BEE, H. **A Criança em Desenvolvimento.** 7ª. Ed. Porto Alegre: Artmed. 1996

REUNIÃO DE PAIS

ALTHUON, B.; ESSLE, C.& STOEBER I. **Reunião de pais: sofrimento ou prazer?**, 116 págs., São Paulo: Casa do Psicólogo 1996

ELABORAÇÃO DE TEXTOS

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas 2005

BOTOMÉ, S. P.. **Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica Do Paraná.** Curitiba: Champagnat, 2000. 88p.

BOTOMÉ, S.P.; GONÇALVES, C.M.C.. **Redação passo a passo - um texto programado para auto-aprendizagem de redação.** Petrópolis, Vozes / Caxias do Sul, Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 1994.

LOPES, R. **Avaliação dos efeitos de roteiros de leitura sobre a qualidade da leitura de um texto –** Monografia curso Psicologia UFSCar.2011

SALLES; S. de B. **Qual a relação entre o estudo e uma carreira profissional bem sucedida?** 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/qual-a-relacao-entre-o-estudo-e-uma-carreira-profissional-bem-sucedida.jhtm> Acesso em 22 de Janeiro de 2016.

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. **Paidéia**, v. 21, n. 48, p. 61-71. 2011

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, p. 349-358. 2007

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares. **Aletheia**, v, 27, n.1, p. 126-138. 2008

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de psicologia (Natal)**, Natal, v. 7, n. 2. 2002

DAVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. **Paidéia: cadernos de psicologia e educação**, v. 15, n. 30, p. 43-55. 2005

FEHRMANN, P. G.; KEITH, T. Z.; REIMERS, T. M. Home influence on school learning: direct and indirect effects on parental involvement on high school grades. **Journal of Educational Research**, v. 80, n. 6, p. 330-337. 1987

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentado por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia Reflexão e crítica**, v. 15, n. 1, p. 33-44. 2002

MARTURANO, E. M. Recursos do ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia**. 1999

ZAGURY, T. Escola sem conflito: Parceria com os pais, 260 págs., Rio de Janeiro: Ed. Record. 2000

RELAÇÃO PAIS-CRIANÇA

CLARK, L. **SOS. Ajuda para pais: Um guia prático para lidar com problemas de comportamento comuns do dia-a-dia.** Rio de Janeiro:Cognitiva. 2009

WEBER, L. **Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites.** Curitiba: Juruá, 2007.

OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS

DANNA, M.F. & MATTOS, M.A. **Ensinando Observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon 1999.

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

MÉDICE, A. D. **Promoção de competências de autogoverno: condições favorecedoras ou desfavorecedoras identificadas a partir da atuação de professores de ensino fundamental**. São Carlos: UFSCar/ Departamento de Psicologia, 2010. 76 folhas. Relatório de atividades de iniciação científica

SHEPPARD, W. C. **Como ser um bom professor**. Trad. Maria Amelia Matos. EPU, São Paulo. 1974

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de Professores – A contribuição da Análise do comportamento**. São Paulo: EDUC. 2000

CONCEITOS BÁSICOS EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

KELLER, F. S. **Adeus Mestre! Ciência e Cultura**, v. 24, n.3, p. 207-217. 1968

MARTIN, G. & PEAR, J. **Modificação de comportamento: o que é e como fazer** (8ª ed.) (N. C. Aguirre, Org. Trad.). São Paulo: Roca 2009

MOREIRA, M. B. & MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. São Paulo: Artmed. 2007

SANTOS, J. A. & De ROSE, J. C. **A importância do reforço natural na formação do hábito de leitura**. *Revista Olhar*, 1(2),37-42. 1999

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno. 1995

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: EPU. 1972

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal** (Tradução de M. P. Villalobos). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1957) 1978.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, (Trabalho original publicado em 1953).2003

OUTROS TEMAS

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. (Org.) **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: Edufscar. 2011.

CUNHA, R.S.M.T. **Transmissão Intergeracional de Repertório "Estudar" em Famílias com Estudantes no Ensino Básico, Médio e Superior**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 223f. 2011

GOMIDE, P. I. C. Pais presentes, pais ausentes: regras e limites. 2ª Edição. Petrópolis/RJ: Vozes.2004

LIPP, M. E. N. **Relaxamento para todos: controle seu stress**. Campinas: Papirus. 1997

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. – 2.ed.- São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SANTOS, L. C. ; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia Reflexão e Critica*, v. 12, n. 2 . 1999

STALLARD, P. **Guia do Terapeuta para os bons pensamentos - bons sentimentos: utilizando a terapia cognitivo comportamental com crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed. 2005

TIBA, I. **Material escolar: O pai deve ceder e comprar os materiais que o filho escolher?** 2011. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/colunas/icami_tiba/ult6425u35.jhtm. Acesso em 22 de janeiro de 2015.

DEFINIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO PROPOSTAS PARA O PROGRAMA DE PROFESSORES

Descrição da situação-problema como ponto de partida para elaboração de programas de ensino

A descrição da situação problema aqui apresentada, leva em consideração dados obtidos sistematicamente por meio de observação direta da atuação de professoras de ensino fundamental em relação a ensinar a estudar e a promover condições favorecedoras para um estudo adequado. Os dados dessa observação foram utilizados para compor uma caracterização do repertório de professores para promover comportamentos de estudo em crianças.

Condições favorecedoras e desfavorecedoras do desenvolvimento de habilidades de estudo em crianças: a atuação de professoras de séries iniciais do ensino fundamental

Ao analisar a prática de um conjunto de professoras foram observados aspectos relacionados à organização geral da sala, tanto no que diz respeito à apresentação de uma rotina diária quanto a aspectos relacionados ao ambiente físico da sala de aula. Estes aspectos foram considerados porque, no que diz respeito ao estudar, a literatura aponta que a organização do ambiente físico pode interferir no rendimento da criança ao realizar suas atividades escolares, seja em casa ou na escola.

Em relação ao ambiente disponível em sala de aula nas situações observadas foi possível notar que embora algumas das professoras tivessem realizado adequações no ambiente, tornando-o semelhante àquele considerável favorecedor de situações de aprendizagem, não foi possível identificar ações destas professoras no sentido de explicar aos alunos a importância de um ambiente físico organizado ou de suas características desejáveis. Neste sentido, as providências tomadas podem ter, e provavelmente tenham, passado despercebido a alunos, em relação a como lidar com ambientes favoráveis ao estudar. Para ajudar a criança e proporcionar condições adequadas para aprendizagem, tem sido considerado adequado providenciar ambiente favorável, adaptando os recursos disponíveis, melhorando o ambiente no que diz respeito à iluminação, ventilação, limpeza e organização de móveis e objetos disponíveis ao alcance da criança que podem ser considerados distratores. A organização e o estabelecimento de um ambiente físico organizado em sala são considerados importantes para o desempenho acadêmico de alunos, sendo então desejável ensiná-los a lidar com o ambiente, de modo que possam tomar providências também no momento da realização da tarefa em casa.

Além de adequações e inadequações em relação ao ambiente de aprendizagem, foram observadas também as condições disponíveis para os alunos em termos de rotinas. Parte das professoras não demonstrou adotar rotina estruturada, tendo sido impossível identificar regularidade de horários para as tarefas. Outra parte apresentou alguma regularidade no horário

para realização de atividades, mas nem sempre explicitando para os alunos qual era a rotina; mesmo nestes casos não foi possível observar abordagem, com alunos, da importância da adoção de rotinas, em termos de comportamentos de estudo. Uma agenda estruturada, com horários preestabelecidos para cada tarefa, além de orientar as atividades, poderia sinalizar para o aluno a importância da organização também ao estudar em casa. A definição da rotina em sala com horários fixos para atividades feita junto com os alunos possibilitaria que estes entendessem que existem atividades importantes e prioritárias e que conhecer e respeitar o tempo necessário e disponível para realizar cada atividade pode ajudar a estudar melhor.

Partindo da perspectiva de que a realização de tarefas escolares em casa constitui oportunidade privilegiada (embora não única) para desenvolver comportamentos relevantes para estudar em crianças no início da escolaridade, vários aspectos relacionados a esta prática foram considerados ao examinar as condições usualmente apresentadas a estas crianças por professores: aspectos gerais da tarefa, objetivos pretendidos com sua utilização, processo de seleção da tarefa, tipo de instrução oferecida no momento do envio da tarefa de casa, aspectos relacionados à conferência da tarefa de casa realizada, possíveis dificuldades encontradas pelos alunos no momento da realização da tarefa, consequências liberadas durante os procedimentos relacionados à tarefa e, finalmente, comportamentos de professores e professoras especificamente favorecedores do comportamento estudar.

Esses aspectos gerais foram observados para caracterizar melhor a importância efetivamente dada pela professora à tarefa de casa e suas práticas concretas em relação a este tipo de recurso frequentemente utilizado no processo de aprendizagem de crianças pequenas. A literatura na área indica que, embora utilizada com frequência, a tarefa de casa nem sempre é bem utilizada, e que este é um dos maiores problemas existentes em relação a ela.

No que diz respeito aos objetivos, a tarefa pode ser empregada com diferentes finalidades: fortalecimento das atividades realizadas em sala, desenvolvimento de novas habilidades, treino de habilidades já existentes, promoção de comportamentos de estudo e etc. Muitas vezes, as tarefas parecem ser atribuídas sem clareza dos objetivos pretendidos, e podem representar apenas um ritual seguido por professores, desvinculado dos processos de aprendizagem que estão em andamento (ou deveriam). Sem objetivos claros, não há como avaliar a adequação das tarefas atribuídas aos alunos.

Para identificar possíveis problemas na seleção das tarefas, foram considerados aspectos para identificar de que forma a tarefa era empregada, verificando se estava adequada a seus objetivos. De modo geral, os critérios indicados como tendo sido adotados pelas professoras na seleção das tarefas eram adequados aos objetivos propostos, uma vez que aparentemente levavam em consideração o conhecimento dos alunos, sendo ao mesmo tempo desafiadoras e propondo a aquisição de novos conhecimentos. Estes critérios de escolha e seleção aparentemente promovem condições da criança realizar a tarefa com um mínimo de supervisão em casa, sendo possível, assim, criar condições de estudo (mais) adequadas fora da sala de aula.

Embora as tarefas fossem selecionadas levando em consideração a habilidade das crianças e, portanto, a possibilidade de realização sem supervisão, nenhuma professora indicou, entender que a tarefa de casa pode ser utilizada como condição favorecedora do estudar, ao proporcionar condições para estudo, em casa. Na entrevista, quando foram indagadas sobre a função da tarefa de casa, todas as professoras apontaram sua função pedagógica, entendendo que seu principal objetivo seria fortalecer as condições de ensino anteriormente apresentadas em sala, ressaltando condições específicas, podendo esclarecer dúvidas da criança ao fazer a lição, e servindo também como pista para que as professoras pudessem reapresentar as condições de ensino já apresentadas, ou apresentar novas condições diante da constatação de que habilidades pretendidas não haviam sido instaladas.

Também foram observados aspectos relacionados à instrução e à conferência da tarefa, com o objetivo de identificar a prática mantida pelas professoras e entender aspectos desta prática. Um problema frequente relacionado à lição de casa está na forma de instruir os alunos para realizar a tarefa. No caso das professoras observadas, parte realizava apenas leitura dos enunciados em voz alta e não incluía orientações; outras sequer realizavam a leitura do enunciado. Duas das professoras relataram tentar garantir, em sala, que a criança tivesse clareza em relação à fonte de informação a que deveria recorrer para encontrar a resposta para o exercício, recapitulando o exercício, a forma de realização da tarefa, conferindo se o aluno sabia onde encontrar a resposta ou dizendo claramente onde seria possível conseguir a resposta, caso não conseguisse encontrá-la sozinho, o que foi confirmado nas observações.

Enviar tarefas para casa sem sequer ler com a criança o que está sendo solicitado, e sem realizar qualquer tipo de instrução ou, na melhor das hipóteses, realizar uma leitura em voz alta do enunciado, como se esse comando garantisse que a criança entenda o que é solicitado, pode não ser suficiente, ao menos para parte das crianças. Providenciar para que a criança receba orientação mais completa possível sobre o quê e como fazer, oferecendo informações sobre onde encontrar respostas ao que é solicitado, de modo a maximizar a probabilidade de que encontre as respostas sem necessitar de uma ajuda muito intensa de um adulto podem ser providências importantes, particularmente em se tratando de crianças que estejam iniciando seu processo de aprendizagem e em situações em que a família dispõe de poucos recursos de apoio à criança. A retirada gradual deste tipo de apoio é desejável, mas apenas à medida que seja possível confirmar a capacidade da criança para lidar de forma (crescentemente) autônoma com estas situações. Ainda em relação ao tipo de instrução dado pelas professoras observado em suas práticas cotidianas, não foi possível verificar o envio de informações extras (por exemplo, escritas) aos pais, ou aos alunos sobre especificidades da realização da tarefa em qualquer situação.

A forma utilizada pelas professoras para conferir o produto do trabalho da criança em relação à tarefa também foi objeto de observação, considerando se e como conferiam. Parte minoritária das professoras realizou, no período observado, correção diária das tarefas de casa, sempre no mesmo momento da aula. No entanto, a maioria das professoras não conferiu a tarefa

em todas as sessões em que foram observadas, sendo impossível dizer se a conferência foi realizada fora do período do dia em que a observação ocorreu. Todas as professoras realizaram conferências coletivas, e em algum momento conferência individual.

A conferência da tarefa deve ter como objetivo fazer a verificação do provável desempenho da criança frente ao que é esperado dela em relação a determinada tarefa, possibilitando à professora a avaliação das condições de ensino oferecidas e revisão destas se necessário. Independente do método utilizado, é importante que a criança participe e confira sua tarefa, promovendo um processo participativo dos alunos, de modo que, além de verificar seus acertos e erros, as crianças treinem habilidades relevantes em termos de oferecer, acolher e utilizar comentários de outras pessoas, incluindo seus pares. No entanto, isto não pode ser verificado nas situações observadas, confirmando observações não sistemáticas deste tipo de prática. Muitas vezes a correção individual não incluía a criança, nem levava a criança a rever sua resposta em termos do esperado para aquele exercício; quando realizada coletivamente não permitia a correção de erros específicos e não proporcionava a participação efetiva de todos, podendo ser considerada desmotivadora, diminuindo a chance da criança fazer a tarefa em situações futuras, dada a impossibilidade de compreender a importância daquilo e de ver seu trabalho efetivamente utilizado para algo, o que constitui consequência importante para o comportamento de realizar a tarefa.

Ainda em relação à conferência, não foi possível observar a ocorrência de iniciativas de contato com os pais para apresentação de informações sobre desempenho das crianças na tarefa de casa nas sessões consideradas. Realizar devolutiva aos pais pode ser considerado um comportamento relevante por parte da professora, podendo servir de convite aos pais a participar da escolaridade dos filhos, por meio da supervisão às sessões de estudo, e de consequências fortalecedoras para seus comportamentos de acompanhamento dos filhos nestas situações, aumentando o envolvimento dos pais com a vida acadêmica de seus filhos, aspecto considerado relevante, na literatura, para o desempenho escolar de crianças.

Durante as sessões observadas, foi possível notar que nem sempre as professoras providenciaram consequências para a realização ou não da tarefa: tarefas nem sempre eram corrigidas, quando eram não recebiam nenhum tipo de consequência que pudesse aumentar a chance de realiza-la novamente em situação futura. Não foi possível verificar nenhuma professora tratar direta e explicitamente a importância da realização da tarefa, elogiar sua realização, fazer uso efetivo do produto da criança ou procurar compreender razões para não realização, providenciando condições adicionais para evitar que a criança deixe de fazer a tarefa novamente são exemplos de possíveis consequências que podem afetar positivamente a motivação e o desempenho da criança em relação à tarefa de casa. A preocupação de que a criança entenda a importância da tarefa, entre outras coisas, aumenta a probabilidade de realização da tarefa no futuro. É necessário, portanto, que a criança saiba a importância daquilo que ela faz, e uma das formas de mostrar para a criança a importância de seu trabalho seria promover o uso efetivo de

seu produto, utilizando o que foi realizado em casa para outras atividades em sala ou explicitando a função e a importância da realização.

Em relação à formação específica ou conhecimento prévio das professoras para promover situações favorecedoras de estudo, e de desenvolvimento de repertórios de estudo em crianças, nenhuma das professoras participantes relatou ter recebido formação específica relacionada a como lidar com tarefa de casa ou forma de estudar, recorrendo somente a pesquisas bibliográficas, buscando informações por conta própria sobre didática e método de ensino; informações que buscam, segundo elas, transferir aos alunos quando pertinente. Embora as professoras relatem saber da importância da prática da tarefa de casa como prática pedagógica e como situação favorecedora do comportamento estudar tanto em casa como na escola, foi possível verificar que muitas práticas relacionadas à tarefa de casa não são realizadas de maneira adequada, podendo desmotivar a criança a realizá-las se não entende a importância daquela atividade.

É preciso destacar o fato de que a escola em que foi realizada a observação apresenta uma política voltada à utilização da tarefa de casa como ferramenta pedagógica, e que mesmo com problemas envolvendo sua prática, alguns resultados positivos estão sendo obtidos com esta ferramenta. É possível que em escolas que não apresentem políticas voltadas para a utilização da tarefa, esta situação possa ser um pouco mais grave, e demande ainda mais atenção dos envolvidos, no sentido de promover a capacitação de profissionais para a utilização adequada desta ferramenta.

Esses dados indicam uma lacuna na formação destes profissionais em relação ao uso da tarefa como ferramenta eficiente de aprendizagem e de técnica de promoção de estudos, uma vez que em sua maioria os professores de modo geral e não só as participantes da pesquisa, não recebem capacitação para tal. A ausência deste tipo de formação pode ser constatada também no processo de preparo de professores, mesmo em cursos de nível superior.

Os relatos das professoras sobre suas práticas, e os comportamentos identificados em sala voltados à prática de rotinas relacionadas à tarefa de casa, situações que podem ser consideradas potencialmente favorecedoras do comportamento estudar para a faixa etária considerada, indicam diversos comportamentos e esforços das professoras que eles acreditam serem favorecedores à promoção do comportamento estudar. No entanto, muitos desses comportamentos podem ser considerados inadequados ou insuficientes, sugerindo a necessidade de promover ações no sentido de ensinar estes profissionais a ensinar a estudar e a promover adequadamente situações de estudo.

APÊNDICE 6: RESULTADOS ESTÁGIO 2 – ETAPA I: OBJETIVOS TERMINAIS PROPOSTOS PARA O PROGRAMA DE PROFESSORES

A Figura 1 apresenta os objetivos terminais definidos para o programa de ensino para professores, em termos de classes gerais de comportamentos que devem ser promovidos por meio do programa.

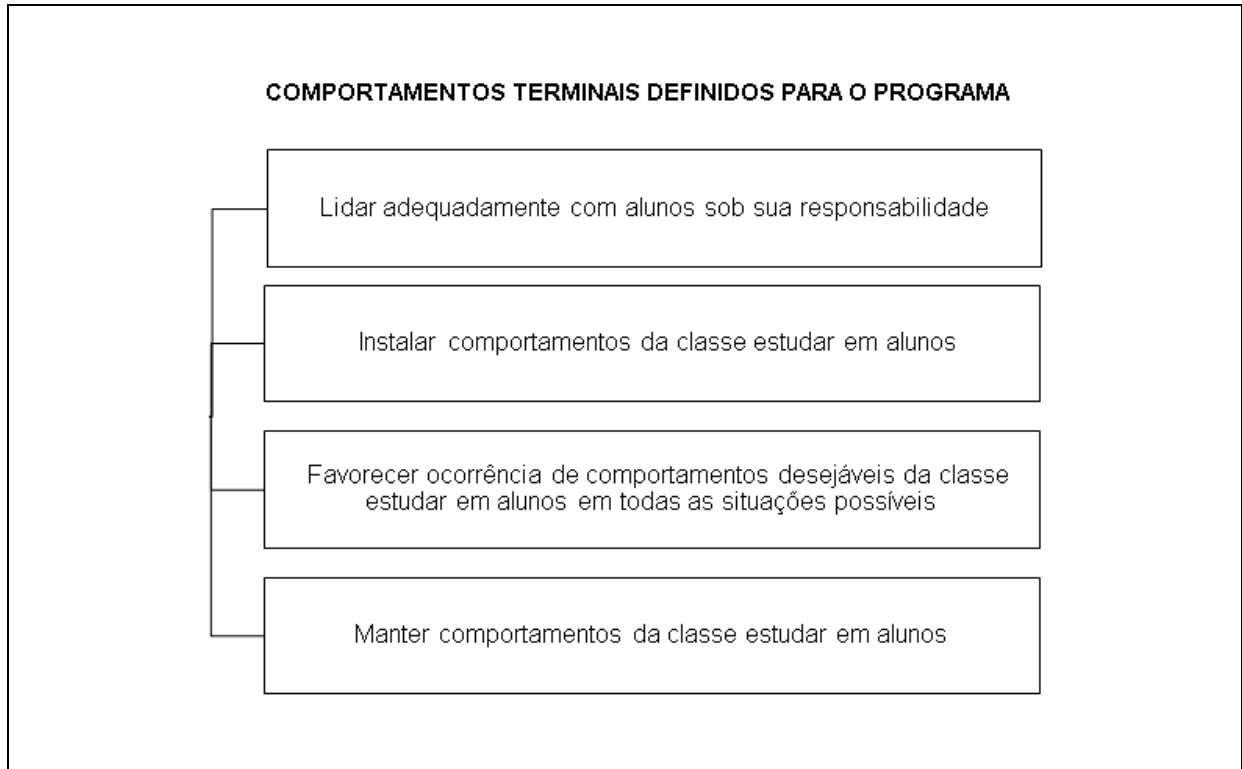


Figura 1. Objetivos Terminais definidos para o programa de ensino.

Foram propostos quatro objetivos terminais, em termos de classes gerais de comportamentos que devem ser promovidos por meio do programa. Nas Figuras 2 a 5 podem ser vistas as descrições elaboradas para cada um destes comportamentos. Na Figura 2 pode ser vista a descrição comportamental para o objetivo terminal “*Lidar adequadamente com alunos sob sua responsabilidade*”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL

Comportamento: “Lidar adequadamente com estudantes sob sua responsabilidade”.

Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações gerais em sala de aula que envolvam a aprendizagem, manutenção ou adequação de diversos comportamentos tanto do aluno como do professor e aspectos específicos da interação professor-aluno. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre comportamento humano (como surge, é mantido, se modifica, na relação com o ambiente); - Natureza da situação específica em que o professor vai ou pode atuar; - Recursos disponíveis (recursos controláveis pelo sujeito, tempo, materiais); - Características das pessoas envolvidas (tipo de relação estabelecida – alunos, professores; potenciais reforçadores etc.) - Características de uma relação professor-aluno que seja favorecedora da aprendizagem de diversos comportamentos. 	<p><i>Dispor contingências comportamentais</i></p>	<p align="center">Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arranjos no ambiente favorecem a aprendizagem; - Criança aprendendo diversos comportamentos de forma crescentemente eficaz, autônoma, gratificante, - Estudante com acesso a melhores condições para aprender; -Chances reduzida de fracasso escolar; -Professor com capacidade crescente de preparar os alunos para estudar; -Relação entre envolvidos pode ser considerada favorecedora do desenvolvimento da criança.

Conforme pode ser observado na descrição comportamental do objetivo “Lidar Adequadamente com alunos sob sua responsabilidade como professor” é possível afirmar a importância desta habilidade em situações gerais de aprendizagem, para a manutenção ou adequação de comportamentos, não apenas relacionados ao estudar, tanto do professor como do aluno, considerando o papel do professor para o próprio processo ensino aprendizagem.

Na Figura 3 pode ser vista a descrição comportamental para o objetivo terminal “Instalar comportamentos da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade como professor”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL

Comportamento: “Instalar comportamentos da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade como professor”.

Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lacunas de repertório de alunos em relação a situações de estudo (quando, quanto, onde, como...); - Oportunidades para desenvolver (novos) comportamentos de estudo; - Oportunidade ou necessidade de estudo da criança; <p><u>Condições Necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de atividades disponíveis no contexto escolar - Características individuais de estudantes (considerando: nível de escolaridade e idade, atenção, motivação, organização, características de aprendizagem – histórico de fracasso ou recusa às atividades etc.) - Exigências e demandas da escola; - Condições e recursos disponíveis para o professor no contexto de sua atuação e para a criança em relação à situação de estudo. 	<p><i>Arranjar contingências de ensino</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança estudando de forma crescentemente eficaz, autônoma, gratificante, com regularidade e sob controle do próprio estudar; -Lacuna no repertório comportamental relativo a estudar do aluno preenchida ou reduzida; - Estudante com acesso a melhores condições para aprender em situações de estudo; -Chances de fracasso escolar reduzida; -Professor com capacidade crescente de preparar os alunos para estudar; - Maior facilidade para o professor ensinar os comportamentos previstos em seu programa de ensino; - Atividades realizadas pela criança conforme as exigências da escola e da própria atividade, de forma otimizada (sem desperdício de tempo e materiais).

A descrição comportamental do objetivo “Instalar comportamentos da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade como professor”, indica a importância deste comportamento, como aspecto fundamental deste programa de ensino, uma vez que nele serão ensinados aos professores como ensinar a estudar, por meio de comportamentos importantes neste processo, resultando, entre outros e, principalmente, em alunos estudando de forma crescentemente eficaz e autônoma.

Na Figura 4 pode ser vista a descrição comportamental para o objetivo terminal “Favorecer ocorrência de comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças ao implementar atividades escolares”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Favorecer ocorrência de comportamentos desejáveis da classe estudar em alunos ao implementar atividades escolares”		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Situações escolares que requerem ou comportam apresentação de comportamentos da classe estudar.</p> <p><u>Condições Necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos da classe estudar presentes nos repertórios dos alunos e suas características relevantes para o processo de ensino-aprendizagem (como reforçadores, história de sucesso e fracasso escolar, condições familiares etc.) - Comportamentos de estudo desejáveis nas situações específicas; - Conhecimento disponível sobre condições potencialmente favorecedoras de comportamentos da classe estudar; - Conhecimento disponível sobre condições mantenedoras de comportamentos da classe estudar; - Condições e recursos disponíveis para professor ensinar e para alunos realizarem atividades de estudo. 	<p style="text-align: center;"><i>Providenciar condições antecedentes e subsequentes adequadas e suficientes para comportamentos de estudo</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos de estudo apropriados às situações específicas com maior probabilidade de serem apresentados pelas crianças com facilidade e eficácia - Crianças gradualmente mais capazes de compreender a condição criada como favorecedora do estudar; - Crianças em condições de estudar de forma crescentemente eficaz em situações com diferentes especificidades.

O objetivo “Favorecer ocorrência de comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças ao implementar atividades escolares”, refere-se a comportamentos do professor para garantir que uma vez instalado o comportamento de estudar, este ocorra em todas as situações possíveis dentro ou fora do contexto escolar. Essas habilidades permitirão não só ao aluno treinar o comportamento estudar de maneira adequada, como também poder ser corrigido, quando apresentado de maneira inadequada, aumentando as chances dos alunos poderem refinar repertório de comportamentos relacionados ao estudar.

Na Figura 5 pode ser vista a descrição comportamental para o objetivo terminal “Manter comportamentos da classe estudar de crianças sob sua responsabilidade”.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Manter comportamentos da classe estudar de alunos sob sua responsabilidade”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças apresentando comportamentos de estudo adequados às demandas acadêmicas e compatíveis com conhecimento sobre este processo <p><u>Condições Necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características dos comportamentos da classe estudar presentes no repertório dos alunos - Necessidades, demandas e oportunidades do ambiente escolar (incluindo programas a serem cumpridos) para apresentação de comportamentos da classe estudar 	<p><i>Providenciar contingências comportamentais para comportamentos da classe estudar</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança estudando de forma crescentemente eficaz, autônoma, gratificante, com regularidade e sob controle do próprio estudar; - Repertório de estudos da criança cada vez mais refinado; - Comportamento do professor sendo reforçado e mantido pela aprendizagem dos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> - Condições e recursos disponíveis para o professor e para as crianças em relação a situações de estudo. 		er lá lo o

conhecimento nesse processo, por meio de liberação de consequências de tipo e frequência adequados às necessidades de cada aluno e ao nível de consolidação do repertório de estudos alcançado.

APÊNDICE 7: ESTÁGIO 3 – ETAPA I: DIAGRAMA DOS OBJETIVOS TERMINAIS E INTERMEDIÁRIOS MAIS GERAIS PROPOSTOS PARA O PROGRAMA DE PROFESSORES

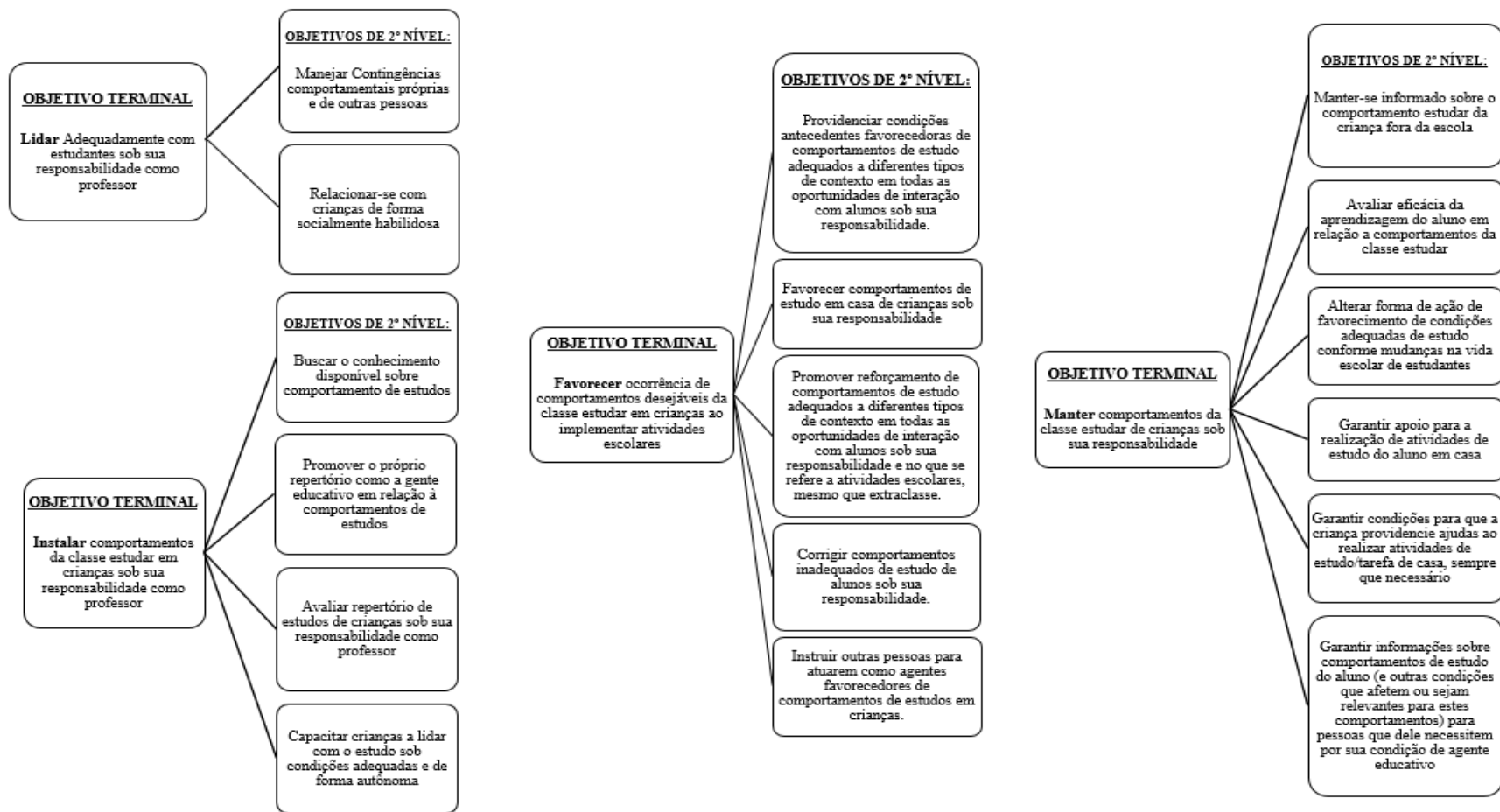


Figura 1. Diagrama dos objetivos terminais e intermediários mais gerais definidos para o programa de ensino professores

APÊNDICE 8: RESULTADOS ESTÁGIO 4 – ETAPA I: DEFINIÇÃO DAS PARTES FUNCIONAIS DOS OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS MAIS GERAIS (DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL) PROPOSTAS PARA O PROGRAMA DE PROFESSORES

Nas Figuras de 1 a 17 são apresentados os produtos das descrições comportamentais elaboradas para os comportamentos indicados como objetivos intermediários no maior nível de generalidade a partir dos terminais. Em relação a cada um deles podem ser identificados os aspectos constituintes da relação, em termos de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos subsequentes.

Na Figura 1 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)” definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações diversas que envolvam comportamentos (próprio e de outros), desejáveis ou indesejáveis, a serem instalados, mantidos ou modificados. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre comportamento humano (como surge, é mantido, se modifica, na relação com o ambiente); - Natureza da situação específica em que o agente educativo vai ou pode atuar; - Recursos disponíveis (recursos controláveis pelo sujeito, tempo, materiais); - Normas de bom relacionamento entre pessoas em vigor, na sociedade em geral e no contexto específico dos envolvidos; - Características das pessoas envolvidas (tipo de relação estabelecida – alunos, professores; potenciais reforçadores etc.). 	<p><i>Promover favorecedores para ocorrência e manutenção de comportamentos desejáveis.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos desejáveis instalados e mantidos por contingências positivas (reforçadoras); - Autonomia crescente dos envolvidos no manejo de contingências; - Relação entre envolvidos mantida ou fortalecida.

A descrição comportamental do objetivo “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)” está relacionada a situações diversas que envolvam comportamentos (próprio e de outros) que podem ser considerados importantes a serem instalados, mantidos ou modificados pelo professor, não apenas como agente de promoção de comportamentos de estudo, mas em relação ao favorecimento de aprendizagem em geral.

Na Figura 2 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Relacionar-se com alunos de forma socialmente habilidosa”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações diversas de interação que envolva crianças e adultos. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre normas de relacionamento entre pessoas, no âmbito social, mais amplo e específico (relação professor aluno por exemplo) em que se inserem os envolvidos nas situações; - Conhecimento disponível sobre comportamento humano (como surge, é mantido, se modifica, na relação com o ambiente); - Conhecimento disponível sobre habilidades sociais; - Conhecimento disponível sobre a relação professor-aluno e comportamentos promotores de um meio favorecedor de aprendizagem; - Conhecimento disponível sobre desenvolvimento infantil; - Características da criança (idade, escolaridade, padrão comportamental, entre outras); -Característica da situação (tipo de situação e relação existente entre os envolvidos). 	<p><i>Relacionar-se adequadamente (de forma gentil, atenciosa, assertiva etc.) com alunos.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação positiva e assertiva estabelecida entre professores e alunos; - Aumento da disposição do aluno para realizar comportamentos desejados e ensinados por adultos; -Aumento da disposição de adultos para ensinar alunos; -Maior probabilidade de ocorrência do desenvolvimento infantil adequado (aumento da existência dos fatores de proteção indicados em literatura como colaboradores para o desenvolvimento infantil).

Figura 2. Descrição comportamental do objetivo: “Relacionar-se com alunos de forma socialmente habilidosa”.

O objetivo “Relacionar-se com alunos de forma socialmente habilidosa” indica uma importante habilidade a ser desenvolvida no professor, assim como o manejar contingências, não apenas como agente de promoção de comportamentos de estudo, mas principalmente para promoção da aprendizagem de modo geral, nas diversas situações que envolvam interação entre crianças e adultos.

Na Figura 3 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Acessar conhecimento disponível sobre comportamentos de estudo”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Acessar conhecimento disponível sobre comportamentos de estudo”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades para, ou necessidades de, ensinar comportamentos de estudo a alunos sob sua responsabilidade; - Lacunas de repertório de professores em relação a situações que envolvam o ensino de comportamentos da classe estudar; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre formas adequadas de estudo de crianças; - Conhecimento sobre formas adequadas de ensino para crianças; - Características da atividade que já está sendo realizada pela criança; - Características da relação professor-aluno e características da própria criança. 	<p><i>Buscar informações disponíveis sobre manejo de contingências relacionadas a comportamentos da classe estudar</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Máximo de informações possível obtidas sobre o manejo de contingências relacionadas ao estudar; - Informações sobre métodos adequados de ensino obtidas; - Professor em condições de ensinar os alunos a estudar de maneira crescente eficiente e segura; - Professor em condição de ensinar outras pessoas a supervisionar o estudo dos alunos, quando necessário; - Professor em condições de favorecer a ocorrência de comportamentos da classe estudar; - Professor capaz de arranjar condições que sejam mantenedoras da classe estudar.

A descrição comportamental do objetivo “Acessar o conhecimento disponível sobre comportamento de estudos”, está relacionada à necessidade permanente de busca de informações sobre o estudar, para preenchimento de possíveis lacunas existentes no repertório do professor em relação ao estudar, eventualmente produzidas pela própria evolução do

conhecimento. Esta habilidade irá instrumentalizar o professor para lidar com novas e mais complexas demandas relacionadas ao estudar.

Na Figura 4 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Aperfeiçoar o próprio repertório de agente educativo em relação à crianças”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Aperfeiçoar o próprio repertório de agente educativo em relação à crianças”		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade de atuação como, ou condição de, agente educativo no acompanhamento de estudo de crianças. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resultados da atuação como agente educativo no acompanhamento de estudos de crianças; - Conhecimento disponível e atualizado sobre comportamentos desejáveis e adequado de agentes educativos; - Recursos e condições disponíveis (financeiros, de tempo, de oportunidades de capacitação disponíveis). 	<p><i>Promover condições de aprendizagem para si mesmo em termos de atuação como agente educativo de alunos.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práticas educativas gradualmente mais compatíveis com conhecimento atualizado disponível sobre aspectos envolvidos na educação de crianças; - Concepções e métodos inadequados sobre atuação de agente educativo revistas e reformuladas; - Sistema para reavaliar procedimentos disponíveis para uso em outros contextos; - Maior probabilidade de alcançar resultados positivos ao lidar com comportamentos de estudo de crianças.

Figura 4. Descrição comportamental do objetivo “Aperfeiçoar o próprio repertório de agente educativo em relação à crianças”.

O objetivo “Aperfeiçoar o próprio repertório como a gente educativo em relação a crianças” refere-se ao comportamento do professor não só de acessar conhecimento disponível sobre o estudar, como também aprimorar o próprio repertório, atualizando seus conhecimentos em relação à temática e possibilitando desenvolver práticas educativas relacionadas ao estudar compatíveis com o conhecimento atualizado e com as condições e necessidades de seus aprendizes.

Na Figura 5 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Avaliar repertórios de estudo de alunos sob sua responsabilidade”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Avaliar repertórios de estudo de alunos sob sua responsabilidade.”		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos sendo ensinados por professor a manejar contingências favorecedoras do estudar; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre condições desejáveis ou esperadas de ensino e aprendizagem de alunos, em especial quanto aos comportamentos de estudo; - Características do aluno e de sua aprendizagem (desempenho acadêmico, conhecimentos e comportamentos prévios sobre comportamento de estudo, idade, escolaridade); - Conhecimento disponível sobre formas de avaliar comportamentos e seus resultados. 	<p><i>Caracterizar repertórios de estudo de alunos sob responsabilidade do professor</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos de promoção de comportamento de estudos avaliados quanto a sua eficácia na produção dos resultados esperados ou desejados; - Possibilidade de implementar novas intervenções ou modificar os procedimentos adotados em menor tempo; - Possibilidade de superar dificuldades do aluno de forma mais adequada, de acordo com suas necessidades e em menor tempo; - Probabilidade diminuída de desperdício de recursos.

Figura 5. Descrição comportamental do objetivo “Avaliar repertórios de estudo de alunos sob sua responsabilidade”.

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Avaliar repertório de estudos de alunos sob sua responsabilidade”, esta habilidade faz referência a iniciativas do professor para caracterizar comportamentos do aluno em relação ao estudar. Essas informações são importantes pois darão ao professor uma noção inicial do que o aluno sabe e o que é necessário ensinar a ele sobre estudar.

Na Figura 6 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Capacitar alunos a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO

Comportamento: “Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma”.

Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Lacunas no repertório de estudos de cada um dos alunos sob sua responsabilidade;</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- exigências acadêmicas a serem cumpridas para a etapa de formação da criança;</p> <p>- tipos de oportunidades disponíveis no contexto escolar para ensino de comportamentos de estudo;</p> <p>- Conhecimento disponível sobre condições e comportamentos adequados de estudo;</p> <p>- Conhecimento disponível sobre técnicas de ensino e manejo de comportamento;</p> <p>- Características da criança e da situação específica (idade, escolaridade, atividade ou situação a ser modificada, possíveis reforçadores);</p> <p>- Recursos disponíveis como estímulos antecedentes e subsequentes a comportamentos de interesse.</p>	<p><i>Dispor condições ensino em todos os contextos possíveis</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>- Criança apta a apresentar comportamentos de estudo compatíveis com suas condições particulares de desenvolvimento, exigências acadêmicas, conhecimento sobre como estudar adequadamente e recursos disponíveis;</p> <p>- criança gradualmente mais apta a:</p> <p style="padding-left: 20px;">a) solicitar apoio para dispor de condições de estudo adequadas e manter comportamentos de apoio;</p> <p style="padding-left: 20px;">b) providenciar condições favorecedoras para comportamentos de estudo de forma autônoma;</p> <p style="padding-left: 20px;">c) estudar de forma eficaz e sob controle de contingências reforçadoras positivas</p> <p>- Condições de aprendizagem da criança no contexto escolar a para além dele, favorecidas.</p>

Figura 6. Descrição comportamental do objetivo “Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma”.

A descrição comportamental do objetivo “Capacitar alunos a lidar com o estudo sob condições adequadas e de forma autônoma” evidencia a necessidade de ensinar crianças a diante de lacunas no repertório ou necessidade de aprimoramento em relação a comportamentos de estudar.

Na Figura 7 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com alunos sob sua responsabilidade”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com alunos sob sua responsabilidade”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações escolares diversas que requerem ou comportam apresentação de comportamentos da classe estudar; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características específicas da situação de estudo que se apresenta (tipo de assunto a ser estudado, produto desejável do estudo, material disponível) - Comportamentos de estudo, apropriados às situações específicas de estudo; - Comportamentos da classe estudar presentes no repertório dos alunos e suas características relevantes para o processo de ensino-aprendizagem (como reforçadores, história de sucesso e fracasso escolar, etc.); - Informações sobre condições favorecedoras de comportamentos da classe estudar; - Condições e recursos disponíveis para professor ensinar e para crianças realizarem atividades de estudo. 	<p><i>Tornar acessíveis estímulos discriminativos e outros estímulos ambientais relevantes (para apresentação de comportamentos de estudo pretendidos)</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condições pertinentes e suficientes para apresentar os comportamentos desejáveis acessíveis às crianças; - Criança gradualmente mais capaz de compreender a condição criada como favorecedora do estudar; - Probabilidade aumentada da criança providenciar condições favorecedoras do estudar em situações futuras. - Comportamentos de estudo apropriados às situações específicas com probabilidade aumentada de serem apresentados pelas crianças com facilidade e eficácia - Criança em condições de estudar de forma crescentemente eficaz em situações com diferentes especificidades - Criança se comportando de maneira crescentemente autônoma em relação ao estudar.

O objetivo “Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com alunos sob sua responsabilidade em sala de aula e no que se refere a atividades escolares”, relaciona-se à habilidade do professor em promover arranjos no ambiente que favoreçam o estudar adequadamente, todas as vezes em que for possível, em todos os contextos. A inclusão

deste objetivo coloca em destaque a responsabilidade do professor de, além de favorecer a aprendizagem a partir de situações em que tem controle, mesmo que gradual, das condições para isso, apresentar aos seus aprendizes modelos de condições favorecedoras do estudo eficaz.

Na Figura 8 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Favorecer comportamentos de estudo em casa de alunos sob sua responsabilidade”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Favorecer comportamentos de estudo em casa de alunos sob sua responsabilidade”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade ou necessidade de realizar atividades que proporcionem o treino ou a aquisição de novas habilidades fora da sala de aula (ou do acompanhamento direto do professor) - Política da escola que exige o uso da tarefa de casa como ferramenta pedagógica; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Característica da atividade de estudo a ser realizada; - Conhecimento sobre condições adequadas para utilização da tarefa de casa como condição potencialmente favorecedora do estudar; - Conhecimento de condições que potencializam as chances da tarefa ser utilizada de modo a aproveitar todos os recursos e utilidades da prática; - Recursos disponíveis (materiais, supervisão de um adulto, habilidades a serem ensinadas/treinadas e etc.) 	<p><i>Disponer condições antecedentes para estudo em casa</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condições necessárias para realização da tarefa de casa como condição favorecedora do estudar acessíveis para os alunos; - Tarefas atribuídas apresentando características compatíveis com os objetivos propostos e particularidades dos alunos; - Probabilidade aumentada de as tarefas serem realizadas pelas crianças de maneira satisfatória, compatível com demanda de estudo estabelecida; - Habilidades previstas para treino aperfeiçoadas pela criança; - Realização da tarefa compreendida pelo aluno como estudo; - Probabilidade aumentada do aluno voltar a realizar a tarefa diante do bom emprego da ferramenta por parte do professor.
<p>Figura 8. Descrição comportamental do objetivo: “Favorecer comportamentos de estudo em casa de alunos sob sua responsabilidade”.</p>		

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Favorecer comportamentos de estudo em casa de alunos sob sua responsabilidade”, esta habilidade está relacionada às oportunidades (e necessidade) do professor dispor condições que proporcionem ao aluno o treino ou a aquisição de novas habilidades relacionadas ao estudar em outros

contextos fora da sala de aula. Contextos em que, apesar de não estar presente, pode estender sua atuação por meio de cuidados relevantes, por exemplo, em termos de tarefas de casa atribuídas.

Na Figura 9 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Promover reforçamento de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com alunos sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares, mesmo que extraclasse” definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
<p>Comportamento: “Promover reforçamento de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com alunos sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares, mesmo que extraclasse”.</p>		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p>SD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos adequados da classe estudar apresentados por alunos ou produtos indicativos de comportamentos adequados de estudo; <p>Condições necessárias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos da classe estudar presentes anteriormente no repertório do aluno e suas características; - Situações de interação professor-aluno; - Características específicas da situação de estudo que se apresenta (tipo de assunto a ser estudado, produto desejável do estudo, material disponível, metas propostas no programa de ensino); - Informações sobre condições favorecedoras de comportamentos da classe estudar; - Condições e recursos disponíveis para professor ensinar e para crianças realizarem atividades de estudo. 	<p style="text-align: center;"><i>Providenciar consequências para comportamento de estudo adequados</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Probabilidade aumentada da criança exibir comportamentos da classe estudar de forma adequada em situações futuras; - Criança ciente de que os comportamentos da classe estudar por ela emitidos são adequados; - Comportamentos de estudo apropriados às situações específicas apresentados pelas crianças com facilidade e eficácia; - Criança em condições de estudar de forma crescentemente autônoma e eficaz controle de contingências reforçadoras positivas.
<p>Figura 9. Descrição comportamental do objetivo: “Promover reforçamento de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com alunos sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares, mesmo que extraclasse”.</p>		

A descrição comportamental do objetivo “Promover reforçamento de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com alunos sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares, mesmo que extraclasse” está relacionada à necessária habilidade do professor em reconhecer oportunidades para providenciar consequências positivas para comportamentos adequados em todas as situações em que o aluno apresentar comportamentos de estudo adequados, aumentando as chances do aluno voltar a se comportar de maneira semelhante em situação futura.

Na Figura 10 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Corrigir comportamentos inadequados de estudo de alunos sob sua responsabilidade”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Corrigir comportamentos inadequados de estudo de alunos sob sua responsabilidade”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos da classe estudar de alunos considerados indesejáveis do ponto de vista de um repertório de estudos eficaz e compatível com a etapa de formação da criança; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigências acadêmicas a serem cumpridas para a etapa de formação da criança; - Tipos de oportunidades disponíveis no contexto escolar para ensino de comportamentos de estudo; - Conhecimento disponível sobre condições e comportamentos adequados de estudo; - Conhecimento disponível sobre técnicas de ensino e manejo de comportamento; - Características da criança e da situação específica (idade, escolaridade, atividade ou situação a ser modificada, possíveis reforçadores); - Recursos disponíveis como estímulos antecedentes e subsequentes a comportamentos de interesse. 	<p><i>Providenciar condições consequentes (não aversivas) para comportamentos de estudo inadequados</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança em condições de identificar aspectos do comportamento estudar que podem ser considerados inadequados ou indesejáveis; - Criança disposta a prosseguir com o processo de ensino-aprendizagem, inclusive de comportamentos de estudo adequados; - Criança em condições de minimizar a ocorrência destes comportamentos em situação futura; <ul style="list-style-type: none"> - Criança apta a apresentar comportamentos de estudo compatíveis com suas condições particulares de desenvolvimento, exigências acadêmicas, conhecimento sobre como estudar adequadamente e recursos disponíveis; - Criança em condições de estudar de forma crescentemente autônoma e eficaz controle de contingências reforçadoras positivas.

O objetivo “Corrigir comportamentos inadequados de estudo de alunos sob sua responsabilidade como professor” indica a habilidade do professor de identificar comportamentos inadequados de estudos, e de promover a correção destes comportamentos de maneira não aversiva, para que o aluno não só identifique o que errou, como também aprenda a corrigir e tenha reduzida a probabilidade de voltar a cometer erro semelhante no futuro.

Na Figura 11 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Instruir outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos de estudos em alunos” definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Instruir outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos de estudos em crianças”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuação adequada ou inadequada de agentes educativos no acompanhamento de estudo de crianças observada pelo professor ou sugerida pelo comportamento de alunos - Oportunidade de interação com pessoas que podem atuar como agentes educativos no acompanhamento de estudo de crianças, além do próprio professor, fora ou dentro do contexto escolar. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível e atualizado sobre comportamentos desejáveis e adequados de agentes educativos; - Recursos e condições disponíveis para o professor preparar os agentes educativos (financeiros, de tempo, de oportunidades de capacitação disponíveis). 	<p><i>Apresentar informações e condições facilitadoras e favorecedoras para a atuação de outros agentes educativos</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práticas educativas, por parte dos agentes responsáveis pela criança em contextos externos à escola, gradualmente mais compatíveis com conhecimento atualizado disponível sobre aspectos envolvidos na educação de crianças; - Concepções e métodos inadequados sobre atuação de agente educativo revistas e reformuladas; - Maior probabilidade de alcançar resultados positivos ao lidar com comportamentos de estudo de crianças.
<p>Figura 11. Descrição comportamental do objetivo “Instruir outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos de estudos em alunos”.</p>		

A descrição comportamental do objetivo “Instruir outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos de estudos em alunos” indica a habilidade do professor em apresentar informações e condições facilitadoras e favorecedoras para outras pessoas atuarem como agentes de estudo, dividindo esta tarefa e aumentando as chances de a criança estudar adequadamente estando sob supervisão de outros agentes.

Na Figura 12 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Manter-se informado sobre o comportamento estudar da criança fora da escola”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO TERMINAL		
Comportamento: “Manter-se informado sobre o comportamento estudar da criança fora da escola (no contato com outros agentes de estudo como por exemplo pais, irmãos, cuidadores)”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de informações sobre aspectos relevantes do comportamento do aluno em relação ao estudar em casa; - Possíveis fontes de informações sobre aspectos em relação aos quais há lacunas a serem preenchidas com informações sobre aspectos relevantes do comportamento do aluno em relação ao estudar em casa. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características da situação, pessoa ou organização; - Conhecimentos e normas sobre relacionamento e comunicação adequados; - Informações sobre o aluno desejáveis ou necessárias de serem solicitadas; - Tempo disponível. 	<p><i>Solicitar informações sobre comportamento de estudo.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre o aluno tornada acessível e compartilhada entre os envolvidos em situações relevantes para o comportamento de estudo do aluno; - Melhores condições para avaliar (manter ou adequar) planos de ações para promoção de comportamentos adequados de estudo da criança; - Condições de aprendizagem do aluno otimizadas; <li style="padding-left: 20px;">Relação adequada entre os informantes e destes com o aluno desenvolvida ou mantida; - Maior número de informações desejáveis ou necessárias tornadas disponíveis em menor tempo.
<p>Figura12. Descrição comportamental do objetivo “Manter-se informado sobre o comportamento estudar da criança fora da escola”.</p>		

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Manter-se informado sobre o comportamento estudar da criança em casa”, este ressalta a habilidade do professor em buscar informações sobre o estudar do aluno com outras pessoas, quando necessário, podendo então fazer uso dessas informações de modo a proporcionar condições de estudo adequadas, e monitorando a manutenção do comportamento de estudar adequadamente.

Na Figura 13 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Avaliar eficácia da aprendizagem da criança em relação a comportamentos da classe estudar” definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: "Avaliar eficácia da aprendizagem da criança em relação a comportamentos da classe estudar".		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Alunos sendo ensinadas por professor a manejar contingências favorecedoras do estudar;</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- Conhecimento disponível sobre condições desejáveis ou esperadas de ensino e aprendizagem de alunos, em especial quanto aos comportamentos de estudo;</p> <p>- Características do aluno e de sua aprendizagem (desempenho acadêmico, conhecimentos e comportamentos prévios sobre comportamento de estudo, idade, escolaridade);</p> <p>- Conhecimento disponível sobre formas de avaliar comportamentos e seus resultados.</p>	<p><i>Produzir informações sobre repertório de estudos sobre o qual está atuando e condições para desenvolvimento deste repertório para avaliação de evolução e intervenção.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>- Procedimentos de promoção de comportamento de estudos avaliados quanto a sua eficácia na produção dos resultados esperados ou desejados;</p> <p>- Possibilidade de implementar novas intervenções ou modificar os procedimentos adotados em menor tempo;</p> <p>- Possibilidade de superar dificuldades do aluno de forma mais adequada, de acordo com suas necessidades e em menor tempo;</p> <p>- Probabilidade diminuída de desperdício de recursos.</p>
<p>Figura 13. Descrição comportamental do objetivo "Avaliar eficácia da aprendizagem da criança em relação a comportamentos da classe estudar".</p>		

O objetivo "Avaliar a eficácia de aprendizagem da criança em relação aos comportamentos da classe estudar" faz referência a habilidades do professor de produzir informações sobre o estudar do aluno, como condição essencial para identificar eventuais necessidades de intervenção para promoção da aprendizagem da criança em relação ao estudar e tomar providencias em relação ao observado, se julgar necessário.

Na Figura 14 é apresentada a descrição comportamental do objetivo "Alterar forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de alunos", definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO

Comportamento: “Alterar forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de estudantes”.

Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>Responsabilidade pelo ensino de comportamentos desejáveis da classe estudar para alunos.</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Variações de exigências e demandas de estudo ao longo de um período de tempo; - Evoluções nos repertórios comportamentais de crianças e jovens sob a responsabilidade do professor; - Conhecimento sobre processos de aprendizagem, desenvolvimento de repertórios comportamentais e autogoverno; - Conhecimento sobre condições adequadas para estudo (local, material, procedimentos, interferências, horários, quantidade de atividade etc.); - Características e demandas das atividades desenvolvidas pelos estudantes no período (como série escolar e tipos de atividades realizadas); - Características do estudante (idade, série escolar, nível de conhecimento sobre comportamentos adequados de estudo, presença de dificuldades ou fracasso escolar, motivação, entre outros); - Recursos disponíveis (materiais, tempo e espaço). 	<p><i>Providenciar condições, ao longo do tempo, para instalação de repertório de estudos autônomo por parte do estudante.</i></p> <p>(local apropriado, móveis, materiais, planejamento e formas de supervisões etc.).</p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes exigências e demandas de estudos atendidas ao longo da vida escolar, de acordo com as características da situação e do estudante; - Recursos disponíveis utilizados em seu potencial e sem desperdício; - Relação harmoniosa mantida ou estabelecida entre os envolvidos; - Aumento crescente de autonomia do estudante para planejar e implementar condições favorecedoras de comportamentos de estudo.

Figura 14. Descrição comportamental do objetivo: “Alterar forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de estudantes”.

A descrição comportamental do objetivo “Alterar a forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar do aluno” indica habilidade do professor importante não só como agente de estudo, mas em relação a aprendizagem de modo geral, uma vez que realizar as alterações pode ser importante para manutenção de comportamentos adequados apresentados pela criança.

Na Figura 15 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo do aluno em casa”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo do aluno em casa”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade ou necessidade de estudo do aluno fora da escola ou sem a supervisão do aluno; - Características da tarefa que requerem auxílio de um adulto no momento da realização; - Dificuldade do aluno em desenvolver a tarefa de maneira independente; <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Característica da atividade de estudo a ser realizada; - Conhecimento sobre condições adequadas para estudo (local, material, procedimentos, interferências, horários, quantidade de atividade etc.); - Recursos disponíveis (financeiros, de tempo, espaço e pessoais, como escolaridade dos adultos envolvidos). 	<p><i>Providenciar apoio para realização da tarefa em casa.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condições necessárias para desenvolvimento de estudo adequado providenciados ou adaptados de acordo com a necessidade e a característica da atividade realizada; - Condição de aprendizagem do aluno otimizada; - Aluno realizando atividade de estudo de forma crescentemente eficiente e autônoma; - Recursos disponíveis utilizados em seu potencial e sem desperdício; - Relação harmoniosa mantida ou estabelecida entre os envolvidos.
<p>Figura 15. Descrição comportamental do objetivo “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo do aluno em casa”</p>		

Conforme pode ser verificado na descrição comportamental do objetivo “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo do aluno em casa”, esta habilidade faz referência à tentativa do professor em garantir que existam pessoas, em outros contextos além da escola, capazes de ajudar a criança a estudar, caso ela solicite ajuda, aumentando as chances de que a criança continue a se comportar adequadamente após ter desenvolvido um repertório novo adequado.

Na Figura 16 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Garantir condições para que a criança providencie ajudas ao realizar atividades de estudo/tarefa de casa, sempre

que necessário”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO		
Comportamento: “Garantir condições para que a criança providencie ajudas ao realizar atividades de estudo/tarefa de casa, sempre que necessário”.		
Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações em que haja dificuldade do aluno em relação ao estudar, ou em relação à tarefa de casa; - Lacunas de conhecimento da criança lidar com comportamentos de estudo <p>Condições necessárias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características da situação de estudo; - Dificuldades da criança; - Criança realizando tarefa/estudando; - Pessoa disponível para auxiliar a criança. 	<p><i>Decidir quando solicitar ajuda</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança capaz de solicitar ajuda quando necessário; -Criança estudando de forma crescente autônoma; -Dificuldades resolvidas.
<p>Figura 16. Descrição comportamental do objetivo “Garantir condições para que a criança providencie ajudas ao realizar atividades de estudo/tarefa de casa, sempre que necessário”</p>		

O objetivo “Garantir condições para que a criança providencie ajuda ao realizar atividades de estudo/tarefa de casa, sempre que necessário”, indica a habilidade do professor em preparar o aluno para decidir quando e como solicitar ajuda, bem como para fazê-lo adequadamente. Ensinar este comportamento ao aluno é importante não apenas ao estudar, como em todas as situações que envolvam aprendizagem, uma vez que promove autogoverno intelectual da criança.

Na Figura 17 é apresentada a descrição comportamental do objetivo “Garantir informações sobre comportamento de estudo do aluno para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo”, definido para o programa de ensino destinado ao preparo de professores para lidar com comportamentos de estudo de seus alunos.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DE OBJETIVO

Comportamento: “Garantir informações sobre comportamento de estudo da criança para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo”.

Condições Antecedentes	Ação	Condições Subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>Situações em que haja demanda de informações sobre comportamentos de estudo da criança ou aspectos relacionados a estes comportamentos por parte de pessoas que delas necessitem, por sua condição de responsabilidade por lidar com estes comportamentos da criança (profissionais da área de educação ou saúde que atendam à criança, ou pessoas que tenham que acompanhar a criança nos estudos);</p> <p>- Lacunas de conhecimento sobre comportamentos de estudo da criança por parte de pessoas que delas necessitem para lidar com comportamentos de estudo da criança percebidas.</p> <p>Condições necessárias</p> <p>- Características da situação, pessoa ou organização. (Reuniões na escola, contatos com auxiliares de serviços domésticos, babás, avós etc.);</p> <p>- Conhecimentos e normas sobre relacionamento e comunicação adequados;</p> <p>- Informações sobre a criança que sejam desejáveis ou necessárias de serem relatadas;</p> <p>- Tempo disponível.</p>	<p><i>Informar sobre comportamento de estudo.</i></p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>- Informações sobre a criança apresentadas apenas para os diretamente envolvidos nas situações;</p> <p>- Maior possibilidade de estas pessoas poderem avaliar e dar encaminhamentos adequados ao atendimento da criança, em termos de planos de ações para promoção de comportamentos adequados de estudo da criança;</p> <p>- Criança protegida de exposições indesejáveis em função da oferta de informações não relevantes, privadas ou para pessoas que não tenham responsabilidade sobre a promoção de comportamentos de estudo da criança;</p> <p>- Condições de aprendizagem da criança otimizadas;</p> <p>- Relação adequada entre os informantes e destes com a criança desenvolvida ou mantida;</p> <p>- Maior número de informações desejáveis ou necessárias disponibilizadas em menor tempo.</p>

Figura 17. Descrição comportamental do objetivo “Garantir informações sobre comportamento de estudo da criança para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo”

A descrição comportamental do objetivo “Garantir informações sobre comportamento de estudo da criança para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo”, faz referência à habilidade do professor de informar sobre comportamento de estudo dos alunos, permitindo que sejam implementadas por outros agentes de estudo condições que mantenham o estudar de maneira adequada.

APÊNDICE 9: RESULTADOS ESTÁGIO 6 - ETAPA I:OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS (DERIVADOS DOS INTERMEDIÁRIOS MAIS GERAIS) DEFINIDOS PARA O PROGRAMA DE ENSINO DE PROFESSORES APRESENTADOS EM SUAS PARTES FUNCIONAIS E EM UMA SEQUÊNCIA PARA ENSINO

1. Dizer por que é importante caracterizar alunos para relacionar-se adequadamente com elas
2. Verificar idade do aluno
3. Enumerar características desenvolvimentais para cada idade do aluno
4. Identificar características desenvolvimentais esperadas para o aluno
5. Verificar características do aluno em relação a repertório, preferências, humor etc., que possam ser relevantes para estabelecer uma boa interação
6. Verificar o que é esperado do aluno em relação ao nível de escolaridade em que se encontra
7. Enumerar habilidades esperadas do aluno
8. Identificar habilidades do aluno
9. Enumerar possíveis dificuldades do aluno
10. Identificar dificuldades do aluno
 11. Identificar aspectos sobre do aluno que se deseja observar
 12. Observar comportamento do aluno quanto ao que se deseja *descobrir*
 13. Indicar conseqüências de perguntar/questionar alunos em momentos oportunos
 14. Indicar conseqüências de se perguntar/questionar alunos em momentos inadequados
 15. Enumerar momentos oportunos para questionar alunos
 16. Identificar momentos oportunos para questionar alunos
 17. Enumerar formas de se questionar alunos
 18. Identificar forma adequada de se questionar alunos
 19. Perguntar para o aluno sobre o que se deseja verificar
 20. Verificar compatibilidade do que acham/pensam sobre aluno com realidade
 21. Caracterizar crianças com quem deve ou vai interagir em aspectos relevantes para uma boa interação
 22. Dizer por que é importante caracterizar relação existente entre os envolvidos
 23. Enumerar relações existentes entre professores e alunos
 24. Diferenciar relações existentes entre professores e alunos
 25. Identificar relação existente entre os envolvidos
 26. Diante de nova relação a ser estabelecida com um aluno, caracterizar o tipo de relação existente entre os envolvidos
 27. Enumerar diferentes situações de interação existentes entre professores e alunos
 28. Enumerar situações que são adequadas para interação entre professores e alunos
 29. Identificar situação de interação entre aluno e criança
 30. Caracterizar a situação de interação (em relação à quando/momento que acontece a interação)
 31. Enumerar diferentes necessidades ou oportunidades de interação entre professores e alunos
 32. Identificar necessidades ou oportunidade de interação existente
 33. Caracterizar necessidade ou oportunidade de interação (quanto ao porque acontece a interação)
 34. Enumerar diferentes formas de relacionamento possíveis de serem estabelecidas
 35. Identificar diferentes possibilidades de interação considerando a situação e a relação existente entre os envolvidos
 36. Selecionar melhor forma de interação com o aluno, a cada situação específica, de modo a promover interações positivas e também favorecedoras do estudo
 37. Interagir com o aluno
 - 38. Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa**
 39. Dizer por que é importante estabelecer regras
 40. Dizer por que é importante fazer combinações
 41. Dizer por que é importante buscar opinião do aluno ao estabelecer normas/fazer combinações
 42. Identificar porque é importante/necessária a combinação

43. Sempre que for realizar um acordo com o aluno expor a elas as razões pelas quais fazer isto é importante
44. Enumerar comportamentos inadequados do aluno
45. Enumerar comportamentos desejáveis do aluno
46. Identificar comportamentos que não devem, mas estão sendo apresentados pelo aluno
47. Identificar comportamentos que devem, mas não estão sendo apresentados pelo aluno
48. Expor o que não deve ser feito
49. Expor o que deve ser feito
50. Expor porque deve ser feito
51. Identificar oportunidade ou necessidade para fazer o que é esperado
52. Indicar ao aluno diante de quê, ou em que situações, momentos, ela deve apresentar determinado tipo de conduta, sempre que for indicar comportamento a ser apresentado pela criança
53. Identificar forma adequada do que deve ser feito
54. Expor por meio de demonstrações e/ou indicações claras e precisas como fazer o que deve ser feito
55. Enumerar resultados esperados para a combinação
56. Identificar resultados esperados da combinação a ser feita
57. Dizer o que são consequências
58. Identificar gostos e preferências do aluno
59. Identificar potenciais consequências para o aluno e a situação
60. Estabelecer consequências para o que deve/não deve ser feito
61. Perguntar para o aluno qual combinação foi feita, a fim de verificar entendimentos e reforçar os acordos
62. Confirmar se o aluno entendeu o combinado toda vez que uma combinação for realizada
63. Sempre que houver necessidade de estabelecer regras, solicitar opinião do aluno sobre a situação e sobre regras possíveis, de modo a considerá-la nesta formulação
64. Perguntar o que o aluno acha sobre combinação a ser feita
65. Ouvir opinião do aluno sobre combinação a ser feita
66. Enumerar situações em que deve-se rever acordo/regra/normas a partir da opinião do aluno
67. Identificar combinações justas
68. Identificar situação em que deve-se rever o acordo/regra/norma a partir da opinião do aluno
69. Rever combinação de acordo com a opinião do aluno
70. Diante da necessidade de estabelecer normas e regras, fazer isto na forma de acordos com a criança, ao invés de definir normas e regras sem a participação do aluno
71. Sempre aplicar consequências combinadas para cumprimento ou não das normas
72. Enumerar situações em que norma deve ou pode ser revista
73. Identificar situação em que norma deve ser revista
74. Manter combinados mesmo na presença de pressão por parte do aluno
75. Sempre que houver sido estabelecido um acordo envolvendo a criança, garantir que ele seja cumprido por todos
76. Identificar efeitos esperados a partir do seguimento da norma
77. Verificar se os efeitos esperados com a aplicação da norma ocorreram
78. Enumerar critérios que podem influenciar o seguimento das normas/regras (falta de compreensão da norma, incompatibilidade da norma com idade; incompatibilidade com recursos disponíveis, consequências quanto ao cumprimento ou descumprimento - falsas, mentirosas, insuficientes)
79. Identificar aspectos que podem estar influenciando o seguimento das normas/regras
80. Avaliar cumprimento da norma estabelecida com o aluno
81. Rever normas/regras que não atingiram os resultados esperados apenas após avaliação da regra e não diante da pressão dos alunos ou dos pais.
82. Em situações em que é necessário estabelecer uma forma padrão de conduta do aluno, estabelecer normas e acordos com sua participação
83. Utilizar normas estabelecidas entre os envolvidos na relação com o aluno
- 84. Manejar contingências comportamentais ao relacionar-se com os alunos**
- 85. Lidar adequadamente com crianças sob sua responsabilidade como professor**

86. Definir o que são comportamentos de estudo
87. Dizer o que é repertório de estudo
88. Dizer consequências de ensinar o aluno a lidar adequadamente com estudo
89. Dizer por que é importante intervir/favorecer adequadamente o comportamento de estudo do aluno (consequências positivas e negativas do tipo de interação entre professores e alunos quanto ao comportamento de estudo)
90. Dizer por que é importante buscar conhecimento disponível sobre comportamento de estudos para o professor enquanto agente favorecedor de comportamentos de estudos
91. Enumerar aspectos que devem ser considerados para favorecer adequadamente comportamento de estudos de um aluno
92. Dizer o que são procedimentos de estudo
93. Selecionar melhores procedimentos para o estudar
94. Selecionar melhores métodos para transferir o conhecimento sobre comportamento de estudos para o aluno
95. **Buscar o conhecimento disponível sobre comportamentos de estudo**
96. Dizer por que é importante avaliar repertório de estudo de alunos
97. Caracterizar o aluno em relação aos comportamentos de estudo desenvolvidos
98. Identificar tipos de atividade de estudo desenvolvidos pelo aluno
99. Identificar atividade realizada pelo aluno
100. Observar atividades realizadas pelo aluno que possam ser consideradas de estudo
101. Observar produtos de atividades de estudo realizadas pelo aluno mesmo que extraclasse
102. Caracterizar atividade de estudo realizada pela criança
103. Avaliar as atividades realizadas pelo aluno em termos de sua adequação à condições consideradas ideais
104. Identificar condições do comportamento de estudo da criança a serem modificadas/melhoradas
105. Enumerar outros aspectos indicadores da necessidade de revisão de aspectos relacionados ao estudar da criança (resultados acadêmicos abaixo do esperado, dificuldades enfrentadas, fracasso escolar, diferentes exigências nas diferentes fases da vida escolar)
106. Identificar necessidade existe de apoio para realização de atividades de estudo do aluno
107. Enumerar situações que sejam potencialmente favorecedoras da aprendizagem/estudo do aluno
108. Dizer por que é importante registrar condições de ensino e aprendizagem do aluno
109. Enumerar formas existentes de registro das condições de ensino e aprendizagem do aluno
110. Identificar formas de registro disponíveis para a situação
111. Enumerar critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem do aluno
112. Definir critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem do aluno
113. Definir forma de registro das condições de ensino e aprendizagem do aluno
114. Registrar condições de ensino e aprendizagem do aluno identificadas
115. **Avaliar repertórios de estudo de alunos sob sua responsabilidade**
116. Dizer o que são agentes educativos
117. Dizer porque é importante capacitar como agente educativo
118. Dizer porque é importante promover o próprio repertório como agente educativo
119. Enumerar resultados desejáveis/ aspectos indicativos da atuação do professor como agente educativo
120. Identificar resultados desejáveis da atuação do professor como agente educativo
121. Enumerar formas de registrar resultados de atuação do professor como agente educativo
122. Registrar resultados da atuação do professor como agente educativo e comparar com resultados desejados
123. Identificar resultados da atuação do professor como agente educativo
124. Avaliar eficácia de atuação do professor como agente educativo
125. Enumerar recursos e condições necessárias para atualização do repertório de agente educativo
126. Identificar recursos e condições necessárias para atualizar repertório de agente educativo

127. Enumerar formas de encontrar/adaptar recursos disponíveis para aperfeiçoar repertório do professor como agente educativo
128. Identificar recursos e condições disponíveis para atualização do repertório do professor como agente educativo
129. Identificar recursos e condições para atualização do repertório do professor como agente educativo
- 130. Promover o próprio repertório de agente educativo em relação às crianças**
131. Definir competências a serem promovidas nos alunos em relação ao estudo
132. Dizer ao aluno porque é importante desenvolver comportamentos adequados de estudo
133. Dar informações necessárias para que o aluno apresente comportamentos de estudo em relação a o que, porque, quando e como fazer
134. Dizer porque é importante definir um local de estudo adequado
135. Identificar possíveis locais de estudo disponíveis
136. Enumerar características de um local de estudo que podem ser relevantes para o estudar
137. Identificar características de local de estudo adequado
138. Enumerar características de um local de estudos adequado
139. Apontar vantagens e desvantagens dos diferentes locais de estudo disponíveis
140. Garantir apresentação clara aos alunos de modelos de locais adequados para estudar
141. Dizer porque é importante adaptar local de estudos
142. Enumerar diferentes formas para adaptar local de estudo
143. Identificar adaptações possíveis para local de estudos identificado
144. Identificar recursos disponíveis para adequação do local de estudo
145. Adequar possíveis locais de estudo
146. Oportunizar que o aluno treine a adequação de locais de estudos em sala de aula
147. Orientar que o aluno estabeleça em casa um local adequado para realização de atividades de estudo em consonância com as instruções recebidas em sala
148. Dizer porque é importante manter e possuir materiais necessários e em boas condições de uso
149. Identificar material necessário para a atividades de estudo
150. Identificar material disponível para atividades de estudo
151. Diferenciar materiais em boas e más condições dos materiais
152. Identificar material em boas condições de uso
153. Selecionar materiais em função de suas condições de uso
154. Garantir apresentação clara aos alunos de modelos de como providenciar materiais de estudos
155. Oportunizar que o aluno treine providenciar materiais de estudos em sala de aula
156. Orientar ao aluno a providenciar material de estudos seguindo as orientações recebidas e às especificidades que a situação de estudo possa requerer
157. Dizer porque é importante definir local para organização do material
158. Enumerar características desejáveis para escolha de local para guardar material
159. Apontar vantagens e desvantagens dos diferentes locais identificados para guardar material
160. Identificar locais disponíveis para guardar material
161. Garantir apresentação clara aos alunos de modelos de locais adequados guardar o material de estudo
162. Oportunizar que o aluno treine guardar o material de estudo em local adequado em sala de aula
163. Orientar o aluno definir locais adequados para guardar material de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
164. Dizer porque é importante separar material de estudo
165. Enumerar formas de separar material de estudo
166. Garantir apresentação clara aos alunos de modelos para separar adequadamente o material de estudo
167. Oportunizar que o aluno treine separar adequadamente o material de estudo em sala de aula
168. Orientar o aluno a separar adequadamente o material de estudo, seguindo orientações recebidas em sala

169. Dizer porque é importante identificar material de estudo
170. Enumerar formas de identificar material de estudo
171. Garantir identificação do material de estudo
172. Garantir apresentação clara aos alunos de modelos para organizar o material de estudo
173. Oportunizar que o aluno treine organizar o material de estudo em sala de aula
174. Orientar o aluno a organizar os materiais de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
175. Dizer por que é importante separar o material para sessão de estudo
176. Enumerar situações em que o material deve ser separado para sessão de estudo
177. Identificar situações em que o material deve ser separado para sessão de estudo
178. Enumerar formas de separar o material para sessão de estudo
179. Identificar forma de separar o material para sessão de estudo
180. Garantir apresentação clara aos alunos de como selecionar adequadamente o material de estudo
181. Oportunizar que o aluno treine selecionar adequadamente o material de estudo em sala de aula
182. Orientar a criança a selecionar todo e somente o material necessário para a sessão de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
183. Dizer por que é importante separar material para intervalo de estudo
184. Enumerar formas de preparação do material para intervalo de sessão de estudo
185. Identificar formas de preparação do material para intervalo de estudo
186. Orientar a preparar o material para intervalo da sessão de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
187. Dizer consequências de guardar material adequadamente após sessão de estudos
188. Enumerar formas de guardar material após estudo
189. Identificar forma adequada de guardar material após estudo
190. Orientar a criança a guardar o material após a sessão de estudos, seguindo orientações recebidas em sala
191. Enumerar situações que podem danificar material de estudo
192. Identificar situações que podem danificar material de estudo
193. Dizer por que é importante manter material de estudos em boas condições
194. Enumerar formas de manter material em boas condições de uso (evitar situações que podem danificar material e utilizar recursos para manutenção do material como capa livros e cadernos, meio para carregar material, forma de disposição no meio de transporte etc.)
195. Identificar formas adequadas de manutenção do material em boas condições de uso
196. Enumerar formas e momentos oportunos de fazer limpeza do material de estudos
197. Identificar formas e momentos oportunos de fazer a limpeza do material de estudos
198. Orientar a criança a manter o material de estudos limpos, seguindo orientações recebidas em sala
199. Enumerar formas de utilização e manuseio do material de modo que permaneça limpo (não apontar lápis em estojo, colocar em superfície limpa)
200. Orientar a criança a utilizar o material de estudos de modo a continuar limpo, seguindo orientações recebidas em sala
201. Dizer ao aluno por que é importante estabelecer horários de estudo
202. Enumerar aspectos relevantes a serem considerados ao estabelecer horários de estudo
203. Orientar a o aluno a definir horário para início do estudar, seguindo orientações recebidas em sala
204. Identificar procedimento/aspectos a serem considerados para definir permanência na sessão de estudo
205. Orientar o aluno a definir o tempo de permanência na sessão de estudo
206. Orientar o aluno a definição de horários de estudo
207. Orientar o aluno a considerar as questões relacionadas aos horários das atividades de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
208. Dizer por que é importante definir o que estudar em cada sessão de estudo
209. Enumerar demandas de estudo para sessão
210. Identificar demandas de estudo para sessão
211. Enumerar critérios para definir o que estudar na sessão

212. Estabelecer critérios para definir o que estudar na sessão
213. Orientar o aluno a definir o que estudar em cada sessão sempre que for necessário, seguindo orientações recebidas em sala
214. Dizer por que é importante definir sequência de estudo sempre que for necessário
215. Enumerar critérios para definir sequência de estudo
216. Estabelecer critérios para definir sequência de estudo
217. Orientar o aluno a definir sequência de estudo sempre que for necessário, seguindo orientações recebidas em sala
218. Dizer por que é importante estabelecer intervalos de estudo
219. Enumerar situações em que seja necessário estabelecer intervalos de estudo
220. Identificar necessidade de intervalo de estudo
221. Identificar procedimento/aspectos a serem considerados para estabelecimento de intervalo de estudo
222. Orientar o aluno a estabelecer momento de realização de intervalo de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
223. Dizer por que é importante estabelecer tempo para intervalo de estudo
224. Identificar critérios para estabelecer tempo de intervalo de estudo
225. Orientar o aluno a estabelecer tempo do intervalo de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
226. Dizer por que é importante estabelecer atividade do intervalo de estudo
227. Identificar critérios para definir atividades no intervalo de estudo
228. Estabelecer atividades adequadas para intervalos de estudo
229. Orientar os alunos a definirem de intervalos de estudo sempre que for necessário, seguindo orientações recebidas em sala
230. Dizer por que é importante utilizar agenda e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
231. Enumerar características de agendas adequadas e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
232. Identificar agenda adequada e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
233. Providenciar agenda (selecionar agenda) para planejamento e controle de estudos (planilhas/calendários)
234. Enumerar procedimentos para uso de agenda e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
235. Identificar procedimentos para uso de agenda e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
236. Orientar o aluno a garantir o uso de agenda e outros instrumentos de planejamento de estudos, seguindo orientações recebidas em sala
237. Dizer por que é importante conhecer e utilizar os procedimentos de estudo para as diferentes atividades, temas, assuntos e matérias
238. Enumerar tipos de demandas de atividades (memorização, leitura, interpretação, cálculos)
239. Identificar demandas próprias de cada atividade a ser realizada pela criança
240. Enumerar procedimentos de estudos existentes para as diferentes atividades, assuntos, temas e matérias da criança
241. Identificar procedimentos possíveis para cada atividade, disciplina, assuntos, tema
242. Enumerar critérios para selecionar procedimentos para cada atividade, disciplina, assunto, tema
243. Definir critérios para selecionar procedimentos para cada atividade, disciplina, assunto, tema
244. Indicar procedimentos de estudos para as diferentes atividades, temas, assuntos e matérias da criança
245. Garantir apresentação clara aos alunos de modelos para planejar adequadamente sessões de estudo
246. Oportunizar que o aluno treine planejar adequadamente sessões estudo em sala de aula
247. Orientar o aluno a realizar o planejamento de estudos, seguindo orientações recebidas em sala
248. Dizer por que é importante controlar interferências à realização da tarefa

249. Indicar consequências de lidar adequadamente com interferências
250. Enumerar possíveis fontes de interferências ao estudar (horário, material, pessoas, atividades concorrentes)
251. Identificar possíveis fontes de interferências ao estudo da criança
252. Enumerar formas de eliminar/controlar fonte de interferências ao estudar
253. Identificar possíveis formas de eliminar/controlar fontes de interferências ao estudar
254. Enumerar critérios para selecionar forma de eliminar/controlar fontes de interferência ao estudar
255. Definir critérios para selecionar forma de eliminar/controlar fontes de interferência ao estudar
256. Selecionar forma de eliminar/controlar fontes de interferências ao estudar
257. Orientar o aluno a eliminar/controlar fonte de interferências ao estudar
258. Orientar o aluno a reduzir possibilidade de interferências ao estudo
259. Garantir apresentação clara aos alunos de modelos para eliminar/controlar interferências à situações de estudo
260. Oportunizar que o aluno treine eliminar/controlar interferências à situações de estudo em sala de aula
261. Orientar o aluno a providenciar formas de lidar com interferências ao estudar, todas as vezes em que forem necessárias
262. Dizer porque é importante lidar adequadamente com situações de avaliação escolar
263. Identificar situações de avaliação
264. Caracterizar situações de avaliação em relação a demandas de estudo
265. Enumerar procedimentos de preparação para avaliação existente
266. Identificar procedimentos de preparação para avaliação disponível para ser aplicado
267. Definir procedimentos para preparação da criança para situações de avaliação
268. Enumerar condições relevantes para utilizar procedimentos de preparação da criança para situações de avaliação
269. Identificar condições relevantes para utilizar procedimentos de preparação da criança para situações de avaliação
270. Definir condições para utilizar procedimentos de preparação da criança para situações de avaliação
271. Garantir apresentação clara aos alunos de modelos para preparo do aluno para situações de avaliação
272. Oportunizar que o aluno treine o preparo para situações de avaliação em sala de aula
273. Orientar o aluno se prepare para situações de avaliação, seguindo orientações recebidas em sala
274. Enumerar procedimentos existentes para aluno lidar com avaliação
275. Identificar procedimentos para aluno lidar com situação de avaliação
276. Exercitar providências esperadas na situação de avaliação
277. Indicar procedimentos adequados para o aluno lidar com avaliações
278. Orientar o aluno garanta condições adequadas para realização de avaliação
279. Enumerar aspectos a serem alcançados na avaliação escolar da criança
280. Identificar resultados desejáveis do estudo da criança, respeitando suas habilidades e dificuldades, bem como os planejamentos traçados
281. Identificar resultados alcançados pela criança na avaliação escolar
282. Comparar resultados desejáveis X alcançados nas avaliações da criança
283. Garantir avaliação de resultados de sessões de estudo da criança a partir dos resultados alcançados nas avaliações
284. Garantir apresentação clara aos alunos de modelos para promover condições para criança lidar com situações de avaliação escolar no estudo
285. Oportunizar que o aluno treine a promoção condições para criança lidar com situações de avaliação escolar no estudo em sala de aula
286. Orientar o aluno a promover condições para lidar com situações de avaliação escolar no estudo
287. Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma.
288. Estimular a apresentação de comportamentos de estudo pelo aluno
289. Apresentar modelos de comportamentos para apresentação para o aluno

290. Dar consequências adequadas para emissões de comportamentos pelo aluno
291. Reduzir gradualmente nível de comportamentos modelo para que o aluno emita comportamentos a serem treinados/instalados
292. Dispor condições para que o aluno passe a emitir os comportamentos definidos com autonomia crescente
293. Promover autonomia na emissão de comportamentos de estudo pelo aluno no que diz respeito a relatos do aluno ou dos pais em relação a: escolha e adaptação de locais de estudo; organização e utilização de material escolar; estabelecimento de rotinas de estudo, instrumentos e procedimentos de planejamento de estudo; erros e dificuldades; avaliação escolar; procedimentos para desenvolvimento de tarefas escolares; regras escolares; solicitação de ajudas; e outros que forem relevantes para o contexto existente
- 294. Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma**
- 295. Instalar comportamentos da classe estudar em crianças sob sua responsabilidade como professor**
296. Dizer porque é importante reconhecer situações escolares que requerem ou comportam a emissão de comportamentos da classe estudar
297. Enumerar situações escolares diversas que requerem ou comportam apresentação de comportamentos da classe estudar
298. Identificar situações escolares diversas que requerem ou comportam apresentação de comportamentos da classe estudar
299. Conhecer características específicas da situação de estudo que se apresenta
300. Enumerar condições necessárias para promover comportamentos adequados de estudo considerando as características apresentadas pela situação;
301. Enumerar comportamentos que podem ser considerados facilitadores da promoção de condições antecedentes de estudos por parte dos agentes educativos
302. Identificar oportunidade ou necessidade para fazer o que é esperado
303. Indicar ao professor diante de quê, ou em que situações, momentos, ele deve apresentar comportamentos que favoreçam comportamento de estudos adequados
304. Identificar forma adequada de providenciar as condições desejadas
305. Expor por meio de demonstrações e/ou indicações claras e precisas como fazer arranjos que promovam condições antecedentes favorecedoras
306. Enumerar resultados esperados para ao comportamento do professor de promover comportamento favorecedor do estudar
307. Dizer porque é importante que os alunos sejam ensinados a reconhecer situações potencialmente favorecedoras do estudar
308. Indicar ao aluno diante de quê, ou em que situações, momentos, uma situação pode ser considerada potencialmente favorecedora do estudar
309. Indicar ao aluno o que é esperado dele diante de uma situação pode ser considerada potencialmente favorecedora do estudar
310. Expor por meio de demonstrações e/ou indicações claras e precisas como o aluno deverá se comportar diante de situações favorecedoras de comportamento da classe estudar
311. Enumerar resultados esperados para ao comportamento do aluno de reconhecer situação potencialmente favorecedora do estudar
- 312. Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com alunos sob sua responsabilidade**
313. Dizer porque é importante proporcionar condições que favoreçam o estudar do aluno em casa
314. Enumerar formas de proporcionar condições favorecedoras do estudar, em casa
315. Identificar formas de proporcionar condições favorecedoras do estudar em casa
316. Dizer porque utilizar a tarefa de casa como ferramenta pedagógica pode ser considerado condição potencialmente favorecedora do estudar, em casa
317. Enumerar possíveis consequências positivas da utilização da tarefa de casa como ferramenta pedagógica, além do treino de comportamentos adequados de estudo
318. Enumerar possíveis objetivos a ser alcançados com o emprego da tarefa de casa
319. Dizer porque é importante definir os objetivos pretendidos com a utilização da tarefa

320. Caracterizar habilidades dos alunos a quem serão enviadas as tarefas
321. Selecionar tarefas que venham ao encontro dos objetivos pretendidos
322. Selecionar tarefas que levem em consideração às habilidades dos alunos e condição de realização de maneira independente
323. Realizar alterações na tarefa de casa selecionada, quando necessário, considerando a possibilidade dos alunos
324. Preparar os alunos para o envio da tarefa
325. Enumerar materiais necessários para realização da tarefa
326. Enumerar possíveis fontes de informação necessárias para realização da tarefa
327. Realizar explicação da tarefa enviada considerando: o que é esperado do aluno, habilidades necessárias para sua realização, possíveis fontes de informação necessárias para sua realização, dificuldade do aluno, e etc.
328. Enviar, quando necessárias informações extras complementares para a realização da tarefa
329. Questionar os alunos sobre possíveis dúvidas que ainda existam após a explicação da tarefa
330. Garantir que os alunos compreenderam o que é esperado dela
331. Definir em conjunto com o aluno prazo para devolução da tarefa resolvida
332. Orientar que o aluno realize a tarefa de acordo com as instruções recebida sobre como estudar
333. Se certificar que os alunos entendam a realização da tarefa como condição de estudo
334. Enumerar possíveis métodos para conferência da tarefa
335. Realizar a conferência da tarefa considerando: o que era esperado da criança, o que a criança realizou, possíveis dificuldades encontradas, e possíveis habilidades a serem desenvolvidas na criança
- 336. Favorecer comportamentos de estudo em casa de crianças sob sua responsabilidade**
337. Dizer porque é importante reforçar comportamentos adequados de estudos em dos alunos
338. Enumerar comportamentos de estudos que possam ser considerados adequados dos alunos mesmo que extraclasse
339. Identificar comportamentos de estudos dos alunos que possam ser considerados adequados mesmo que extraclasse
340. Enumerar possíveis consequências do próprio trabalho ou estudo do aluno
341. Fornecer consequências positivas extrínsecas para estudar do aluno
342. Identificar consequências positivas advindas do próprio trabalho do aluno
343. Indicar consequências intrínsecas da atividade para o aluno, todas as vezes que verificar ou acompanhar atividade do aluno
344. Sempre providenciar consequências adequadas para o comportamento de estudar do aluno
- 345. Promover reforçamento de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com alunos sob sua responsabilidade e no que se refere a atividades escolares, mesmo que extraclasse**
346. Identificar vantagens de oferecer ajuda adequada para o aluno
347. Dizer por que é importante supervisionar atividade de estudo d o aluno a fim de verificar dificuldades da criança que leve ao erro ou falha
348. Dizer por que é importante supervisionar comportamento de estudo do aluno
349. Enumerar tipos de atividades que são frequentemente solicitadas para o aluno
350. Identificar atividade de estudo que está sendo/foi realizada pelo aluno
351. Enumerar fontes de informação sobre atividades do aluno
352. Identificar fontes de informação sobre atividades do aluno, em situações em não se tenha essa informação, quando as atividades são novas e diferentes ou há mudanças na vida escolar
353. Caracterizar atividade de estudo realizada pelo aluno
354. Caracterizar habilidades da criança quanto ao repertório de estudo já existente, facilidades e dificuldades, bem como características em geral relevantes para supervisão do comportamento de estudo
355. Observar a tarefa realizada pelo aluno
356. Identificar características do estudar presentes na tarefa realizada.

357. Sempre conferir a tarefa realizada pela criança
358. Enumerar possíveis aspectos/indicadores da tarefa a serem conferidos
359. Definir aspectos da tarefa a serem conferidos em cada situação de verificação
360. Enumerar possíveis procedimentos para conferir/verificar tarefa/atividade do aluno
361. Definir procedimentos de conferência/exame da tarefa/atividade do aluno
362. Identificar necessidade de intervenção no trabalho do aluno
363. Verificar tarefas do aluno de modo que sejam identificadas eventuais dificuldades, erros e acertos
364. Identificar dificuldade do aluno que leve ao erro ou falha
365. Identificar erro ou falha do aluno
366. Enumerar diferentes formas existentes para ajudar o aluno a superar dificuldade encontrada
367. Identificar formas de apoio disponíveis para ajudar o aluno a superar dificuldades de estudos
368. Enumerar critérios para selecionar formas de apoio para ajudar o aluno a superar dificuldades de estudos
369. Definir critérios para selecionar formas de apoio para ajudar o aluno a superar dificuldades de estudos
370. Definir forma de apoio/ajuda para o aluno superar dificuldades de estudo
371. Aplicar intervenção para superação ou eliminação da dificuldade encontrada (sem oferecer resposta pronta para a criança) superando a dificuldade encontrada
372. Providenciar ajuda para o aluno superar dificuldades de estudo, toda as vezes que verificar necessidade
373. Dizer por que é importante utilizar procedimento adequado para o próprio aluno identificar erro
374. Enumerar procedimentos existentes para que o aluno identifique e corrija erro
375. Enumerar critérios para decidir pelo procedimento mais adequado para que o aluno identifique e corrija erro
376. Definir procedimento adequado para que o aluno identifique e corrija erro
377. Oferecer condições para que o aluno identifique e corrija erros
378. Enumerar possíveis formas de intervenção caso criança não consiga identificar ou corrigir erro (ex. decidir alterar procedimentos de ensino, reavaliar tipo de tarefa oferecida ou encaminhamento para apoio/reforço escolar por exemplo)
379. Enumerar possíveis recursos para alteração da forma de oferecimento da informação relacionadas dificuldades da criança na atividade de estudo/realização da tarefa
380. Identificar recursos disponíveis para alteração (planejamento de condições de ensino, tempo, habilidades dos envolvidos)
381. Decidir forma de encaminhamento caso o aluno não identifique/corrija erro diante de alteração no procedimento de apresentação da informação requerida para realização da tarefa/estudo
382. Encaminhar o aluno ao serviço escolar especializado caso esta não identifique ou consiga corrigir
383. Intervir no trabalho do aluno caso identifique necessidade de ajuda
384. Dizer consequências de apontar características positivas do trabalho do aluno
385. Enumerar características positivas/desejáveis do trabalho do aluno
386. Identificar características positivas do trabalho do aluno
387. Sempre, apontar características positivas do trabalho do aluno ao conferir tarefas
388. Avaliar eficácia da ajuda/encaminhamento
- 389. Corrigir comportamentos inadequados de estudo de alunos sob sua responsabilidade”.**
390. Dizer por que é importante preparar outras pessoas para atuarem como agente educativo
391. Caracterizar pessoas a serem orientadas quanto ao repertório inicial que possuem, habilidades, escolaridade e outros aspectos relevantes para orientação adequada
392. Enumerar formas existentes de orientar pessoas
393. Identificar forma de promover condição de atuação de outras pessoas como supervisores de estudo dos alunos

394. Enumerar recursos existentes e disponíveis para orientar pessoas a atuarem como agentes de promoção de estudo
395. Identificar recursos disponíveis (materiais sobre o tema, tempo, financeiros) para orientar pessoas para atuarem como agentes de promoção de estudo
396. Definir formas adequadas de orientar pessoas para atuação como supervisores de estudos de alunos
397. Instruir outras pessoas para relacionar-se adequadamente com o aluno
398. Instruir outras pessoas para solicitar informações sobre o aluno para outros agentes educativos
399. Instruir outras pessoas para transferir informações para outros agentes educativos
400. Instruir outras pessoas para garantir apoio para realização das atividades de estudo do aluno
401. Instruir outras pessoas para capacitar alunos a lidar com estudo de forma adequada e autônoma no grau máximo possível
402. Instruir outras pessoas para supervisionar comportamento de estudo do aluno
403. Instruir outras pessoas para avaliar a eficácia da aprendizagem do aluno
404. Instruir outras pessoas para atuarem como supervisores de estudo do aluno no grau máximo possível
405. Combinar com o aluno e outros agentes educativos a utilização dos recursos e instrumentos disponibilizados/definidos para realização das atividades de estudo
- 406. Instruir outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos de estudos em crianças**
- 407. Favorecer a ocorrência de comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças ao implementar atividades escolares**
408. Dizer por que é importante manter-se informado sobre comportamento de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
409. Enumerar aspectos importantes para acompanhamento adequado de estudo do aluno (dificuldades, facilidades, características do comportamento apresentado, procedimentos utilizados)
410. Identificar necessidade de informações importantes para acompanhamento adequado de estudo do aluno
411. Enumerar aspectos do aluno em geral, que podem interferir no comportamento de estudo (repertório, preferências, idade, escolaridade, relações sociais)
412. Identificar necessidade de informações em geral, sobre o aluno, que podem interferir no comportamento de estudo
413. Identificar lacunas de informações sobre o aluno, relevantes para acompanhamento da atividade de estudo
414. Decidir por solicitar informações sobre comportamentos de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para esses comportamentos) junto a terceiros
415. Dizer qual a função de se identificar previamente fontes de informação sobre do aluno
416. Enumerar tipos de pessoas que possuem informações sobre o aluno que sejam relevantes para acompanhamento do seu comportamento de estudo
417. Identificar diferentes fontes de informação sobre comportamento de estudo ou aspectos do aluno relevantes para acompanhamento de estudo
418. Diferenciar fontes de informação, quanto as informações necessárias a serem solicitadas, sobre o aluno e seu comportamento de estudo
419. Enumerar características de pessoas que podem ser relevantes para definir e preparar forma e tipo de solicitação a ser feita sobre comportamento de estudos ou aspectos gerais do aluno que sejam relevantes para acompanhamento do estudar
420. Caracterizar pessoas, fontes de informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno
421. Definir a quem solicitar informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno, que afetem ou sejam relevantes para esses comportamentos
422. Dizer qual a função de se identificar a situação para solicitar informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo do aluno

423. Enumerar vantagens e desvantagens das diferentes situações para solicitação de informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo do aluno
424. Enumerar diferentes situações para solicitação de informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo do aluno
425. Identificar possíveis situações para solicitação de informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo do aluno
426. Identificar situações mais adequadas para solicitação de informações a outros sobre aspectos do aluno relevantes para acompanhamento do seu comportamento de estudo
427. Definir em que contexto solicitar a outras pessoas informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno relevantes para acompanhamento do seu comportamento de estudo.
428. Indicar consequências de se preparar situações para solicitar informações
429. Preparar situações, quando forem necessárias, para solicitar informações a terceiros sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno
430. Indicar consequências de comparecer à situações em que haja oportunidade de se solicitar informações a terceiros sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno
431. Promover situações em que haja oportunidade de solicitar informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno
432. Dizer porque é importante definir informações sobre a criança a serem solicitados a terceiros
433. Enumerar aspectos relevantes do comportamento em geral e do comportamento de estudo do aluno que podem ser informados por outros (resultados esperados e alcançados no comportamento de estudo do aluno, formas da família ou outros envolvidos darem apoio as tarefa de casa, procedimentos de ensino adotados na fora da escola, junto à criança, formas de manter os resultados escolares alcançados, adequação dos procedimentos adotados em casa, dificuldades da criança, atenção, comportamentos e motivação da criança, aspectos gerais que podem influenciar, como socialização por exemplo)
434. Identificar aspectos relevantes do comportamento em geral ou do comportamento de estudo do aluno, e condições que podem influenciar estes comportamentos, a serem informados por outros
435. Enumerar diferentes formas existentes de solicitação de informações a outras pessoas
436. Caracterizar diferentes formas de solicitar informações a outras pessoas
437. Identificar forma de solicitar informações a terceiros sobre aspectos em geral do aluno e do comportamento de estudo extraclasse (ou seja, definir como solicitar informações a terceiros do que acontece fora da sala de aula)
438. Preparar forma de solicitar informação a terceiros sobre aspectos em geral do aluno e do comportamento de estudo extraclasse
439. Solicitar informações a terceiros sobre aspectos desejáveis ou necessários para acompanhamento adequado de estudo do aluno em situações extraclasse
440. Obter informações sobre comportamentos de estudo do aluno que ocorram extraclasse (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) junto a terceiros
441. Dizer o que é observar indicadores de comportamentos de estudo do aluno em sala de aula
442. Dizer por que é importante observar indicadores do comportamento de estudo do aluno em sala de aula
443. Dizer o que são indicadores do comportamento de estudo
444. Enumerar aspectos/indicadores do comportamento de estudo que podem ser relevantes para o rendimento acadêmico do aluno
445. Enumerar possíveis aspectos/indicadores do comportamento de estudar para observação em sala de aula
446. Definir aspectos/indicadores do comportamento de estudar a serem observados em sala de aula
447. Enumerar possíveis procedimentos de observação em sala de aula
448. Caracterizar procedimentos de observação em relação a aspectos relevantes do comportamento de estudo do aluno que se deseja observar (quando, facilidades, recursos)
449. Definir procedimento para observar comportamento de estudo do aluno (Como observar)

450. Enumerar possíveis instrumentos de observação e registro
451. Identificar vantagens e desvantagens dos diferentes instrumentos de observação
452. Identificar recursos disponíveis para preparação de instrumentos para observação do comportamento de estudo do aluno
453. Definir instrumentos para observar o comportamento de estudo do aluno em sala de aula
454. Preparar instrumento para observar o comportamento de estudo do aluno em sala de aula
455. Registrar aspectos de interesse do comportamento de estudo do aluno em sala de aula
456. Observar comportamento de estudo do aluno em sala de aula
457. Obter informações sobre comportamentos de estudo do aluno em sala de aula (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) por meio de observação
458. Dizer por que é importante conferir tarefa de casa
459. Enumerar possíveis aspectos/indicadores da tarefa a serem examinados para obtenção de informações
460. Definir aspectos da tarefa do aluno a serem examinados para obtenção de informações
461. Enumerar possíveis procedimentos para conferir/verificar tarefa/atividade do aluno
462. Definir procedimentos de conferência/exame da tarefa/atividade do aluno (quando, como realizar a verificação)
463. Registrar aspectos das tarefas que sejam relevantes para acompanhamento do estudo, a fim de serem utilizados nas definições ou adequações de novos planos, bem como para repassar informações a outros agentes educativos
464. Conferir/Examinar tarefa/atividade realizada pelo aluno
465. Obter informações a partir de produtos do estudo do aluno, sempre quando eles existirem
466. Apontar consequências de encaminhamento adequado X inadequado das informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno
467. Enumerar possibilidades de uso da informação recebida ou recolhida sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno
468. Relacionar as possibilidades de uso das informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno em diferentes contextos (função)
469. Decidir o que fazer com as informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno
470. Indicar consequências de sempre informar o aluno sobre as informações recebidas ou recolhidas sobre ela
471. Definir forma de informar o aluno sobre as informações recebidas ou recolhidas sobre ela (de acordo com objetivo Relacionar-se adequadamente)
472. Sempre informar o aluno sobre informações recebidas ou recolhidas sobre seu comportamento de estudo e aspectos em geral
473. Estabelecer metas e planos a partir das informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral do aluno
474. Usar informações obtidas sobre o estudar do aluno para promover comportamentos de estudo adequados
- 475. Manter-se informado sobre comportamentos de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)**
476. Dizer por que é importante avaliar a eficácia da aprendizagem do aluno
477. Dizer por que é importante promover mudanças do plano de ensino quando necessário ou adequado
478. Caracterizar o aluno quanto as suas habilidades, dificuldades, escolaridade, idade e outros aspectos relevantes para avaliação de sua aprendizagem
479. Observar comportamento de estudo do aluno (analise manter-se informado sobre comportamento de estudo do aluno)
480. Conferir/Examinar atividades do aluno (analise em garantir informações e em manter-se informado)
481. Identificar potencialidades/ dificuldades do aluno em relação ao estudo (analise em garantir informações)
482. Enumerar procedimentos de estudo que devem ser seguidos pela criança
483. Identificar procedimentos em vigor no e para estudo do aluno
484. Caracterizar procedimentos de estudo utilizados pelo aluno

485. Identificar condições favoráveis de estudo do aluno (análise em garantir informações)
486. Identificar condições desfavoráveis de estudo do aluno (análise em garantir informações)
487. Identificar condições [externas ao estudo] que podem influenciar comportamento de estudo do aluno (análise em garantir informações)
488. Obter informações com outros agentes educativos sobre do aluno e os resultados alcançados (análise em manter-se informado sobre comportamento de estudo do aluno)
489. Caracterizar condições de ensino e aprendizagem do aluno
490. Dizer por que é importante registrar condições de ensino e aprendizagem do aluno
491. Enumerar formas existentes de registro das condições de ensino e aprendizagem do aluno
492. Identificar formas de registro disponíveis para a situação
493. Enumerar critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem do aluno
494. Definir critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem do aluno
495. Definir forma de registro das condições de ensino e aprendizagem do aluno
496. Registrar condições de ensino e aprendizagem do aluno identificadas
497. Enumerar condições de ensino desejáveis ou esperadas dos alunos
498. Identificar condições de ensino desejáveis ou esperadas dos alunos
499. Enumerar condições de ensino planejadas no plano de ação
500. Identificar condições de ensino planejadas no plano de ação
501. Enumerar formas de apoio oferecidas para realização das atividades de estudo
502. Identificar apoio oferecido para realização das atividades de estudo (análise em garantir que a criança tenha apoio)
503. Comparar condições identificadas com condições desejáveis ou esperadas dos alunos
504. Enumerar critérios para modificar ou implantar novas condições para alcance dos resultados esperados
505. Definir critérios para modificar ou implantar novas condições para alcance dos resultados esperados
506. Enumerar possíveis problemas ou necessidades de mudanças no plano de estudos
507. Identificar problemas/necessidades de mudanças no plano de estudos definido (quando)
508. Definir condições a serem modificadas ou implantadas para alcance dos resultados esperados
509. Enumerar procedimentos para mudanças no plano de ensino
510. Identificar procedimentos para mudanças no plano de ensino (como mudar)
511. Orientar aluno a revisar plano de estudo sempre quando houver evidência de problemas ou necessidades de modificações
512. Dizer por que é importante registrar condições que serão modificadas ou implantadas para alcance dos resultados
513. Enumerar formas existentes de registro das novas condições de ensino e aprendizagem do aluno
514. Identificar formas de registro disponíveis para a situação
515. Enumerar critérios para selecionar formas de registro das novas condições de ensino e aprendizagem do aluno
516. Definir critérios para selecionar formas de registro das novas condições de ensino e aprendizagem do aluno
517. Definir forma de registro das novas condições de ensino e aprendizagem do aluno
518. Registrar condições que serão modificadas ou implantadas, permitindo acompanhamento adequado dos resultados obtidos
519. Rever plano de ação e apoio oferecido para atividades do aluno
- 520. Avaliar eficácia da aprendizagem da criança sempre e durante todo o processo de supervisão e acompanhamento de estudo**
521. Dizer por que é importante estabelecer plano de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo durante a vida escolar dos alunos
522. Enumerar diferentes exigências e demandas de estudo que alunos vivenciam durante sua vida escolar (quanto à idade, atividades desenvolvidas, série escolar e outros aspectos relevantes)

523. Enumerar diferentes situações ao longo da vida escolar em que sejam necessárias mudanças nas exigências e demandas de estudo de alunos (dificuldades da criança, motivação, fracasso escolar)
524. Identificar mudanças das exigências e demandas de estudo de alunos ao longo do tempo em que estão na escola
525. Enumerar elementos relevantes para caracterizar estudante ao longo de sua vida escolar (idade, série, motivação, existência de fracasso escolar)
526. Enumerar fontes de informações sobre as características do estudante que são relevantes para caracterizar seu repertório de estudo ao longo da sua vida escolar
527. Identificar elementos relevantes para caracterizar estudante ao longo da sua vida escolar
528. Caracterizar estudante, quanto a aspectos relevantes para seu repertório de estudo, e que se modificam ao longo do tempo
529. Observar comportamento de estudo do aluno longo de sua vida escolar (já analisado em garantir informações)
530. Apontar características desejáveis de um repertório de estudo adequado de ser apresentado ao longo da vida escolar dos alunos
531. Caracterizar comportamento de estudo apresentado pelo estudante ao longo de sua vida escolar
532. Enumerar possíveis características das atividades/demandas de atividades que são solicitadas ao alunos e que variam no tempo da vida escolar (tipo de atividade a ser realizada, quantidade de atividade a ser realizada, matérias a serem aprendidas, entre outros)
533. Enumerar fontes de informações sobre atividades e demandas de atividades do estudante ao longo de sua vida escolar
534. Caracterizar atividades e demandas de atividades do estudante no período
535. Identificar evoluções ou déficits/lacunas no repertório de estudo dos alunos ao longo do tempo em que estão na escola
536. Enumerar recursos e instrumentos necessários para atendimento de diversas demandas e exigências de estudo ao longo do tempo da vida escolar de um estudante
537. Identificar recursos e instrumentos necessários para atendimento das demandas e exigências de estudo vigentes na vida escolar de alunos
538. Enumerar formas de adequar recursos e instrumentos disponíveis para atendimento das exigências de estudos ao longo da vida escolar de um estudante
539. Identificar recursos e instrumentos disponíveis para atendimento das exigências de estudo vigentes na vida escolar de alunos
540. Providenciar instrumentos ou recursos necessários para atendimento das novas demandas e exigências de estudo ao longo da vida escolar de alunos
541. Indicar para o estudante as novas exigências e demandas vigentes a cada fase da vida escolar deste
542. Indicar ao estudante recursos e/ou instrumentos para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
543. Dizer ao estudante a importância da utilização de novos recursos e instrumentos para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
544. Informar aos alunos sobre a importância da utilização dos recursos e instrumentos indicados para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
545. Solicitar do estudante a utilização dos recursos e instrumentos indicados para atendimento das demandas e exigências da fase escolar vivenciada
546. Combinar com estudante a utilização dos recursos e instrumentos indicados para atendimento das demandas e exigências da fase escolar vivenciada
547. Ouvir opinião do estudante quanto as solicitações realizadas para atendimento das novas e diferentes demandas de estudo da fase escolar vivenciada
548. Rever combinações, instrumentos ou recursos indicados para atendimento das novas e diferentes demandas da fase escolar a partir da opinião do estudante
549. Enumerar resultados esperados com utilização dos novos recursos e instrumentos disponibilizados para atendimento das demandas e exigências da fase escolar vivenciada
550. Verificar resultados da utilização dos recursos e instrumentos para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada

551. Garantir ao estudante consequências ou indicação de consequências reforçadoras pelo cumprimento das combinações e solicitações realizadas para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
552. Capacitar estudante a lidar com novas e diferentes demandas de estudo ao longo da vida escolar, de forma participativa e interativa entre os envolvidos
553. Ensinar estudante a identificar situações de novas demandas e exigências de estudo ao longo de sua vida escolar
554. Estabelecer plano de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo durante a vida escolar de alunos
- 555. Alterar forma de ação de favorecimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de alunos**
556. Criar condições para trazer a escola pais/responsáveis que possam atuar como agentes educativos
557. Informar aos pais/responsáveis a importância da realização da tarefa de casa pelo aluno
558. Informar aos pais/responsáveis a importância de existir em casa, alguém em condição de auxiliar o aluno na realização da tarefa, quando necessário.
559. Informar consequências aos pais/responsáveis da existência de um agente educacional no momento da realização da tarefa
560. Enumerar possíveis aspectos indicadores de necessidade de apoio da criança (resultados abaixo do esperado, dificuldades enfrentadas, fracasso escolar, diferentes exigências nas diferentes fases da vida escolar, comportamento de estudo inadequado)
561. Identificar necessidade de apoio para realização de atividades de estudo da criança
562. Caracterizar a criança quanto aos aspectos relevantes para sua capacitação (em termos de idade, escolaridade, dificuldades e habilidades, repertório de estudo existente, entre outros)
563. Caracterizar atividade de estudo realizada pela criança
564. Identificar tipos de atividade de estudo da criança
565. Identificar atividade realizada pela criança
566. Identificar condições do comportamento de estudo da criança a serem modificadas/melhoradas
567. Enumerar possíveis situações de estudo e aprendizagem da criança
568. Identificar situações em potencial para estudo e promoção de aprendizagem da criança (de dia a dia, como atividades escolares e específicas, ex. passeio em zoológico, assistir TV ou momento de realizar atividade escolar)
569. Enumerar situações para promoção de estudo e aprendizagem da criança
570. Promover situações para aprendizagem/estudo da criança
571. Caracterizar situação ou condição de estudo existente (atividades de estudo a serem realizadas pela criança ou situações de estudo a serem modificadas)
- 572. Garantir que a criança tenha auxílio para realização de atividades de estudo ou tarefa de casa quando necessário.**
573. Dizer por que é importante o aluno a solicitar ajuda na realização em atividades de estudo
574. Dizer por que é importante o aluno a solicitar ajuda na realização da tarefa
575. Enumerar situações de estudo em que é necessário solicitar ajuda
576. Enumerar situações de realização da tarefa em que é necessário solicitar ajuda
577. Identificar situações de estudo em que é necessário solicitar ajuda
578. Identificar situações de realização da tarefa em que é necessário solicitar ajuda
579. Enumerar adultos para solucionar dúvidas ou ajudar o aluno com as dúvidas
580. Identificar adulto para solucionar dúvidas ou ajudar o aluno com as dúvidas quando necessário
581. Indicar adultos em potencial para solucionar dúvidas ou ajudar o aluno quando necessário
582. Enumerar situações para solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
583. Indicar situações adequadas para solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
584. Enumerar formas de solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
585. Identificar forma adequada de solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
586. Indicar forma adequada de solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
587. Garantir condições para que a criança providencie ajudas necessárias ao estudar, sempre que necessário

588. Garantir condições para que a criança providencie ajudas ao realizar atividades de estudo/tarefa de casa, sempre que necessário

589. Fornecer informações para outros agentes educativos utilizarem/supervisionarem e apoiarem os recursos e instrumentos disponibilizados/definidos para realização das atividades de estudo
590. Dizer por que é importante informar outros agentes educativos sobre o comportamento de estudo do aluno
591. Apontar diferentes demandas de informações sobre comportamentos de estudo (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudar) que podem ocorrer
592. Identificar demandas de informações sobre o estudar do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudar) que devem ser repassadas para outros agentes educativos envolvidos
593. Identificar diferentes necessidades do aluno em relação a comportamentos de estudo (e outros que afetem ou sejam relevantes para o estudar) que devem ser repassadas para outros agentes educativos envolvidos
594. Identificar necessidades do aluno em relação a comportamentos de estudo (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudar) que devem ser repassadas para outros agentes educativos envolvidos
595. Decidir por informar comportamentos de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) para outros agentes educativos
596. Enumerar tipos de pessoas que necessitem de informações sobre comportamento de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes ao estudar)
597. Identificar pessoas que demandem ou necessitem de informações sobre comportamento de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes ao estudar)
598. Enumerar características de pessoas que podem ser relevantes para definir e para preparar formas de apresentação de informações sobre comportamento de estudo do aluno e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudo.
599. Caracterizar pessoas que demandem ou necessitem de informações sobre comportamento de estudo do aluno e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudo.
600. Definir agentes educativos que devem receber informações sobre o comportamento de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudar)
601. Enumerar diferentes contextos em que é adequado ou necessário informar diferentes agentes educativos sobre comportamento de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
602. Identificar possíveis contextos para informar comportamentos de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) a agentes educativos
603. Avaliar vantagens e desvantagens dos diferentes contextos possíveis para informar sobre comportamento de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
604. Definir em que contexto informar sobre comportamento de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
605. Indicar consequências de se preparar situações para apresentação de informações a agentes educativos
606. Enumerar situações em que seja necessário preparar situação previamente para informar agentes educativos sobre comportamento de estudo do aluno e outras condições relevantes para o estudar
607. Identificar situações em que seja necessário preparar situação previamente para informar agentes educativos sobre comportamento de estudo do aluno e outras condições relevantes para o estudar
608. Preparar situações, para apresentação de informações a diferentes agentes educativos, sempre que for necessário
609. Apontar consequências de comparecer e não comparecer à situações em que haja oportunidade ou necessidade de informar sobre comportamento de estudo do aluno
610. Comparecer à situações em que haja oportunidade ou necessidade de apresentar informações sobre comportamento de estudo do aluno

611. Dizer por que é importante identificar dificuldades e potencialidades do aluno em relação ao estudo
612. Enumerar comportamentos que podem/costumam ser desejáveis de serem apresentados por um aluno ao estudar
613. Identificar comportamentos ou resultados desejáveis do estudo do aluno
614. Propor comportamentos ou resultados desejáveis do estudo do aluno
615. Observar comportamento de estudo do aluno
616. Analisa informações sobre comportamentos de estudo apresentados pelo aluno
617. Sistematizar informações sobre comportamentos de estudo apresentados pelo aluno
618. Enumerar possíveis dificuldades e facilidades do aluno ao lidar com o estudo
619. Comparar resultados desejáveis e alcançados do aluno em relação ao estudo
620. Identificar potencialidades/facilidades e dificuldades do aluno em relação ao estudo
621. Dizer por que é importante informar agentes educativos sobre procedimentos de estudo do aluno a serem seguidos
622. Enumerar procedimentos de estudo que podem ser relevantes de serem seguidos por outros agentes educativos
623. Identificar procedimentos em vigor no e para o estudar do aluno que devem ser seguidos por outros agentes educativos
624. Caracterizar procedimentos de estudo usados pelo aluno, aplicado pelos pais, a serem seguidos por outros agentes educativos
625. Dizer por que é importante indicar informações sobre procedimentos de estudo do aluno para avaliação de outros agentes educativos
626. Enumerar procedimentos de estudo que podem ser relevantes de serem avaliados por outros agentes educativos
627. Identificar procedimentos de estudo em vigor, no e para o estudar do aluno, que devem ser avaliados por outros agentes educativos
628. Caracterizar procedimentos de estudos usados pelos alunos a serem analisados/avaliados por outros agentes educativos
629. Identificar procedimentos
630. de estudo do aluno
631. Dizer por que é importante informar agentes educativos sobre condições favoráveis e desfavoráveis do comportamento de estudo do aluno
632. Enumerar condições favoráveis e desfavoráveis para estudo do aluno (quantidade de tarefa, gostos, facilidades, dificuldades...)
633. Identificar condições favoráveis e desfavoráveis de estudo do aluno
634. Enumerar condições que podem influenciar o comportamento de estudo do aluno (problemas de saúde, eventos de vida adversos, situação familiar existente)
635. Identificar condições que podem influenciar os comportamentos de estudos do aluno
636. Definir informações importantes de serem relatadas sobre o comportamento de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
637. Enumerar diferentes formas de comunicação de informações existentes para repassar informações a outras pessoas
638. Caracterizar diferentes formas de comunicação de informações para repassar informações a outras pessoas
639. Definir forma de comunicação de informações adequada quanto a característica da pessoa, organização ou situação envolvida
640. Preparar forma de apresentar informações para outros agentes educativos
641. Comunicar adequadamente informações sobre o comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
642. Comunicar adequadamente informações sobre o comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) para outros agentes educativos (de acordo com normas, pessoa, situação ou organização envolvida)
643. Enumerar resultados desejados/esperados ao oferecer informações para outros agentes educativos
644. Verificar mudanças (resultados alcançados) no comportamento de estudo (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) da criança após oferecimento de informações para outros agentes educativos

- 645. Verificar se todas informações relevantes do comportamento de estudo do aluno foram repassadas aos agentes educativos adequados
- 646. Verificar necessidade de novas informações ou novas formas de realizar comunicação sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições relevantes ou que afetem o estudo) a serem relatadas para os agentes educativos envolvidos
- 647. Avaliar a comunicação de informações realizada para outros agentes educativos
- 648. **Garantir informações sobre comportamentos de estudo do aluno (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo.**
- 649. **Manter comportamentos da classe estudar de crianças sob sua responsabilidade**

Modalidades de condições de ensino propostas

Como parte da proposição de condições de ensino foram previstas, como modalidades possíveis a serem combinadas de modo específico em cada um dos módulos propostos, definidas na Figura 1.

CONDIÇÕES DE ENSINO A SEREM COMBINADAS NOS MÓDULOS PROPOSTOS	
Auto Instrutivo	Material produzido pela programadora, com caráter descritivo, apresentando informações relativas aos objetivos pretendidos para a unidade de ensino em questão.
Atividades Presenciais	Caracterizadas por encontros presenciais em grupo para todos os participantes. Nestes encontros a programadora realizará exposição oral das informações previamente definidas para contemplar os objetivos do módulo em questão. Estas exposições contarão com a utilização de recursos áudio visuais e multimídias (data show, imagens e gráficos com informações importantes).
Vídeo Feedback	Nesta condição serão realizadas sessões individuais com os aprendizes (respeitando a confidencialidade dos dados das filmagens). Nessas sessões os aprendizes serão expostos a um procedimento que inclui exibição dos trechos filmados, identificação dos comportamentos adequados – com reforçamento das respostas, inadequados – com identificação de comportamentos alternativos. Também serão apresentadas condições favorecedoras dos comportamentos em questão e percepção sobre estímulos discriminativos ou componentes das relações comportamentais.
Demonstração e Treino de Comportamentos	Realização de sessões em grupo para os aprendizes, envolvendo um procedimento de modelagem do comportamento dos aprendizes. Serão realizadas demonstrações do manejo de contingências para o aprendiz.

Figura 1. Condições de ensino a serem combinadas nos módulos propostos

Outras informações complementam estas condições de ensino no momento da elaboração do material do programa. O material da auto instrução deve apresentar as seguintes características: presença de informações em forma de textos, imagens, gráficos ilustrativos e exemplos práticos, além de orientações para ação do aprendiz, devendo ser utilizado individualmente. Apresenta também perguntas para reflexão além de exercícios para avaliação do desempenho do aprendiz.

As atividades presenciais contarão com apresentação de estudos de caso, exemplos práticos e uma descrição para realização de atividade a ser desenvolvida em sala de aula pelo professor com retomada de informações para orientar a modificação dos comportamentos pelo aprendiz, além de perguntas para reflexão.

Em relação ao vídeo feedback os aprendizes serão expostos a um procedimento que incluirá:

- 1) Exibição de trechos de filmagens de situações em sala de aula “do professor favorecendo o estudar” previamente selecionados.
- 2) Pedido de identificação do trecho assistido com comportamentos adequados e inadequados do favorecimento de comportamentos de estudo. Discussão do comportamento focado no trecho examinado, a partir de perguntas como “por que você considera fazer... adequado? por que você considera fazer... inadequado? considerando o conhecimento disponível sobre condições favorecedoras e desfavorecedoras de comportamentos de estudo.
- 3) Indicação de condições que favoreçam ocorrer cada um dos comportamentos identificados, evidenciando elementos sobre a ocorrência ou então de não percepção obre estímulos discriminativos ou componentes das relações comportamentais, por meio de questões do tipo “Por que você acha que fez...?”.
- 4) Indicação de comportamentos alternativos para aqueles considerados inadequados utilizando perguntas como “o que você poderia fazer, ao invés de...”. Se necessário serão apresentadas alternativas aos comportamentos inadequados – com demonstrações verbais e práticas do que e como fazer em relação a determinado comportamento.

Em relação aos comportamentos adequados apresentados, a liberação de consequências para as diferentes respostas ocorrerão de acordo com o seguinte esquema:

- 1) Confirmar respostas adequadas ou partes adequadas (adequação definida tomando como referência as informações apresentadas por meio do programa de ensino), na suposição de que estas confirmações consistam em consequências potencialmente reforçadoras;
- 2) Correção das respostas incorretas ou partes incorretas de respostas, retomando informações presentes no programa (exemplo: “considerando x, y e z, será que este comportamento é mesmo adequado?”; “o que pode acontecer com a disposição da criança para estudar quando se faz isso?”), aumentando gradualmente o nível de ajuda para a apresentação da resposta pelo participante, quando necessário.
- 3) Complementação de respostas incompletas com o mesmo tipo de procedimento descrito no item anterior (aumento gradual do nível de ajuda para respostas do participante).

Já na condição Demonstração e Treino Presencial de comportamentos serão realizadas as demonstrações práticas e orientações verbais considerando os objetivos pretendidos nos módulos em questão, ao permitir ao aprendiz realizar, na situação, o treino de comportamentos a serem alterados, possibilitando a correção de comportamentos inadequados e o reforçamento de adequados, aumentando as chances de compreensão do comportamento pelo aprendiz.

Poderão ser utilizadas também outras condições de ensino de maneira conjunta. Por exemplo, além da Demonstração e Treino, caso a programadora julgue necessário poderá

apresentar retomada de informações como realizadas nas Atividades Presenciais, ou ainda, retomada de trechos gravados com o comportamento em questão, adicionando atividades de Vídeo feedback à condição de Demonstração e Treino.

Foi também definido no processo de especificação de condições de ensino que, para alcance dos objetivos pretendidos em cada módulo, diferentes condições de ensino, dentre as previstas, serão utilizadas, considerando o mais adequado para cada situação.

Na Figura 2 pode ser vista uma síntese das condições de ensino propostas para serem utilizadas no caso de cada módulo de ensino no programa.

INDICATIVOS DE CONDIÇÕES DE ENSINO PARA CADA UM DOS MÓDULOS DO PROGRAMA									
Módulo	Condições de Ensino				Tipo de Atividade		Materiais		
	Auto Instrutivo	Vídeo Feedback	Atividade Presencial	Demonstração e Treino de Comportamentos	Individual	Em Grupo	Apostila	Áudio visuais	
I	✓				✓		✓		
II			✓			✓	✓	✓	
III			✓			✓	✓	✓	
IV	✓				✓		✓		
V			✓	✓		✓	✓	✓	
VI		✓	✓		✓		✓	✓	
VII			✓		✓	✓	✓	✓	
VIII	✓				✓		✓		
IX			✓				✓	✓	
X	✓				✓		✓		
XI	✓				✓		✓		
XII			✓			✓	✓	✓	n
XIII			✓			✓	✓	✓	s

Como parte das condições de ensino a serem implementadas, estão previstos alguns tipos de materiais, conforme indicado na Figura 3.

**MATERIAIS A SEREM UTILIZADOS NA IMPLEMENTAÇÃO
DAS CONDIÇÕES DE ENSINO**

Apostila

Material previamente preparado pela programadora com informações relativas ao material apresentado para cada módulo. O material contém informações gerais, informações visuais como imagens, gráficos e ilustrações, além de perguntas sobre o tema para provocar reflexão, além de passo-a-passo norteador em relação a alteração do comportamento em questão. A apostila será entregue ao final de cada encontro, com os módulos referentes àquela parte do programa, que deverão ao final ser fixados, formando uma apostila para uso do aprendiz com informações importantes sobre o programa.

Recursos Audiovisuais

Utilização de computador com projetor e aplicativo para reprodução de slides, apresentação de imagens e vídeos ilustrativos.

Figura 4 apresenta uma estimativa do tempo necessário para realização total do programa de ensino, considerando as condições de ensino propostas para cada módulo.

MATERIAIS	TEMPO ESTIMADO PARA REALIZAÇÃO DOS MÓDULOS DO PROGRAMA DE ENSINO		
	MÓDULOS	Execução Independente	Executada com a Programadora
Extras			
I	✓		1h30m
II			✓ 1h
III			✓ 1h
IV	✓		1h30m
V			✓ 3 a 4h
VI			✓ 2h
VII	✓		1h30m
VIII	✓		1h30m

IX		✓	2 h
X	✓		1h30m
XI	✓		1h30m
XII		✓	1h
XIII		✓	1h
TOTAL	6 Módulos	7 Módulos	20 h

Figura 4. Tempo estimado para realização dos módulos do programa de ensino.

Conforme indicado na Figura 5, para aplicação dos módulos do programa estão previstas 11 horas para realização das sete condições de ensino que envolvem encontro com a programadora (atividade presencial, vídeo feedback e demonstrações e treino presencial). Além dessas horas, também serão realizados os seis módulos de ensino que serão aplicados por meio de autoinstrução. Essas atividades deverão ser realizadas respeitando o tempo dos próprios participantes, porém existe a estimativa de que cada módulo seja realizado aproximadamente em 1h30m cada. O desenvolvimento integral do programa seria realizado em aproximadamente 20 horas. Vale ressaltar que esta é apenas uma estimativa, considerando a complexidade e a quantidade de comportamentos a serem ensinados por módulo do programa. Os critérios utilizados para estabelecimento destas estimativas foi a experiência da programadora com o assunto, e material de ensino já produzido para os módulos 1 e 2. Com o desenvolvimento dos outros módulos do programa, uma estimativa mais precisa poderá ser determinada.

Avaliação das Condições de Ensino

Para avaliar aprendizagem desenvolvida no decorrer do programa de ensino serão realizados pós testes para cada módulo do programa, com o objetivo de avaliar o módulo de ensino e determinar o desenvolvimento dos módulos seguintes.

Estrutura geral do programa: Módulos e Unidades de Ensino Propostas

A estrutura de unidades de ensino que constituiriam o programa, que pode ser observada na

Figura 5

MÓDULOS E UNIDADES DEFINIDOS PARA O PROGRAMA DE ENSINO
<p><u>MÓDULO I:</u> Como lidar com alunos</p> <p>Unidade I – Conhecendo seus alunos (Objetivos 1-21)</p> <p>Unidade II – Caracterizando a forma de interação com seus alunos (Objetivos 22-38)</p> <p>Unidade III – Estabelecendo regras (Objetivos 39-84)</p>
<p><u>MÓDULO II:</u> O que é estudar ?</p> <p>Unidade I – Definindo os Conceitos e a Importância do Estudar (Objetivos 85-93)</p>
<p><u>MÓDULO III:</u> Seu aluno sabe estudar?</p> <p>Unidade I – Conhecendo o repertório de estudos de seus alunos (Objetivos 94-105)</p> <p>Unidade II – Registrando o repertório do aluno em relação ao estudar (Objetivos 106-113)</p>
<p><u>MÓDULO IV:</u> Atualizando o conhecimento sobre estudos</p> <p>Unidade I – Aprendendo para ensinar a estudar (Objetivos 114-128)</p>
<p><u>MÓDULO V:</u> Ensinando o aluno a estudar de maneira autonoma</p> <p>Unidade I – Local de estudo (Objetivos 129-145)</p> <p>Unidade II – Material de estudo (Objetivos 146 - 196)</p> <p>Unidade III – Planejamento de estudo (Objetivos 197 – 232)</p> <p>Unidade IV – Procedimentos de estudo (Objetivos 233 – 242)</p> <p>Unidade V – Interferências ao estudar (Objetivos 243 – 256)</p> <p>Unidade VI – Preparação para situações de avaliação escolar (Objetivos 257 – 280)</p> <p>Unidade VII - Promovendo autonomia na emissão de comportamentos adequados de estudo pela criança utilizando manejo de contingências comportamentais (Objetivos 281 - 288)</p>
<p><u>MÓDULO VI:</u> Favorecendo o estudar de maneira adequada em todos os contextos possíveis</p> <p>Unidade I - Cuidando do que acontece no ambiente antes do estudar (Objetivos 289-305)</p> <p>Unidade II - Criando condições que promovam o estudar em casa (Objetivos 306-329)</p> <p>Unidade III - Cuidando do que acontece no ambiente depois do estudar (Objetivos 330-337)</p> <p>Unidade IV - Identificando e intervindo nas dificuldades da criança (Objetivos 338-380)</p>
<p><u>MÓDULO VII:</u> Ensinando outras pessoas a serem supervisores de estudo</p> <p>Unidade I – Garantindo que a criança possa ter ajuda de outros adultos (Objetivos 381-396)</p>
<p><u>MÓDULO VIII:</u> Procurando saber sobre o comportamento de estudos dos alunos</p> <p>Unidade I - Identificando de informações relevantes para o estudar o aluno (Objetivos 397 – 409)</p> <p>Unidade II - Definindo formas para buscar informações necessárias (Objetivos 410 – 455)</p> <p>Unidade III - Usando a informação obtida (Objetivos 456-464)</p>
<p><u>MÓDULO IX:</u> Avaliando alterações no comportamento de estudos do aluno</p> <p>Unidade I – Registrando condições de ensino e aprendizagem da criança (Objetivos 456 - 490)</p> <p>Unidade II – Comparando condições de ensino desejáveis ou esperadas (Objetivos 491 – 506)</p> <p>Unidade III - Revendo plano de ação e apoio oferecido para atividades da criança (Objetivos 507 – 508)</p>

MÓDULO X: Alterando formas de favorecimento do estudar

Unidade I – Identificando mudanças durante a vida escolar (Objetivos 509 – 523)

Unidade II - Providenciando instrumentos ou recursos necessários para atendimento das novas demandas da vida escolar de alunos (Objetivos 524 – 528)

Unidade III - Capacitando o aluno a lidar com novas e diferentes demandas de estudo durante a vida acadêmica (Objetivos 529 – 541)

MÓDULO XI: Garantindo apoio para o estudar em casa

Unidade I – Informando adultos da importância do acompanhamento de estudo (Objetivos 542 - 545)

Unidade II - Caracterizando situações que indiquem necessidade de ajuda ao aluno (Objetivos 546 – 552)

Unidade III – Orientando adultos a promover condições adequadas de estudo (Objetivos 552 - 558)

MÓDULO XII: Garantindo que a criança peça ajuda quando necessário

Unidade I – Informando os alunos da importância de solicitar ajuda no estudo (Objetivos 559 - 564)

Unidade II – Orientando alunos sobre a melhor maneira de solicitar ajuda (Objetivos 565 - 571)

MÓDULO XIII: Garantindo informações sobre comportamentos de estudo do aluno

Unidade I – Definindo informações relevantes para o estudar da criança a serem repassadas para outros agentes educativos (Objetivos 572 -578)

Unidade II – Definindo o que e a quem informar sobre comportamento de estudos (Objetivos 579-621)

Unidade III – Avaliando resultados de informar outros agentes educativos (Objetivos 622 – 648)

Figura 5. Unidades e módulos definidos para o programa de ensino para preparo de professores como agentes de promoção de comportamentos adequados de estudo.

Padrão de desenvolvimento a ser garantido em cada módulo

Também foi definido que, independente da condição de ensino que será escolhida para a realização de cada módulo do programa, uma estrutura geral de apresentação deverá ser seguida, contemplando os tópicos indicados na Figura 6.

FORMATO GERAL DAS CONDIÇÕES DE ENSINO

APRESENTAÇÃO DO MÓDULO

OBJETIVOS DO MÓDULO

Serão apresentados os objetivos do módulo (o que é esperado ao final do módulo), bem como nas unidades, para alcance dos objetivos do módulo.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Serão indicados e oferecidos os materiais necessários para realização daquele módulo.

DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE

APRESENTAÇÃO DO CASO DA PROFESSORA HELENA

Deverá ser apresentado inicialmente o “O Caso da Professora Helena” uma história fictícia sobre a importância de conhecer bem os alunos. Serão elaboradas perguntas sobre o texto para iniciar a discussão sobre o assunto.

TRANSMISSÃO DAS INFORMAÇÕES

Apresentar informações referentes ao assunto da unidade.

As informações serão apresentadas por meio de recursos áudio visuais textos, esquemas, figuras ou gráficos, considerando os objetivos comportamentais previstos.

INTERAÇÃO COM O PARTICIPANTE

As apresentações serão dinâmicas, sempre interagindo com o participante. Após cada bloco de informação serão realizadas perguntas provocativas de modo a promover a reflexão sobre a prática do professor em relação aos aspectos discutidos. Para as sessões de vídeo, ou treinamento em serviço, serão realizadas as atividades conforme descritas anteriormente.

O RETORNO DA PROFESSORA HELENA

A história da Professora Helena irá aparecer novamente ao final dos módulos ou unidades. Nesse momento uma nova história fictícia seria apresentada. Posteriormente seriam realizadas perguntas, para avaliar os aspectos positivos e negativos do que foi apresentado, bem como propor reflexão de semelhanças que o leitor possa cometer na sua interação real. Caso o leitor apresente respostas inadequadas ou tenha dúvidas será indicada retomada da informação no material.

PROPOSIÇÃO DE INTERVENÇÃO

Será proposto um roteiro de intervenção para o leitor realizar atividades que aprendeu no módulo, com retomada das informações das unidades e guia para realizar a atividade na situação real, com espaço para indicação dos resultados alcançados, dicas de como intervir, resolução de possíveis problemas etc.

AValiação FINAL

Ao final da apresentação das unidades, para finalizar o módulo, e verificar se os participantes apresentam domínio das informações apresentadas no módulo, serão submetidos a uma avaliação pós-teste, em que será solicitado que o participante responda a perguntas sobre o tema, sistematizando as informações do que acabou de ler ou reflexões sobre o assunto do ponto de vista da sua própria experiência e interação com o aluno. As respostas serão corrigidas e os professores receberão um gabarito com respostas adequadas. Caso o leitor tenha respondido de forma não esperada será solicitada a retomada das informações para resolução das dúvidas.

MATERIAL DE APOIO

Após a realização da avaliação e conclusão dos módulos, os participantes receberão material escrito referente às unidades trabalhadas no módulo em questão, previstas para a condições de ensino definida. Essas informações deverão servir de guia para atuação do professor no estabelecimento das condições propostas.

Figura 6. Formato geral das condições de ensino

MÓDULO 2: O QUE É ESTUDAR

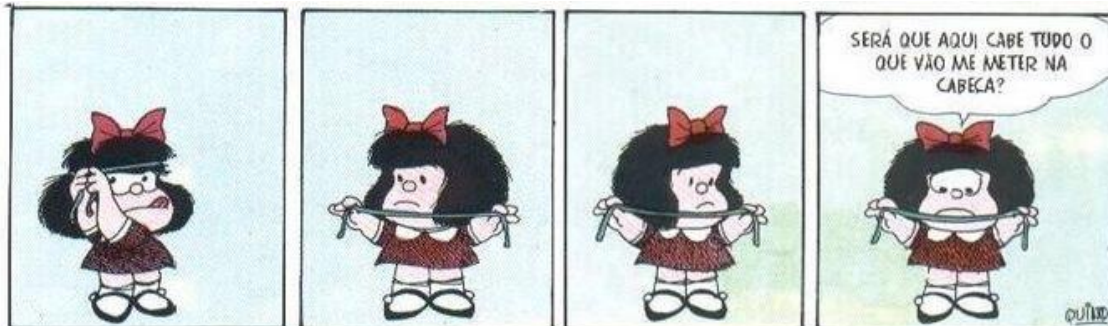


Figura 1. Fonte: QUINO, pseud. **Toda Mafalda**. Andréa Stahel M. da Silva (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

420 p.

OBJETIVOS DO MÓDULO

Ao final deste módulo, é esperado que você consiga definir o que é comportamento de estudo e a importância da promoção de comportamentos de estudo adequados em crianças.

MATERIAS NECESSÁRIOS

- Bloco de anotações, lápis e borracha, a ser disponibilizado para os professores anotarem quando necessário.

Nas páginas seguintes será apresentado o material elaborado: “Esquematização do Módulo II: Material para orientação do Programador” à ser desenvolvido por meio de Atividade Presencial.

A Figura 2, a seguir, apresenta a Esquematização para Aplicação do Módulo II – Material para orientação do programador.

ESQUEMA DAS INFORMAÇÕES À SEREM APRESENTADAS NO MÓDULO II:	
O QUE É ESTUDAR - ATIVIDADE PRESENCIAL	
→	Apresentação e trecho ilustrativo com tirinha de revista em quadrinhos.
→	Definindo Conceitos e a Importância do Estudar: <ul style="list-style-type: none">○ Objetivos do Módulo/ Materiais Necessários
→	Iniciando a conversa: O caso da Professora Helana.
→	Discutindo a situação da Professora Helena.
→	Perguntas norteadoras da Discussão.
→	Informações sobre o Estudar: <ul style="list-style-type: none">○ Porque estudar/ Porque é importante estudar/ O que são comportamentos de estudo/ Definindo repertório de estudos.
→	Para pensar: perguntas que provoquem reflexão sobre a prática do professor.
→	Pós Teste: perguntas sobre as informações apresentadas.
→	Conferência com o Gabarito.
→	Informações sobre o estudar: <ul style="list-style-type: none">○ Estudar também se aprende/ O papel dos agentes de estudo/ Hábitos adequados de estudo/ Consequências e a importância do estudar corretamente.
→	Pós Teste: perguntas sobre as informações apresentadas.
→	Conferência com o Gabarito.
→	Informações sobre o estudar: <ul style="list-style-type: none">○ A tarefa de casa como condição favorecedora do estudar/ O papel dos professores/ O papel dos pais/ Falta de definições claras sobre o papel dos envolvidos.
→	Para pensar: perguntas que provoquem reflexão sobre a prática do professor.
→	Pós Teste: perguntas sobre as informações apresentadas.
→	Conferência com o Gabarito
→	Agora é com você: Guia para ação dos professores.
→	Finalizando a conversa: O caso da Professora Helana.
→	Discutindo a situação da Professora Helena.
→	Perguntas norteadoras da Discussão.

As Figuras 3 a 25 , a seguir, apresentam os slides referentes a atividade presencial para desenvolvimento do Módulo II do programa de ensino: O que é estudar?




Figura 3.Slide 1 referente a atividade presencial do Módulo II



Figura 3.Slide 2 referente a atividade presencial do Módulo II

Definindo Conceitos e a Importância do Estudar



▶ OBJETIVOS DO MÓDULO


Ao final deste módulo, é esperado que você consiga definir o que é comportamento de estudo e a importância da promoção de comportamentos de estudo adequados em crianças.

▶ MATERIAS NECESSÁRIOS

- Bloco de anotações, lápis e borracha, a ser disponibilizado para os professores anotarem quando necessário.
- Computador, Projetor e recursos de som e vídeo.

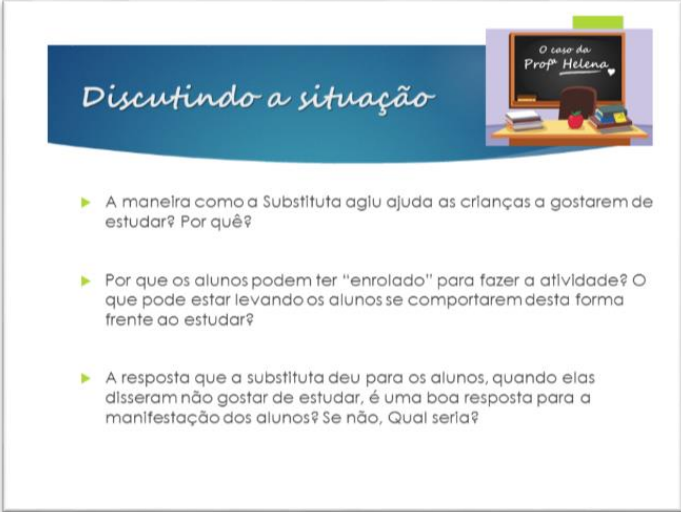
Figura 4.Slide 3 referente a atividade presencial do Módulo II

Iniciando a Conversa...



O caso da
Profª Helena

Figura 5.Slide 4 referente a atividade presencial do Módulo II

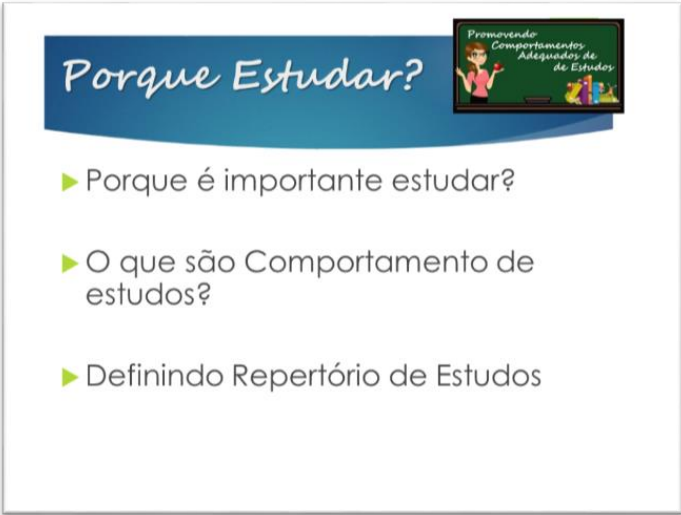


Discutindo a situação

O caso da Profª Helena

- ▶ A maneira como a Substituta agiu ajuda as crianças a gostarem de estudar? Por quê?
- ▶ Por que os alunos podem ter "enrolado" para fazer a atividade? O que pode estar levando os alunos se comportarem desta forma frente ao estudar?
- ▶ A resposta que a substituta deu para os alunos, quando elas disseram não gostar de estudar, é uma boa resposta para a manifestação dos alunos? Se não, Qual seria?

Figura 6.Slide 5 referente a atividade presencial do Módulo II



Porque Estudar?

Promovendo Comportamentos Adequados de Estudos

- ▶ Porque é importante estudar?
- ▶ O que são Comportamento de estudos?
- ▶ Definindo Repertório de Estudos

Figura 7.Slide 6 referente a atividade presencial do Módulo II




Para Pensar...

- ▶ Você em sala de aula, ensina seus alunos a estudar?
- ▶ Você promove o estudar adequadamente para os mais diversos contextos?
- ▶ O que você precisa fazer para implementar essas ações de promoção do comportamento estudar?
- ▶ Você recebe ajuda dos pais nessa tarefa?

Figura 8.Slide 7 referente a atividade presencial do Módulo II

Perguntas sobre o tema:
Responda na folha de respostas



- a) Por que estudar é importante?
- b) O que significa dizer que estudar é uma classe de comportamentos?
- c) O que são comportamentos de estudo?
- d) O que é "repertório de estudo"?


 **PARE!** PROSSIGA COM A LEITURA SOMENTE APÓS TERMINAR A ATIVIDADE.

Figura 9.Slide 8 referente a atividade presencial do Módulo II


Verifique o gabarito!



**COMPARE SUAS
RESPOSTAS**

Figura 10.Slide 9 referente a atividade presencial do Módulo II

Estudar também se aprende



- ▶ Predisposição individual para estudo
- ▶ O papel dos agentes de estudo
- ▶ Hábitos inadequados de estudo
- ▶ Consequências e importância do estudar corretamente

Figura 11.Slide 10 referente a atividade presencial do Módulo II

Perguntas sobre o tema:
Responda na folha de respostas



- a) O que define um agente educativo? Que pessoas podem desempenhar a função de um agente educativo?
- b) Que papel os agentes educativos devem exercer na vida de uma criança, em relação ao estudar?
- a) Indique o que pode acontecer com crianças que não aprendem a se envolver adequadamente com as questões escolares.
- a) Aponte algumas vantagens de uma criança aprender a estudar adequadamente.


 **PARE! PROSSIGA COM A LEITURA SOMENTE APÓS TERMINAR A ATIVIDADE.**

Figura 12.Slide 11 referente a atividade presencial do Módulo II

Verifique o gabarito!




Figura 13.Slide 12 referente a atividade presencial do Módulo II

Como adultos podem interferir no estudar ?



- ▶ A tarefa de casa como condição favorecedora do estudar;
- ▶ O Papel dos Professores;
- ▶ O Papel dos Pais;
- ▶ Falta de definições claras sobre o papel dos envolvidos.


Figura 14.Slide 13 referente a atividade presencial do Módulo II



Para
Pensar...

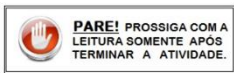
- ▶ Como são os comportamentos de estudo dos alunos que tem sob sua responsabilidade como professor?
- ▶ Eles apresentam dificuldades ao estudar?
- ▶ Como você age diante da dificuldade?
- ▶ Descreva em seu caderno a situação existente, indicando aspectos que considere positivos e outros que considere negativos.

Figura 15.Slide 14 referente a atividade presencial do Módulo II



Perguntas sobre o tema:
Responda na folha de respostas

a) Segundo as informações apresentadas no trecho acima, quais são os erros que a maioria dos adultos comete ao lidar com comportamentos de estudo de crianças?



PARE! PROSSIGA COM A
LEITURA SOMENTE APÓS
TERMINAR A ATIVIDADE.

Figura 16.Slide 15 referente a atividade presencial do Módulo II

Verifique o gabarito!



Figura 17.Slide 16 referente a atividade presencial do Módulo II



Figura 18.Slide 17 referente a atividade presencial do Módulo II

Guia para ação



- ▶ Faça junto com seus alunos acordos sobre porquê, como e quando devem estudar.
- ▶ Realize procedimento informal, de roda de conversa por exemplo em que vocês conversem abertamente sobre o estudar.
- ▶ Construa combinados considerando:

Figura 19.Slide 18 referente a atividade presencial do Módulo II

Guia para ação



- ▶ Vocês gostam de estudar? Por quê?
- ▶ Você acha importante estudar? Por quê?
- ▶ Como vocês estudam em casa?
- ▶ Você consegue lembrar de alguma situação em que gostou de estudar? O que houve de especial nesse dia?

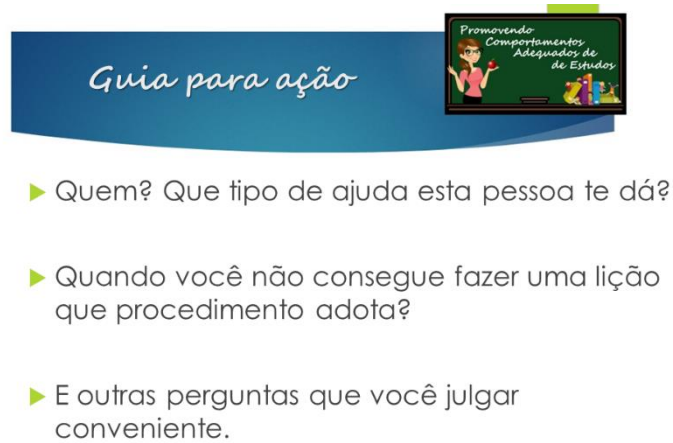
Figura 20.Slide 19 referente a atividade presencial do Módulo II

Guia para ação



- ▶ Lembra de alguma situação em que não gostou de estudar? O que aconteceu?
- ▶ Como gostaria que fosse o momento de estudo?
- ▶ Quanto tempo vocês acham necessário para realizar as tarefas em casa?
- ▶ Vocês tem a quem pedir ajuda, se necessário?

Figura 21.Slide 20 referente a atividade presencial do Módulo II

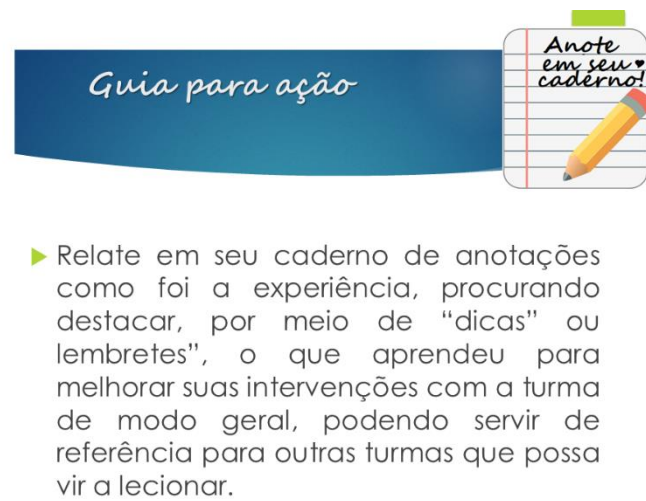


Guia para ação

Promovendo Comportamentos Adequados de Estudos

- ▶ Quem? Que tipo de ajuda esta pessoa te dá?
- ▶ Quando você não consegue fazer uma lição que procedimento adota?
- ▶ E outras perguntas que você julgar conveniente.

Figura 20.Slide 19 referente a atividade presencial do Módulo II



Guia para ação

Anote em seu caderno!

- ▶ Relate em seu caderno de anotações como foi a experiência, procurando destacar, por meio de “dicas” ou lembretes”, o que aprendeu para melhorar suas intervenções com a turma de modo geral, podendo servir de referência para outras turmas que possa vir a lecionar.

Figura 21.Slide 20 referente a atividade presencial do Módulo II

Finalizando a Conversa...



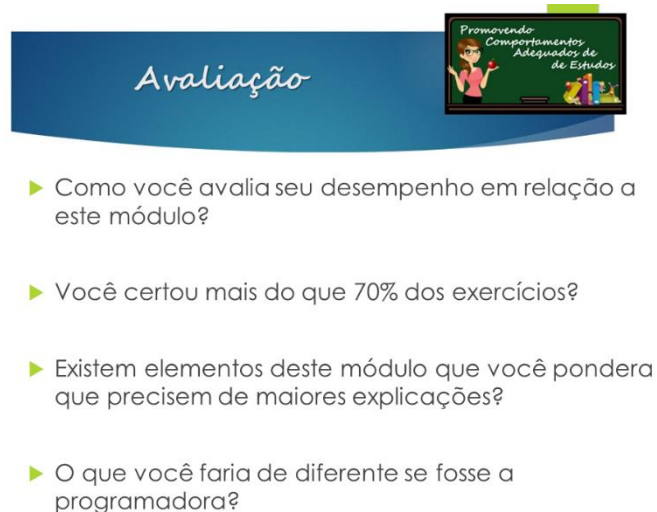
Figura 22.Slide 11 referente a atividade presencial do Módulo II

Discutindo a situação




- ▶ Compare as respostas que deu na Tarefa 1 com as informações apresentadas no texto. Você indicou respostas semelhantes às reflexões da Coordenadora?
- ▶ Considerando as informações dadas na unidade e a nova situação da sala da Professora Helena, responda no seu caderno: Quais as diferenças entre o comportamento da Coordenadora e da Substituta?
- ▶ O que o comportamento da Professora Coordenadora pode ter causado nas crianças, em termos da "motivação" para estudar?

Figura 23.Slide 22 referente a atividade presencial do Módulo II



Avaliação



- ▶ Como você avalia seu desempenho em relação a este módulo?
- ▶ Você acertou mais do que 70% dos exercícios?
- ▶ Existem elementos deste módulo que você pondera que precisem de maiores explicações?
- ▶ O que você faria de diferente se fosse a programadora?

Figura 24.Slide 23 referente a atividade presencial do Módulo II



Avaliação



- ▶ Retirada das Folhas de Resposta
- ▶ Entrega das Apostilas do Programa de Ensino

Fim

Figura 25.Slide 24 referente a atividade presencial do Módulo II

APÊNDICE 12: RESULTADO: ESTÁGIO 6 – ETAPA II: ORGANIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DEFINIDOS EM UMA SEQUÊNCIA PARA ENSINO PROPOSTA PARA O PROGRAMA DE AUTO PREPARO DE ADULTOS (PAIS E PROFESSORES) COMO AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS DE ESTUDOS

MÓDULO 1: CRIANÇAS SÃO OBRAS DE ARTE. COMO CUIDAR?

Objetivo Terminal: 1. *Lidar adequadamente com crianças*

Objetivo Intermediário: 1. *Manejar contingências próprias e de outras pessoas*

2. *Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa*

1. Dizer por que é importante caracterizar crianças para relacionar-se adequadamente com elas
2. Verificar idade da criança
3. Enumerar características desenvolvimentais para cada idade da criança
4. Identificar características desenvolvimentais esperadas para a criança
5. Verificar características da criança em relação a repertório, preferências, humor etc., que possam ser relevantes para estabelecer uma boa interação
6. Verificar o que é esperado da criança em relação ao nível de escolaridade em que se encontra
7. Enumerar habilidades esperadas da criança
8. Identificar habilidades da criança
9. Enumerar possíveis dificuldades da criança
10. Identificar dificuldades da criança
11. Identificar aspectos sobre da criança que se deseja observar
12. Observar comportamento da criança quanto ao que se deseja *descobrir*
13. Indicar consequências de perguntar/questionar crianças em momentos oportunos
14. Indicar consequências de se perguntar/questionar crianças em momentos inadequados
15. Enumerar momentos oportunos para questionar crianças
16. Identificar momentos oportunos para questionar crianças
17. Enumerar formas de se questionar crianças
18. Identificar forma adequada de se questionar crianças
19. Perguntar para a criança sobre o que se deseja verificar
20. Verificar compatibilidade do que acham/pensam sobre criança com realidade
21. Caracterizar crianças com quem deve ou vai interagir em aspectos relevantes para uma boa interação
22. Dizer por que é importante caracterizar relação existente entre os envolvidos
23. Enumerar relações existentes entre adultos e crianças
24. Diferenciar relações existentes entre adultos e crianças
25. Identificar relação existente entre os envolvidos
26. Diante de nova relação a ser estabelecida com uma criança, caracterizar o tipo de relação existente entre os envolvidos
27. Enumerar diferentes situações de interação existentes entre adultos e crianças
28. Enumerar situações que são adequadas para interação entre adultos e crianças
29. Identificar situação de interação entre criança e criança
30. Caracterizar a situação de interação (em relação à quando/momento que acontece a interação)
31. Enumerar diferentes necessidades ou oportunidades de interação entre adultos e crianças
32. Identificar necessidades ou oportunidade de interação existente
33. Caracterizar necessidade ou oportunidade de interação (quanto ao porque acontece a interação)
34. Enumerar diferentes formas de relacionamento possíveis de serem estabelecidas
35. Identificar diferentes possibilidades de interação considerando a situação e a relação existente entre os envolvidos
36. Selecionar melhor forma de interação com a criança, a cada situação específica, de modo a promover interações positivas e também favorecedoras do estudo
37. Interagir com a criança
38. **Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa**
39. Dizer por que é importante estabelecer regras
40. Dizer por que é importante fazer combinações
41. Dizer por que é importante buscar opinião da criança ao estabelecer normas/fazer combinações
42. Identificar porque é importante/necessária a combinação

43. Sempre que for realizar um acordo com a criança expor a elas as razões pelas quais fazer isto é importante
44. Enumerar comportamentos inadequados da criança
45. Enumerar comportamentos desejáveis da criança
46. Identificar comportamentos que não devem, mas estão sendo apresentados pela criança
47. Identificar comportamentos que devem, mas não estão sendo apresentados pela criança
48. Expor o que não deve ser feito
49. Expor o que deve ser feito
50. Expor porque deve ser feito
51. Identificar oportunidade ou necessidade para fazer o que é esperado
52. Indicar a criança diante de quê, ou em que situações, momentos, ela deve apresentar determinado tipo de conduta, sempre que for indicar comportamento a ser apresentado pela criança
53. Identificar forma adequada do que deve ser feito
54. Expor por meio de demonstrações e/ou indicações claras e precisas como fazer o que deve ser feito
55. Enumerar resultados esperados para a combinação
56. Identificar resultados esperados da combinação a ser feita
57. Dizer o que são consequências
58. Identificar gostos e preferências da criança
59. Identificar potenciais consequências para a criança e a situação
60. Estabelecer consequências para o que deve/não deve ser feito
61. Perguntar para a criança qual combinação foi feita, a fim de verificar entendimentos e reforçar os acordos
62. Confirmar se a criança entendeu o combinado toda vez que uma combinação for realizada
63. Sempre que houver necessidade de estabelecer regras, solicitar opinião da criança sobre a situação e sobre regras possíveis, de modo a considerá-la nesta formulação
64. Perguntar o que a criança acha sobre combinação a ser feita
65. Ouvir opinião da criança sobre combinação a ser feita
66. Enumerar situações em que deve-se rever acordo/regra/normas a partir da opinião da criança
67. Identificar combinações justas
68. Identificar situação em que deve-se rever o acordo/regra/norma a partir da opinião da criança
69. Rever combinação de acordo com a opinião da criança
70. Diante da necessidade de estabelecer normas e regras, fazer isto na forma de acordos com a criança, ao invés de definir normas e regras sem a participação da criança
71. Sempre aplicar consequências combinadas para cumprimento ou não das normas
72. Enumerar situações em que norma deve ou pode ser revista
73. Identificar situação em que norma deve ser revista
74. Manter combinados mesmo na presença de pressão por parte da criança
75. Sempre que houver sido estabelecido um acordo envolvendo a criança, garantir que ele seja cumprido por todos
76. Identificar efeitos esperados a partir do seguimento da norma
77. Verificar se os efeitos esperados com a aplicação da norma ocorreram
78. Enumerar critérios que podem influenciar o seguimento das normas/regras (falta de compreensão da norma, incompatibilidade da norma com idade; incompatibilidade com recursos disponíveis, consequências quanto ao cumprimento ou descumprimento - falsas, mentirosas, insuficientes)
79. Identificar aspectos que podem estar influenciando o seguimento das normas/regras
80. Avaliar cumprimento da norma estabelecida com a criança
81. Rever normas/regras que não atingiram os resultados esperados apenas após avaliação da regra e não diante da pressão das crianças ou dos adultos.
82. Em situações em que é necessário estabelecer uma forma padrão de conduta da criança, estabelecer normas e acordos com sua participação
83. Utilizar normas estabelecidas entre os envolvidos na relação com a criança
84. **Manejar contingências comportamentais ao relacionar-se com as crianças**
85. **Lidar adequadamente com crianças**

MÓDULO 2: ESTUDAR: TODOS PODEM APRENDER. O QUE É E COMO ENSINAR

Objetivo Terminal: 2. *Instalar comportamentos da classe estudar.*

Objetivo Intermediário: 3. *Buscar o conhecimento disponível sobre comportamentos de estudos*

86. Definir o que são comportamentos de estudo
87. Dizer o que é repertório de estudo
88. Dizer consequências de ensinar a criança a lidar adequadamente com estudo
89. Dizer por que é importante intervir/favorecer adequadamente o comportamento de estudo da criança (consequências positivas e negativas do tipo de interação entre adultos e crianças quanto ao comportamento de estudo)
90. Dizer por que é importante buscar conhecimento disponível sobre comportamento de estudos para o adulto enquanto agente favorecedor de comportamentos de estudos
91. Enumerar aspectos específicos que devem ser considerados por adultos ao favorecer adequadamente comportamento de estudos de uma criança
92. Enumerar aspectos específicos que devem ser considerados por adultos ao favorecer adequadamente comportamento de estudos de uma criança
93. Dizer o que são procedimentos de estudo
94. Selecionar melhores procedimentos para o estudar
95. Selecionar melhores métodos para transferir o conhecimento sobre comportamento de estudos para a criança
96. **Buscar o conhecimento disponível sobre comportamentos de estudos**

MÓDULO 3: INFORMAÇÕES: FERRAMENTA PARA ENSINAR. QUAIS, ONDE E COMO BUSCAR?

Objetivo Terminal: 2. *Instalar comportamentos da classe estudar.*

Objetivo Intermediário: 4. *Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança*

97. Dizer por que é importante manter-se informado sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
98. Enumerar aspectos importantes para acompanhamento adequado de estudo da criança (dificuldades, facilidades, características do comportamento apresentado, procedimentos utilizados)
99. Enumerar aspectos importantes para ensino adequado de habilidades estudo para criança (dificuldades, facilidades, características do comportamento apresentado, métodos a serem utilizados)
100. Identificar necessidade de informações importantes para acompanhamento adequado de estudo da criança
101. Identificar necessidade de informações importantes para ensino adequado de comportamentos de estudo para criança
102. Enumerar aspectos da criança em geral, que podem interferir no comportamento de estudo (repertório, preferências, idade, escolaridade, relações sociais)
103. Identificar necessidade de informações em geral, sobre a criança, que podem interferir no comportamento de estudo
104. Identificar lacunas de informações sobre a criança, relevantes para acompanhamento da atividade de estudo
105. Identificar lacunas de informações sobre a criança, relevantes para o ensino de comportamentos adequados de estudo
106. Decidir por solicitar informações sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para esses comportamentos) junto a terceiros
107. Dizer qual a função de se identificar previamente fontes de informação sobre da criança
108. Enumerar tipos de pessoas que possuem informações sobre a criança que sejam relevantes para acompanhamento do seu comportamento de estudo

109. Identificar diferentes fontes de informação sobre comportamento de estudo ou aspectos da criança relevantes para acompanhamento de estudo
110. Diferenciar fontes de informação, quanto as informações necessárias a serem solicitadas, sobre a criança e seu comportamento de estudo
111. Enumerar características de pessoas que podem ser relevantes para definir e preparar forma e tipo de solicitação a ser feita sobre comportamento de estudos ou aspectos gerais da criança que sejam relevantes para acompanhamento do estudar
112. Caracterizar pessoas, fontes de informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
113. Definir a quem solicitar informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança, que afetem ou sejam relevantes para esses comportamentos
114. Dizer qual a função de se identificar a situação para solicitar informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo da criança
115. Enumerar vantagens e desvantagens das diferentes situações para solicitação de informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo da criança
116. Enumerar diferentes situações para solicitação de informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo da criança
117. Identificar possíveis situações para solicitação de informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo da criança
118. Identificar situações mais adequadas para solicitação de informações a outros sobre aspectos da criança relevantes para acompanhamento do seu comportamento de estudo
119. Definir em que contexto solicitar a outras pessoas informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança relevantes para acompanhamento do seu comportamento de estudo.
120. Indicar consequências de se preparar situações para solicitar informações
121. Preparar situações, quando forem necessárias, para solicitar informações a terceiros sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
122. Indicar consequências de comparecer à situações em que haja oportunidade de se solicitar informações a terceiros sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
123. Promover situações em que haja oportunidade de solicitar informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
124. Comparecer à situações em que haja oportunidade de solicitar informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
125. Dizer porque é importante definir informações sobre a criança a serem solicitados a terceiros
126. Dizer porque é importante definir informações sobre a criança a serem informadas a terceiros
127. Enumerar aspectos relevantes do comportamento em geral e do comportamento de estudo da criança ao estudar em casa que podem ser informados por outros (resultados esperados e alcançados no comportamento de estudo da criança, formas da família ou outros envolvidos darem apoio as tarefa de casa, procedimentos de ensino adotados fora da escola, junto à criança, formas de manter os resultados escolares alcançados, adequação dos procedimentos adotados em casa, dificuldades da criança, atenção, comportamentos e motivação da criança, aspectos gerais que podem influenciar, como socialização por exemplo)
128. Enumerar aspectos relevantes do comportamento em geral e do comportamento de estudo da criança ao realizar atividades de estudo na escola que podem ser informados por outros (resultados esperados e alcançados no comportamento de estudo da criança, formas utilizadas pelos adultos para ensinar habilidades de estudo, procedimentos específicos utilizados para ensino dessas habilidades, formas de manter os resultados escolares alcançados, comportamentos da criança em classe relacionados à: dificuldades apresentadas, atenção, comportamentos e motivação da criança)
129. Identificar aspectos relevantes do comportamento em geral ou do comportamento de estudo da criança, e condições que podem influenciar estes comportamentos, a serem informados por outros
130. Definir informações sobre a criança a serem solicitadas a terceiros
131. Definir informações sobre a criança a serem informados a terceiros
132. Dizer porque é importante falar com a criança que irá solicitar informações sobre ela a outras pessoas

133. Definir melhor forma de informar a criança que irá solicitar informações sobre ela a outras pessoas
134. Informar criança sobre solicitação de informação sobre ela que será feita para outras pessoas
135. Enumerar diferentes formas existentes de solicitação de informações a outras pessoas
136. Caracterizar diferentes formas de solicitar informações a outras pessoas
137. Identificar forma de solicitar informações a terceiros sobre aspectos em geral da criança e do comportamento de estudo em sala de aula (ou seja, definir como perguntar à equipe escolar sobre o que ocorre na escola)
138. Identificar forma de solicitar informações outros agentes de estudos ou colaboradores sobre aspectos em geral da criança e do comportamento de estudo extraclasse (ou seja, definir como solicitar informações a terceiros do que acontece fora da sala de aula)
139. Preparar forma de solicitar informação a terceiros sobre aspectos em geral da criança e do comportamento de estudo em sala de aula
140. Preparar forma de solicitar informação a terceiros sobre aspectos em geral da criança e do comportamento de estudo extraclasse
141. Solicitar informações a terceiros sobre aspectos desejáveis ou necessários para acompanhamento adequado de estudo da criança em sala de aula
142. Solicitar informações a terceiros sobre aspectos desejáveis ou necessários para acompanhamento adequado de estudo da criança em situações extraclasse
143. Obter informações sobre comportamentos de estudo da criança em sala de aula (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) junto a terceiros
144. Obter informações sobre comportamentos de estudo da criança que ocorram extraclasse (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) junto a terceiros
145. Dizer o que é observar indicadores de comportamentos de estudo da criança em sala de aula
146. Dizer o que é observar indicadores de comportamentos de estudo da criança extraclasse
147. Dizer por que é importante observar indicadores do comportamento de estudo da criança em sala de aula
148. Dizer por que é importante observar indicadores do comportamento de estudo da criança extraclasse
149. Dizer por que é importante sempre solicitar autorização da criança para observação do comportamento de estudo
150. Sempre solicitar autorização/ fazer acordo com a criança para observar seu comportamento de estudo
151. Dizer o que são indicadores do comportamento de estudo
152. Enumerar aspectos/indicadores do comportamento de estudo que podem ser relevantes para o rendimento acadêmico da criança
153. Enumerar possíveis aspectos/indicadores do comportamento de estudar para observação em sala de aula
154. Enumerar possíveis aspectos/indicadores do comportamento de estudar para observação extraclasse
155. Definir aspectos/indicadores do comportamento de estudar a serem observados em sala de aula
156. Definir aspectos/indicadores do comportamento de estudar a serem observados extraclasse
157. Enumerar possíveis procedimentos de observação em sala de aula
158. Enumerar possíveis procedimentos de observação extraclasse
159. Caracterizar procedimentos de observação em relação a aspectos relevantes do comportamento de estudo da criança que se deseja observar (quando, facilidades, recursos)
160. Definir procedimento para observar comportamento de estudo da criança em sala de aula (Como observar)
161. Definir procedimento para observar comportamento de estudo da criança extraclasse (Como observar)
162. Enumerar possíveis instrumentos de observação e registro em sala de aula
163. Enumerar possíveis instrumentos de observação e registro extraclasse
164. Identificar vantagens e desvantagens dos diferentes instrumentos de observação
165. Identificar recursos disponíveis para preparação de instrumentos para observação do comportamento de estudo da criança
166. Definir instrumentos para observar o comportamento de estudo da criança em sala de aula
167. Definir instrumentos para observar o comportamento de estudo da criança extraclasse

168. Preparar instrumento para observar o comportamento de estudo da criança em sala de aula
169. Preparar instrumento para observar o comportamento de estudo da criança extraclasse
170. Registrar aspectos de interesse do comportamento de estudo da criança em sala de aula
171. Registrar aspectos de interesse do comportamento de estudo da criança extraclasse
172. Observar comportamento de estudo da criança em sala de aula
173. Observar comportamento de estudo da criança extraclasse
174. Obter informações sobre comportamentos de estudo da criança em sala de aula (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) por meio de observação
175. Obter informações sobre comportamentos de estudo da criança extraclasse (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) por meio de observação
176. Dizer por que é importante conferir tarefa de casa
177. Dizer por que é importante sempre solicitar autorização da criança para examinar tarefa/atividade realizada
178. Sempre solicitar autorização da criança para examinar tarefa/atividade realizada
179. Enumerar possíveis aspectos/indicadores da tarefa a serem examinados para obtenção de informações
180. Definir aspectos da tarefa da criança a serem examinados para obtenção de informações
181. Enumerar possíveis procedimentos para conferir/verificar tarefa/atividade da criança
182. Definir procedimentos de conferência/exame da tarefa/atividade da criança (quando, como realizar a verificação)
183. Registrar aspectos das tarefas que sejam relevantes para acompanhamento do estudo, a fim de serem utilizados nas definições ou adequações de novos planos, bem como para repassar informações a outros agentes educativos
184. Conferir/Examinar tarefa/atividade realizada pela criança
185. Obter informações a partir de produtos do estudo da criança, sempre quando eles existirem
186. Apontar consequências de encaminhamento adequado X inadequado das informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
187. Enumerar possibilidades de uso da informação recebida ou recolhida sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
188. Relacionar as possibilidades de uso das informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança em diferentes contextos (função)
189. Decidir o que fazer com as informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
190. Indicar consequências de sempre informar a criança sobre as informações recebidas ou recolhidas sobre ela
191. Definir forma de informar a criança sobre as informações recebidas ou recolhidas sobre ela (de acordo com objetivo Relacionar-se adequadamente)
192. Sempre informar a criança sobre informações recebidas ou recolhidas sobre seu comportamento de estudo e aspectos em geral
193. Estabelecer metas e planos a partir das informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
194. Usar informações obtidas sobre o estudar da criança para promover comportamentos de estudo adequados
195. **Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)**

MÓDULO 4: PISANDO EM TERRENO FIRME. O QUE A CRIANÇA JÁ FAZ, O QUE PRECISA APRENDER

Objetivo Terminal: 2. *Instalar comportamentos da classe estudar.*

Objetivo Intermediário: 5. *Avaliar o repertório de estudos das crianças sob sua responsabilidade*

196. Dizer por que é importante avaliar repertório de estudo de crianças
197. Caracterizar a criança em relação aos comportamentos de estudo desenvolvidos em sala de aula
198. Caracterizar a criança em relação aos comportamentos de estudo desenvolvidos extraclasse
199. Identificar tipos de atividade de estudo desenvolvidos pela criança em sala de aula

200. Identificar tipos de atividade de estudo desenvolvidos pela criança extraclasse
201. Identificar atividade realizada pela criança em sala de aula
202. Identificar atividade realizada pela criança extraclasse
203. Observar atividades realizadas pela criança que possam ser consideradas de estudo
204. Observar produtos de atividades de estudo realizadas pela criança tanto em sala de aula como extraclasse
205. Caracterizar atividade de estudo realizada pela criança
206. Avaliar as atividades realizadas pela criança em termos de sua adequação às condições consideradas ideais
207. Identificar condições do comportamento de estudo da criança a serem modificadas/melhoradas
208. Enumerar outros aspectos indicadores da necessidade de revisão de aspectos relacionados ao estudar da criança (resultados acadêmicos abaixo do esperado, dificuldades enfrentadas, fracasso escolar, diferentes exigências nas diferentes fases da vida escolar)
209. Identificar necessidade existente de apoio para realização de atividades de estudo da criança
210. Enumerar situações que sejam potencialmente favorecedoras da aprendizagem/estudo da criança
211. Dizer por que é importante registrar condições de ensino e aprendizagem da criança
212. Enumerar formas existentes de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
213. Identificar formas de registro disponíveis para a situação
214. Enumerar critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
215. Definir critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
216. Definir forma de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
217. Registrar condições de ensino e aprendizagem da criança identificadas
218. **Avaliar repertórios de estudo de crianças sob sua responsabilidade**

MÓDULO 5: PARA ENSINAR É PRECISO APRENDER. COMO MANTER O PREPARO PARA ENSINAR

Objetivo Terminal: 2. *Instalar comportamentos da classe estudar.*

Objetivo Intermediário: 6. *Promover o próprio repertório de agente educativo em relação às crianças.*

219. Dizer o que são agentes educativos
220. Dizer porque é importante capacitar adultos como agente educativo
221. Dizer porque é importante promover o próprio repertório como agente educativo
222. Enumerar resultados desejáveis/ aspectos indicativos da atuação de pais como agente educativo
223. Enumerar resultados desejáveis/ aspectos indicativos da atuação de professores como agente educativo
224. Identificar resultados desejáveis da atuação de pais como agente educativo
225. Identificar resultados desejáveis da atuação de professores como agente educativo
226. Enumerar formas de registrar resultados de atuação do adulto como agente educativo
227. Registrar resultados da atuação do adulto como agente educativo e comparar com resultados desejados
228. Identificar resultados da atuação do adulto como agente educativo
229. Avaliar eficácia de atuação do adulto como agente educativo
230. Enumerar recursos e condições necessárias para atualização do repertório de agente educativo
231. Identificar recursos e condições necessárias para atualizar repertório de agente educativo
232. Enumerar formas de encontrar/adaptar recursos disponíveis para aperfeiçoar repertório do adulto como agente educativo
233. Identificar recursos e condições disponíveis para atualização do repertório do adulto como agente educativo
234. Identificar recursos e condições para atualização do repertório do adulto como agente educativo

235. **Promover o próprio repertório de agente educativo em relação à crianças.**

MÓDULO 6: ADULTO TAMBÉM PRECISA DE ATENÇÃO. COMO ESTAR BEM PARA ENSINAR BEM.

Objetivo Terminal: 2. *Instalar comportamentos da classe estudar.*

Objetivo Intermediário: 7. *Cuidar de si para favorecer o comportamento de estudos da criança.*

- 236. Dizer porque prover condições para favorecer o próprio comportamento de ensinar habilidades de estudo para a criança
- 237. Dizer porque prover condições para favorecer o próprio comportamento de favorecer e manter habilidades de estudo para a criança
- 238. Identificar consequências de ajudar criança em horário adequado para si
- 239. Identificar melhor horário para ensinar a criança comportamentos adequados de estudo
- 240. Identificar melhor horário para ajudar a criança a realizar as atividades de estudo
- 241. Enumerar condições físicas necessárias/adequadas para ensinar/ajudar criança
- 242. Enumerar condições físicas inadequadas para ensinar/ajudar criança a realizar atividades de estudo
- 243. Enumerar formas de re-estabelecer condição física adequada para ajudar criança nas atividades de estudo
- 244. Identificar formas de re-estabelecer condição física adequada para ajudar criança, sempre que condição física estiver inadequada para ajudar criança realizar atividades de estudo
- 245. Enumerar possíveis tarefas concorrentes com o momento de ajudar a criança nas atividades de estudo
- 246. Identificar existência de tarefas concorrentes com o momento de ajudar a criança nas atividades de estudo
- 247. Eliminar ou minimizar influências de tarefas concorrentes com o momento de ajudar a criança nas atividades de estudo
- 248. Enumerar possíveis consequências positivas para si ao ajudar a criança nas atividades de estudo
- 249. Identificar consequências positivas para si ao ajudar a criança nas atividades de estudo
- 250. Providenciar consequências positivas para si ao ajudar a criança nas atividades de estudo
- 251. Prover condições para favorecer o próprio comportamento de ajudar/ensinar a criança
- 252. **Cuidar de si para favorecer o comportamento de estudos da criança**

MÓDULO 7: CONDIÇÕES QUE AFETAM O ESTUDAR. QUAIS SÃO E COMO LIDAR COM ELAS?

Objetivo Terminal: 2. *Instalar comportamentos da classe estudar.*

Objetivo Intermediário: 8. *Capacitar crianças a lidar com o estudo sob condições adequadas.*

- 253. Definir competências a serem promovidas nas crianças em relação ao estudo
- 254. Dizer a criança porque é importante desenvolver comportamentos adequados de estudo
- 255. Dar informações necessárias para que a criança apresente comportamentos de estudo em relação a o que, porque, quando e como fazer
- 256. Dizer porque é importante definir um local de estudo adequado
- 257. Identificar possíveis locais de estudo disponíveis
- 258. Enumerar características de um local de estudo que podem ser relevantes para o estudar
- 259. Identificar características de local de estudo adequado
- 260. Enumerar características de um local de estudos adequado
- 261. Apontar vantagens e desvantagens dos diferentes locais de estudo disponíveis
- 262. Garantir apresentação clara as crianças de modelos de locais adequados para estudar
- 263. Dizer porque é importante adaptar local de estudos
- 264. Enumerar diferentes formas para adaptar local de estudo
- 265. Identificar adaptações possíveis para local de estudos identificado

266. Identificar recursos disponíveis para adequação do local de estudo
267. Adequar possíveis locais de estudo
268. Oportunizar que a criança treine a adequação de locais de estudos em sala de aula
269. Orientar que a criança estabeleça em casa um local adequado para realização de atividades de estudo em consonância com as instruções recebidas em sala
270. Ajudar a criança a estabelecer um local para a realização de atividades de estudo em casa, caso necessite de ajuda
271. Ajudar a criança a adequar o local escolhido para a realização de atividades de estudo em casa, caso necessite de ajuda
272. Dizer porque é importante manter e possuir materiais necessários e em boas condições de uso
273. Identificar material de estudo necessário para a atividades de estudo
274. Identificar material disponível para atividades de estudo
275. Diferenciar materiais em boas e más condições dos materiais
276. Identificar material em boas condições de uso
277. Selecionar materiais em função de suas condições de uso
278. Garantir apresentação clara as crianças de modelos de como providenciar materiais de estudos
279. Oportunizar que a criança treine providenciar materiais de estudos em sala de aula
280. Orientar a criança a providenciar material de estudos seguindo as orientações recebidas e às especificidades que a situação de estudo possa requerer
281. Ajudar a criança a selecionar materiais para o estudo considerando as orientações recebidas e as especificidades que a situação possa requerer, caso necessite de ajuda
282. Dizer porque é importante definir local para organização do material
283. Enumerar características desejáveis para escolha de local para guardar material
284. Apontar vantagens e desvantagens dos diferentes locais identificados para guardar material
285. Identificar locais disponíveis para guardar material
286. Garantir apresentação clara as crianças de modelos de locais adequados guardar o material de estudo Oportunizar que a criança treine guardar o material de estudo em local adequado em sala de aula
287. Orientar a criança definir locais adequados para guardar material de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
288. Ajudar a criança a definir locais adequados para guardar o material de estudo, seguindo as informações obtidas em sala de aula, caso necessite de ajuda
289. Dizer porque é importante separar material de estudo
290. Enumerar formas de separar material de estudo
291. Garantir apresentação clara aos crianças de modelos para separar adequadamente o material de estudo Oportunizar que a criança treine separar adequadamente o material de estudo em sala de aula
292. Orientar a criança a separar adequadamente o material de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
293. Ajudar a criança a separar adequadamente o material de estudo, seguindo orientações recebidas , caso necessite de ajuda pelos professores em sala de aula.
294. Dizer porque é importante identificar material de estudo
295. Enumerar formas de identificar material de estudo
296. Garantir identificação do material de estudo
297. Garantir apresentação clara as crianças de modelos para organizar o material de estudo
298. Oportunizar que a criança treine organizar o material de estudo em sala de aula
299. Orientar a criança a organizar os materiais de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
300. Ajudar a criança a organizar os materiais de estudo, seguindo orientações recebidas em sala, caso necessite de ajuda
301. Dizer por que é importante separar o material para sessão de estudo
302. Enumerar situações em que o material deve ser separado para sessão de estudo
303. Identificar situações em que o material deve ser separado para sessão de estudo
304. Enumerar formas de separar o material para sessão de estudo
305. Identificar forma de separar o material para sessão de estudo
306. Garantir apresentação clara as crianças de como selecionar adequadamente o material de estudo

307. Oportunizar que a criança treine selecionar adequadamente o material de estudo em sala de aula
308. Orientar a criança selecionar todo e somente o material necessário para a sessão de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
309. Ajudar a criança selecionar todo e somente o material necessário para a sessão de estudo, seguindo orientações recebidas em sala, caso necessite de ajuda
310. Dizer por que é importante separar material para intervalo de estudo
311. Enumerar formas de preparação do material para intervalo de sessão de estudo
312. Identificar formas de preparação do material para intervalo de estudo
313. Orientar a preparar o material para intervalo da sessão de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
314. Ajudar a criança à preparar o material para intervalo da sessão de estudo, seguindo orientações recebidas em sala, caso necessite de ajuda
315. Dizer consequências de guardar material adequadamente após sessão de estudos
316. Enumerar formas de guardar material após estudo
317. Identificar forma adequada de guardar material após estudo
318. Orientar a criança a guardar o material após a sessão de estudos, seguindo orientações recebidas em sala
319. Ajudar a criança a guardar o material após a sessão de estudos, seguindo orientações recebidas em sala, caso necessite de ajuda
320. Enumerar situações que podem danificar material de estudo
321. Identificar situações que podem danificar material de estudo
322. Dizer por que é importante manter material de estudos em boas condições
323. Enumerar formas de manter material em boas condições de uso (evitar situações que podem danificar material e utilizar recursos para a manutenção do material como capa livros e cadernos, meio para carregar material, forma de disposição no meio de transporte etc.)
324. Identificar formas adequadas de manutenção do material em boas condições de uso
325. Enumerar formas e momentos oportunos de fazer limpeza do material de estudos
326. Identificar formas e momentos oportunos de fazer a limpeza do material de estudos
327. Orientar a criança a manter o material de estudos limpos, seguindo orientações recebidas em sala
328. Ajudar a criança a manter o material de estudos limpos, seguindo orientações recebidas em sala, caso necessite de ajuda
329. Enumerar formas de utilização e manuseio do material de modo que permaneça limpo (não apontar lápis em estojo, colocar em superfície limpa)
330. Orientar a criança a utilizar o material de estudos de modo a continuar limpo, seguindo orientações recebidas em sala
331. Ajudar a criança a utilizar o material de estudos de modo a continuar limpo, seguindo orientações recebidas em sala, caso necessite de ajuda
332. Providenciar formas de evitar danos aos materiais/conservar materiais
333. Garantir manutenção do material em boas condições de uso
334. Garantir uso e manipulação adequada de material de estudo
335. Dizer a criança por que é importante estabelecer horários de estudo
336. Enumerar aspectos relevantes a serem considerados ao estabelecer horários de estudo
337. Orientar a criança a definir horário para início do estudar, seguindo orientações recebidas em sala
338. Identificar procedimento/aspectos a serem considerados para definir permanência na sessão de estudo
339. Orientar a criança a definir o tempo de permanência na sessão de estudo
340. Orientar a criança a definição de horários de estudo
341. Orientar a criança a considerar as questões relacionadas aos horários das atividades de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
342. Dizer por que é importante definir o que estudar em cada sessão de estudo
343. Ajudar a criança a definir o tempo destinado ao estudo, caso necessite de ajuda
344. Enumerar demandas de estudo para sessão
345. Identificar demandas de estudo para sessão
346. Enumerar critérios para definir o que estudar na sessão

347. Estabelecer critérios para definir o que estudar na sessão
348. Orientar a criança a definir o que estudar em cada sessão sempre que for necessário, seguindo orientações recebidas em sala
349. Ajudar a criança a definir o que estudar em cada sessão sempre que for necessário, seguindo orientações recebidas em sala, caso seja necessário
350. Dizer por que é importante definir sequência de estudo sempre que for necessário
351. Enumerar critérios para definir sequência de estudo
352. Estabelecer critérios para definir sequência de estudo
353. Orientar a criança a definir sequência de estudo sempre que for necessário, seguindo orientações recebidas em sala
354. Ajudar a criança a definir sequência de estudo sempre que for necessário, seguindo orientações recebidas em sala, caso seja necessário
355. Dizer por que é importante estabelecer intervalos de estudo
356. Enumerar situações em que seja necessário estabelecer intervalos de estudo
357. Identificar necessidade de intervalo de estudo
358. Identificar procedimento/aspectos a serem considerados para estabelecimento de intervalo de estudo
359. Orientar a criança a estabelecer momento de realização de intervalo de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
360. Dizer por que é importante estabelecer tempo para intervalo de estudo
361. Identificar critérios para estabelecer tempo de intervalo de estudo
362. Orientar a criança a estabelecer tempo do intervalo de estudo, seguindo orientações recebidas em sala
363. Dizer por que é importante estabelecer atividade do intervalo de estudo
364. Identificar critérios para definir atividades no intervalo de estudo
365. Estabelecer atividades adequadas para intervalos de estudo
366. Orientar as crianças a definirem de intervalos de estudo sempre que for necessário, seguindo orientações recebidas em sala
367. Ajudar a criança a definir melhor momento para realização do intervalo na atividade de estudo, seguindo às orientações recebidas em sala.
368. Dizer por que é importante utilizar agenda e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
369. Enumerar características de agendas adequadas e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
370. Identificar agenda adequada e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
371. Providenciar agenda (selecionar agenda) e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos (planilhas/calendários)
372. Enumerar procedimentos para uso de agenda e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
373. Identificar procedimentos para uso de agenda e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
374. Orientar a criança a garantir o uso de agenda e outros instrumentos de planejamento de estudos, seguindo orientações recebidas em sala
375. Ajudar a criança a utilizar a agenda e outros instrumentos de planejamento de estudos, seguindo orientações recebidas em sala, caso seja necessário
376. Dizer por que é importante conhecer e utilizar os procedimentos de estudo para as diferentes atividades, temas, assuntos e matérias
377. Enumerar tipos de demandas de atividades (memorização, leitura, interpretação, cálculos)
378. Identificar demandas próprias de cada atividade a ser realizada pela criança
379. Enumerar procedimentos de estudos existentes para as diferentes atividades, assuntos, temas e matérias da criança
380. Identificar procedimentos possíveis para cada atividade, disciplina, assuntos, tema
381. Enumerar critérios para selecionar procedimentos para cada atividade, disciplina, assunto, tema
382. Definir critérios para selecionar procedimentos para cada atividade, disciplina, assunto, tema
383. Indicar procedimentos de estudos para as diferentes atividades, temas, assuntos e matérias da criança

384. Garantir apresentação clara as crianças de modelos para planejar adequadamente sessões de estudo
385. Oportunizar que a criança treine planejar adequadamente sessões estudo em sala de aula
386. Orientar a criança a realizar o planejamento de estudos, seguindo orientações recebidas em sala
387. Ajudar a criança a planejar adequadamente as sessões de estudo, seguindo as informações recebidas em sala, quando necessário.
388. Dizer por que é importante controlar interferências à realização da tarefa
389. Indicar consequências de lidar adequadamente com interferências
390. Enumerar possíveis fontes de interferências ao estudar (horário, material, pessoas, atividades concorrentes)
391. Identificar possíveis fontes de interferências ao estudo da criança
392. Enumerar formas de eliminar/controlar fonte de interferências ao estudar
393. Identificar possíveis formas de eliminar/controlar fontes de interferências ao estudar
394. Enumerar critérios para selecionar forma de eliminar/controlar fontes de interferência ao estudar
395. Definir critérios para selecionar forma de eliminar/controlar fontes de interferência ao estudar
396. Selecionar forma de eliminar/controlar fontes de interferências ao estudar
397. Orientar a criança a eliminar/controlar fonte de interferências ao estudar
398. Orientar a criança a reduzir possibilidade de interferências ao estudo
399. Garantir apresentação clara as crianças de modelos para eliminar/controlar interferências à situações de estudo
400. Oportunizar que a criança treine eliminar/controlar interferências à situações de estudo em sala de aula
401. Orientar a criança a providenciar formas de lidar com interferências ao estudar, todas as vezes em que forem necessárias
402. Ajudar a criança a providenciar formas de lidar com interferências ao estudar, todas as vezes em que forem necessárias
403. Dizer porque é importante lidar adequadamente com situações de avaliação escolar
404. Identificar situações de avaliação
405. Caracterizar situações de avaliação em relação a demandas de estudo
406. Enumerar procedimentos de preparação para avaliação existente
407. Identificar procedimentos de preparação para avaliação disponível para ser aplicado
408. Definir procedimentos para preparação da criança para situações de avaliação
409. Enumerar condições relevantes para utilizar procedimentos de preparação da criança para situações de avaliação
410. Identificar condições relevantes para utilizar procedimentos de preparação da criança para situações de avaliação
411. Definir condições para utilizar procedimentos de preparação da criança para situações de avaliação
412. Garantir apresentação clara as crianças de modelos para preparo da criança para situações de avaliação
413. Oportunizar que a criança treine o preparo para situações de avaliação em sala de aula
414. Orientar a criança se prepare para situações de avaliação, seguindo orientações recebidas em sala
415. Ajudar a criança a se preparar para situações de avaliação, seguindo orientações recebidas em sala, quando necessário.
416. Enumerar procedimentos existentes para criança lidar com avaliação
417. Identificar procedimentos para criança lidar com situação de avaliação
418. Exercitar providências esperadas na situação de avaliação
419. Indicar procedimentos adequados para a criança lidar com avaliações
420. Orientar a criança a garantir condições adequadas para realização de avaliação
Enumerar aspectos a serem alcançados na avaliação escolar da criança
421. Identificar resultados desejáveis do estudo da criança, respeitando suas habilidades e dificuldades, bem como os planejamentos traçados
422. Identificar resultados alcançados pela criança na avaliação escolar
423. Comparar resultados desejáveis X alcançados nas avaliações da criança

- 424. Garantir avaliação de resultados de sessões de estudo da criança a partir dos resultados alcançados nas avaliações
- 425. Garantir apresentação clara as crianças de modelos para promover condições para criança lidar com situações de avaliação escolar no estudo
- 426. Oportunizar que a criança treine a promoção condições para criança lidar com situações de avaliação escolar no estudo em sala de aula
- 427. Orientar a criança a promover condições para lidar com situações de avaliação escolar no estudo
- 428. Ajudar a criança a promover condições para lidar com situações de avaliação escola no estudo, quando necessitar ajuda.
- 429. **Capacitar crianças a lidar com o estudo sob condições adequadas.**
- 430. **Instalar comportamentos da classe estudar.**

MÓDULO 8: MANEJANDO O AMBIENTE. COMO FAVORECER E FORTALECER COMPORTAMENTOS.

Objetivo Terminal: *3. Favorecer ocorrência de comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças*

Objetivo Intermediário: *9. Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos de estudo adequados em diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação.*

10. Promover reforçamento de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças no que se refere a atividades escolares em todas as oportunidades de interação.

11. Corrigir comportamentos inadequados de estudos.

- 431. Dizer porque é importante reconhecer situações escolares que requerem ou comportam a emissão de comportamentos da classe estudar
- 432. Enumerar situações escolares diversas que requerem ou comportam apresentação de comportamentos da classe estudar
- 433. Identificar situações escolares diversas que requerem ou comportam apresentação de comportamentos da classe estudar
- 434. Conhecer características específicas da situação de estudo que se apresenta
- 435. Enumerar condições necessárias para promover comportamentos adequados de estudo considerando as características apresentadas pela situação;
- 436. Enumerar comportamentos que podem ser considerados facilitadores da promoção de condições antecedentes de estudos por parte dos agentes educativos
- 437. Identificar oportunidade ou necessidade para fazer o que é esperado
- 438. Indicar ao adulto diante de quê, ou em que situações, momentos, ele deve apresentar comportamentos que favoreçam comportamento de estudos adequados
- 439. Identificar forma adequada de providenciar as condições desejadas
- 440. Expor por meio de demonstrações e/ou indicações claras e precisas como fazer arranjos que promovam condições antecedentes favorecedoras
- 441. Enumerar resultados esperados para ao comportamento do adulto de promover comportamento favorecedor do estudar
- 442. Dizer porque é importante que as crianças sejam ensinados a reconhecer situações potencialmente favorecedoras do estudar

443. Indicar a criança diante de quê, ou em que situações, momentos, uma situação pode ser considerada potencialmente favorecedora do estudar
444. Indicar a criança o que é esperado dele diante de uma situação pode ser considerada potencialmente favorecedora do estudar
445. Expor por meio de demonstrações e/ou indicações claras e precisas como a criança deverá se comportar diante de situações favorecedoras de comportamento da classe estudar
446. Enumerar resultados esperados para ao comportamento da criança de reconhecer situação potencialmente favorecedora do estudar
447. **Providenciar condições antecedentes favorecedoras de comportamentos de estudo adequados em diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação.**
448. Dizer porque é importante reforçar comportamentos adequados de estudos em das crianças
449. Enumerar comportamentos de estudos que possam ser considerados adequados das crianças mesmo que extraclasse
450. Identificar comportamentos de estudos das crianças que possam ser considerados adequados mesmo que extraclasse
451. Enumerar possíveis conseqüências do próprio trabalho ou estudo da criança
452. Fornecer conseqüências positivas extrínsecas para estudar da criança
453. Identificar conseqüências positivas advindas do próprio trabalho da criança
454. Indicar conseqüências intrínsecas da atividade para a criança, todas as vezes que verificar ou acompanhar atividade da criança
455. Sempre providenciar conseqüências adequadas para o comportamento de estudar da criança
456. **Promover reforçamento de comportamentos de estudo adequados a diferentes tipos de contexto em todas as oportunidades de interação com crianças no que se refere a atividades escolares em todas as oportunidades de interação.**
- 457.
458. Identificar vantagens de oferecer ajuda adequada para a criança
459. Dizer por que é importante supervisionar atividade de estudo da criança a fim de verificar dificuldades da criança que leve ao erro ou falha
460. Dizer por que é importante supervisionar comportamento de estudo da criança
461. Enumerar tipos de atividades que são frequentemente solicitadas para a criança
462. Identificar atividade de estudo que está sendo/foi realizada pela criança
463. Enumerar fontes de informação sobre atividades da criança
464. Identificar fontes de informação sobre atividades da criança, em situações em não se tenha essa informação, quando as atividades são novas e diferentes ou há mudanças na vida escolar
465. Caracterizar atividade de estudo realizada pela criança
466. Caracterizar habilidades da criança quanto ao repertório de estudo já existente, facilidades e dificuldades, bem como características em geral relevantes para supervisão do comportamento de estudo
467. Observar a tarefa realizada pela criança
468. Identificar características do estudar presentes na tarefa realizada.
469. Dizer por que é importante sempre solicitar autorização da criança para examinar tarefa/atividade que foi ou está sendo realizada
470. Sempre que verificar tarefa da criança, solicitar autorização da criança para examinar tarefa/atividade que foi ou está sendo realizada
471. Sempre conferir a tarefa realizada pela criança
472. Enumerar possíveis aspectos/indicadores da tarefa a serem conferidos
473. Definir aspectos da tarefa a serem conferidos em cada situação de verificação
474. Enumerar possíveis procedimentos para conferir/verificar tarefa/atividade da criança
475. Enumerar aspectos para serem considerados ao definir quando conferir a tarefa (fontes de distração, horários de rendimento/possíveis, habilidade da criança para atividade a ser feita)
476. Definir procedimentos de conferência/exame da tarefa/atividade da criança criança (quando, como) a cada oportunidade
477. Identificar necessidade de intervenção no trabalho da criança
478. Verificar tarefas da criança de modo que sejam identificadas eventuais dificuldades, erros e acertos
479. Identificar dificuldade da criança que leve ao erro ou falha

- 480. Identificar erro ou falha da criança
- 481. Enumerar diferentes formas existentes para ajudar a criança a superar dificuldade encontrada
- 482. Identificar formas de apoio disponíveis para ajudar a criança a superar dificuldades de estudos
- 483. Enumerar critérios para selecionar formas de apoio para ajudar a criança a superar dificuldades de estudos
- 484. Definir critérios para selecionar formas de apoio para ajudar a criança a superar dificuldades de estudos
- 485. Definir forma de apoio/ajuda para a criança superar dificuldades de estudo
- 486. Aplicar intervenção para superação ou eliminação da dificuldade encontrada (sem oferecer resposta pronta para a criança) superando a dificuldade encontrada
- 487. Providenciar ajuda para a criança superar dificuldades de estudo, toda as vezes que verificar necessidade
- 488. Dizer por que é importante utilizar procedimento adequado para a própria criança identificar erro
- 489. Enumerar procedimentos existentes para que a criança identifique e corrija erro
- 490. Enumerar critérios para decidir pelo procedimento mais adequado para que a criança identifique e corrija erro
- 491. Definir procedimento adequado para que a criança identifique e corrija erro
- 492. Oferecer condições para que a criança identifique e corrija erros
- 493. Enumerar possíveis formas de intervenção casa criança não consiga identificar ou corrigir erro (ex. decidir alterar procedimentos de ensino, reavaliar tipo de tarefa oferecida ou encaminhamento para apoio/reforço escolar por exemplo)
- 494. Enumerar possíveis recursos para alteração da forma de oferecimento da informação relacionadas dificuldades da criança na atividade de estudo/realização da tarefa
- 495. Identificar recursos disponíveis para alteração (planejamento de condições de ensino, tempo, habilidades dos envolvidos)
- 496. Decidir forma de encaminhamento caso a criança não identifique/corrija erro diante de alteração no procedimento de apresentação da informação requerida para realização da tarefa/estudo
- 497. Encaminhar a criança ao serviço escolar especializado caso esta não identifique ou consiga corrigir
- 498. Intervir no trabalho da criança caso identifique necessidade de ajuda
- 499. Dizer consequências de apontar características positivas do trabalho da criança
- 500. Enumerar características positivas/desejáveis do trabalho da criança
- 501. Identificar características positivas do trabalho da criança
- 502. Sempre, apontar características positivas do trabalho da criança ao conferir tarefas
- 503. Avaliar eficácia da ajuda/encaminhamento
- 504. **Corrigir comportamentos inadequados de estudos.**
- 505. Estabelecer regras/normas com a criança para utilização dos recursos e instrumentos disponibilizados/definidos para realização das atividades de estudo
- 506. Definir competências a serem promovidas nas crianças em relação ao estudo
- 507. Dar informações necessárias para que a criança apresente comportamentos de estudo em relação a o que, porque, quando e como fazer
- 508. Estimular a apresentação de comportamentos de estudo pela criança com ajuda decrescente
- 509. Apresentar modelos de comportamentos para apresentação pela criança (X fazer por ela)
- 510. Dar consequências adequadas para emissões de comportamentos pela criança
- 511. Reduzir gradualmente nível de ajuda para que criança emita comportamentos a serem treinados/instalados
- 512. Dispor condições para que a criança passe a emitir os comportamentos definidos com autonomia crescente
- 513. Promover autonomia na emissão de comportamentos de estudo pela criança em relação a: escolha e adaptação de locais de estudo; organização e utilização de material escolar; estabelecimento de rotinas de estudo; manejo de intervalos ao estudar; interferências ao estudo; diferentes demandas de estudo das matérias ou assuntos a serem estudados; instrumentos e procedimentos de planejamento de estudo; erros e dificuldades; avaliação escolar; consequências para próprios comportamentos de estudo; avaliação de resultados de estudo; mudança nos planos de ensino; procedimentos para desenvolvimento de tarefas escolares; regras escolares; relato e solicitação de informações sobre aspectos relevantes para seu comportamento de estudo; solicitação de ajudas; e outros que forem relevantes para o contexto existente

- 514. Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma
- 515. Favorecer ocorrência de comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças
- 516. **Promover a autonomia em relação ao estudar.**

MÓDULO 9: LIÇÃO DE CASA. HÁ UM MODO MELHOR DE USAR?

Objetivo Terminal: 3. *Favorecer ocorrência de comportamentos desejáveis da classe estudar em crianças*

Objetivo Intermediário: 12. *Utilizar a tarefa de casa como condição favorecedora de comportamentos de estudo em casa*

- 517. Dizer porque é importante proporcionar condições que favoreçam o estudar da criança em casa
- 518. Enumerar formas de proporcionar condições favorecedoras do estudar, em casa
- 519. Identificar formas de proporcionar condições favorecedoras do estudar em casa
- 520. Dizer porque utilizar a tarefa de casa como ferramenta pedagógica pode ser considerado condição potencialmente favorecedora do estudar em casa
- 521. Enumerar possíveis consequências positivas da utilização da tarefa de casa como ferramenta pedagógica, além do treino de comportamentos adequados de estudo
- 522. Enumerar possíveis objetivos a ser alcançados com o emprego da tarefa de casa
- 523. Dizer porque é importante definir os objetivos pretendidos com a utilização da tarefa
- 524. Caracterizar habilidades das crianças a quem serão enviadas as tarefas
- 525. Selecionar tarefas que venham ao encontro dos objetivos pretendidos
- 526. Selecionar tarefas que levem em consideração às habilidades das crianças e condição de realização de maneira independente
- 527. Realizar alterações na tarefa de casa selecionada, quando necessário, considerando a possibilidade das crianças
- 528. Preparar as crianças para o envio da tarefa
- 529. Enumerar materiais necessários para realização da tarefa
- 530. Enumerar possíveis fontes de informação necessárias para realização da tarefa
- 531. Realizar explicação da tarefa enviada considerando: o que é esperado da criança, habilidades necessárias para sua realização, possíveis fontes de informação necessárias para sua realização, dificuldade da criança, e etc.
- 532. Enviar, quando necessárias informações extras complementares para a realização da tarefa
- 533. Questionar as crianças sobre possíveis dúvidas que ainda existam após a explicação da tarefa
- 534. Garantir que as crianças compreenderam o que é esperado dela
- 535. Definir em conjunto com a criança prazo para devolução da tarefa resolvida
- 536. Orientar que a criança realize a tarefa de acordo com as instruções recebida sobre como estudar
- 537. Se certificar que as crianças entendam a realização da tarefa como condição de estudo
- 538. Enumerar possíveis métodos para conferência da tarefa
- 539. Realizar a conferência da tarefa considerando: o que era esperado da criança, o que a criança realizou, possíveis dificuldades encontradas, e possíveis habilidades a serem desenvolvidas na criança
- 540. Favorecer comportamentos de estudo em casa de crianças sob sua responsabilidade
- 541. **Utilizar a tarefa de casa como condição favorecedora de comportamentos de estudo em casa**

MÓDULO 10: ENSINANDO A INDEPENDENCIA AO ESTUDAR. COMO PREPARAR A CRIANÇA PARA O PRÓPRIO ESTUDO?

Objetivo Terminal: 4. *Manter comportamentos da classe estudar de crianças*

Objetivo Intermediário:

- 14. *Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo*
- 15. *Preparar a criança para manter-se informada sobre seu comportamento de estudo.*

16. *Preparar a criança para informar sobre seu comportamento de estudo.*

17. *Preparar crianças para providenciarem ajuda ao realizar atividades de estudo ou tarefa de casa, sempre que necessário*

- 542. Dizer porque ensinar a criança a prover condições adequadas para o próprio comportamento de estudos
- 543. Identificar consequências da criança estudar em horário adequado para si
- 544. Ajudar a criança a identificar melhor horário para estudar
- 545. Ajudar a criança a identificar melhor horário realizar as atividades de estudo
- 546. Enumerar condições físicas necessárias/adequadas para a criança estudar
- 547. Enumerar condições físicas inadequadas para criança a realizar atividades de estudo
- 548. Enumerar formas da criança re-estabelecer condição física adequada estudar
- 549. Identificar formas da criança re-estabelecer condição física adequada para estudar , sempre que condição física estiver inadequada para estudar ou realizar atividades de estudo
- 550. Ensinar a criança a identificar possíveis tarefas concorrentes com o momento de estudo
- 551. Ensinar a criança a eliminar ou minimizar concorrentes com o momento de estudo
- 552. Enumerar possíveis consequências positivas ao garantir para si condições adequadas ao estudar
- 553. **Promover a autonomia da criança na produção de condições adequadas para estudo**
- 554. Dizer porque é importante preparar criança para manter-se informada sobre seus estudos
- 555. Enumerar formas de preparar criança para manter-se informada sobre seus estudos
- 556. Identificar forma de preparar criança para manter-se informada sobre seus estudos
- 557. Enumerar informações relevantes para serem solicitadas pela criança para outros agentes educativos
- 558. Identificar informações relevantes para serem solicitadas pela criança para outros agentes educativos
- 559. Enumerar formas da criança solicitar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
- 560. Identificar formas da criança solicitar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
- 561. **Preparar criança para manter-se informada sobre seus estudos a partir de informações de agentes educativos**
- 562. Dizer por que é importante a criança a solicitar ajuda na realização em atividades de estudo/realização da tarefa
- 563. Enumerar situações de estudo/realização da tarefa em que é necessário solicitar ajuda
- 564. Identificar situações de estudo/realização da tarefa em que é necessário solicitar ajuda
- 565. Enumerar adultos para solucionar dúvidas ou ajudar a criança com as dúvidas
- 566. Identificar adulto para solucionar dúvidas ou ajudar a criança com as dúvidas quando necessário
- 567. Indicar adultos em potencial para solucionar dúvidas ou ajudar a criança quando necessário
- 568. Enumerar situações para solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
- 569. Indicar situações adequadas para solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
- 570. Enumerar formas de solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
- 571. Identificar forma adequada de solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
- 572. Indicar forma adequada de solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
- 573. Dizer porque é importante preparar criança para relatar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
- 574. Enumerar formas da criança solicitar informações sobre seus estudos para agentes educativos
- 575. Identificar formas da criança solicitar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
- 576. Enumerar informações relevantes para serem repassadas pela criança para outros agentes educativos
- 577. Identificar informações relevantes para serem repassadas pela criança para outros agentes educativos
- 578. Enumerar formas da criança relatar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos

579. Identificar formas da criança relatar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
580. **Preparar crianças para relatar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos**
581. Garantir condições para que a criança lide com informações sobre seu comportamento de estudo
582. Garantir condições para que a criança providencie ajudas necessárias ao estudar, sempre que necessário
583. **Preparar crianças para providenciarem ajuda ao realizar atividades de estudo ou tarefa de casa, sempre que necessário**

MÓDULO 11: TROCANDO INFORMAÇÕES. COMO PROVER A COMUNICAÇÃO ENTRE AGENTES.

Objetivo Terminal: 4. Manter comportamentos da classe estudar de crianças

Objetivo Intermediário: 18 .Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) para pessoas que necessitem dele por sua condição de agentes educativos

584. Dizer por que é importante garantir apoio para realização de atividades de estudo da criança
585. Fornecer informações para outros agentes educativos utilizarem/supervisionarem e apoiarem os recursos e instrumentos disponibilizados/definidos para realização das atividades de estudo
586. Dizer por que é importante informar outros agentes educativos sobre o comportamento de estudo da criança
587. Apontar diferentes demandas de informações sobre comportamentos de estudo (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudar) que podem ocorrer
588. Identificar demandas de informações sobre o estudar da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudar) que devem ser repassadas para outros agentes educativos envolvidos
589. Identificar diferentes necessidades da criança em relação a comportamentos de estudo (e outros que afetem ou sejam relevantes para o estudar) que devem ser repassadas para outros agentes educativos envolvidos
590. Identificar necessidades da criança em relação a comportamentos de estudo (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudar) que devem ser repassadas para outros agentes educativos envolvidos
591. Decidir por informar comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) para outros agentes educativos
592. Enumerar tipos de pessoas que necessitem de informações sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes ao estudar)
593. Identificar pessoas que demandem ou necessitem de informações sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes ao estudar)
594. Enumerar características de pessoas que podem ser relevantes para definir e para preparar formas de apresentação de informações sobre comportamento de estudo da criança e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudo.
595. Caracterizar pessoas que demandem ou necessitem de informações sobre comportamento de estudo da criança e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudo.
596. Definir agentes educativos que devem receber informações sobre o comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudar)
597. Enumerar diferentes contextos em que é adequado ou necessário informar diferentes agentes educativos sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
598. Identificar possíveis contextos para informar comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) a agentes educativos

599. Avaliar vantagens e desvantagens dos diferentes contextos possíveis para informar sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
600. Definir em que contexto informar sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
601. Indicar consequências de se preparar situações para apresentação de informações a agentes educativos
602. Enumerar situações em que seja necessário preparar situação previamente para informar agentes educativos sobre comportamento de estudo da criança e outras condições relevantes para o estudar
603. Identificar situações em que seja necessário preparar situação previamente para informar agentes educativos sobre comportamento de estudo da criança e outras condições relevantes para o estudar
604. Preparar situações, para apresentação de informações a diferentes agentes educativos, sempre que for necessário
605. Apontar consequências de comparecer e não comparecer à situações em que haja oportunidade ou necessidade de informar sobre comportamento de estudo da criança
606. Comparecer à situação em que haja oportunidade ou necessidade de apresentar informações sobre comportamento de estudo da criança
607. Dizer por que é importante identificar dificuldades e potencialidades da criança em relação ao estudo
608. Enumerar comportamentos que podem/costumam ser desejáveis de serem apresentados por uma criança ao estudar
609. Identificar/propor comportamentos ou resultados desejáveis do estudo da criança
610. Observar comportamento de estudo da criança
611. Analisar/sistematizar informações sobre comportamentos de estudo apresentados pela criança
612. Enumerar possíveis dificuldades e facilidades da criança ao lidar com o estudo
613. Comparar resultados desejáveis e alcançados da criança em relação ao estudo
614. Identificar potencialidades/facilidades e dificuldades da criança em relação ao estudo
615. Dizer por que é importante informar agentes educativos sobre procedimentos de estudo da criança a serem seguidos
616. Enumerar procedimentos de estudo que podem ser relevantes de serem seguidos por outros agentes educativos
617. Identificar procedimentos em vigor no e para o estudar da criança que devem ser seguidos por outros agentes educativos
618. Caracterizar procedimentos de estudo usados pela criança, aplicado pelos adultos, a serem seguidos por outros agentes educativos
619. Dizer por que é importante indicar informações sobre procedimentos de estudo da criança para avaliação de outros agentes educativos
620. Enumerar procedimentos de estudo que podem ser relevantes de serem avaliados por outros agentes educativos
621. Identificar procedimentos de estudo em vigor, no e para o estudar da criança, que devem ser avaliados por outros agentes educativos
622. Caracterizar procedimentos de estudos usados pelas crianças a serem analisados/avaliados por outros agentes educativos
623. Identificar procedimentos de estudo da criança
624. Dizer por que é importante informar agentes educativos sobre condições favoráveis e desfavoráveis do comportamento de estudo da criança
625. Enumerar condições favoráveis e desfavoráveis para estudo da criança (quantidade de tarefa, gostos, facilidades, dificuldades...)
626. Identificar condições favoráveis e desfavoráveis de estudo da criança
627. Enumerar condições que podem influenciar o comportamento de estudo da criança (problemas de saúde, eventos de vida adversos, situação familiar existente)
628. Identificar condições que podem influenciar os comportamentos de estudos da criança
629. Definir informações importantes de serem relatadas sobre o comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)

- 630. Dizer por que é importante sempre informar a criança sobre informações que serão repassadas para outros agentes educativos
- 631. Definir melhor forma de informar a criança que irá repassar informações para agentes educativos
- 632. Sempre Informar criança sobre as informações a serem repassadas aos agentes educativos
- 633. Enumerar diferentes formas de comunicação de informações existentes para repassar informações a outras pessoas
- 634. Caracterizar diferentes formas de comunicação de informações para repassar informações a outras pessoas
- 635. Definir forma de comunicação de informações adequada quanto a característica da pessoa, organização ou situação envolvida
- 636. Preparar forma de apresentar informações para outros agentes educativos
- 637. Comunicar adequadamente informações sobre o comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) para outros agentes educativos (de acordo com normas, pessoa, situação ou organização envolvida)
- 638. Enumerar resultados desejados/esperados ao oferecer informações para outros agentes educativos
- 639. Verificar mudanças (resultados alcançados) no comportamento de estudo (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) da criança após oferecimento de informações para outros agentes educativos
- 640. Verificar se todas informações relevantes do comportamento de estudo da criança foram repassadas aos agentes educativos adequados
- 641. Verificar necessidade de novas informações ou novas formas de realizar comunicação sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições relevantes ou que afetem o estudo) a serem relatadas para os agentes educativos envolvidos
- 642. Avaliar a comunicação de informações realizada para outros agentes educativos
- 643. **Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo.**

MÓDULO 12: MULTIPLICANDO APOIOS. COMO REPARAR OUTRAS PESSOAS PARA LIDAR COM CRIANÇAS?

Objetivo Terminal: 4. Manter comportamentos da classe estudar de crianças

Objetivo Intermediário: 19. Garantir apoio para realização de atividades de estudo da criança

20. Instruir outras pessoas para atuarem como favorecedores de comportamentos de estudos em crianças.

- 644. Criar condições para trazer a escola adultos que possam atuar como colaboradores no acompanhamento de estudos
- 645. Informar aos pais/responsáveis a importância da realização da tarefa de casa pela criança
- 646. Informar aos pais/responsáveis a importância de existir em casa, alguém em condição de auxiliar a criança na realização da tarefa, quando necessário.
- 647. Informar consequências aos pais/responsáveis da existência de um colaborador no momento da realização da tarefa
- 648. Enumerar possíveis aspectos indicadores de necessidade de apoio da criança (resultados abaixo do esperado, dificuldades enfrentadas, fracasso escolar, diferentes exigências nas diferentes fases da vida escolar, comportamento de estudo inadequado)
- 649. Identificar necessidade de apoio para realização de atividades de estudo da criança
- 650. Caracterizar a criança quanto aos aspectos relevantes para sua capacitação (em termos de idade, escolaridade, dificuldades e habilidades, repertório de estudo existente, entre outros)
- 651. Caracterizar atividade de estudo realizada pela criança
- 652. Identificar tipos de atividade de estudo da criança
- 653. Identificar atividade realizada pela criança
- 654. Identificar condições do comportamento de estudo da criança a serem modificadas/melhoradas
- 655. Enumerar possíveis situações de estudo e aprendizagem da criança

656. Identificar situações em potencial para estudo e promoção de aprendizagem da criança (de dia a dia, como atividades escolares e específicas, ex. passeio em zoológico, assistir TV ou momento de realizar atividade escolar)
657. Enumerar situações para promoção de estudo e aprendizagem da criança
658. Promover situações para aprendizagem/estudo da criança
659. Caracterizar situação ou condição de estudo existente (atividades de estudo a serem realizadas pela criança ou situações de estudo a serem modificadas)
660. **Garantir que a criança tenha auxílio para realização de atividades de estudo/tarefa de casa quando necessário.**
661. Dizer por que é importante preparar outras pessoas para atuarem como agente educativo
662. Caracterizar pessoas a serem orientadas quanto ao repertório inicial que possuem, habilidades, escolaridade e outros aspectos relevantes para orientação adequada
663. Enumerar formas existentes de orientar pessoas
664. Identificar forma de promover condição de atuação de outras pessoas como supervisores de estudo das crianças
665. Enumerar recursos existentes e disponíveis para orientar pessoas a atuarem como agentes de promoção de estudo
666. Identificar recursos disponíveis (materiais sobre o tema, tempo, financeiros) para orientar pessoas para atuarem como agentes de promoção de estudo
667. Definir formas adequadas de orientar pessoas para atuação como supervisores de estudos de crianças
668. Instruir outras pessoas para relacionar-se adequadamente com a criança
669. Instruir outras pessoas para solicitar informações sobre a criança para outros agentes educativos
670. Instruir outras pessoas para transferir informações para outros agentes educativos
671. Instruir outras pessoas para garantir apoio para realização das atividades de estudo da criança
672. Instruir outras pessoas para capacitar crianças a lidar com estudo de forma adequada e autônoma no grau máximo possível
673. Instruir outras pessoas para supervisionar comportamento de estudo da criança
674. Instruir outras pessoas para avaliar a eficácia da aprendizagem da criança
675. Instruir outras pessoas para atuarem como supervisores de estudo da criança no grau máximo possível
676. Combinar com a criança e outros agentes educativos a utilização dos recursos e instrumentos disponibilizados/definidos para realização das atividades de estudo
677. **Instruir outras pessoas para atuarem como favorecedores de comportamentos de estudos em crianças** MÓDULO 14: SEMPRE ALERTA. COMO MONITORAR O QUE É IMPORTANTE?

Objetivo Terminal: *4. Manter comportamentos da classe estudar de crianças*

Objetivo Intermediário: *21. Avaliar eficácia de aprendizagem da criança em relação à comportamentos da classe estudar.*

678. Dizer por que é importante avaliar a eficácia da aprendizagem da criança
679. Dizer por que é importante promover mudanças do plano de ensino quando necessário ou adequado
680. Caracterizar a criança quanto as suas habilidades, dificuldades, escolaridade, idade e outros aspectos relevantes para avaliação de sua aprendizagem
681. Observar comportamento de estudo da criança (análise manter-se informado sobre comportamento de estudo da criança)
682. Conferir/Examinar atividades da criança (análise em garantir informações e em manter-se informado)
683. Identificar potencialidades/ dificuldades da criança em relação ao estudo (análise em garantir informações)
684. Enumerar procedimentos de estudo que devem ser seguidos pela criança
685. Identificar procedimentos em vigor no e para estudo da criança

- 686. Caracterizar procedimentos de estudo utilizados pela criança
- 687. Identificar condições favoráveis/desfavoráveis de estudo da criança (análise em garantir informações)
- 688. Identificar condições [externas ao estudo] que podem influenciar comportamento de estudo da criança (análise em garantir informações)
- 689. Obter informações com outros agentes educativos sobre da criança e os resultados alcançados (análise em manter-se informado sobre comportamento de estudo da criança)
- 690. Caracterizar condições de ensino e aprendizagem da criança
- 691. Dizer por que é importante registrar condições de ensino e aprendizagem da criança
- 692. Enumerar formas existentes de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
- 693. Identificar formas de registro disponíveis para a situação
- 694. Enumerar critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
- 695. Definir critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
- 696. Definir forma de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
- 697. Registrar condições de ensino e aprendizagem da criança identificadas
- 698. Enumerar condições de ensino desejáveis ou esperadas das crianças
- 699. Identificar condições de ensino desejáveis ou esperadas das crianças
- 700. Enumerar condições de ensino planejadas no plano de ação
- 701. Identificar condições de ensino planejadas no plano de ação
- 702. Enumerar formas de apoio oferecidas para realização das atividades de estudo
- 703. Identificar apoio oferecido para realização das atividades de estudo (análise em garantir que a criança tenha apoio)
- 704. Comparar condições identificadas com condições desejáveis ou esperadas das crianças
- 705. Enumerar critérios para modificar ou implantar novas condições para alcance dos resultados esperados
- 706. Definir critérios para modificar ou implantar novas condições para alcance dos resultados esperados
- 707. Enumerar possíveis problemas ou necessidades de mudanças no plano de estudos
- 708. Identificar problemas/necessidades de mudanças no plano de estudos definido
- 709. Definir condições a serem modificadas ou implantadas para alcance dos resultados esperados
- 710. Enumerar procedimentos para mudanças no plano de ensino
- 711. Identificar procedimentos para mudanças no plano de ensino (como mudar)
- 712. Orientar criança a revisar plano de estudo sempre quando houver evidência de problemas ou necessidades de modificações
- 713. Implementar plano de estudos
- 714. Dizer por que é importante registrar condições que serão modificadas ou implantadas para alcance dos resultados
- 715. Enumerar formas existentes de registro das novas condições de ensino e aprendizagem da criança
- 716. Identificar formas de registro disponíveis para a situação
- 717. Enumerar critérios para selecionar formas de registro das novas condições de ensino e aprendizagem da criança
- 718. Definir critérios para selecionar formas de registro das novas condições de ensino e aprendizagem da criança
- 719. Definir forma de registro das novas condições de ensino e aprendizagem da criança
- 720. Registrar condições que serão modificadas ou implantadas, permitindo acompanhamento adequado dos resultados obtidos
- 721. Rever plano de ação e apoio oferecido para atividades da criança
- 722. **Avaliar eficácia da aprendizagem da criança sempre e durante todo o processo de supervisão e acompanhamento de estudo**

MÓDULO 14: SENDO FLEXÍVEL. COMO RESPONDER A MUDANÇAS NA REALIDADE?

Objetivo Terminal: 4. Manter comportamentos da classe estudar de crianças

Objetivo Intermediário: 22. Alterando formas de favorecimento do estudar ao longo da vida escolar da criança.

- 723. Dizer por que é importante estabelecer plano de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo durante a vida escolar das crianças
- 724. Enumerar diferentes exigências e demandas de estudo que crianças vivenciam durante sua vida escolar (quanto à idade, atividades desenvolvidas, série escolar e outros aspectos relevantes)
- 725. Enumerar diferentes situações ao longo da vida escolar em que sejam necessárias mudanças nas exigências e demandas de estudo de crianças (dificuldades da criança, motivação, fracasso escolar)
- 726. Identificar mudanças das exigências e demandas de estudo de crianças ao longo do tempo em que estão na escola
- 727. Enumerar elementos relevantes para caracterizar estudante ao longo de sua vida escolar (idade, série, motivação, existência de fracasso escolar)
- 728. Enumerar fontes de informações sobre as características do estudante que são relevantes para caracterizar seu repertório de estudo ao longo da sua vida escolar
- 729. Identificar elementos relevantes para caracterizar estudante ao longo da sua vida escolar
- 730. Caracterizar estudante, quanto a aspectos relevantes para seu repertório de estudo, e que se modificam ao longo do tempo
- 731. Observar comportamento de estudo da criança longo de sua vida escolar (já analisado em garantir informações)
- 732. Apontar características desejáveis de um repertório de estudo adequado de ser apresentado ao longo da vida escolar das crianças
- 733. Caracterizar comportamento de estudo apresentado pelo estudante ao longo de sua vida escolar
- 734. Enumerar possíveis características das atividades/demandas de atividades que são solicitadas aos alunos e que variam no tempo da vida escolar (tipo de atividade a ser realizada, quantidade de atividade a ser realizada, matérias a serem aprendidas, entre outros)
- 735. Enumerar fontes de informações sobre atividades e demandas de atividades do estudante ao longo de sua vida escolar
- 736. Caracterizar atividades e demandas de atividades do estudante no período
- 737. Identificar evoluções ou déficits/lacunas no repertório de estudo das crianças ao longo do tempo em que estão na escola
- 738. Enumerar recursos e instrumentos necessários para atendimento de diversas demandas e exigências de estudo ao longo do tempo da vida escolar de um estudante
- 739. Identificar recursos e instrumentos necessários para atendimento das demandas e exigências de estudo vigentes na vida escolar de alunos
- 740. Enumerar formas de adequar recursos e instrumentos disponíveis para atendimento das exigências de estudos ao longo da vida escolar de um estudante
- 741. Identificar recursos e instrumentos disponíveis para atendimento das exigências de estudo vigentes na vida escolar de alunos
- 742. Providenciar instrumentos ou recursos necessários para atendimento das novas demandas e exigências de estudo ao longo da vida escolar de alunos
- 743. Indicar para o estudante as novas exigências e demandas vigentes a cada fase da vida escolar deste
- 744. Indicar ao estudante recursos e/ou instrumentos para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
- 745. Dizer ao estudante a importância da utilização de novos recursos e instrumentos para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
- 746. Informar as crianças sobre a importância da utilização dos recursos e instrumentos indicados para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
- 747. Solicitar/Combinar com estudante a utilização dos recursos e instrumentos indicados para atendimento das demandas e exigências da fase escolar vivenciada

- 748. Ouvir opinião do estudante quanto as solicitações realizadas para atendimento das novas e diferentes demandas de estudo da fase escolar vivenciada
- 749. Rever combinações, instrumentos ou recursos indicados para atendimento das novas e diferentes demandas da fase escolar a partir da opinião do estudante
- 750. Enumerar resultados esperados com utilização dos novos recursos e instrumentos disponibilizados para atendimento das demandas e exigências da fase escolar vivenciada
- 751. Verificar resultados da utilização dos recursos e instrumentos para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
- 752. Garantir ao estudante consequências ou indicação de consequências reforçadoras pelo cumprimento das combinações e solicitações realizadas para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
- 753. Capacitar estudante a lidar com novas e diferentes demandas de estudo ao longo da vida escolar, de forma participativa e interativa entre os envolvidos
- 754. Ensinar estudante a identificar situações de novas demandas e exigências de estudo ao longo de sua vida escolar
- 755. Estabelecer plano de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo durante a vida escolar de alunos
- 756. **Alterando formas de favorecimento do estudar ao longo da vida escolar da criança.**
- 757. **Manter comportamentos da classe estudar de crianças**