

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

Danila Secolim Coser

**DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA E AVALIAÇÃO DE MATERIAL
AUTOINSTRUCIONAL PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE
COMPORTAMENTO DE ESTUDO**

São Carlos, 2013

Danila Secolim Coser*

**DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA E AVALIAÇÃO DE MATERIAL
AUTOINSTRUCIONAL PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE
COMPORTAMENTO DE ESTUDO**

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 Doutora em Educação Especial.

*Bolsista CNPQ

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lucia Cortegoso

São Carlos, 2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C834dp

Coser, Danila Secolim.

Desenvolvimento de um programa e avaliação de material autoinstrucional para formação de agentes favorecedores de comportamento de estudo / Danila Secolim Coser. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
253 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Programa de ensino. 2. Ensino individualizado. 3. Hábitos de estudo. 4. Relacionamento pais-filhos. 5. Treinamento de pais. I. Título.

CDD: 375 (20^a)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Danila Secolim Coser.**

Profa.Dra. Ana Lucia Cortegoso
(UFSCar)

Ass.

Profa.Dra. Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil
(UFSCar)

Ass.

Profa.Dra. Tania Maria Santana de Rose
(UFSCar)

Ass.

Profa.Dra. Denize Rosana Rubano
(PUC/SP)

Ass.

Profa.Dra. Olga Mitsue Kubo
(UFSC/Florianópolis)

Ass.

As meus pais,
José Roberto Coser e Tereza Célia S. Coser, minhas fontes de amor e segurança.

À Ana Lucia Cortegoso,
pelos anos de intensa dedicação em minha jornada acadêmica até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente, minha eterna orientadora, Dra. Ana Lucia Cortegoso, por tudo que me ensinou sobre o pesquisar, o ensinar e a programação de ensino nesses oito anos de convivência. Obrigada por ser meu modelo de profissional responsável, ética e comprometida, por todo cuidado e dedicação que teve durante todos esses anos com minha formação e pelos incentivos pontuais e tão importantes para que eu seguisse sempre em frente, mesmo diante das dificuldades que eu achava não ser capaz de superar (e verdadeiramente, sem sua ajuda não seria!). Me faltam palavras para expressar toda gratidão que tenho por você Ana!

Aos meus pais, José Roberto e Tereza, por tudo que fizeram e fazem por mim e meus irmãos, Débora e Daniel, pela torcida sempre presente, forte e carinhosa durante toda a vida. Vocês são as pessoas mais preciosas da minha vida! Sem vocês nada disso seria possível!

A todos os meus professores, que me ensinaram grande parte do que foi preciso para chegar até aqui! Agradeço, especialmente, as professoras, Dra. Denize Rubano e Dra. Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil, pelas dicas e ideias discutidas na banca de qualificação deste trabalho e por novamente aceitarem fazer parte da banca de defesa. Também agradeço as professoras Dra. Tânia Maria Santana De Rose, Dra. Olga M. Kubo, Dra. Leila Amaral e Dra. Ilza Joly por aceitarem fazer parte da banca de defesa da tese.

A todos os meus amigos e amigas, em especial à Ana Carolina Chirstovam, Débora Cristina dos Santos, Tatiani Silva dos Santos, Renata Pineze, Naiara Minto de Souza, Tatiane Zanfelice, Kátia Silva, Flávia Urbini dos Santos, que longe ou perto, sempre tinham uma palavra de incentivo, carinho e disposição para ajudar no que fosse preciso. E a Roberta Sás, querida companheira dos estudos no PPGGES, que hoje olha por nós do alto dos céus.

Aos colegas (Gui, Renan, Carol, Arthur, Rafael...) que me ajudaram nas revisões de algumas atividades de programação de ensino, obrigada pela disposição!

Aos cinco participantes do estudo, pela disposição e dedicação que tiveram para realizar o programa de ensino proposto.

Aos meus alunos, que me incentivam a continuar na busca de conhecimento sobre o ensinar e o aprender.

Ao CNPQ pelo apoio financeiro para realização do estudo.

A todos do PPGEES, sempre dispostos a me atender e ajudar em tudo que fosse preciso.

“A educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro”

B. F. Skinner

RESUMO

O envolvimento dos pais, e de adultos em geral, com as atividades acadêmicas de crianças é fator importante para que condições de estudo adequadas sejam estabelecidas o mais cedo possível na vida escolar, evitando que esta aprendizagem ocorra ao acaso, por tentativa e erro e controle coercitivo. Com base na teoria da análise do comportamento e da tecnologia de ensino denominada “programação de ensino” o presente trabalho teve por objetivo desenvolver e avaliar um material programado individualizado para formação de adultos como agentes favorecedores do comportamento de estudos de crianças. A pesquisa foi dividida em 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. Na primeira etapa foram realizadas as seguintes atividades: a. descrição do problema que se deve intervir por meio do programa de ensino; b. proposição dos objetivos terminais de ensino; c. decomposição dos objetivos terminais propostos em todas as ações necessárias para alcançá-los; d. indicação das partes funcionais dos objetivos intermediários; e. definição do repertório de entrada dos aprendizes; f. sequenciação dos objetivos de ensino de acordo com níveis de complexidade; g. planejamento das condições de ensino e avaliação; h. 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 parecem mais completos. Na segunda etapa da pesquisa, cinco participantes realizaram partes diferentes do material didático instrucional individualizado para formação de agentes favorecedores de comportamento de estudo e 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 como um material autoinstrutivo para formação individual, em ritmo e composição personalizadas, com seleção e sequenciamento particular das unidades de ensino a serem cumpridas. A avaliação sistemática do desempenho dos aprendizes nas atividades do programa indicaram alguns aspectos das condições de ensino do programa que precisam ser revistos. A verificação dos efeitos do treinamento foi prejudicada pelo fato do material ter sido aplicado apenas parcialmente para cada participante e em período próximo às férias escolares das crianças, impossibilitando a realização das atividades práticas previstas. Ao final, são discutidos aspectos a serem considerados para futuros estudos no tema, tais como: aplicação total do programa de ensino; período da aplicação do programa para os aprendizes; desenvolvimento de todos os módulos previstos na programação de ensino realizada; revisão das condições de ensino em termos de recursos utilizados, entre outros.

Palavras - chaves: Programas educacionais; Instrução individualizada; Hábitos de estudo; Relações pais-crianças.

ABSTRACT

The engagement of parents, and adults in general, with the academic activities of children is an important factor for establishing adequate study conditions as early as possible, avoiding that this kind of learning happens by chance, through trial and error and coercive control. Based on the behavior analysis theory and the teaching technology denominated “educational programming”, the current work aims to develop and evaluate an individualized material for training adults for being agents that favor the studying behavior of children. The research was divided in two phases: 1. Elaboration of teaching material, based on teaching programming procedures and knowledge gathering already available. 2. Evaluation of the material regarding its efficiency as a condition for training agents for favoring the studying behavior. At the first step the following activities were done: a. description of the problem in which intervenes through the teaching programming; b. proposal of terminal teaching objectives, which could solve the problem, in a behavior form.; c. decomposition of the terminal objectives proposed in all the necessary actions to achieve them; d. identification of the working parts and intermediary objectives; e. definition of the starting repertoire of the apprentices in a behavior manner; f. teaching objectives sequencing according to complexity levels; g. teaching and evaluation planning; h. instructions, information, texts redacting for six modules of the teaching programming. The first phase results highlights the teaching programming potential, given that, compared to other subjects of the area, the defined teaching objectives seem more complete. During the second phase of the research, five participants used different parts of the individualized teaching material for training adults for being favoring behavioral studying agents; the same participants answered an evaluation form before, during and after the exposition to the teaching programming. The retrieved data allows affirming that the teaching programming material developed in this study is adequate as self-teaching material, with personalizes rhythm and composition, with an specific selection and sequencing of teaching units to be met. The systematic evaluation of the apprentices’ performance during the program activities shows some aspects of the programming teaching conditions that need to be reviewed. However, the verification of the training effects was impaired by the fact that the material was applied only partially for each participant and in a period near the children school holyday, preventing the conclusion of the practical activities. Finally, it is discussed aspects that should be considerate for future researches in this topic, such as: full teaching application programming; application period for the apprentices; development of all modules foreseen in teaching programming; review of the teaching conditions regarding the applied resources, amongst others.

Key - words: educational programs, individualized instruction, study habits, parent-child relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Componentes do comportamento “ensinar”, explicitando os “componentes dos componentes”, quando estes são classes de comportamentos do aprendiz.	43
Quadro 2 – Classes de comportamentos componentes da classe mais geral “elaborar programas de ensino” que orientaram o processo de elaboração de programa para ensinar adultos a atuarem como agentes favorecedores do comportamento estudar adequadamente de crianças.....	48
Quadro 3 - Descrição das relações comportamentais correspondentes aos comportamentos componentes da classe “elaborar programas de ensino”, conforme formuladas por Cortegoso e Coser (2011).	49
Quadro 4 – Tipo de aplicativo utilizado em cada etapa da elaboração do programa de ensino.....	51
Quadro 5 – Condições dos especialistas consultados para formulação dos objetivos terminais do programa de ensino que é objeto deste estudo no momento em que participaram desta revisão.....	54
Quadro 6 – 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).	54
Quadro 7 – Descrição comportamental do objetivo terminal “Promover comportamentos adequados de estudo em crianças”	79
Quadro 8 – Descrição comportamental do objetivo terminal “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)”	80
Quadro 9 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”	81
Quadro 10 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos de estudo”	82
Quadro 11 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança (no contato com cuidadores, escolas e outras organizações)”	83
Quadro 12 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo da criança”	84
Quadro 13 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Alterar forma de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de estudantes”	85
Quadro 14 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma”	86
Quadro 15 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Avaliar eficácia da aprendizagem da criança”	87

Quadro 16 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Supervisionar comportamento de estudo da criança”	88
Quadro 17 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Aperfeiçoar próprio repertório de agente educativo em relação a crianças”	89
Quadro 18 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Instruir outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos de estudo de crianças”	92
Quadro 19 - Exemplos de designação de objetivos intermediários formulados com procedimento simplificado da descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários.....	93
Quadro 20 – Descrição do comportamento “Reconhecer oportunidades para atuação como agente favorecedor de comportamento de estudo de crianças” indicado como parte do repertório de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.....	102
Quadro 21 - Descrição do comportamento “Realizar leitura de textos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa” indicado como parte do repertorio de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.....	102
Quadro 22 – Descrição do comportamento “Realizar leitura de esquemas, figuras e gráficos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa” indicado como parte do repertorio de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.....	103
Quadro 23 – Descrição do comportamento “Responder a perguntas solicitadas de por meio de escrita.” indicado como parte do repertorio de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.....	103
Quadro 24 - Descrição do comportamento “Expressar opinião/comentário por meio de escrita.” indicado como parte do repertorio de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.....	104
Quadro 25 - Descrição do comportamento “Lidar com dificuldades ao desenvolver programa de ensino por meio de material programado individualizado” indicado como parte do repertorio de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.....	104
Quadro 26 – Descrição do comportamento “Avaliar programa de ensino como condição para promoção de competências ao atuar como agente favorecedor de comportamentos de ensino” indicado como parte do repertorio de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.....	105
Quadro 27 - Descrição do comportamento “Realizar avaliação do próprio desempenho ao desenvolver programa de ensino” indicado como parte do repertorio de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.....	105
Quadro 28 – Numeração sequencial para ensino dos objetivos componentes da classe: “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”	107
Quadro 29 – Numeração sequencial para ensino dos objetivos referentes a definições e justificativas para atuação como agentes favorecedores do comportamento de estudo.....	109
Quadro 30 - Divisão dos Módulos e Unidades, definidos para o programa de ensino destinado a formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo de crianças em idade escolar.....	110

Quadro 31 – Caracterização dos aspectos das condições de ensino que devem estar presentes no material proposto no programa de ensino.....	112
Quadro 32 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	120
Quadro 33 – Definição das partes do material que foram entregues aos participantes do estudo.....	123
Quadro 34 – Características de dedicação do aprendiz ao material do programa de ensino.....	128
Quadro 35 – Indicações dos participantes em relação à qualidade dos Módulos e Unidades do material do programa de ensino.....	130
Quadro 36 – Aspectos das respostas dos aprendizes nos exercícios propostos nos Módulos e Unidades do programa de ensino.....	135
Quadro 37 – Aspectos da atuação dos participantes como agentes favorecedores do comportamento de estudo dos filhos antes e após a realização de partes do programa de ensino.	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de diagrama obtido com procedimento de análise dos objetivos mais gerais..	60
Figura 2 – Classes de comportamentos indicadas como objetivo terminal e objetivos de 2º nível para o programa de ensino.....	78
Figura 3 – Classes de comportamentos indicadas como objetivo terminal e objetivos de 2º nível para o programa de ensino.....	91
Figura 4 – Visualização completa da análise da classe “Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança” e indicação das páginas, a seguir, em que cada parte do diagrama está disposto.....	94

Sumário

1. PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTO DE ESTUDO: INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS E LACUNAS A PREENCHER.....	18
1.1 COMPORTAMENTO DE ESTUDO E A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR INFANTIL.....	18
1.2 AS INTERAÇÕES FAMILIARES E O SUCESSO ESCOLAR	21
1.3 ASPECTOS FAVORECEDORES E DESFAVORECEDORES DA TAREFA DE CASA COMO CONDIÇÃO PARA PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO EM CRIANÇAS.....	24
1.4 O PREPARO DE PAIS PARA PROMOVER MELHORES CONDIÇÕES PARA O ENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DE REPERTÓRIOS DE ESTUDO DOS FILHOS.....	28
1.5 PROGRAMAÇÃO DE ENSINO: SUBSÍDIO PARA ELABORAR PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO.....	41
1.6 OBJETIVOS DO PRESENTE ESTUDO.....	46
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DESTINADO À CAPACITAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO.....	48
2.1 ETAPA I: DESCREVENDO PROBLEMA QUE INDICA NECESSIDADE E CONVENIÊNCIA DA PROPOSIÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO PARA FAVORECER COMPORTAMENTOS DE ESTUDO EM CRIANÇAS COM IDADE ESCOLAR.....	52
2.1.1 <i>Fontes de informação</i>	<i>52</i>
2.1.2 <i>Procedimento.....</i>	<i>52</i>
2.2 ETAPA II: ESPECIFICANDO OBJETIVOS TERMINAIS DE UM PROGRAMA DE ENSINO PARA CAPACITAR ADULTOS A FAVORECER O COMPORTAMENTO DE ESTUDO DE CRIANÇAS	53
2.2.1 <i>Fontes de informação</i>	<i>53</i>
2.2.2 <i>Material específico utilizado na etapa II.....</i>	<i>54</i>
2.2.3 <i>Procedimento.....</i>	<i>55</i>
2.3 ETAPA III – ANALISANDO OBJETIVOS TERMINAIS EM OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS NECESSÁRIOS PARA SUA CONSECUÇÃO.	57
2.3.1 <i>Fontes de informação</i>	<i>57</i>
2.3.2 <i>Material específico utilizado na etapa III.....</i>	<i>58</i>
2.3.3 <i>Procedimento.....</i>	<i>58</i>
2.4 ETAPA IV - INDICAÇÃO DE PARTES FUNCIONAIS DOS OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS.....	60
2.4.1 <i>Fontes de informação</i>	<i>61</i>
2.4.3 <i>Procedimento.....</i>	<i>61</i>
2.5 ETAPA V - DEFINIÇÃO DE REPERTÓRIO DE ENTRADA DOS APRENDIZES	62
2.5.1 <i>Fontes de informação</i>	<i>63</i>
2.5.2 <i>Procedimento.....</i>	<i>63</i>
2.6 ETAPA VI - ORGANIZAÇÃO DOS OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS RESULTANTES DA ANÁLISE EM UMA SEQUENCIA PARA ENSINO.....	64
2.6.1 <i>Fontes de informação</i>	<i>64</i>
2.6.2 <i>Material específico utilizado na etapa VI.....</i>	<i>64</i>
2.6.3 <i>Procedimento.....</i>	<i>64</i>
2.7 ETAPA VII - PLANEJAMENTO DE CONDIÇÕES DE ENSINO E AVALIAÇÃO DOS APRENDIZES E PROGRAMA DE ENSINO.....	65
2.7.1 <i>Fontes de informação</i>	<i>66</i>
2.7.3 <i>Procedimento.....</i>	<i>66</i>
2.8 ETAPA VIII - REDAÇÃO DAS INSTRUÇÕES, INFORMAÇÕES, ATIVIDADES ETC. DO PROGRAMA DE ENSINO.	67
2.8.1 <i>Fontes de informação</i>	<i>67</i>
2.8.2 <i>Procedimento.....</i>	<i>68</i>
3. RESULTADOS DO COMPORTAMENTO DA PROGRAMADORA NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DESTINADO À FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO	69
3.1 SITUAÇÃO-PROBLEMA A SER RESOLVIDA COM UM PROGRAMA DE ENSINO: RESULTADO DA ETAPA I... 69	69
3.2 OBJETIVOS TERMINAIS PROPOSTOS PARA O PROGRAMA DE ENSINO: RESULTADO DA ETAPA II.	77

3.2.1	<i>Descrição comportamental do objetivo terminal de ensino do programa destinado à formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo.</i>	79
3.2.2	<i>Descrição comportamental dos objetivos intermediários de 2º nível do programa destinado à formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo.</i>	80
3.3	DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS E DESCRIÇÃO DAS PARTES FUNCIONAIS: RESULTADOS ALCANÇADOS NAS ETAPAS III E IV	89
3.5	OBJETIVOS DO PROGRAMA DE ENSINO ENUMERADOS EM ORDEM SEQUENCIAL DE ENSINO: RESULTADOS DA ETAPA VI	106
3.6	DEFINIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO: RESULTADOS ALCANÇADOS NA ETAPA VII	109
3.7	REDAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO: RESULTADOS ALCANÇADOS NA ETAPA VIII	113
4.	ASPECTOS DA TECNOLOGIA DE PROGRAMAÇÃO DE ENSINO COMO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO	114
5.	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO ELABORADO PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO	118
5.1	CUIDADOS ÉTICOS	119
5.2	PARTICIPANTES	120
5.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	121
5.3.1	<i>Entrevista para caracterização geral do participante e da condição de estudo da criança</i>	121
5.3.2	<i>Texto de situação hipotética de supervisão de estudo de uma mãe e seu filho</i>	121
5.3.3	<i>Material do programa de ensino</i>	122
5.3.4	<i>Planilha para coleta de dados sobre tempo e outros aspectos da dedicação dos participantes ao material</i>	122
5.3.5	<i>Ficha de avaliação das Instruções e dos Módulos e Unidades</i>	124
5.3.6	<i>Questionário após conclusão de parte do programa de ensino</i>	124
5.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	124
5.5	LOCAL	126
5.6	MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	126
6.	RESULTADOS ALCANÇADOS NA APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO ELABORADO PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO	127
6.1	ADEQUAÇÃO DO MATERIAL COMO PROGRAMA DE ENSINO PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO	127
6.1.1	<i>Características de dedicação dos aprendizes ao material do programa de ensino</i>	127
6.1.2	<i>Avaliação das instruções iniciais do material</i>	128
6.1.3	<i>Avaliação dos Módulos e Unidades do Material do programa de ensino</i>	129
6.1.4	<i>Avaliação do desempenho dos aprendizes em exercícios propostos nos Módulos e Unidades do Material do programa de ensino</i>	134
6.2	AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS APRENDIZES COMO AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO	141
6.2.1	<i>Participante P1</i>	144
6.2.2	<i>Participante P2</i>	146
6.2.3	<i>Participante P3</i>	148
6.2.4	<i>Participante P4</i>	150
6.2.5	<i>Participante P5</i>	152
7.	CONSIDERAÇÕES SOBRE RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO ELABORADO PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO	155
7.1	ASPECTOS TEMPORAIS DA DEDICAÇÃO DOS APRENDIZES AO PROGRAMA: RELAÇÕES POSSÍVEIS COM RESULTADOS OBSERVADOS	155
7.2	VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS APRENDIZES E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO POR PARTICIPANTES	157
7.3	DESEMPENHO DOS APRENDIZES NAS ATIVIDADES DO PROGRAMA: ASPECTOS RELACIONADOS ÀS CONDIÇÕES DE ENSINO	160
7.4	MUDANÇA DE COMPORTAMENTO E CONDIÇÕES DO PROGRAMA DE ENSINO	161

8. CONCLUSÕES	166
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES.....	178

1. PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTO DE ESTUDO: INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS E LACUNAS A PREENCHER

1.1 Comportamento de estudo e a relação escola-família no contexto escolar infantil

Na perspectiva da Análise do Comportamento, estudar é uma classe de comportamentos que inclui ações do indivíduo que possibilitem preencher lacunas de conhecimento (ou, mais corretamente, de repertório) deste indivíduo sobre um ou mais assuntos, ou então que permitam ampliar o conhecimento a que o indivíduo já tem acesso sobre um determinado assunto ou, mais apropriadamente, seu repertório para lidar com situações a que o conhecimento se refere. Ler e escrever textos, fazer resumos, procurar informações, organizar dados, fazer tabelas, procurar um local de estudo e adequar o local de estudo, organizar material, fazer tarefa escolar em casa e responder perguntas são algumas das classes mais específicas de comportamentos que a compõem (CORTEGOSO; BOTOMÉ, 2002; REGRA, 2004).

Ainda que as dificuldades escolares estejam vinculadas a diferentes tipos de variáveis, problemas para alcançar um rendimento escolar satisfatório podem estar na ausência de comportamentos de estudos adequados (HÜBNER; MARINOTTI, 2000; PERGHER; VELASCO, 2007; REGRA, 2004), podendo, estes, estarem relacionados às condições antecedentes ao próprio comportamento de estudar (organização do ambiente, iluminação, grau de ruído, qualidade do material escolar, horário de estudo etc.), às propriedades das classes de respostas envolvidas (procedimentos de estudo utilizados, atenção a prazos de entrega, postura etc.) e às condições consequentes desse comportamento (natureza – positiva ou negativa - das consequências recebidas após a execução das tarefas escolares, frequência, distribuição etc.) (HÜBNER; MARINOTTI, 2000; MATOS, 1993; COSER, 2009b). Considerando que comportamentos de estudo adequados aumentam a probabilidade de sucesso na compreensão e aproveitamento das informações com as quais a criança entre em contato, e permitem que elas aprendam gradualmente e acrescentem ao seu repertório novas condutas (CORTEGOSO; BOTOMÉ, 2002), o comportamento de estudar pode ser relacionado à aprendizagem eficaz e à prevenção ou superação de dificuldades escolares.

Comumente a tarefa de “aprender a aprender” é atribuída à escola, e verdadeiramente pode ser ensinada por professores e equipe escolar, desde que estes conheçam formas concretas de criar condições para ajudar os alunos. Contudo, para Almeida (2002), ainda que

o aluno assuma um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, é preciso questionar sua responsabilização para ter iniciativa e envolver-se adequadamente com o estudar, verificando o quanto é adequada a preparação deste aluno para desempenhar tais comportamentos. De acordo com o autor, a escola tem exigido do aluno atenção, raciocínio e comportamentos de estudo sem criar oportunidades para a sua aquisição e treino.

Para a Análise do Comportamento, a expressão “aprender a aprender” está relacionada ao conceito de autogoverno. Médice (2010), a partir de levantamentos dos relatos de Skinner sobre o termo, afirma que o autogoverno pode ser definido, no contexto da educação, como um conjunto de *“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). Nesse sentido, Moroz (1993) resalta que *“educar implica na atuação temporal dos agentes educativos ocorrendo no presente para o estabelecimento de comportamento que ultrapasse este limite temporal, já que deve ser vantajoso em um tempo futuro”*(p.31), assim, segundo a autora:

“Quando Skinner coloca em foco o papel das instituições educacionais, deixa claro que há que se preparar o aluno para ser capaz de responder adequadamente às novas circunstâncias ou às alterações ocorridas nas contingências em vigor. Pode-se dizer, então, que o ensino terá ou não sido eficiente em função daquilo que o aluno faz fora da escola, em outra ocasião e sem a presença de agentes educativos” (p.35).

Contudo, o grande número de encaminhamentos de crianças com queixas escolares para atendimento em serviços fora da instituição educacional, como indicado nos estudos de Oliveira (1993), Marçal e Silva (2006) e Coser e Cortegoso (2012), parece evidenciar as dificuldades da escola em promover competências de autogoverno e de estudo. Para modificação dessa realidade, intervenções na equipe escolar parecem ser adequadas e, ademais, a literatura vem apontando que o envolvimento dos pais¹ com as instituições escolares, e mais especificamente, com as atividades escolares dos filhos parece ser um importante recurso para atender e amenizar histórias de problemas escolares (BHERING; DE NEZ, 2002; BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). De acordo com Gurgueira (2005), considerando as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de atividades em sala de aula (número de alunos, diversidade de necessidades, reduzida capacidade dos professores para

¹ A definição de pais adotada na literatura sobre o tema inclui mãe, pais e outros adultos responsáveis pela guarda legal de crianças.

administrar processos de ensino individualizados etc.), o preparo de pais para atuar de modo a favorecer a aprendizagem de crianças que iniciam seu contato com o ensino formal e, nessa perspectiva, interajam mais adequadamente com os integrantes da instituição escolar, pode ser um importante recurso para mudar estas situações para direções mais inclusivas.

Já para Carvalho (2004a), ao invés de demandar a contribuição da família para a aprendizagem do currículo escolar, a escola deveria investir em práticas pedagógicas efetivas já que o envolvimento da família com a escola supõe certas condições (tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa, por exemplo), de que nem todas as famílias e nem todos os adultos responsáveis por crianças dispõem. Em uma perspectiva mais ampla sobre a família, no estudo de Amazonas et. al. (2003) foi verificada uma flutuação no exercício dos papéis familiares, tanto no que diz respeito à manutenção da família quanto aos cuidados e afetos dedicados às crianças. Nesse sentido, a família nuclear, caracterizada por pais e filhos, é substituída pela família extensa, no qual tios, madrinhas, avós e até vizinhos contribuem tanto no cuidado e educação dos filhos, como na manutenção da casa. Mais especificamente sobre o acompanhamento escolar de crianças, Cortegoso e Botomé (2002) assinalam que o favorecimento da aprendizagem pode ocorrer por meio de agentes educativos que não se limitam a pais e professores. Nesse sentido, agentes educativos são pessoas que estão em constante contato com a criança, seja na escola ou instituição de ensino, em casa ou em qualquer outro local onde possa haver aprendizagem “mediada” por parte do adulto, podendo atuar como agentes educativos os pais da criança, os professores, os irmãos, parentes, amigos ou quaisquer outras pessoas. Dessa forma, parece adequado considerar que diversos agentes atuam na promoção da aprendizagem da criança². Assim, ainda que existam diferentes tipos de condições que interfiram no fenômeno de interesse, o estudo de uma parte – a que foca a relação dos pais com as atividades escolares dos filhos - não significa excluir outras variáveis relevantes, principalmente em relação ao papel fundamental que a escola tem – ou deveria ter no processo.

² A literatura sobre a relação família-escola apresenta o envolvimento entre adultos e crianças referente à promoção do desempenho escolar fora da instituição de ensino, prioritariamente, como a interação realizada pelos pais. Na continuidade deste texto foram adotados os termos pais ou família, ainda que a perspectiva no estudo seja a de que qualquer adulto, no contato com crianças, pode influenciar seu desempenho escolar.

1.2 As interações familiares e o sucesso escolar

Fehrmann, Keith & Reimers (1987) já sugeriam que o envolvimento dos pais tem um efeito direto e positivo nas notas dos filhos e um efeito significativo também no tempo que as crianças despendem fazendo tarefas acadêmicas em casa (“lição de casa”), tendo também um efeito indireto positivo nas notas alcançadas por estas crianças. Depois de 20 anos, em pesquisa com 348 adolescentes (das 6^a, 7^a e 8^a séries de escolas públicas e particulares de Curitiba), Salvador (2007) também verificou uma associação significativa entre práticas parentais e desempenho acadêmico. Os resultados apontaram que o envolvimento dos pais nas tarefas de casa dos filhos estava correlacionado ao melhor desempenho acadêmico e as práticas parentais de envolvimento, regras, monitoria e comunicação positiva estavam associadas a melhores desempenhos acadêmicos, enquanto os piores desempenhos foram relacionados à punição física, comunicação e clima conjugal negativo. Além disso, o envolvimento dos pais parece relacionado a melhores resultados acadêmicos para crianças do ensino fundamental e em função de estratégias de fixação de regras em comparação a outras estratégias de envolvimento promovidas pelos pais (PATALL; COOPER; ROBINSON, 2008).

Maimone e Bortoni (2001) e Jesse (1995), em levantamentos sobre o envolvimento parental na vida escolar dos alunos, apontam que a definição sobre a expressão é variada, sendo considerados: 1. O grau em que pais participam das atividades associadas à vida escolar do filho, tais como: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, ver caderno com as lições da escola, verificar se o filho fez as tarefas, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outras; 2. Interações com o filho direcionadas ao seu desenvolvimento e encorajamento deste desenvolvimento, por meio do reforço aos esforços da criança e arranjo de experiências de enriquecimento cultural; 3. Participação na programação da escola, nas atividades esportivas e extracurriculares do filho.

Pesquisas realizadas por Marturano (1999 e 2006) com mães de crianças encaminhadas para uma clínica-escola evidenciaram que o progresso na aprendizagem escolar apareceu associado à supervisão e organização das rotinas do lar (como horários para tarefas e atividades diárias), a oportunidade de interação com os pais e à oferta de recursos do ambiente físico (como livros e brinquedos). Hübner (1999) também sugere que um dos determinantes no sucesso ou fracasso escolar de crianças é o modo como se dá a participação dos pais em relação ao comportamento de estudar destas. Ao analisar as queixas relativas ao desempenho

escolar dos filhos de 300 famílias, recolhidas em 17 anos de trabalho em consultório, a autora encontrou dois tipos característicos de famílias, as denominadas “pró-saber”, que estimulavam em seus filhos uma busca pelo conhecer, forneciam situações de exploração do ambiente à criança, respeitavam as atividades escolares dos filhos, providenciavam recursos e instrumentos para o “estudar”, estabeleciam regras coerentes às contingências de vida, forneciam consequências positivas ao comportamento de estudar e uma série de outras condições que têm como efeito, em geral, aumento da probabilidade do comportamento em questão e as “anti-saber”, que valorizavam excessivamente as notas de seus filhos, priorizavam outras atividades concorrentes aos estudos, utilizavam regras incoerentes com as contingências de vida e, principalmente, valiam-se de controle aversivo sobre os comportamentos dos filhos. Nesse caso, é importante ponderar que os dois tipos de família, as “pró-saber” e as “anti-saber”, parecem ser extremos de um continuum, havendo, assim, variações no tipo de participação familiar sobre o comportamento de estudo de crianças que se aproximam ou se afastam dos comportamentos adotados pelos tipos de família apontados pela autora.

Cia, Pamplin e Williams (2008) estudaram a relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho acadêmico destes empregando instrumentos avaliativos respondidos por 110 estudantes da quarta série do ensino fundamental. As autoras destacam que a participação de ambos os pais nas atividades escolares, como acompanhar o progresso escolar do filho, valorizar suas conquistas acadêmicas e auxiliar na realização das lições de casa contribuem para um melhor desempenho acadêmico de seus filhos, especialmente em relação à leitura e escrita. Além disso, a contribuição de pais e mães parece ser diferente para o desempenho acadêmico. Os comportamentos apresentados pelas mães correlacionados com o desempenho acadêmico de seus filhos foram: auxiliar o filho nas atividades de higiene, pedir para o filho organizar objetos pessoais, auxiliar o filho nas lições de casa, valorizar as conquistas acadêmicas do filho e incentivar o filho a ter contato com outras crianças. Passear e brincar com o filho foram comportamentos apresentados pelos pais correlacionados com o desempenho acadêmico de seus filhos.

Mais especificamente quanto à influência do pai, como figura masculina, na interação com o filho e desta no desempenho escolar, Cia, D’Affonseca e Barham (2004) avaliaram 58 pais e seus filhos, estudantes da 5ª. e 6ª. séries por meio de respostas a escalas que avaliavam o relacionamento entre pai e filho e teste de desempenho escolar da criança. Semelhante aos demais estudos apresentados, os resultados indicam que quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e quanto maior o envolvimento dos pais nas

atividades escolares, culturais e de lazer do filho, maior a pontuação das crianças em escrita e leitura e melhor o desempenho acadêmico das crianças. No entanto, apesar da alta frequência do envolvimento do pai, o desempenho acadêmico da maioria das crianças não estava elevado, sendo que muitas crianças tiveram pontuações abaixo da média. Para as autoras, estes dados vêm confirmar que há outras variáveis envolvidas no desempenho acadêmico, como contexto social e cultural da criança, características individuais e qualidade do ensino. Além disso, os estudos não permitem identificar como a interação entre pais e filhos era feita, assim, as baixas pontuações no desempenho escolar das crianças poderiam ser atribuídas não à falta de supervisão dos pais para as atividades acadêmicas, mas à falta de supervisão adequada para alcance de resultados positivos.

Corroborando essa indicação, D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005), em estudo que procurou investigar a relação entre recursos promotores de desenvolvimento e circunstâncias de vida adversa no ambiente familiar de crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar, em comparação com dois grupos de crianças não encaminhadas, que apresentavam desempenho escolar pobre e bom desempenho, não identificou diferenças relativas aos recursos específicos de supervisão para o trabalho escolar e arranjo de tempo e espaço adequados para a lição de casa. Isso é, os grupos não diferiram quantitativamente quanto ao grau de suporte parental à escolaridade, já que parecia haver um envolvimento cotidiano da família nas atividades relacionadas à escola. Entretanto, nos grupos com desempenho escolar pobre e, principalmente, no grupo encaminhado para atendimento, diferentes processos relacionados à adversidade no manejo da criança e ao relacionamento familiar seriam os responsáveis por estar interferindo na qualidade desse apoio. Nesse sentido, pais de crianças com dificuldades escolares acabam por se envolver mais, porém o problema escolar pode vir a evocar práticas de suporte intrusivo como, por exemplo, ajudar na tarefa ou conferir a lição sem que a criança tenha solicitado.

Cooper, Lindsay e Nye (2000) também afirmam que o envolvimento parental nas atividades escolares de crianças deve ser visto com cautela, já que é injustificável indicar que qualquer envolvimento parental é melhor do que nenhum. Em pesquisa realizada com 709 famílias os autores observaram principalmente os efeitos de variáveis como *suporte para autonomia* (grau em que os pais se valem de técnicas para encorajar em seus filhos a resolução independente de problemas, escolha e participação na tomada de decisões) e *envolvimento direto* (grau em que os pais estão interessados, conhecem e tomam parte ativa na vida das crianças) no desempenho escolar. Os dados indicam que, de maneira mais significativa, o suporte parental para autonomia demonstra uma relação positiva com

aquisições escolares. O envolvimento direto dos pais; quando não adequado (muita pressão e controle coercitivo, por exemplo), demonstrou relações negativas com as mesmas aquisições. Ainda que os dados não permitam indicar a direção de causalidade entre envolvimento parental e baixo desempenho, ou seja, se os pais se envolvendo de maneira inadequada acarretam desempenhos mais fracos ou se tais desempenhos é que acarretam um maior envolvimento parental, a sugestão dos autores é que professores deveriam ter precaução ao pedir que os pais ajudem seus filhos com dificuldades sem levar em conta estas descobertas, uma vez que o envolvimento não adequado pode trazer consequências negativas. Tais considerações indicam a necessidade de verificar as dificuldades dos pais no envolvimento escolar com os filhos a fim de buscar a promoção de apoios mais adequados às crianças.

Em levantamento realizado por Pereira et. al. (2005) com pais de crianças que apresentavam queixas escolares, os familiares afirmaram sofrer com a dificuldade da criança, que comumente é culpada por eles pela dificuldade de aprendizagem, além de informarem que seus filhos não respeitam regras e indicaram uso frequente de controle aversivo para promover a realização de atividades. Segundo os autores, parece difícil para os pais perceberem a influência que exercem no comportamento dos filhos; assim, os pais expressam como gostariam que os filhos se comportassem, mas não atentam para as consequências que fornecem a eles quando agem de maneira adequada e inadequada. Nesse sentido, para conseguir ensinar comportamentos adequados aos filhos, frequentemente devem desenvolver habilidades que ainda não possuem.

1.3 Aspectos favorecedores e desfavorecedores da tarefa de casa como condição para promoção de comportamentos de estudo em crianças

Ainda que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos seja caracterizado de forma variada, ele é frequentemente associado à intervenção realizada na lição de casa³ enviada pela escola (CARVALHO, 2004b; BROWN; BECKET, 2007; EPSTEIN, 1995). Professoras descrevem que os alunos que sempre realizam o dever de casa são aqueles que possuem pais presentes, interessados, com boas condições financeiras, com boa relação familiar, e maior escolaridade. Em contraste, alunos e alunas que não costumam fazer o dever

³ No presente estudo os termos lição de casa, dever e tarefa serão utilizados indistintamente.

de casa são relacionados a pais ausentes, analfabetos, que não ajudam a criança nas atividades enviadas (CARVALHO, 2004a).

A tarefa de casa tem uso controverso, mas em geral é definida como atividade ou trabalho enviado pela escola para ser desenvolvida pelo aluno em período contrário ao escolar (COOPER, 1989; OLYMPIA; SHERIDAN; JENSON, 1994) e, de acordo com Christovam (2011), a tarefa de casa pode ser considerada como condição privilegiada para instalação do “Comportamento de Estudo” nos alunos em início de escolaridade.

Bembenutty (2011) e Ramdass e Zimmerman (2011) verificaram uma correlação entre auto-regulação⁴ da aprendizagem e tarefa de casa. De acordo com os autores a auto-regulação se desenvolve gradualmente ao longo da vida escolar de estudantes com o treino e a prática repetida⁵. Segundo os autores, tarefas de casa desafiantes favorecem a regulação e motivação dos estudantes, sendo que os professores podem ajudar os alunos a desenvolverem esses comportamentos por meio de registros das tarefas de casa, a fim de mostrar aos alunos seus pontos fortes e colaborar na superação de suas dificuldades.

Outros estudos (COOPER, 1989; OLYMPIA; SHERIDAN; JENSON, 1994; EILAM, 2001) também indicam que a lição traz benefícios para o rendimento escolar, já que faz com que a criança retome as atividades desenvolvidas em sala de aula, além de ajudar na exploração das informações apresentadas em sala e promover a memorização daquelas que requerem esta condição, podendo ajudar a criança a aprender mais rapidamente o que está sendo ensinado e também a promover bons comportamentos de estudo por parte do aluno, que persistam para além do ambiente e do tempo escolar. Contudo, há considerações de que a lição de casa também provoque efeitos negativos, tal como problemas emocionais, fadiga,

⁴ A auto-regulação da aprendizagem é um conceito construtivista, que está relacionada com o grau no qual os alunos se sentem cognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes do seu processo de aprendizagem (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986 apud ROSÁRIO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000). Pode ser compreendido, no contexto deste trabalho, como similar ao conceito de Autogoverno, proposto por Skinner na Análise do Comportamento. De acordo com Rosário, Nuñez e Gonzáles-Pienda (2007) a auto-regulação é um processo ativo, consciente e voluntário de governo, no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem e gerenciam os próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos para obtenção de tais metas e em cada fase do processo de auto-regulação existe um conjunto de estratégias e processos envolvidos. Os processos em geral envolvidos na auto-regulação da aprendizagem são: estabelecer objetivos, atender regras, usar estratégias cognitivas apropriadas, organizar o ambiente de trabalho, usar os recursos de forma eficaz, monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda se necessário, manter crenças de auto-eficácia positivas, perceber o valor do aprendizado, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço (PINA; ROSÁRIO; TEJADA, 2010), de forma similar ao que é chamado comportamento de estudo na Análise do comportamento.

⁵ Um ressalva merece ser feita quanto à prática repetida de uma tarefa, uma vez que, na perspectiva da análise do comportamento, a mera repetição serve muito pouco para aprimorar comportamentos, a menos que existam, por exemplo, condições subsequentes que “selecionem” variações adequadas ou condições antecedentes que alterem o controle de estímulos – por exemplo, esvanecendo “dicas”.

frustração, desapontamento e tensão entre pais e filhos (PATTAL; COOPER; ROBINSON, 2008; CARVALHO, 2004b)

Na perspectiva de Wiezzel (2003), os problemas referentes à tarefa de casa podem ser identificados nos objetivos e tipos de atividades propostas. Tarefas de casa mal elaboradas, que propõem atividades de repetições e padronizações, com instruções insuficientes e não claras aos alunos, solicitadas por meio de repreensões orais e castigos, bem como sua não correção posterior, são alguns dos fatores que levariam as crianças a enfrentarem dificuldades na sua realização. Para a autora, os professores deveriam receber melhor formação para planejar e utilizar esse recurso educacional. Contudo, os pais também parecem carecer de informações e suporte adequado para lidar com a lição dos filhos e, em uma perspectiva ampla, poderem intervir quando verificarem inadequações nos objetivos e tipos de atividades propostas pela professora, principalmente quando a criança já apresenta uma queixa escolar.

Carvalho e Serpa (2006) verificaram relatos de mães de crianças que estudavam em escola pública e privada em relação à lição de casa. Embora as mães indicassem que a tarefa de casa era adequada para o desenvolvimento acadêmico e hábitos de estudo dos filhos, os termos usados para se referir à hora do dever de casa foram: aborrecimento, discórdia, medo, estressante, irritante, frustrante. As mães descreveram ainda que as crianças parecem angustiadas, reclamam, resistem e choram porque não sabem fazer o dever, sendo necessária pressão por partes das mães para realização deste, inclusive utilizando de violência física. Além disso, principalmente na escola pública, os pais se sentiam culpados pelo fracasso da criança e revelaram dificuldades na ajuda da lição de casa ou por não saberem ler, ou por falta de tempo, ou por não saberem ensinar, porque o que estudaram em seu tempo de escola era diferente de agora.

Em geral os pais, e principalmente aqueles que não conseguem acompanhar o filho no momento em que este realiza a tarefa de casa, enfatizam o apontamento dos erros, em detrimento da identificação de aspectos positivos no produto gerado e, por ser realizado em condições e formas inadequadas (à noite, quando os envolvidos estão cansados, com sono ou fome) as interações são potencialmente aversivas: repreensão, frustração, exigência de re-elaboração, retirada de reforçadores etc. (CORTEGOSO, 1995; SOUZA, 2001), o que parece contribuir para a tarefa de casa ser considerada como um peso para as famílias, ainda que estas reconheçam a importância da mesma para o desenvolvimento acadêmico da criança.

Assim, parece haver nas famílias uma disposição em dar apoio à criança. Mesmo para famílias de crianças com dificuldades essa disposição parece não se diferenciar, quantitativamente, das com bom desempenho; porém, e principalmente para as primeiras, a

concretização do apoio é mais problemática, já que os pais encontram dificuldades no manejo da criança e o relacionamento entre eles é prejudicado (D'AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; KAY, et. al., 1994). Predominam os sentimentos de não saberem o que fazer diante dos questionamentos da escola, nem saber como ajudar as crianças, sendo que algumas vezes acabam por abandonar o acompanhamento escolar dos filhos, ainda que se sintam angustiados diante do insucesso escolar da criança que algumas vezes chegam a ser caracterizadas como portadoras de déficit intelectual (MARÇAL; SILVA, 2006).

Quando os pais não sabem como lidar adequadamente com os filhos, acabam por repetir padrões de comportamentos ao qual foram submetidos no passado (WEBER et. al. 2004; CUNHA, 2012). Considerando que há muitas décadas o controle exercido pela escola e pelos pais para realização das atividades escolares, era extremamente aversivo, com as crianças se engajando nas tarefas escolares para se livrar ou fugir da palmatória, da vara de marmelo ou de terem que se ajoelhar no milho (SKINNER, 1968/1972), na realidade atual o estudar ainda é mantido, em grande parte, por controle aversivo. Por exemplo, 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 no caderno para ciência de pais, convocação dos pais pela diretoria, suspensões, proibição de participar de atividades lúdicas ou do recreio, etc. Em casa, as broncas, sermões, castigos e retirada de privilégios são também procedimentos conhecidos e utilizados pelos pais para fazerem os filhos estudar (HÜBNER, 1999).

Os efeitos desse sistema aversivo que faz uso de punição ou de ameaça podem ser: falta de gosto pela escola por parte do aluno, desinteresse ou sono durante a aula, falta de vontade de estudar, revolta contra os professores, evasão da escola, supressão de respostas (“branco” na hora da prova), aparecimento de respostas de ansiedade, respostas de fuga (desligar-se ou desistir) e respostas de esquiva (lentidão, automatismo) (SIDMAN, 2001). Além disso, práticas coercitivas apenas suprimem temporariamente comportamentos considerados inadequados, já que os adequados não são ensinados, além de provocarem subprodutos emocionais como hostilidade, medo e ansiedade frente ao agente punitivo e situações semelhantes às quais a punição foi utilizada (SKINNER 1953/2003). De forma geral o aluno não é ensinado a desenvolver comportamentos adequados para promoção de sua aprendizagem escolar, mas apenas a responder às contingências ambientais para evitar ou fugir das punições. Cortegoso (1995) e Tavares (2004) alertam, ainda, que os prejuízos que esse tipo de atitude pode gerar no repertório de estudos de uma criança são frequentemente

duradouros e acentuam-se com a evolução na escolaridade (ALMEIDA, 2002; SANTOS; MARTURANO, 1999). Mas como promover uma relação adequada e gratificante com as atividades escolares?

Para diversos autores, os pais (MATOS, 1993; HÜBNER, 1999; HÜBNER; MARINOTTI, 2000; CIA; PAMPLIM; WILLIAMS, 2008) e, de forma abrangente, qualquer agente de ensino (CORTEGOSO; BOTOMÉ, 2002) poderiam aprender a comportar-se de maneira a interferir positivamente sobre o desempenho acadêmico de alunos, a fim estabelecer e manter o comportamento de estudar. Cabe ressaltar, contudo, a necessidade de “aprender a comportar-se”, uma vez que, de acordo com Marturano (1999), nos casos em que coexistem eventos de vida adversos e sobrecarga, como em geral ocorre para as mães, não basta informar quanto às formas de ajudar a criança a enfrentar a dificuldade escolar, pois isso seria acrescentar encargos. Corroborando essa informação, Souza (2001) verificou que grande parte das dificuldades apresentadas pelas famílias nas interações escolares e na supervisão de tarefas de casa pode ocorrer principalmente pelas próprias contingências de vida do agente supervisor do estudo. O importante seria, então, formar pais para desenvolverem contextos de facilitação da aprendizagem da criança, o que passa por favorecer a autonomia destes pais no uso seletivo das estratégias, de acordo com as suas características pessoais, as características das próprias crianças com as quais os pais irão intervir e as exigências das situações.

1.4 O preparo de pais para promover melhores condições para o envolvimento e manutenção de repertórios de estudo dos filhos

Diversas intervenções são possíveis de serem realizadas para promover uma relação mais gratificante e adequada com o estudar. Em relação ao treinamento do próprio estudante, Rosário, Nuñez e González-Pienda (2006) publicaram “*Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas de Gervásio ao seu umbigo*”, livro escrito na perspectiva sócio-cognitiva e destinado a alunos do 1.º ano da faculdade (ainda que possa ser utilizado por todos os que desejam aprimorar as estratégias de aprendizagem). Corresponde a um conjunto de 13 cartas de um aluno do 1.º ano chamado Gervásio, dirigidas ao seu umbigo, no qual ele discorre e reflete sobre algumas das suas experiências na universidade, acentuando o papel das estratégias de auto-regulação da aprendizagem (por exemplo: estabelecimento de objetivos; organização do tempo; tomada de apontamentos; lidar com a ansiedade em provas; estratégias

de memorização da informação). Elas podem ser discutidas sistematicamente ou escolhidas de acordo com a necessidade para serem trabalhadas em contexto educacional ou psicológico, a fim de que os alunos possam refletir sobre a sua aprendizagem enquanto treinam a aplicação das estratégias indicadas à sua vida acadêmica. O estilo bem humorado das cartas permite que o aluno apresente uma atitude positiva às atividades propostas e em geral as vivências de Gervásio apresentam similaridade com as da realidade dos estudantes. Ao avaliarem o impacto do programa em estudantes de universidades, Pina, Rosário e Tejada (2010), observaram que as cartas foram eficientes em promoverem o conhecimento dos estudantes sobre as estratégias de auto-regulação da aprendizagem, sem contudo promoverem mudanças no comportamento de estudar dos participantes.

Já para a promoção de auto-regulação de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental II, Rosário (2002a) apresenta a coleção *(Des)venturas do Testas*. Um conjunto de narrativas (ROSÁRIO, 2002b; 2002c; 2002d; 2003; 2004a; 2004b) no qual o aluno Testas relata suas etapas escolares e as formas de enfrentamento que utiliza para lidar com as diferentes necessidades apresentadas durante esse processo⁶.

Ainda em relação à promoção de comportamentos de estudo através de intervenções com o próprio aluno, Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007) publicaram o projeto “*Sarrilos do Amarelo*”, com objetivo de promover a auto-regulação da aprendizagem em crianças do período pré-escolar até a quarta série do ensino fundamental, entre 5 a 10 anos por meio de narrativas que descrevem um conjunto de aventuras vividas pelas cores do arco-íris em busca de seu amigo Amarelo, perdido no bosque. O projeto teve total de 10 encontros com cada turma, uma vez por semana com duração de noventa minutos e após a leitura eram feitas atividades interativas de língua portuguesa, matemática e resolução de problemas avaliando o uso de estratégias apresentadas na narrativa. Para cada série era apresentado uma narrativa e após a leitura eram desenvolvidas atividades de reflexão. Os resultados apontaram para o avanço do repertório das crianças participantes em relação às estratégias de aprendizagem durante a realização das atividades interativas.

Em relação a intervenções com professores e outros profissionais que realizam acompanhamento escolar da criança, Pergher e Velasco (2007) e Pergher et. al. (2011), apresentaram intervenções terapêuticas implementadas por um acompanhante terapêutico em casos clínicos. Durante as intervenções realizadas por meio de interações diretas entre acompanhante terapêutico e aluno no próprio ambiente de estudo são realizadas alterações no

⁶ A pesquisadora não teve acesso a estudos que apresentem resultados da aplicação dessas narrativas.

ambiente e material de estudo, estabelecimento de metas e prioridades de estudos em diferentes disciplinas e definições de momentos de lazer e consequências positivas após o estudar. Os dados indicam um aumento no tempo de estudo do estudante e melhora significativa nas disciplinas estudadas, que foram observadas por meio das notas bimestrais dos alunos.

Ainda que, diante da existência de diversas intervenções com o próprio aluno ou por meio de intervenções de professores e profissionais para favorecimento dos comportamentos de estudo, levando em consideração o que foi apresentado anteriormente, referente às dificuldades das famílias ao lidarem com as demandas acadêmicas dos filhos e às consequências destas para a vida acadêmica dos filhos, bem como a existência de disposição em dar apoio à criança por parte dos adultos responsáveis por ela, um assessoramento aos pais, e de pessoas próximas à criança que se envolvem no esforço de dar assistência nas tarefas escolares, parece uma via de intervenção adequada e necessária para modificação da realidade existente em um sentido mais positivo.

Nos Estados Unidos diversos estudos sobre a tarefa de casa e envolvimento de adultos para a realização do dever escolar foram realizados na década de 1980 e início dos anos noventas, devido ao declínio dos resultados obtidos nos testes escolares de estudantes na época (MILLER; KELLEY, 1994). Patal, Cooper e Robinson (2008) analisaram 14 estudos que realizaram treinamento de pais para envolvimento na tarefa de casa entre 1987 e 2004 nos Estados Unidos e Canadá. Os dados revelaram que treinar este tipo de envolvimento parental resulta em maior cumprimento da tarefa de casa e melhora acadêmica. Os dados dos diversos estudos revelaram que os estudantes de pais treinados recusavam-se menos a realizar a tarefa, reclamavam menos da tarefa, sentiam-se menos frustrados e foram menos enviados à diretoria por não realização da tarefa, principalmente entre alunos do ensino fundamental, uma vez que quanto menor os estudantes menos estabelecidos estão os hábitos de estudo. Nesse sentido, os pais podem ser treinados a providenciar ajuda aos filhos na realização da tarefa de casa, contudo, devem gradualmente incentivar a autonomia das crianças.

No contexto brasileiro, estudos também foram realizados. Sampaio, Souza e Costa (2004) promoveram um treino cujo objetivo foi ensinar mães a liberarem consequências positivas para comportamentos de seus filhos que eram compatíveis com a realização de tarefas de casa. Inicialmente (linha de base), as duas mães participantes foram filmadas interagindo com os filhos em situação de realização de tarefa de casa. Em uma fase seguinte as mães foram expostas a cinco sessões de palestras com as pesquisadoras que abordavam a importância de oferecer consequências positivas para a criança na realização da tarefa, os

efeitos adversos 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 eram novamente filmadas. Os resultados mais significativos encontrados foram 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), buscaram intervir diretamente no comportamento de duas mães, durante as sessões em que as crianças, acompanhadas por elas, realizavam exercícios de matemática propostos pelos experimentadores. O experimento contou com três fases. Na primeira fase mãe e criança realizavam a atividade proposta sozinhos em uma sala. Na segunda fase a pesquisadora permanecia na sala sem intervir. Já na terceira fase foi utilizado um procedimento de economia de fichas, no qual fichas de cores diferentes eram liberadas ou retiradas como consequência para os comportamentos de cada uma das mães, que poderiam ser trocadas por prêmios ao final de cada etapa de treino. As categorias comportamentais selecionadas foram “reforçar o comportamento da criança”, “punir o comportamento da criança”, “dar instruções para a criança” e “fazer o exercício pela criança”. Posteriormente ao treino, para verificação da manutenção dos comportamentos das mães, foi realizado retorno às condições um e dois. Os dados indicaram que para as duas duplas participantes a mera presença da pesquisadora na sala diminuiu a taxa de respostas gerais das participantes e após a terceira fase foram observados aumento na frequência de comportamentos adequados e diminuição de comportamentos inadequados. Entre as sugestões das autoras para novos estudos foram indicados o aumento do número de sessões de intervenção e retorno à linha de base, o uso de modelação para fornecer à mãe modelos de interação adequados durante a realização da tarefa e a observação em ambiente natural.

A fim de verificar a efetividade do uso de modelação no treinamento de mães para auxílio da tarefa de casa, Sudo, Souza e Costa (2006) utilizaram um procedimento de treino em grupo envolvendo instrução e modelação. Participaram da pesquisa quatro duplas de mães e filhos. As categorias comportamentais selecionadas para análise foram as mesmas dos estudos anteriores: “reforçar o comportamento da criança”, “punir o comportamento da criança”, “dar instruções para a criança” e “fazer o exercício pela criança”. Na primeira fase do estudo (linha de base) as crianças, auxiliadas pelas mães, realizaram tarefas com contas e problemas de matemática. Na intervenção, foram realizados três encontros com as mães nos quais eram ensinados conceitos para que as mães pudessem ser mais efetivas em auxiliar seus

filhos na tarefa escolar, como: a importância do elogio; os problemas relacionados ao uso excessivo de contingências aversivas; uso de instruções versus o fornecimento de respostas prontas para as crianças; manejo de variáveis ambientais que favorecem o estudar como, por exemplo, local de estudo, horário, materiais necessários etc. e técnicas para os filhos serem mais autônomos na realização da tarefa escolar. Após cada sessão de orientação, o filho de uma das mães era chamado e 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. Por fim, os filhos das outras mães eram chamados e elas, em salas individuais, 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 médias obtidas após o tratamento, o uso de instrução e modelação não foi fortemente significativo para melhorar a interação das mães com seus filhos durante a realização da tarefa, ao menos em relação aos comportamentos relacionados às categorias analisadas. Foram feitas, como sugestões para novos estudos, treinamentos que envolvessem o uso de instruções, modelação e economia de fichas, além da necessidade de observação em ambiente natural.

Souza, Sudo e Batistela (2008) investigaram os efeitos de procedimentos de treino de mães que utilizam instruções ou instruções e fichas. As categorias comportamentais de interesse foram: “elogiar o comportamento da criança”, “instruir a criança”, “punir o comportamento da criança” e “fazer o exercício pela criança”. Participaram do estudo sete duplas de mães e filhos organizadas aleatoriamente em dois grupos (Grupos 1 - instruções e Grupo 2 – instruções e fichas). Como nos estudos anteriores, na primeira fase (linha de base) as mães foram filmadas na interação com os filhos durante realização de tarefas de matemática. Na Fase dois, as mães dos Grupos 1 e 2 receberam instruções sobre como ajudar os filhos na realização da tarefa, similarmente ao treinamento de Sudo, Souza e Costa (2006). Após cada sessão de orientação as mães eram encaminhadas, individualmente, a uma sala no qual 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. Na Fase 3 foram repetidos os procedimentos da Fase 1 com todos os grupos. Os dados obtidos sugeriram um aumento no comportamento de

“elogiar” dos participantes e na qualidade das instruções oferecidas para a criança, mas que a forma de treinamento empregada não produziu diferenças nos resultados obtidos nos diferentes grupos. Além disso, os resultados sugerem que treinamentos individualizados possibilitam o atendimento de necessidades mais específicas das mães e, com isso, revelam-se mais eficazes e interessantes do que um trabalho em grupo.

Martins (2001) analisou a efetividade de um treinamento com 17 pais de crianças com queixa de dificuldade escolar, encaminhadas para um serviço de clínica-escola; os pais participantes do estudo receberam este treinamento nesta clínica entre os anos de 1997 a 1999. O treinamento ministrado por uma psicopedagoga contratada da clínica-escola era dividido em cinco aulas semanais, com duração de uma hora e meia cada, sendo discutidos os temas ‘A organização e a rotina da família’; ‘Apoio à criança nas atividades escolares’; ‘Incentivos para participar do ambiente’; ‘Comunicação e relacionamento’ e ‘Disciplina e incentivos ao estudo’. Por meio da aplicação de um roteiro de entrevista, a pesquisadora obteve dados sobre o nível de informações memorizadas pelos pais a partir do curso de orientação, em situação anterior e posterior ao treinamento. Foram observadas mudanças no nível de informação após a participação dos pais no curso, em todas as categorias analisadas: organização, responsabilidade nas tarefas, comunicação e relacionamento, apoio para o aprendizado e disciplina. Segundo a autora, o aumento do nível de informação dos pais possibilitou mudanças na forma de agir dos participantes do estudo em casa, favorecendo o aprendizado das crianças na escola; contudo, o estudo contou apenas com as respostas verbais dos participantes, impossibilitando a verificação dos efeitos no ambiente natural.

Rolfen e Martinez (2008) realizaram a avaliação de um programa de treinamento para oito pais de crianças indicadas pelos professores como apresentando dificuldades de aprendizagem, que cursavam a segunda e primeiras séries do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade de médio porte do estado de São Paulo. O programa de treinamento foi realizado em seis sessões de uma hora e trinta minutos, na própria escola, sendo tais encontros baseados no estudo de Martins (2001). Foram aplicados diversos instrumentos para caracterização dos participantes, como o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar-RAF; Roteiro de entrevista com os pais; Dados pessoais e Critério de Classificação Econômica Brasil-CCEB; Teste de Desempenho Escolar-TDE com as crianças e Questionário de avaliação do curso. Os instrumentos foram aplicados durante o programa de ensino e apenas uma vez, sendo assim caracterizados os pais como pertencentes às classes B2 (renda de até R\$ 1669) e C (renda de até R\$ 927) e verificado que as famílias possuíam recursos familiares como cama individual, brinquedos, revistas e jornais em casa, realização

de passeios em família, etc. Além disso, a entrevista com os pais permitiu indicar que 100% dos participantes relataram sempre ajudar os filhos na execução das tarefas de casa. A avaliação do programa de ensino se deu pela análise dos relatos dos pais nas sessões de ensino, que se demonstravam mais interessados e indicavam alternativas e soluções para problemas variados durante o curso. Foi feita também uma análise do questionário de avaliação do curso, no qual 100% dos entrevistados apontaram o curso como ótimo, levando as autoras a concluírem que o programa de ensino havia sido satisfatório.

Gurgueira (2005), em seu estudo sobre essa temática, realizou levantamento do repertório de mães no que diz respeito à promoção de condições positivas ao “estudar” de seus filhos (crianças com história de fracasso escolar) e verificou o impacto de um treinamento no repertório destas mães sobre a promoção de tais condições positivas para o estudo. O treinamento consistiu de encontros entre pesquisador e três mães, feitos individualmente em seis sessões de 40 minutos cada, para exposição e discussão de aspectos relevantes à promoção de comportamentos adequados de estudo em seus filhos. Foram realizadas, nas diferentes sessões com as mães, atividades de ensino que incluíram apresentação de informações e simulações de situações relativas a acompanhamento de crianças e jovens no estudo. Diante das situações ilustrativas (simulações) de condições a que poderiam estar sujeitas crianças ao estudar, as participantes foram solicitadas a comentar os diferentes aspectos presentes nestas ilustrações, em termos de sua adequação ou não para a promoção de comportamentos de estudo adequados em seus filhos, a partir das informações apresentadas e atividades realizadas nas sessões. As respostas apresentadas pelas mães nestas situações foram, assim, anotadas pelo pesquisador, e constituíram os dados para análise do eventual impacto do programa sobre o relato verbal destas mães. Os dados, obtidos a partir de entrevistas realizadas antes e depois do programa (com uma mãe), bem como no decorrer de sua implementação, por meio dos exercícios de simulação (com todas as participantes), indicaram possíveis mudanças no relato das mães, em direção desejável, em relação ao desempenho dos pais e dos filhos em situações de acompanhamento de estudo, devido à participação no programa.

Coser (2009a) realizou um estudo de avaliação de programa de ensino para capacitação de pais como promotores de comportamentos de estudo adequados, aplicado em população de baixa renda. A partir de oito encontros, foram oferecidas informações e realizadas atividades de simulação, como no procedimento adotado por Gurgueira (2005). Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os pais e com as crianças, antes e após a realização do programa de ensino. Foram verificadas alterações na resposta verbal dos

participantes em um sentido mais adequado de interação, principalmente para uma das três díades 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 de interação familiar.

Cia, Bahrbam e Fontaine (2010) avaliaram o impacto de um programa de intervenção com pais, sobre o desempenho acadêmico e o comportamento de crianças. O estudo contou com três grupos: Grupo Experimental 1 (GE1 – professores e 29 crianças cujos pais participaram da intervenção), Grupo Experimental 2 (GE2 – professores e 36 crianças cujas mães participaram da intervenção) e Grupo Controle (GC – professores e 34 crianças cujos pais e mães não participaram da intervenção). Antes e após o programa de intervenção, as crianças foram avaliadas utilizando-se o *Teste de Desempenho Escolar* (TDE); os professores preencheram um questionário aberto desenvolvido pelas pesquisadoras, composto por duas questões abertas, em que a professora apontava quais são os comportamentos negativos e positivos do aluno e avalia o desempenho acadêmico dos mesmos e o *Social Skills Rating Scale -Versão para Professores* (SSRS-P). A intervenção com os pais ocorreu em um período de três meses, e foram realizadas 12 sessões nas quais foram abordadas informações quanto os fundamentos da análise do comportamento; a necessidade de motivar os filhos a se comportarem bem e a terem comportamentos adequados de estudos; a identificação dos determinantes de comportamentos desadaptativos dos filhos; a aplicação, no dia a dia, dos procedimentos básicos de modificação do comportamento; e as crenças e os valores dos pais. Os resultados indicaram que as crianças do GE1 e do GE2 apresentaram melhor desempenho acadêmico em leitura e na pontuação total do TDE, resultados mais positivos no SSRS-P e maior número de atributos positivos e menor número de atributos negativos, segundo as professoras após a intervenção. Quanto à participação de pais ou de mães nas intervenções não houve diferenças significativas. Segundo as autoras a participação tanto dos pais quanto das mães em treinamentos é importante para um desenvolvimento mais adequado dos filhos.

Christovam (2011) também avaliou o impacto de intervenções realizadas para promover o envolvimento adequado de pais com as atividades escolares dos filhos. Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla, com introdução gradual de três diferentes formas de preparo de pais para lidar com comportamentos de estudo (auto-monitoramento, treinamento instrucional e vídeo feedback) para as três díades (mãe-criança) participantes, cujo impacto foi analisado por meio de observações na situação natural de interação das mães com as crianças. Na primeira condição, no qual foram empregados os

registros de monitoramento da tarefa pela mãe, foi possível verificar mudança no comportamento de *observar a realização da tarefa* para as três díades participantes. Na segunda condição, do treinamento instrucional, foram observadas mudanças nos comportamentos da mãe da díade um na *qualidade da ajuda oferecida na realização da tarefa* e na *quantidade de interrupções da mãe a supervisão da tarefa*. Para a mãe da díade dois foram observadas mudanças também na *qualidade da ajuda para realização da tarefa* e, ainda, na *suficiência da ajuda oferecida na realização da tarefa*; *qualidade da ajuda oferecida na correção da tarefa* e *dar instruções e utilizar regras*. Nas crianças foi possível verificar modificações na *manifestação de humor das crianças* das três díades participantes e para criança da díade dois foi possível verificar modificações na *qualidade da ajuda solicitada na realização da tarefa* e *suficiência e qualidade da ajuda solicitada na correção da tarefa*. Quanto à condição três, no qual foram utilizados os vídeo feedbacks, foi possível observar mudanças no comportamento da mãe quanto à *qualidade da ajuda oferecida na correção da tarefa* para as díades um e três, e ainda para díade três: *mudanças quanto ao humor manifestado pela mãe*; *interrupções realizadas pela mãe na supervisão da tarefa* e *qualidade da ajuda oferecida na realização da tarefa*. Em relação ao comportamento da criança nesta condição foram observadas mudanças, novamente, na *manifestação de humor da criança* para as três díades e nas *interrupções realizadas pela criança na execução da tarefa* para a díade 3. Outros aspectos no qual foram verificadas mudanças, a partir da segunda condição de ensino, foram: *momento de providenciar materiais*; *sujeito responsável por providenciar materiais* e *sujeito responsável por organizar materiais* para as três díades participantes, além de *momento de organizar materiais* e *intervir no local de estudos* para primeira díade; *natureza das interações verbais mãe-filho* para as díades dois e três e, ainda, *intervir no local de estudos para díade dois*. Assim, os resultados obtidos apontaram que melhores resultados foram alcançados a partir do conjunto de condições e não a partir de condições isoladas.

A análise dos estudos brasileiros apresentados parece indicar mudanças em direção positiva na interação dos pais com as atividades acadêmicas de crianças. Contudo, algumas ressalvas parecem ser necessárias. No estudo de Rolfsen e Martinez (2008), apesar da consideração das autoras sobre o programa de ensino ser satisfatório, parece importante destacar a falta de verificação de informações antes e após o programa de ensino implementado, o que impossibilita fazer inferências sobre a efetiva mudança nos comportamentos e relatos dos pais devido à experiência de participação no curso. Os instrumentos empregados possibilitaram a identificação clara da existência de variáveis que

influenciam positivamente as práticas parentais e o envolvimento entre pais e filhos nas famílias participantes, não permitindo, porém, identificar claramente os efeitos do treinamento.

No estudo de Gurgueira (2005) e de Martins (2001) foram considerados apenas o relato das mães para verificação de mudanças no comportamento de lidar com o estudo dos filhos, antes e após a intervenção, assim como para Coser (2009a) foram considerados os relatos dos pais e crianças. Nesses estudos, apesar dos autores considerarem que o nível de informação oferecido aos pais influenciou positivamente quanto a mudanças de atitudes e de condutas que facilitam o aprendizado da criança na escola, tal análise pareceu passível de discussão, uma vez que foram considerados apenas os relatos dos participantes, que poderiam, no momento da entrevista, estar sob controle de variáveis como a presença da pesquisadora ao relatar exemplos de conduta em casa. Para Gurgueira (2005) e Coser (2009a), ainda que tenham sido utilizadas situações de simulação, o procedimento só foi eficiente para demonstrar que houve modificações no desempenho verbal dos pais e não necessariamente que tal aprendizagem tenha sido traduzida em comportamentos na rotina da família. No caso de Coser (2009a), mesmo que relatos dos filhos tenham sido solicitados, os problemas da utilização desses dados verbais ainda prevalecem.

Além disso, esses estudos foram realizados com famílias que já realizavam ou estavam aguardando atendimento para dificuldades escolares dos filhos em clínica-escola ou em outras situações ou instituições de apoio, sendo possível supor que essas famílias teriam especial predisposição para participar de situações de treinamento e, supostamente, para modificar condições em casa. Nesse sentido, treinamentos de pais poderiam ser realizados para avaliação de mudanças mesmo quando as crianças não apresentam dificuldades de aprendizagem; além disso, a avaliação deveria priorizar a observação direta de mudanças do comportamento em questão e não apenas o relato dos participantes.

Em relação aos demais estudos (SAMPAIO; SOUZA; COSTA, 2004; SCARPELLI; COSTA; SOUZA, 2006; SUDO; SOUZA; COSTA, 2006; SOUZA; SUDO; BATISTELA, 2008; CHRISTOVAM, 2011) que lançaram mão de estratégias mais diretas de observação da aprendizagem, é importante considerar que estes geralmente necessitam de grande apoio institucional para sua aplicação. Exceto o estudo de Christovam (2011), os demais foram realizados em salas de aula da própria instituição de ensino das crianças, um ambiente não natural de realização da tarefa de casa dessas crianças que pode ter influenciado nos resultados. Mais especificamente, no caso de Christovam (2011), a pesquisadora era psicóloga da escola frequentada pelas crianças em que o estudo foi realizado, o que parece ter

contribuído para observar os comportamentos de estudo na casa dos próprios participantes. Parece haver, assim, a necessidade de se desenvolver treinamentos de pais que possam prescindir de apoio institucional, considerando que muitas vezes o sistema escolar apresenta pouca disposição para criar oportunidades de apoio aos pais.

De forma geral, apesar dos resultados potencialmente positivos conquistados pelos treinamentos, e de diversos instrumentos de ensino, auto-avaliação, instrumentos de monitoramento etc., desenvolvidos nessas situações, esses programas de ensino e o material desenvolvido nessas situações atingem apenas pequena parcela da população que necessita de atendimento para lidar com dificuldades de aprendizagem do filho ou que apenas desejem conhecer e aprimorar formas de interação familiar para as situações de estudo. Esses programas dependem ainda de pessoas capacitadas para sua aplicação. Além disso, pais e mães estão cada vez mais sobrecarregados de trabalho e compromissos, que os impedem, muitas vezes, de se dedicarem a encontros para sua capacitação. Parece importante, portanto, o desenvolvimento de materiais que pais poderiam utilizar para sua formação como agentes favorecedores dos comportamentos 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. Ademais, o acesso ao conhecimento fica ampliado com estratégias variadas de formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo.

Quanto aos materiais disponibilizados para pais sobre o acompanhamento escolar de crianças no contexto brasileiro, Soares, Souza e Marinho (2004) apresentam 14 orientações para envolvimento e incentivo de pais à habilidade de estudos em crianças a partir de investigações na área e experiência dos autores. Os seguintes comportamentos facilitadores de aprendizagem em criança foram apontados: 1) tornar explícito os direitos e deveres da criança, 2) estabelecer uma rotina organizada, 3) estabelecer limites, 4) supervisionar atividades, 5) dosar adequadamente proteção e incentivo à independência, 6) prover um ambiente com recursos e instrumentos para estudar, 7) estabelecer relações positivas com a criança, 8) demonstrar afeto, 9) ser modelo adequado de envolvimento com atividades acadêmicas, 10) promover o diálogo, 11) apresentar nível de exigência compatível com o desempenho da criança, 12) relacionar teoria e prática, 13) incentivar o brincar e 14) interessar-se pela vida do filho. Tal artigo, contudo, foi publicado em meio acadêmico e apesar de trazer algumas informações sobre envolvimento e habilidades de estudo, a promoção de comportamentos de estudo adequados parece apresentar mais especificações do que as 14 apresentadas pelos autores.

Já Parreira e Marturano (1999/2005), a partir de experiências com atendimento de famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem, escreveram um livro, no qual oferecem sugestões que os pais podem utilizar para ajudar os filhos na escola. Entre as sugestões mencionadas pelas autoras estão: organização e rotina na família (definição de horários para refeições e realização de tarefas escolares); apoio nas atividades escolares (como a interação de pais com escola e professores); incentivos para participação da criança em rotinas lar (estímulos diversos para realização de atividades domésticas e desenvolvimento de habilidades acadêmicas); comunicação familiar adequada e incentivos para o estudo (como promoção de auto-controle, disciplina, etc). O livro abrange diversos pontos indicados na literatura geral sobre o tema como importantes para a formação de pais como agentes favorecedores do comportamento de estudar de crianças, sendo ainda um material de leitura simples e agradável. Contudo, tal material parece ainda insuficiente quanto ao objetivo de formar pais, permanecendo mais na oferta de informações sobre a temática do que na formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil, no início de 2009, lançou uma cartilha ilustrada por Ziraldo e intitulada “Acompanhem a vida escolar de seus filhos”. A cartilha, colorida e de leitura breve, apresenta em poucas páginas algumas orientações visando divulgação de informações sobre o papel da família na vida escolar das crianças. De acordo com análise do material realizada por Coser, Cunha e Cortegoso (2009) quanto à abrangência dos temas apresentados no material do MEC em relação ao conjunto de variáveis identificadas como relevantes para o favorecimento de comportamentos de estudos pela família sistematizadas na literatura sobre o tema, pode ser constatado que esta foi nula quanto à indicação de “estudar como comportamento aprendido” e quanto aos “procedimentos de estudos adequados”, sendo priorizadas as informações sobre a relação pais-escola. Além disso, as orientações referem-se apenas às ações (respostas) dos pais, estando omitidas, na grande maioria das situações, as oportunidades de respostas (condições antecedentes) e os resultados, produtos ou efeitos desejáveis destas respostas; ou seja, em grande parte das informações há apenas o quê os pais devem fazer, mas não dos momentos ou situações oportunas e dos resultados que devem ser buscados pelos pais ao emitirem as respostas indicadas como necessárias na cartilha.

Coser (2009b), a partir das informações obtidas na avaliação de um programa de ensino para formação de pais e responsáveis como agentes favorecedores de comportamentos de estudo (Coser, 2009a), publicou dicas em um site especializado de educação para a família intervir nas *condições antecedentes ao comportamento de estudar* (que devem ser preparadas

antes do início do estudar, tais como preparar local e material de estudos, definir horários previamente, fazer combinações); *quanto às propriedades das classes de respostas envolvidas* (que se referem a condições e métodos utilizados durante o estudar, como fazer intervalos, planejar atividades a serem realizadas em função da dificuldade que elas apresentam etc.) e às *condições consequentes desse comportamento* (que ocorrem ao final do estudar, tais como uso de consequências positivas, forma de avaliar o produto realizado na tarefa de casa, entre outros). Contudo, ainda que o artigo não tenha sido publicado em meio acadêmico, o que permite que as pessoas em geral possam encontrá-lo mais facilmente (sem a necessidade de entrar em uma base de dados, por exemplo) e apesar de trazer algumas informações sobre envolvimento de famílias com o estudo, ele é também sucinto e apresenta informações gerais sobre o tema, não sendo adequado para o preparo dos leitores para uma atividade complexa como a supervisão de estudos, podendo ser considerado um material de sensibilização da família para a importância do acompanhamento escolar dos filhos.

Outra fonte de informações sobre formas de favorecimento de comportamentos de estudo de crianças é o site Educar para Crescer (<http://educarparacrescer.abril.com.br>) desenvolvido pela Fundação Victor Civita, Grupo Abril Educação e Editora Abril. Uma iniciativa de longo prazo e sem fins lucrativos que conta com o apoio do ministério da educação e tem como um dos seus objetivos estimular o envolvimento dos pais na educação dos filhos e na melhoria de escolas públicas e particulares. São mais de 300 jornalistas do grupo abril engajados em produzir reportagens, notas, entrevistas, jogos, cartilhas e artigos sobre educação que alcançam grande número de leitores. Na página de relacionamento do site há mais de 359 mil seguidores. Periodicamente, além das matérias publicadas no site são impressas pequenas cartilhas de orientações para pais distribuídas como encartes das revistas do grupo abril e em estabelecimentos comerciais de grande porte nacional que patrocinam a iniciativa. Apesar do grande alcance nacional, da diversidade dos aspectos sobre o estudar apresentados no site e da qualidade visual do material disponível não há condições de ensino programadas para que os pais possam se tornar progressivamente agentes favorecedores de comportamentos de estudo dos filhos. As informações do site são em geral sucintas e assim como o material produzido pelo ministério da educação (BRASIL, 2009) priorizam as ações, não explicitando quais as condições antecedentes e consequentes para os pais se comportarem de modo a favorecer os comportamentos de estudo dos filhos, não indicando, assim, que esses aspectos envolvem uma relação entre uma classe de respostas de um organismo e classes de estímulos antecedentes e subseqüentes funcionalmente relacionadas às respostas.

Considerando o material encontrado para formação de adultos ao lidar com o estudo de crianças no contexto brasileiro e a potencialidade de materiais desenvolvidos em treinamentos para pais na área, a utilização de programação de ensino, tecnologia derivada de conhecimento sobre o comportamento humano produzida no âmbito da análise do comportamento, para o desenvolvimento de materiais para formação de pais como agentes favorecedores do comportamento de estudar de crianças parece ser uma opção relevante para a divulgação em massa dos conhecimentos já conquistados nessa área de estudo.

1.5 Programação de ensino: subsídio para elaborar programas de capacitação

Programação de Ensino pode ser considerado um processo para elaboração de programas de ensino que se baseia em princípios básicos sobre o comportamento humano oriundos da Análise do Comportamento. O conhecimento em programação de ensino teve início quando Skinner, a partir de conhecimento sobre o comportamento humano, desenvolveu, como tecnologia de ensino, a instrução programada, na qual o material a ser ensinado é dividido em pequenos segmentos logicamente encadeados e denominados módulos. Cada fato ou conceito é apresentado em módulos sequenciais. O estudante deve ler o fato ou conceito e é imediatamente questionado sobre ele. Se a resposta está correta o aluno pode passar para o próximo módulo. Se a resposta é errada, a resposta certa pode ser fornecida pelo programa, ou o aluno é convidado a rever módulos anteriores ou, ainda, a realizar outros módulos, cujo objetivo é corrigir o processo de ensino (VALENTE, 1993). Na década de 60, com a vinda do Prof. Fred S. Keller para ministrar aulas no curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, o conhecimento em instrução programada (ou ensino programado) foi trazido para o Brasil (MATOS, 1998), sendo que Carolina M. Bori e Rodolfo Azzi, com mais dois professores estadunidenses (um deles era o professor Keller) iniciaram, a partir deste conhecimento, a proposição de uma maneira de ensinar Psicologia na nova Universidade de Brasília que tinha como princípios, de acordo com o relato de Kubo e Botomé (2001): aprendizagem planejada em pequenas etapas, atenção às características do aluno e suas possibilidades de aprendizagem, tempo de estudo individualizado, conseqüências informativas (técnicas e sociais) sobre o desempenho do aluno, além de atenção aos processos de aprendizagem dos alunos, com os procedimentos do professor sendo objeto de estudo constante, de forma a fornecer conhecimento para aperfeiçoamento, não apenas das técnicas mas também dos conceitos fundamentais envolvidos nos processos de ensinar e de aprender. Foi a partir da experiência do curso de Psicologia da Universidade de Brasília que, de acordo

com Matos (1998) surgiu, nos Estados Unidos, o *PSI - The Personalised System of Instruction*, após a volta do Prof. Keller para seu país de origem e, no Brasil, a *Análise de Contingências em Programação de Ensino*, duas propostas de ensinar que tiveram o mesmo ponto de partida.

A diferença entre o ensino programado de Skinner e a programação de ensino é que o primeiro enfatiza o produto de ensino e seu uso; já o conceito de programação de ensino enfatiza o comportamento do programador de ensino como contingência para o ensinar e o aprender, ou seja, enfatiza os processos comportamentais complexos envolvidos na construção de programas de ensino (BOTOMÉ, 1981; KUBO, 2005). Nessa perspectiva, ensinar e aprender são considerados comportamentos, ou seja, relações entre os aspectos do ambiente (antecedentes e consequentes) e as respostas do indivíduo. Mais precisamente, ensinar refere-se ao que o professor faz e aprender refere-se ao fazer do aluno em decorrência do fazer do professor (KUBO; BOTOMÉ, 2001); dito de outra forma, ensinar é algo que é feito por alguém; algo que produz uma aprendizagem (uma forma diferente de fazer algo/agir) em outra pessoa.

Uma análise do processo de ensinar e de aprender, entendido como um processo comportamental, foi realizada por Kubo e Botomé (2001) e pode ser observada de forma esquemática no Quadro 1.

Quadro 1 - Componentes do comportamento “ensinar”, explicitando os “componentes dos componentes”, quando estes são classes de comportamentos do aprendiz.

CARACTERÍSTICAS (OU ASPECTOS) DA SITUAÇÃO ANTECEDENTE	CARACTERÍSTICAS DAS CLASSES DE RESPOSTAS DO ORGANISMO	CARACTERÍSTICAS (OU ASPECTOS) DOS PRODUTOS OU RESULTADOS DAS CLASSES DE RESPOSTAS DO ORGANISMO (SITUAÇÕES CONSEQÜENTES)																								
<p>– SITUAÇÃO-PROBLEMA PARA O PROFESSOR:</p> <table border="1" data-bbox="240 551 632 645"> <thead> <tr> <th>Situação</th> <th>Ação</th> <th>Resultado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3">DESEMPENHO INICIAL DO APRENDIZ</td> </tr> </tbody> </table> <p>– OBJETIVOS DE ENSINO:</p> <table border="1" data-bbox="240 741 632 864"> <thead> <tr> <th>Situação</th> <th>Ação</th> <th>Resultado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3">COMPORTAMENTOS DE INTERESSE (OBJETIVOS) A ENSINAR</td> </tr> </tbody> </table> <p>– CARACTERÍSTICAS DO APRENDIZ</p> <p>– RECURSOS DE ENSINO EXISTENTES</p> <p>(...)</p>	Situação	Ação	Resultado	DESEMPENHO INICIAL DO APRENDIZ			Situação	Ação	Resultado	COMPORTAMENTOS DE INTERESSE (OBJETIVOS) A ENSINAR			<p>A Ç Õ E S</p> <p>D O</p> <p>P R O F E S S O R</p>	<p>– ALTERAÇÃO NO COMPORTAMENTO DO APRENDIZ (MUDANÇA NA SUA RELAÇÃO COM AS SITUAÇÕES COM QUE SE DEFRENTE):</p> <table border="1" data-bbox="1031 645 1422 739"> <thead> <tr> <th>Situação</th> <th>Ação</th> <th>Resultado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3">DESEMPENHO INICIAL DO APRENDIZ</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="1031 770 1422 864"> <thead> <tr> <th>Situação</th> <th>Ação</th> <th>Resultado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3">COMPORTAMENTOS DE INTERESSE (OBJETIVOS)</td> </tr> </tbody> </table> <p>– ALTA PROBABILIDADE DE GENERALIZAR-SE PARA OUTRAS SITUAÇÕES SIMILARES OS NOVOS COMPORTAMENTOS (OBJETIVOS) OU NOVAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM O MEIO</p> <p>– OUTROS COMPORTAMENTOS DO APRENDIZ</p> <p>(...)</p>	Situação	Ação	Resultado	DESEMPENHO INICIAL DO APRENDIZ			Situação	Ação	Resultado	COMPORTAMENTOS DE INTERESSE (OBJETIVOS)		
Situação	Ação	Resultado																								
DESEMPENHO INICIAL DO APRENDIZ																										
Situação	Ação	Resultado																								
COMPORTAMENTOS DE INTERESSE (OBJETIVOS) A ENSINAR																										
Situação	Ação	Resultado																								
DESEMPENHO INICIAL DO APRENDIZ																										
Situação	Ação	Resultado																								
COMPORTAMENTOS DE INTERESSE (OBJETIVOS)																										

Fonte: Kubo e Botomé (2001).

O esquema evidencia que a classe de estímulos antecedentes é formada pelas características da situação com as quais o professor deve lidar ao ensinar. Como primeiro aspecto da condição antecedente parece necessário definir a situação problema (relação entre o que o aluno faz e a realidade em que o faz) caracterizada por um desempenho inicial do aprendiz perante uma situação, que gera um determinado resultado. O segundo aspecto relaciona-se ao que o aprendiz deve estar apto a fazer depois de aprender, ou seja, são objetivos de ensino que devem ser alcançados, para que a situação problema seja alterada. O terceiro aspecto das características da situação antecedente refere-se às características do aprendiz (idade, habilidades que já desenvolveu, interesses, características físicas, biológicas etc.), considerando que as características dos alunos devem orientar as decisões sobre os objetivos, sobre as aprendizagens intermediárias a desenvolver para chegar a atingir tais objetivos, as estratégias, procedimentos e materiais necessários para a organização do

programa de ensino, bem como o tamanho ou a complexidade de cada unidade de ensino que irá desenvolver. Por fim, os recursos de ensino disponíveis também devem controlar (ou influenciar) as características das ações do professor em relação ao trabalho de ensino.

A classe de respostas são as ações do professor. Neste caso, os autores usam apenas a expressão genérica, para indicar que quaisquer que forem as ações do professor, elas deverão gerar os resultados de interesse (classe de estímulos consequentes) para poder receber o nome de “ensino”.

Por sua vez, a classe de estímulos consequentes é caracterizada pelos resultados que foram (ou devem ser) obtidos por meio das classes de respostas do professor. O primeiro resultado deve ser a verificação da alteração no comportamento original do aprendiz: o desempenho inicial (inadequado ou insuficiente) desaparece ou diminui e surge um novo desempenho, que altera a situação problema, sendo considerado que houve ensino apenas se a mudança ocorrida foi produzida pelas ações do professor. Além disso, deve ser verificado como produto do ensino o aumento da probabilidade de ocorrência das novas maneiras de agir, em situações com propriedades semelhantes àquelas da situação-problema (generalização da aprendizagem) e, por fim, se há a possibilidade de que outras aprendizagens sejam realizadas, mesmo sem terem sido previstas pelo professor.

A perspectiva de que ensinar e aprender são classes de comportamentos oferece referenciais para decidir quais comportamentos devem ser ensinados, bem como as condições que devem ser planejadas e criadas para que a aprendizagem ocorra. Para Cortegoso e Coser (2011) o processo de elaboração de um programa de ensino pode ser entendido como equivalente a um processo de solução de problema, à medida que o programador estará, no início, diante de um problema a ser resolvido, representado por uma necessidade ou demanda de elaboração de um programa de ensino, frequentemente vaga e pouco clara; sobre este aspecto as autoras apontam que:

De um modo geral, o programador desconhece, ao iniciar seu trabalho, as especificidades da situação que requer ou justifica a elaboração de um programa, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, e as condições de ensino que precisará garantir para que a aprendizagem necessária ocorra. Conta, para iniciar seu trabalho, com conhecimento que pode ajudá-lo no processo de elaboração do programa, tanto no que se refere a procedimentos (para elaboração e execução de programas de ensino) quanto a assuntos relativos à necessidade específica a ser enfrentada (temas, assuntos, informações das áreas do programa). Para conseguir chegar ao programa, contudo, deverá emitir respostas que produzem condições para emissão de novas respostas (como aquelas que constituem objetivos intermediários neste programa), até que o programa – resposta solução para uma determinada situação-problema que dá origem à necessidade de elaborar um programa de

ensino – esteja elaborado e pronto para ser implementado. (CORTEGOSO; COSER, 2011, p. 16-17)

Dessa forma, o programador de ensino deve ser capaz de selecionar, definir e propor os comportamentos de interesse que seu aluno precisa aprender, bem como definir, preparar e implementar condições para que essa aprendizagem ocorra. Assim, a tecnologia denominada “programação de ensino”, implica em um processo complexo de tomada de decisões e de construção de condições para que estas decisões sejam tomadas da melhor forma possível, dentro do contexto em que o processo se dá (CORTEGOSO, 2009). Zanotto (2000) destaca que o ensino cuidadosamente programado possibilita maximizar mudanças comportamentais pretendidas (processo de aprender) que poderiam ser demoradas ou mesmo não ocorrer, na sua ausência.

De acordo com Botomé (1981), fazem parte da classe de comportamentos “construir programas de ensino”, dentre outros, comportamentos como: especificar os objetivos terminais de um programa de ensino; analisar os objetivos terminais em seus componentes intermediários, necessários para sua consecução; organizar os objetivos intermediários resultantes da análise em uma sequência para ensino; planejar atividades de ensino para a aprendizagem de cada um dos objetivos intermediários da sequência; organizar as atividades planejadas para ensino, em unidades ou passos a serem realizados pelo aprendiz; planejar procedimentos de avaliação de desempenho do aprendiz; organizar o material a ser utilizado pelos aprendizes nas diferentes unidades do programa; redigir instruções para cada unidade de trabalho do aprendiz em um programa de ensino e planejar o procedimento de avaliação da eficácia de um programa de ensino.

Em função das classes de comportamentos envolvidas na elaboração de programas de ensino, Botomé (1981) e Cortegoso e Coser (2011 – de acordo com as propostas de Botomé, 1981) propõem algumas etapas de decisões ou comportamentos de quem planeja o ensino, ou seja, de quem elabora programas de ensino, e indicam alguns procedimentos para elaboração e execução de programas de ensino. A realização cuidadosa de cada uma dessas etapas pelo programador de ensino (ou apresentação dos comportamentos previstos com as características indicadas) aumentaria a probabilidade de que o processo de ensino fosse eficaz, o que, necessariamente, repercutiria em benefícios não apenas para o aprendiz, mas para a sociedade na qual ele está inserido.

Além disso, sobre condições de ensino eficazes, Skinner (1968/1972), Keller (1972), Matos (1993), entre outros, descrevem princípios para uma educação eficaz de acordo com conhecimentos produzidos em Análise do Comportamento no período de implementação do

ensino programado, sendo eles: participação ativa dos aprendizes em cada unidade de aprendizagem, exigências feitas em pequenos passos ou etapas da aprendizagem de interesse, consequências informativas para cada passo ou etapa realizados pelo aprendiz (*feedback*), encaminhamento imediato de acordo com o que é realizado pelo aprendiz em cada etapa ou passo, condições apropriadas às características de aprendizagem de cada aluno e retirada gradual de consequências arbitrárias (caso forem utilizadas).

Diversos estudos que utilizaram a tecnologia para elaboração de programas de ensino alcançaram, em termos de aprendizagem decorrente de sua aplicação, resultados que parecem sustentar o valor desta tecnologia para a educação (NALE, 1998; ZANIOLO, 1995; DAREZZO, 2004; JOAQUIM, 2008, VETTORAZZI et al., 2005; TEIXEIRA, 2010, entre outros.). Os estudos apontam que tal tecnologia favorece a eficácia do programa, evidenciando, ainda, que quando o ensino é programado facilita a intervenção do programador para verificar e superar as dificuldades de aprendizagem do aprendiz, bem como facilita a criação de atividades que atendem os objetivos propostos. Dessa forma, a programação de ensino parece ser uma tecnologia relevante para propor condições adequadas de ensino voltadas para o preparo de pessoas para lidar com a promoção de comportamentos de estudo.

1.6 Objetivos do presente estudo

Considerando indícios de relevante necessidade de intervenção com crianças que apresentem problemas escolares; a influência do envolvimento parental na superação dessas dificuldades; que, muito frequentemente, pais não dispõem de repertórios comportamentais necessários para lidar com demandas de dificuldades escolares ou promoverem comportamentos de estudo autônomos e eficazes em suas crianças; e que existe conhecimento disponível para gerar tecnologia para ensino neste campo, parece importante criar recursos para formação de pais como agentes favorecedores do comportamento de estudo de crianças, de modo a ampliar as oportunidades tanto para a superação das dificuldades de aprendizagem como a prevenção delas.

Levando em conta os diversos estudos, nos quais programas de ensino foram desenvolvidos para treinamento de pais, tendo ainda como resultados materiais diversos de intervenção, e considerando as dificuldades da aplicação de treinamentos muitas vezes encontradas em tentativas realizadas, tanto por iniciativas de instituições educativas quanto em pesquisas, parece relevante o desenvolvimento de material instrucional individualizado

para pais; nesse sentido, o conhecimento produzido no âmbito da Análise do comportamento, incluindo para programação de ensino, oferece subsídios relevantes.

Como forma de contribuir para o avanço do conhecimento em relação à promoção de repertórios de estudo e de formação de agentes educativos para esta finalidade, quanto para a solução de problemas no campo educacional que são relevantes para a Educação Especial, o presente estudo teve como objetivos desenvolver e avaliar um material programado individualizado para formação de pais como agentes favorecedores do comportamento de estudos de crianças, utilizando recursos e informações diversas já desenvolvidas nesta área de estudo. Foram objetivos específicos: a. Elaborar por meio da tecnologia da programação de ensino um programa de ensino individualizado para formação de agentes favorecedores de estudos; b. Verificar a efetividade do programa de ensino individualizado produzido em relação aos princípios propostos para este tipo de material (pequenos passos, *feedback* imediato, ritmo próprio etc.) e c. Verificar a eficácia do material quanto a promover comportamentos favorecedores de estudo em casa, ou seja, identificar, no relato dos pais, mudanças ao lidar com o estudo dos filhos.

Para o alcance dos objetivos propostos foram realizados dois estudos. No primeiro foi desenvolvido um programa de ensino individualizado, por meio da tecnologia da programação de ensino, para formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo. O segundo estudo envolveu avaliar a adequação do programa de ensino como material programado individualizado, capaz de levar o aprendiz a aprender em pequenos passos, apresentando *feedback* imediato, considerando o ritmo próprio do aprendiz etc.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DESTINADO À CAPACITAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO

A elaboração de um programa de ensino individualizado destinado à formação de adultos para atuação como agentes favorecedores do comportamento de estudar em crianças que irão iniciar ou já vivenciam a experiência acadêmica foi realizada por meio de procedimento de programação de ensino, baseado em classes de comportamentos indicadas, na literatura (BOTOMÉ, 1981, entre outros), como relevantes neste processo, a partir de conhecimento produzido no âmbito da Análise do Comportamento. No Quadro 2 podem ser observadas indicações sintéticas destes comportamentos, tal como propostos por Cortegoso e Coser (2011), na sequência em que foram apresentados pela pesquisadora e programadora de ensino⁷ no processo de construção do programa de ensino que é objeto deste estudo. Embora apresentados na sequência indicada, produtos de cada um destes comportamentos foram sendo retomados e, sempre que necessário, reformulados, em função do avanço do processo, conforme dinâmica favorecida pelo procedimento a partir do aumento gradual de compreensão sobre lacunas e potencialidades de aperfeiçoamento do programa em relação a seus objetivos.

Quadro 2 – Classes de comportamentos componentes da classe mais geral “elaborar programas de ensino” que orientaram o processo de elaboração de programa para ensinar adultos a atuarem como agentes favorecedores do comportamento estudar adequadamente de crianças.

SEQUÊNCIA	CLASSES DE COMPORTAMENTO
1	Descrever problema com potencial para intervenção por meio do programa de ensino;
2	Propor objetivos terminais , que resolveriam o problema, sob uma forma comportamental;
3	Decompor objetivos terminais propostos em todas as ações necessárias para alcançá-los;
4	Indicar partes funcionais dos objetivos intermediários;
5	Definir repertório de entrada dos aprendizes;
6	Sequenciar objetivos de ensino de acordo com níveis de complexidade;
7	Planejar condições de ensino e avaliação;
8	Redigir instruções , informações, textos etc., de acordo com a forma como será desenvolvido o programa de ensino.

⁷ No processo de elaboração do programa de ensino a pesquisadora (Coser) é denominada como programadora de ensino. Já a orientadora da pesquisa (Cortegoso) é referenciada como especialista no tema (promoção de comportamentos de estudo), uma vez que, além de orientar em relação a aspectos do processo de elaboração do programa de ensino, reviu informações apresentadas no texto que constitui o programa. A denominação “aprendiz” é utilizada como referência à população-alvo do programa, e “participante” quando a referência se dá no contexto do estudo que avalia o programa.

As descrições de cada um destes comportamentos, conforme expresso por Cortegoso e Coser (2011), e utilizadas como orientação para a emissão de cada um deles pela pesquisadora na elaboração do programa de ensino objeto deste estudo, nos momentos previstos, podem ser vistas no Quadro 3. Informações adicionais do que aparece como resposta no quadro que se segue são indicadas adiante no texto.

Quadro 3 - 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><i>Diante de...</i> -Solicitação, necessidade identificada</p> <p><i>Considerando... Com...</i> - 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>Descrever situação problema a ser resolvido por meio de um programa de ensino</p>	<p><i>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</i> 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><i>Diante de...</i> - Descrição clara e completa da situação problema</p> <p><i>Considerando...</i> - Conhecimento disponível sobre o que 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>Propor objetivos terminais, que resolveriam o problema, sob uma forma comportamental</p>	<p><i>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</i> 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><i>Diante de...</i> - Objetivos terminais propostos</p> <p><i>Considerando...</i> - 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>Analisar os objetivos terminais propostos em todas as ações necessárias para alcançá-los</p>	<p><i>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</i> 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</p> <p>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>Descrever as partes funcionais dos objetivos intermediários</p>	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>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... - Objetivos intermediários descritos</p> <p>Considerando... - 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>	<p>Definir repertório de entrada dos aprendizes</p>	<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 - condições para decidir sobre manter ou adequar objetivos intermediários de ensino e sobre processo de inserção dos aprendizes ampliadas</p>
<p>Diante de... - Objetivos terminais e intermediários indicados e descritos - Repertório de entrada definido</p> <p>Considerando - Critérios para definir sequenciamento de objetivos para o ensino</p>	<p>Sequenciar os objetivos de ensino</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... - 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> <p>Considerando... - 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>	<p>Planejar condições de ensino</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 	Planejar avaliação do programa de ensino	<p>Resultados, produtos, efeitos desejáveis</p> <p>Condições, procedimentos e instrumentos de avaliação no e do programa propostos, em conformidade com os recursos disponíveis, características dos aprendizes, objetivos de ensino, conhecimento sobre processos de avaliação, para todos os níveis possíveis (desempenho do aprendiz, condições de ensino, generalização para situação natural, solução do problema)</p>
--	--	--

Para efeito de descrição dos procedimentos, serão denominados etapas da elaboração do programa de ensino os conjuntos de comportamentos mais específicos correspondentes à apresentação de cada um dos comportamentos descritos no Quadro 3. Assim, antes de iniciar cada uma destas etapas, a pesquisadora relia a unidade de ensino correspondente ao comportamento previsto no material organizado por Cortegoso e Coser (2011) que deveria apresentar na sequência do processo de elaboração do programa. 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 a especialista em programação de ensino.

Cabe ressaltar que foi utilizado, para elaboração do programa de ensino, computador com aplicativos de edição de textos e de planilhas e gráficos, que foram empregados nas diferentes etapas da elaboração do programa de ensino conforme indicado no Quadro 4.

Quadro 4 – Tipo de aplicativo utilizado em cada etapa da elaboração do programa de ensino.

Aplicativo utilizado	Etapas da elaboração do programa de ensino
Editor de textos	1. Descrição do problema; 2. Descrição dos objetivos terminais; 5. Descrição do repertório de entrada dos aprendizes; 6. Sequenciação dos objetivos de ensino; 7. Planejamento das condições de ensino e avaliação; 8. Redação do material de ensino;
Editor de planilhas e gráficos	3. Decomposição dos objetivos; 4. Indicação das partes funcionais.

Materiais particulares de algumas etapas e procedimentos específicos implementados no processo, em relação a cada um dos comportamentos previstos para

elaboração de programas de ensino, no caso deste que é objeto de interesse neste estudo, estão descritos a seguir.

2.1 Etapa I: Descrevendo problema que indica necessidade e conveniência da proposição de um programa de ensino para favorecer comportamentos de estudo em crianças com idade escolar.

A primeira etapa do processo de elaboração de programa de ensino visa estabelecer os elementos iniciais sobre a situação existente para que o programador de ensino possa decidir se, o quê, quem e como ensinar. Nesse sentido, diante de uma necessidade identificada que indique a possibilidade de que um programa de ensino seja desejável, de informações da situação existente referente a essa necessidade ou de fontes e procedimentos para obtenção dessas informações, a descrição do problema deve ser realizada de forma completa e clara, identificando comportamentos humanos que estão em déficit ou em excesso, justificativas da existência desses comportamentos e consequências de não se intervir no problema, permitindo ao profissional decidir se realmente é necessário (relevante, pertinente etc.) intervir em na situação existente, se a implementação de um programa de ensino é a forma apropriada de intervenção (ou uma delas) e quais comportamentos humanos que estão envolvidos nesta situação, que devem ser modificados ou mantidos (CORTEGOSO, 2011a).

2.1.1 Fontes de informação

Foram fontes de informação para descrição do problema estudos diversos publicados em revistas científicas, livros e anais de eventos, além de considerações e experiências na formação acadêmica e na vida profissional da pesquisadora e programadora de ensino, sistematizadas durante a execução de projeto de mestrado referente ao treinamento de pais para favorecerem comportamentos de estudo dos filhos, no ano anterior à realização da descrição do problema, que resultou em uma dissertação de mestrado (COSER, 2009a).

2.1.2 Procedimento

A descrição da situação problema existente foi realizada buscando responder aos seguintes questionamentos, indicados por Cortegoso e Coser (2011): 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 e/ou presentes) fazem parte deste problema?

2.2 Etapa II: Especificando objetivos terminais de um programa de ensino para capacitar adultos a favorecer o comportamento de estudo de crianças

Considerando a descrição da situação problema produzida, a proposição de objetivos terminais deve indicar os comportamentos que os aprendizes devem desenvolver para enfrentar a situação problema de modo que ela se modifique em uma direção desejável, de modo a eliminar ou atenuar os problemas existentes ou produzir melhora significativa na situação existente.

Conforme Cortegoso (2011b), objetivos de um programa de ensino são comportamentos; dessa forma, tais objetivos devem ser expressos como relações entre a ação de um organismo e o ambiente em que a ação ocorre, em termos das condições antecedentes (aspectos do ambiente que “sinalizam” que determinada ação é necessária, desejável ou oportuna, e os aspectos do ambiente que são necessários para que a ação possa ocorrer) e subsequentes (resultados, produtos e efeitos desejáveis da ação).

A autora ainda sinaliza que os objetivos terminais de um programa de ensino devem ser viáveis (considerando conhecimento e recursos disponíveis, e características dos aprendizes) e expressos de maneira a serem passíveis de verificação empírica (quanto à sua ocorrência, propriedades e capacidade de efetivamente contribuir para a solução da situação-problema).

2.2.1 Fontes de informação

Os aspectos indicados na situação problema da etapa anterior serviram como fonte de informação para determinar o objetivo terminal do programa de ensino: “Promover comportamentos adequados de estudo em crianças”, bem como objetivos intermediários que devem ser ensinados para alcance do objetivo terminal.

Foram, ainda, fontes de informação para proposição de objetivos terminais de ensino, experiências profissionais e pessoais da programadora de ensino e da orientadora da

pesquisa, bem como considerações feitas a respeito dos objetivos inicialmente propostos pela programadora, por pessoas especialistas no tema do programa (características e condições para o comportamento estudar), caracterizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Condições dos especialistas consultados para formulação dos objetivos terminais do programa de ensino que é objeto deste estudo no momento em que participaram desta revisão.

Especialista	Formação no tema no momento da avaliação dos objetivos de ensino*.
E1	Psicólogo, tendo sido aluno de disciplina sobre Programação de ensino durante graduação, realizado estágio em unidade responsável por desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre comportamentos de estudo no âmbito de uma universidade pública federal, na qual participou de desenvolvimento, execução e avaliação de um programa de treinamento de pais para acompanhamento de atividades de estudo de crianças.
E2	Psicólogo, tendo sido aluno de disciplina sobre Programação de ensino durante graduação, realizado estágio e atuando, na ocasião, como técnico em unidade responsável por desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre comportamentos de estudo no âmbito de uma universidade pública federal; havia participado, nestes contextos, de desenvolvimento, execução e avaliação de um programa de treinamento de pais para acompanhamento de atividades de estudo de crianças.
E3	Estudante de Psicologia, tendo sido aluno de disciplina sobre Programação de ensino e responsável por projeto de pesquisa de Iniciação Científica no tema comportamento de estudos.
E4	Psicóloga, realizando mestrado com projeto na temática de orientação de pais como agentes favorecedores de comportamento de estudo dos filhos.

Nota: * Realizado no primeiro semestre de 2010.

2.2.2 Material específico utilizado na etapa II

Uma matriz de três colunas foi utilizada para indicação 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 6.

Quadro 6 – 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).

<u>COMPORTAMENTO:</u>		
<u>Condições antecedentes</u>	<u>Ação</u>	<u>Condições subsequentes</u>
<u>SD</u>		
<u>Condições necessárias</u>		

2.2.3 Procedimento

Depois de ler atentamente a descrição da situação-problema que indica a conveniência de desenvolver um programa de ensino, e utilizando a matriz de três colunas indicada para descrição de comportamentos, foi definido, como comportamento final desejável dos aprendizes nas situações concretas correspondentes à situação-problema descrita: *Promover comportamentos adequados de estudo em crianças.*

Tal comportamento foi registrado na coluna central da matriz de identificação de objetivos de ensino e indicava o comportamento mais significativo para modificação da situação problema, em geral correspondendo a classes de respostas desejáveis dos aprendizes.

A partir da identificação da classe de respostas que era desejável dos aprendizes desenvolverem ao final do programa de ensino, foi realizada a seguinte pergunta: *Diante de quê é esperado, desejável ou oportuno apresentar a resposta indicada?* As respostas obtidas a esta pergunta indicavam estímulos que devem ser ou se tornar sinalizadores da conveniência desta resposta (estímulos discriminativos) e eram indicadas na primeira coluna da matriz, abaixo da sinalização “SD”.

Após a identificação dos estímulos discriminativos, a programadora procurava responder à pergunta: *O quê é necessário para [poder] apresentar a resposta desejável? Com que o organismo entra ou deve entrar em contato, para apresentar a resposta desejável? O que o organismo deve levar em consideração?* Tal questionamento visava facilitar a identificação de aspectos relevantes ou condições necessárias, que devem ser considerados, para que o comportamento de interesse seja realizado com as propriedades pretendidas. As respostas para essa questão eram indicadas abaixo da sinalização “Condições Necessárias”, na primeira coluna da matriz.

Tendo sido indicadas as condições antecedentes (o que inclui a identificação de SD e condições necessárias) do comportamento a ser ensinado ao aprendiz, a programadora buscava identificar condições subseqüentes da ação, formulando a pergunta: *Que resultados, produtos e efeitos são esperados, desejáveis da ação, e definem a função desta resposta?* As respostas para essa questão eram indicadas na terceira coluna da matriz.

Após definição das condições subseqüentes, foi observado se o que havia sido indicado, inicialmente, na coluna central, representava um comportamento geral, ou seja, era uma indicação da própria relação entre condições antecedentes, ação e condições subseqüentes, ou se era representativo apenas da ação do organismo na relação. Quando a avaliação sugerisse que a indicação inicial era representativa da relação geral entre

anteriores, ação e subsequentes ela foi adotada como expressão do comportamento, sendo indicada na matriz de identificação de objetivos na linha sinalizada com “Comportamento” e uma indicação própria de classe de respostas, ou seja, aquilo que exatamente deveria ser feito pelo aprendiz como ação diante dos antecedentes e para obtenção dos subsequentes, era proposta. 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.

Todo procedimento indicado para definição do objetivo terminal seguiu instruções propostas por Cortegoso e Coser (2011).

A partir do objetivo terminal, procurou-se obter os objetivos de segundo nível do programa de ensino, ou seja, os comportamentos que os aprendizes deverão apresentar para alcance do objetivo terminal. A pergunta orientadora para definição dos objetivos de segundo nível foi: *o que os adultos precisam ser capazes de fazer para promoverem comportamentos adequados de estudo em crianças?*

Seguindo o mesmo procedimento adotado para o objetivo terminal, cada resposta a pergunta era anotada na parte central da matriz, sendo uma matriz para cada ação identificada como desejável do aprendiz. Os SDs, condições necessárias e condições subsequentes foram identificados de acordo com o mesmo procedimento.

Encerradas as indicações de objetivos pela programadora de ensino, com conferência da orientadora da pesquisa, os objetivos descritos no formato da matriz foram encaminhados via e-mail para cinco especialistas que haviam atuado ou estavam atuando no tema do programa de ensino. Os especialistas eram colegas da programadora de ensino e entre si; assim, as instruções foram feitas de modo informal, enviadas em um mesmo e-mail para todos. No corpo do e-mail havia um convite para colaboração na etapa da programação de ensino que estava sendo realizada e instruções do que deveria ser feito, caso o convite fosse aceito. Em anexo era encaminhado o arquivo com as descrições dos objetivos no formato da matriz de comportamento. A mensagem enviada como convite à participação na revisão pode ser verificada no Apêndice A.

Todos os especialistas responderam ao convite e quatro deles aceitaram. Cada um dos especialistas reenviou para a programadora o arquivo que havia sido encaminhado em anexo, na ocasião do convite, com considerações que eles haviam feito em destaque.

Após receber todas as revisões, a programadora definiu realces de textos diferentes para cada especialista (ex: E1 – realce de texto amarelo, E2 – realce de texto verde). O comentário de cada especialista foi destacado na cor definida para ele, recortado do

arquivo que ele havia enviado e colado no arquivo original da programadora de ensino, no respectivo lugar em que o especialista havia indicado. O produto final alcançado foi um único arquivo com todas as indicações dos especialistas, diferenciados pela cor do realce adotado.

As indicações foram, então, avaliadas pela programadora e pela especialista no tema. De acordo com o julgamento de ambas sobre a pertinência da indicação para a descrição do objetivo, estas eram integradas às condições iniciais.

2.3 Etapa III – Analisando objetivos terminais em objetivos intermediários necessários para sua consecução.

Diante dos objetivos terminais do programa de ensino, das características da situação-problema e dos aprendizes, foi feita a análise dos objetivos mais gerais em objetivos cada vez mais específicos que indicam o “caminho” a ser percorrido para que o aprendiz consiga, ao final, do programa comportar-se de acordo com o que foi definido como objetivo terminal.

De acordo com Botomé (1977), o "caminho" a ser percorrido pelo aprendiz deverá ser o mais adequado e mais relevante para atingir os objetivos terminais com o menor custo e dificuldade possíveis. Assim, devem resultar desse processo indicações de comportamentos de diferentes níveis de especificidade que o aprendiz deverá apresentar até alcance do objetivo terminal. De acordo com o autor, um mesmo objetivo pode ser - e geralmente o será - diferentemente analisado se o analista for uma pessoa ou outra, se o conhecimento do assunto variar, se a população alvo for percebida por diferentes pontos de vista ou se esta análise for feita em dois momentos diferentes.

2.3.1 Fontes de informação

Foram utilizadas como fontes de informação a descrição do problema realizado na etapa I, as descrições comportamentais dos objetivos terminais de ensino, produto da etapa II, bem como o conhecimento sobre formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo sistematizado durante vida pessoal e profissional da programadora de ensino e da orientadora da pesquisa, especialista no tema.

2.3.2 Material específico utilizado na etapa III

Para indicação dos objetivos intermediários do programa de ensino foram utilizadas pedaços de papel cortados na proporção de 3 x 10cm; mesa ampla e plana para disposição dos papéis; caneta ou lápis.

2.3.3 Procedimento

O procedimento de análise dos objetivos terminais envolvia, inicialmente, a leitura da descrição comportamental de um dos objetivos de 2º nível, que compõem a classe geral de comportamentos “Promover comportamentos adequados de estudo em crianças”.

Diante de uma mesa ampla e plana e dos pedaços de papel cortados na proporção de 3 x 10cm, o comportamento definido no objetivo terminal em questão era escrito em um pedaço de papel e disposto no canto superior da mesa.

Para o objetivo indicado no papel era feita a pergunta: *O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para (comportamento em questão)?*

As respostas a pergunta eram escritas em pedaços de papéis que iam sendo posicionadas na mesa, de acordo com o nível de especificidade dos objetivos. As respostas indicativas de um mesmo nível de especificidade, geradas a partir de pergunta formulada para um único comportamento, eram posicionados verticalmente, uma sob a outra; respostas que indicavam comportamentos mais específicos em relação ao anterior eram colocados em uma sequência horizontal. O trabalho resultou assim em um diagrama (ver Figura 1), que permitia observar a análise feita, possibilitando remanejar e reorganizar os objetivos indicados, conforme o processo era desenvolvido.

A pergunta era repetida em relação ao primeiro objetivo intermediário identificado anteriormente, analisando apenas tal objetivo em seus objetivos mais específicos, até a consideração de que já havia sido atingido o "repertório de entrada" dos aprendizes em relação àquele objetivo intermediário, ou seja, o ponto em que o aprendiz já seria, supostamente, capaz de fazer aquilo que é necessário, antes de iniciar a intervenção. Os pedaços de papel com os objetivos localizados, conforme iam sendo escritos, eram colocados na posição adequada (verticalmente ou horizontalmente). Dessa forma, todas as respostas a pergunta realizada constituíram aprendizagens intermediárias, menos complexas, necessárias para a aprendizagem do objetivo terminal.

Quando fosse considerado que a análise do objetivo estava completa, era feita a seguinte verificação proposta por Coser e Cortegoso (2011):

- a. 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?
- b. A análise atingiu os objetivos mais específicos que sejam, ainda, relevantes para a aprendizagem prevista, considerando os aprendizes?
- c. 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)?
- d. 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)?
- e. Aparecem classes de comportamentos mais gerais e não apenas as mais específicas?
- f. Comportamentos de aproximadamente mesmo nível de especificidade estão “alinhados” nas colunas, e de diferentes níveis estão em colunas diferentes?
- g. Comportamentos estão indicados por meio de verbos de ação?
- h. Há um único comportamento em cada quadro?
- i. As expressões utilizadas para descrever cada comportamento estão claras e completas (para um leitor compreender do que se trata)?
- j. O posicionamento dos comportamentos foi feito pelo nível de especificidade (e não pela sequência em que costuma ser realizado na situação natural)?
- k. Os comportamentos importantes aparecem uma única vez (mesmo que estejam ligados a mais do que um dos mais gerais)?
- l. Todos os comportamentos que, nesta etapa do trabalho, é possível identificar como importantes estão indicados?

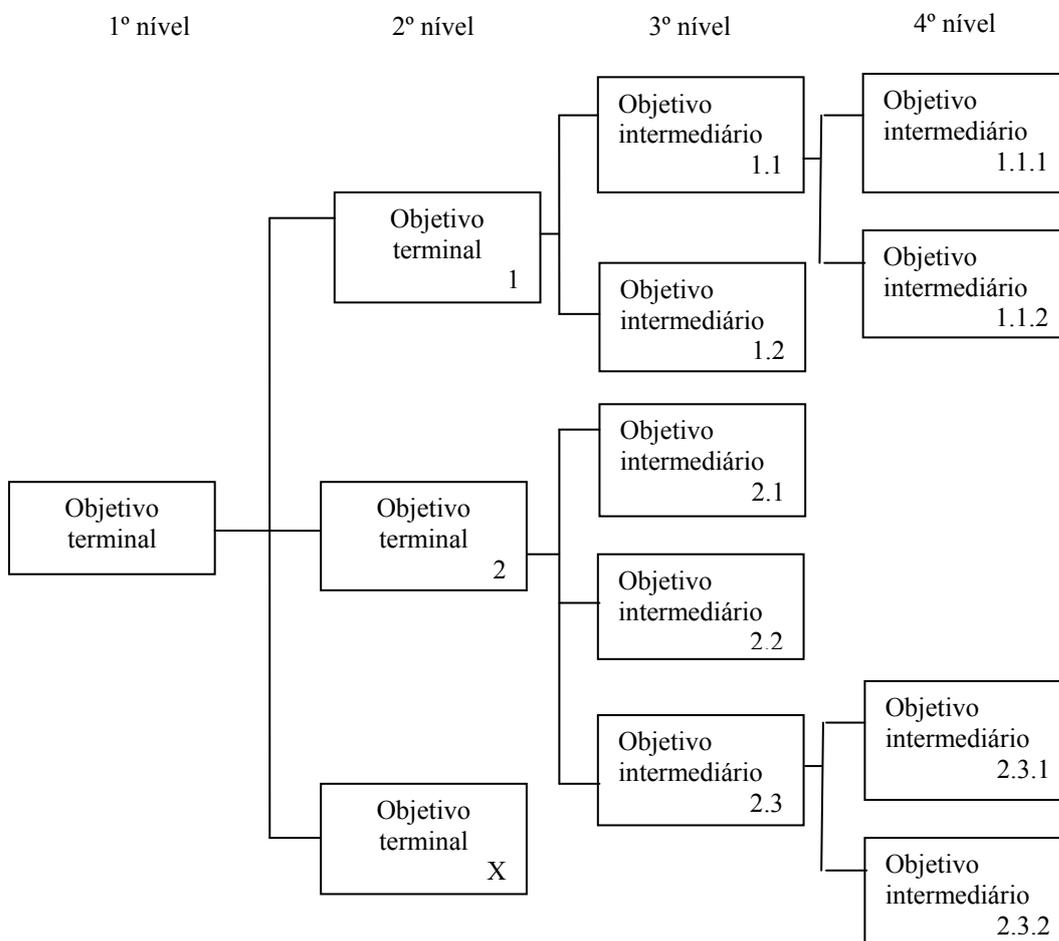
Caso alguma resposta para estas questões fosse negativa eram realizadas as modificações necessárias para adequação.

Ao final da verificação, e considerando a análise finalizada, era feita a enumeração dos objetivos. Dessa forma, os objetivos terminais receberam números 1, 2, 3,

etc.; os intermediários do nível imediato receberiam números 1.1, 1.2, ... ou 2.1, 2.2, etc. conforme fossem decomposição de um ou outro terminal.

Após a análise dos 11 objetivos terminais de segundo nível do programa de ensino, os objetivos intermediários indicados foram digitados em um editor de planilhas e gráficos, no nível de especificidade correspondente em conformidade com a numeração indicada no papel. O exemplo de Sistema comportamental obtido, com indicações de níveis e enumeração dos objetivos intermediários é representado na Figura 1.

Figura 1 – Exemplo de sistema comportamental obtido com procedimento de análise dos objetivos mais gerais.



2.4 Etapa IV - Indicação de partes funcionais dos objetivos intermediários

Considerando que os objetivos intermediários são comportamentos, a quarta etapa na elaboração de programa de ensino foi a descrição desses comportamentos, que costuma ser denominado de descrição das partes funcionais (condições antecedentes, resposta

e condições subsequentes ou, de forma tecnicamente mais correta, classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos subsequentes). De acordo com Cortegoso e Coser (2011), a descrição das partes funcionais de cada um dos objetivos intermediários permite notar que 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 que deverão ser criadas em relação a cada um dos objetivos de ensino, duas das próximas etapas do processo de elaboração de programas de ensino.

2.4.1 Fontes de informação

As indicações de partes funcionais foram realizadas a partir dos objetivos intermediários definidos na etapa anterior do processo de programação de ensino, bem como do conhecimento sistematizado durante vida pessoal e profissional da programadora e da orientadora da pesquisa sobre aspectos relevantes da relação comportamental existente no ensino de agentes favorecedores de comportamentos de estudo.

2.4.3 Procedimento

Considerando o alto grau de exigência envolvido na descrição de partes funcionais de objetivos intermediários de programas de ensino, particularmente quando o programa refere-se a habilidades de alta complexidade, envolvendo um grande número de objetivos intermediários, Cortegoso e Coser (2011) indicam a possibilidade de utilização de um procedimento simplificado de descrição destes objetivos, que pode ser utilizado quando o procedimento ideal não é viável.

De acordo com o procedimento simplificado, a descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários foi feita de modo a garantir, como parte da expressão que identifica o comportamento, elementos essenciais das condições antecedentes, das condições subsequentes ou do padrão de resposta esperado, estando evidenciadas, pelo menos, as relações mais importantes entre os componentes do objetivo para efeito do desenvolvimento do repertório comportamental que é objeto do programa.

O procedimento simplificado utilizado, em substituição ao mais exaustivo de descrição de partes funcionais de objetivos intermediários, previa que cada objetivo intermediário fosse designado por uma expressão que pudesse, tanto quanto possível, incluir

aspectos fundamentais para definir a relação. Assim, todos os objetivos intermediários que foram definidos na etapa anterior 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 comportamentos.⁸

2.5 Etapa V - Definição de repertório de entrada dos aprendizes

A análise dos objetivos intermediários, etapa III, seguiu até o ponto em que foi possível supor que o aprendiz já tem repertório comportamental suficiente para ingressar no programa. Como aponta Cortegoso (2011c), nas práticas tradicionais de ensino é frequente encontrar fracassos iniciais e, muitas vezes, abandonos precoces de cursos, em função do professor não saber planejar seu curso levando em conta as características da população-alvo. Considerando a análise dos objetivos intermediários, as características dos aprendizes que são previstos para o programa de ensino, bem como outras características apontadas na situação problema, a indicação do chamado “repertório de entrada” visa identificar quais são os comportamentos necessários para o aprendiz efetivamente ingressar no programa de ensino, com possibilidade segura de aprender o que será ensinado.

Além disso, a definição do repertório de entrada permite definir formas de avaliação deste repertório, a fim definir o processo de entrada do aprendiz, bem como possibilita condições para decidir sobre manter ou adequar objetivos intermediários de ensino. Qualquer que seja a decisão, ela implicará numa comparação com a análise já feita em etapa anterior da elaboração do programa de ensino e uma avaliação da defasagem entre o ponto em que a análise havia parado e o que for descrito como repertório de entrada.

⁸ A necessidade de complementação de alguns objetivos indicados e não de todos é justificado pela condição que alguns verbos apresentam, no sentido de já evidenciarem a relação pretendida, mesmo na ausência de uma descrição completa do comportamento. Botomé (1981) exemplifica esta situação com o verbo “abotoar uma blusa”. O verbo abotoar indica a condição antecedente (blusa “desabotoada”, ou seja, com botões fora das “casas” existentes na peça para esta finalidade) e da condição subsequente (botões colocados “dentro” das “casas” existentes na peça para esta finalidade), ainda que propriedades desta relação pudessem ser destacadas, melhorando a precisão na descrição de um comportamento a ser ensinado, como: blusa vestida no corpo (ou para ser guardada), em termos de condições antecedentes; botões colocados nas “casas” com posição correspondente, com sua face externa para fora da blusa etc. (como condições subsequentes), feito no menor tempo possível (como padrão de resposta) etc. No entanto, o próprio verbo de ação já dá uma indicação mínima de qual é a aptidão desejável do aprendiz, podendo bastar à finalidade deste comportamento no processo de elaboração de um programa de ensino.

2.5.1 Fontes de informação

Em conjunto com as experiências da programadora e da orientadora do estudo com relação ao tema do programa de ensino, foram fontes de informação utilizadas na etapa V os objetivos intermediários definidos para o programa de ensino, bem como características do material e dos possíveis aprendizes que já estavam apontadas na descrição do problema, como: material escrito, destinado a adultos que mantenham contatos frequentes com crianças em idade escolar, para ser desenvolvido individualmente.

2.5.2 Procedimento

De acordo com Cortegoso (2011c) a tarefa relativa à especificação de repertório de entrada inclui: 1. Descrever o repertório de entrada do aprendiz na forma de expressões que indiquem comportamentos que já devem fazer parte do repertório do aprendiz; 2. 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; 3. 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 aptidões estão faltando, ou como repertório de entrada ou como objetivos do programa.

Para definição do repertório de entrada era feito o seguinte questionamento: *O que é necessário para o aprendiz iniciar o programa de ensino proposto?* Utilizando a matriz de definição de comportamentos e procedimento adotado na etapa II, as respostas a essa questão foram anotadas, sendo em geral indicativas da ação corresponde ao comportamento que o aprendiz deveria apresentar. Posteriormente, eram definidas as condições antecedentes e subsequentes de cada comportamento esperado do aprendiz antes de iniciar o programa de ensino.

A fim de verificar se a população tem o repertório necessário para ser submetida ao programa, foi definida a necessidade de um teste inicial, que deveria ser planejado em etapa subsequente.

A partir da avaliação do repertório de entrada foram decididos caminhos que deverão ser tomados pelo aprendiz, estando ele na função de participante da pesquisa em que o material será avaliado ou na função de realizar o programa em sua versão final.

2.6 Etapa VI - Organização dos objetivos intermediários resultantes da análise em uma sequencia para ensino

A organização os objetivos em uma sequencia para o ensino, deve ocorrer diante da descrição comportamental dos objetivos terminais e dos objetivos intermediários. O sequenciamento dos objetivos de ensino do programa visa decidir qual comportamento deverá ser inicialmente ensinado, e por quais objetivos seguir o programa, até o alcance do objetivo terminal, uma vez que, de acordo com Cortegoso (2011d) dependendo da sequência em que são instalados os comportamentos previstos no programa, a aprendizagem pode ser favorecida ou desfavorecida.

O resultado esperado do sequenciamento é uma indicação da ordem em que cada objetivo deve ser ensinado, e não uma lista de ações na sequencia em que estas podem ser (ou usualmente são) executadas, portanto, critérios devem ser estabelecidos para essa tarefa, como: sequenciar os objetivos do mais simples para o mais complexo; considerando relação entre resultados de um como antecedente de outro, agrupando comportamentos semelhantes etc. (CORTEGOSO, 2011d).

2.6.1 Fontes de informação

Foram fontes de informação desta etapa os objetivos terminais e intermediários indicados e descritos no programa de ensino.

2.6.2 Material específico utilizado na etapa VI

Folhas de papel sulfite A4 nas quais os objetivos intermediários de cada objetivo terminal de segundo nível foram impressos, adesivos para pregar as folhas uma nas outras e em superfícies verticais, lápis para enumerar objetivos, borracha para possíveis modificações.

2.6.3 Procedimento

Os objetivos intermediários foram impressos em folha de papel sulfite e coladas entre si para construção do diagrama de cada objetivo terminal de segundo nível.

Os diagramas foram, então, colados em superfícies verticais (paredes e armários) e lidos pelo programador.

Considerando Cortegoso (2011d), o resultado esperado do sequenciamento é uma indicação da ordem em que cada objetivo deve ser ensinado, que permite, tomando por base critérios específicos de facilitação da aprendizagem, planejar e preparar as condições de ensino destes objetivos. Assim, foram definidos os seguintes critérios para enumeração dos objetivos:

1. Relação entre resultados de uma aprendizagem sendo antecedentes para outra: nesse caso, conjuntos de objetivos que eram importantes para alcance de outros objetivos foram escolhidos para início do programa de ensino. Por exemplo, pretende-se iniciar o programa com a classe de objetivo referente a “relacionar-se adequadamente com crianças” uma vez que é o princípio para todos os demais objetivos de ensino que foram definidos.
2. Complexidade crescente dos objetivos: assim, a enumeração foi realizada partindo dos objetivos menos complexos, em geral de situações voltadas à formação de conceitos e compreensão das razões pelas quais determinados comportamentos serão desenvolvidos, para situações de intervenção real.
3. Grau da semelhança entre comportamentos: por exemplo, os comportamentos para formação geral do conceito de comportamento de estudos foram agrupados, assim como ocorreu com os objetivos referentes a supervisão de estudos e garantia de ajuda.

Seguindo esses critérios, todos os objetivos definidos para o programa de ensino foram enumerados, sequencialmente, a partir do número 1, no próprio diagrama de papel.

Após enumeração de todos os objetivos de ensino eles foram digitados na sequência definida em um editor de textos e encaminhados para conferência da orientadora da pesquisa.

2.7 Etapa VII - Planejamento de condições de ensino e avaliação dos aprendizes e programa de ensino

Planejar as condições de ensino consiste em definir e organizar materiais e procedimentos que oportunizam ao aprendiz desenvolver ou treinar habilidades que, irão permitir a aprendizagem dos objetivos propostos.

No processo de elaboração de programas de ensino, a definição das condições de ensino ocorre apenas depois que o programador consegue produzir, de forma mais completa e criteriosa possível, um “mapa” das aprendizagens a serem promovidas no aprendiz, para atender às características da situação-problema a que o programa procura atender (CORTEGOSO, 2011e). Assim, nesta etapa, tudo o que foi elaborado nas etapas anteriores do processo de programação de ensino, as 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.) e o conhecimento sobre processo de ensino-aprendizagem devem ser levados em consideração.

De acordo com Cortegoso (2011e), o produto a ser obtido com o planejamento das condições de ensino refere-se às condições antecedentes e subsequentes com as quais os aprendizes devem entrar em contato, no processo de aprendizagem, para desenvolver os comportamentos esperados, e não apenas as respostas que os compõem.

2.7.1 Fontes de informação

Os produtos de todas as etapas da elaboração do programa foram utilizados como fonte de informação para proposição das condições de ensino. Também foram realizadas buscas em materiais diversos de ensino programado individualizado, a fim de verificar características do material, atividades previstas etc., que poderiam servir como exemplo de recursos para proposição do presente programa de ensino.

2.7.3 Procedimento

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 Cortegoso (2011e).

Considerando que a quantidade de subdivisões e nomeações de cada unidade depende da extensão do programa de ensino, podendo ser variada (CORTEGOSO, 2011e), foram definidos diversos Módulos e Unidades de ensino para o programa em questão, ainda que com nomeações provisórias dos temas a serem abordados, que podem ser modificados no

decorrer do processo de elaboração do material. A partir do produto obtido na enumeração dos objetivos de ensino as diferentes etapas do programa foram definidas tendo como critérios constituir um conjunto de aprendizagens com significado em si mesmo e possibilitar a instalação de um comportamento intermediário dos mais gerais, em torno de um “tema” (CORTEGOSO, 2011e).

Após definição das etapas do material algumas características deste (informações, tipos de atividades, avaliações etc.) foram definidas, tendo como ponto de referência o tipo de material a ser desenvolvido, objetivos a serem alcançados e materiais já disponíveis sobre o tema. Um “boneco” representativo do padrão proposto para cada módulo de ensino foi elaborado, para orientar a continuidade do trabalho e favorecer a conferência pela orientadora.

2.8 Etapa VIII - Redação das instruções, informações, atividades etc. do programa de ensino.

Os resultados das etapas anteriores possibilitaram que o programa de ensino fosse redigido em termos de instruções, atividades e informações pertinentes aos objetivos pretendidos.

2.8.1 Fontes de informação

Para cada tema, correspondente aos módulos e unidades definidos para programa de ensino foram realizadas buscas de materiais disponíveis na literatura: livros, artigos, revistas, sites da internet, apostila para formação de agentes favorecedores do comportamento de estudo de crianças desenvolvida na dissertação de mestrado (COSER, 2009a). Foram levadas em consideração, ainda, experiências na formação acadêmica e na vida profissional da programadora de ensino e da orientadora do estudo.

Além disso, considerações de um revisor, com formação em psicologia e treino específico em análise de situações-problema envolvendo comportamentos de estudo e intervenção para promoção de comportamentos de estudo, foram utilizadas para redação e aprimoramento do material.

2.8.2 Procedimento

Para cada módulo ou unidade iniciado, foram verificados os temas a que se referem e foi realizada uma busca de materiais a serem utilizados como fontes das informações apresentadas ao aprendiz.

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, as informações foram redigidas de forma a garantir que o aprendiz possa conduzir o curso em seu próprio ritmo, com domínio sequencial de conteúdo e *feedback* imediato.

Após redação do módulo pela programadora de ensino, ele era enviado para o revisor do texto, que realizava modificações gramaticais e apontamentos referentes às informações apresentadas, sinalizados por meio de marcadores de revisão presentes no editor de texto utilizado.

O material revisado era então novamente encaminhado para a programadora de ensino, que realizava as modificações que julgava necessárias e encaminhava para a orientadora do estudo, para avaliação e finalização do módulo.

3. RESULTADOS DO COMPORTAMENTO DA PROGRAMADORA NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DESTINADO À FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO

Os produtos obtidos em função do comportamento da programadora na elaboração de um programa de ensino destinado à formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo de crianças em idade escolar são apresentados, a seguir, para cada etapa do processo.

3.1 Situação-problema a ser resolvida com um programa de ensino: Resultado da etapa I.

A descrição do problema formulada para o programa de ensino destinado a ensinar pais a favorecerem o comportamento de estudo de crianças foi denominada “Aprendendo a aprender: necessidades de formação para favorecimento do comportamento de estudar” e aponta aspectos do problema que remetem à relação dos adultos, em especial dos pais, com a escola e com a criança.

De forma geral, a descrição indica diversos comportamentos inadequados apresentados frequentemente por adultos ao lidarem com o comportamento de estudo de crianças, bem como as prováveis consequências de curto, médio e longo prazo dessa relação. Além disso, indica comportamentos desejáveis dos adultos e esforços já realizados para desenvolvimento desses comportamentos. Responde que há um problema de relevância para a sociedade, e que ele envolve comportamentos humanos a serem alterados, sendo que alguns devem ser eliminados ou alterados ao menos em parte de suas propriedades, e outros necessitam ser instalados na população-alvo do programa de ensino. A elaboração (e implementação) de um programa de ensino individualizado foi indicada como parte da solução do problema identificado.

3.1.1 “Aprendendo a aprender: necessidades de formação para favorecimento do comportamento de estudar”

As dificuldades escolares estão entre as principais causas de encaminhamento de crianças para as clínicas escolas ou atendimento psicológico, evidenciando, assim, a dificuldade de lidar com as necessidades educacionais e sociais desses alunos na própria instituição de ensino. Desestruturação familiar, como separação de pais, envolvimento com drogas e álcool, falta de emprego dos pais, pais desinteressados ou não exigentes, entre outras situações, são frequentemente associadas por professores, e mesmo na literatura, ao aluno que apresenta fracasso escolar.

Legitimamente, o envolvimento adequado dos pais (ou de adultos em geral) parece estar associado a melhores desempenhos acadêmicos da criança. De acordo com pesquisas da área, os pais adequadamente envolvidos com vida escolar dos filhos promovem melhores condições para a aprendizagem da criança. Entre os resultados desse envolvimento adequado estão melhores notas na escola, maior tempo de dedicação às atividades escolares, maior interesse pessoal por atividades e assuntos diversificados, entre outros.

Apesar de reconhecida a sua importância, o envolvimento adequado dos pais na orientação e supervisão escolar dos filhos é pouco verificado na realidade. Professores e escola recorrem à família apenas quando o problema já está instalado, muitas vezes responsabilizando-a sobre o estado em que a criança se encontra. A escola apenas informa o pai sobre o problema apresentado pelo aluno, muitas vezes solicitando que os pais “cobrem” mais dos filhos as atividades escolares, não considerando os problemas que tal interação aversiva pode gerar para o resto da vida desta criança. Pouco ou nada se observa de tentativa da escola de ensinar a esse pai os comportamentos que deles seriam necessários para promover um adequado desempenho escolar dos filhos ou responsáveis.

Os pais realmente se sentem culpados pelo fracasso da criança, muitas vezes indicando como causa suas próprias condições escolares, já que é comum pais dessas crianças apresentarem baixa escolaridade. Eles se sentem culpados por não conseguirem ensinar aquilo que a criança tem dificuldade, não consideram que o ensino deve ser realizado na escola e que como pais devem, prioritariamente, promover condições para aprendizagem ocorrer de forma adequada. Dito de outra forma, os pais desconhecem que não necessariamente precisam ensinar a criança, mas estar atentos às dificuldades do estudante e às condições de estudo da casa e da escola que poderiam estar prejudicando a aprendizagem.

Além de não reconhecerem seu papel na promoção de estudo dos filhos, muito frequentemente, por não disporem de repertório adequado para discutir o problema com a escola, acabam se calando frente às reclamações. De acordo com a literatura, muitos pais entendem que a escola presta um favor em aceitar o filho e que nada podem exigir da mesma. Os pais não conversam com os professores ou direção da escola, não reconhecem esse direito, não identificam momentos em que essa conversa deveria existir e não sabem o que devem discutir, principalmente porque não sabem o que a escola deve oferecer aos filhos.

Ainda como relação da família com a escola, uma situação inversa existente é de pais que culpam a escola pelo fracasso do aluno. Nesse sentido, os pais parecem medir forças com o professor, a fim de encontrar um culpado pela situação, sem que uma solução ou proposta de enfrentamento seja definida.

Ao conversar adequadamente com professores e direção escolar os pais poderiam indicar dificuldades e habilidades que o filho apresenta em casa, verificando a convergência dessas observações com as realizadas pelo professor. Ainda nessas situações, os pais poderiam indicar se a criança está compreendendo as tarefas escolares solicitadas, se há o material disponível para a realização dessas tarefas, se o tempo disponível e utilizado para realização dessas tarefas é compatível com o programado pelo professor, indicar os procedimentos utilizados em casa; poderiam, ainda, solicitar indicação de formas adequadas e desejadas de ajudar a criança em casa a partir dos objetivos educacionais da escola.

Como a interação entre família e escola é insuficiente, ao serem informados das dificuldades da criança na escola os pais não possuem estratégias adequadas de resolução de problemas, não consideram a necessidade de estabelecer metas e regras para a criança alcançar os resultados esperados. Ao tentar lidar com o problema, o que muitos acabam por fazer, é repetir o padrão a que foram submetidos em sua história de vida, utilizando-se de controle aversivo para tentar engajar a criança em comportamentos de estudo. É comum o relato de pais que brigam, batem, xingam, discutem e castigam a criança pelo seu fracasso. Nomear a criança com nomes pejorativos, tais como burra ou mesmo dizer frases como “você nunca aprenderá nada”, também são comuns nessas situações e, de acordo com a teoria da profecia auto-realizadora, podem provocar marcas para o resto da vida desses alunos.

Em pesquisas realizadas com pais de escolas públicas e privadas as famílias relataram não saber o que fazer frente às dificuldades dos filhos. Indicaram ainda que consideram o momento de supervisão da tarefa escolar como algo de extremo estresse familiar, quando as crianças choram, reclamam e resistem às atividades escolares solicitadas pela escola. Além disso, dizem que não sabem ajudar por não saberem ler, ou por falta de

tempo, ou por não saberem ensinar, porque o que estudaram em seu tempo de escola era diferente de agora. Nesses casos, é possível verificar que há um envolvimento parental, contudo, um envolvimento não adequado, que nada ajuda no desenvolvimento escolar adequado. Assim, os professores deveriam ter precaução ao pedir que os pais ajudem seus filhos com dificuldades sem levar em conta estas situações, uma vez que o envolvimento não adequado pode trazer consequências negativas. Tais considerações indicam a necessidade de verificar as dificuldades dos pais no envolvimento escolar com os filhos a fim de buscar a promoção de apoios mais adequados às crianças.

De acordo com estudos da área é necessária uma relação gratificante com o estudar para o bom desenvolvimento da vida escolar do aluno, uma vez que possivelmente a aversão dos alunos com problemas de aprendizagem para atividades de cunho acadêmico pode estar relacionada ao baixo valor reforçador do estudar durante a vida dessas crianças. Essas crianças, ao se engajarem em comportamentos acadêmicos, são punidas frequentemente, à medida que seus erros são frequentes; os pequenos progressos dessas crianças não são observados e elas não se sentem encorajadas nas tentativas posteriores. Crianças pouco gratificadas em relação a atividades de estudo aprendem apenas a seguir ordens, preferencialmente como forma de fuga ou esquiva, e não a se relacionar de modo independente e funcional com este tipo de situação, ou seja, elas apenas estudam quando são obrigadas e para evitar brigas e outros tipos de punições tanto da família como da escola, como notas baixas, broncas da professora, diretora ou pais, anotações em diário, bilhetes ou convocação dos pais, suspensão, proibição de participação em atividades lúdicas ou viagens, etc. Entre os prejuízos dessa forma de aprender a criança pode recusar-se a frequentar a escola, mentir dizendo que não tem tarefa de casa, faltar às aulas, etc. Os pais, então, podem castigá-las por seu comportamento e um novo ciclo se inicia.

Parece difícil para os pais perceberem a influência que exercem no comportamento dos filhos; assim, os pais expressam como gostariam que os filhos se comportassem, mas não atentam para as consequências que fornecem a eles quando agem de maneira adequada e inadequada. Muitos pais consideram que estudar e apresentar bom rendimento escolar são uma obrigação da criança. Tais pais não costumam apresentar consequências favorecedoras para que a criança, principalmente aquelas que iniciam seu contato com o mundo acadêmico, sejam incentivadas nessa relação. Os pais não elogiam, nem reconhecem ou estimulam o estudo de forma agradável. Ainda que o desejável seja a relação independente da criança com o estudo e que a consequência desejável do estudar esteja no próprio comportamento (ou seja, aquilo que a atividade de estudar promove), especialmente

para crianças com dificuldades escolares, o reconhecimento e incentivo podem ser encorajadores da relação adequada com o estudo. Nas situações em que a criança inicia seu contato com o estudo ou nos casos em que o fracasso escolar já ocorre, é importante que os pais atentem e apresentem consequências positivas para os pequenos progressos dos filhos; por exemplo, o nível de exigência dos pais no período inicial de intervenção não pode ser uma nota 10, e sim uma nota superior à apresentada anteriormente.

Além disso, muitos pais não apresentam consequências ao estudar do filho com medo de estar “comprando” a criança, enquanto outros realmente a compram, evidenciando que os pais não sabem manejar contingências reforçadoras. Não há conhecimento dos pais de que as recompensas devem ser utilizadas como reconhecimento daquilo que foi produzido pelo filho (mesmo para os pequenos progressos), ou seja, elas devem ser aplicadas durante ou logo após o engajamento da criança em atividades adequadas. Já a chantagem, ou o comprar a criança, ocorre quando os pais apresentam uma recompensa para que a criança inicie uma atividade que os pais julgam adequada. Nesse segundo caso a criança aprenderá que deve esperar uma vantagem para iniciar suas atividades escolares, enquanto que no primeiro caso ela aprende que se engajar nas atividades escolares pode trazer mais benefícios do que não fazê-lo.

Os pais também se referem ao fato de que seus filhos não respeitam regras e utilizam frequentemente controle aversivo para realização de atividades. Nesse sentido, para conseguirem ensinar comportamentos adequados aos filhos, frequentemente devem aprender habilidades que ainda não possuem, tais como: fazer acordos, criar rotinas, definir regras e consequências, usar assertividade nas discussões etc. Os pais ou impõem o que deve ser feito pela criança ou desistem da atividade de supervisão e deixam que as próprias crianças tomem decisões sobre como, quando e onde devem estudar. Não há consenso sobre a atividade de estudo e não são levados em consideração os conhecimentos sobre as formas adequadas de se estudar.

Além disso, frequentemente a sociedade em geral acredita que o sucesso ou fracasso na vida acadêmica depende exclusivamente do próprio indivíduo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem que ocorre na vida acadêmica, o “estudar”, é tido como algo que “surge naturalmente”, sendo uma característica intrínseca de cada pessoa, algo que faz, ou não, parte do “jeito de ser” de cada indivíduo. O “estudar” não é considerado como um comportamento complexo, multideterminado e resultado de aprendizagem, sendo, portanto, passível de ensino e aprimoramento. Nesse sentido, os pais não ensinam os filhos a

estudarem, talvez porque eles mesmos não foram ensinados e consideram que isso não é necessário ou possível.

De forma geral o repertório de estudos é instalado por tentativa e erro, incluindo nesse processo várias dificuldades características como, por exemplo, frustrações e desistência. Não há orientações para que pais, juntamente com a criança, possam decidir sobre como, quando e onde deve ocorrer o estudo. Geralmente não há definições claras na casa sobre a melhor forma de organização do material ou local de estudo. Quando os pais fazem indicações nesse sentido é culpando os filhos pela maneira como está sendo feito e não na tentativa de organizar essas condições; mesmo quando ocorrem tentativas de atuar nesta questão, elas ocorrem de forma impositiva e agressiva, fazendo com que a criança não esteja predisposta a segui-las. Outro exemplo é no momento da supervisão do estudo pelos pais. De forma geral, os pais também não conhecem estratégias para promoção do autocontrole ou organização de rotina para que esse momento seja agradável e menos estressante para os envolvidos. Muitas vezes a supervisão do estudo é feita de forma rápida, entre atividades que os supervisores estão executando, geralmente quando a criança está cansada e apenas servem para apontar os erros cometidos, alimentando a aversividade das tarefas acadêmicas para a criança. Não é difícil, ainda, encontrar relatos de pais que fazem a tarefa pelos filhos ou dão a resposta para o exercício que deveria ser prioritariamente realizado pela criança a fim de promover sua aprendizagem.

Existem vários fatores que podem influenciar o comportamento de estudo e aprendizagem a que os pais e escola devem estar atentos, entre eles o ambiente físico e as condições orgânicas dos indivíduos envolvidos, tais como a fome, o cansaço, a fadiga, as doenças em geral, o estresse, os problemas emocionais, além das distrações com outras situações que podem ser mais reforçadoras do que o estudo.

Mais especificamente, estudar é uma classe de comportamentos que inclui ações do indivíduo que possibilitem preencher lacunas de conhecimento deste indivíduo sobre um ou mais assuntos, ou então que permitam ampliar o conhecimento a que o indivíduo já tem acesso sobre um determinado assunto. Ler e escrever textos, fazer resumos, procurar informações, organizar dados, fazer tabelas, procurar um local de estudo adequado e adequar o local de estudo são algumas das classes de comportamentos mais específicas que a compõem e que devem e podem ser ensinadas, supervisionadas e estimuladas na escola e na família.

Considerando que estudar, para crianças, em geral é representado pela elaboração de tarefas escolares usualmente denominadas como "lição de casa", as famílias

devem atentar para essa atividade. A lição faz com que a criança retome as atividades desenvolvidas em sala de aula, além de ajudar na exploração das informações apresentadas em sala e promover a memorização daquelas que requerem esta condição. Quando utilizada de maneira adequada, a lição de casa pode ajudar a criança 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. Em resultados de provas de acompanhamento da qualidade do ensino fundamental é recorrente a verificação da relação entre realização da tarefa de casa e melhores resultados alcançados.

Além dos pais e professores, Cortegoso e Botomé (2002) apontam que comportamentos de estudos podem ser instalados e mantidos por agentes educativos. Nesse sentido, agentes educativos são pessoas que estão em constante contato com a criança aprendiz na escola ou instituição de ensino, em casa ou em qualquer outro local onde possa haver aprendizagem “mediada” por parte da criança sobre algum assunto. O seu principal papel, como agente de ensino, é o de arranjar contingências reforçadoras para o comportamento de estudar a fim de facilitar sua aquisição e possibilitar sua manutenção, tornando o estudar da criança algo prazeroso, eficaz e autônomo. Podem atuar como agentes educativos os pais da criança, os professores, os irmãos, parentes, amigos ou quaisquer outras pessoas que possam fornecer condições antecedentes adequadas para que o comportamento de estudo ocorra e estar atentas à liberação de reforços positivos para as respostas desejadas que se manifestem. Assim, parece importante que todas as pessoas que lidam com a criança sejam orientadas sobre condições adequadas de estudo, a fim de promoverem esse comportamento.

Como estudar permite descobrir melhores formas de agir no mundo, em função do conhecimento, parece necessário o ensino desse comportamento, principalmente em crianças, pois as experiências com o saber sistematizado, nesta época da vida, poderão influenciar esta relação de forma intensa e duradoura. Os primeiros comportamentos de estudo adquiridos permitem que outros novos possam surgir também, fazendo com que o indivíduo se mantenha em permanente aprendizagem, de comportamentos e de informações durante a vida. Principalmente na sociedade atual, na qual a velocidade de produção de conhecimento é grande, saber lidar com tal produção e avanço do conhecimento é necessário e esperado para qualquer atuação.

Além disso, ensinar comportamentos adequados de estudos para criança e promover um maior e melhor envolvimento de pais com as questões escolares de seus filhos pode amenizar situações que dificultam o desempenho escolar, como salas com grande número de alunos e reduzida capacidade dos professores para administrar processos de ensino

individualizados, cada vez mais comuns no contexto nacional. E, ainda, a partir de envolvimento dos pais com a escola, esta possa deixar de apenas culpar famílias pelas dificuldades dos estudantes e iniciar ações efetivas para promover tal envolvimento.

Diversos estudos no exterior e no Brasil propuseram e avaliaram treinamentos para ensinar adultos a supervisionarem e promoverem melhores condições de estudo em crianças e adolescentes. Tais treinamentos tinham como objetivo ensinar as famílias ou os professores a organizar os seguintes tipos de situações, observadas como favorecedoras do comportamento estudar: definir e preparar local de estudo (verificar matérias disponíveis, redução de barulhos etc.), promover comunicação com professores, utilizar agenda para realização de tarefas, liberar reforços contingentes ao estudar, estabelecer metas e consequências (ex: realizar a tarefa para jogar vídeo game), dar instruções adequadas durante a realização ou conferência da tarefa, o que fazer com erros, não responder ou fazer pela criança, organizar rotina de estudo, entre outros. Inúmeros instrumentos de auto-avaliação e monitoramento foram ainda desenvolvidos e utilizados para o acompanhamento de pais e professores e como motivador de tarefas para as crianças. Os resultados dos estudos indicaram possíveis mudanças, em direção desejável, na ajuda dos adultos às crianças e adolescentes em situações de acompanhamento de estudo.

Apesar dos resultados em direção satisfatória esses programas de treinamento atingem apenas pequena parcela da população que necessita de orientação para lidar com os problemas escolares de crianças. A aplicação desses programas depende ainda 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 se dedicarem a encontros para sua capacitação. É comum, ainda, grandes esforços para formação de grupos de intervenção e que durante a execução do mesmo, por motivos diversos, como saúde e dificuldades no trabalho, o grupo chegue ao final da intervenção com menos da metade dos que iniciaram, já que essa estrutura não permite flexibilidade para os participantes. Parece importante, assim, o desenvolvimento de materiais que os adultos poderiam utilizar para sua formação como agentes favorecedores dos comportamentos 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.

A literatura apresenta algumas poucas opções para formação de agentes favorecedores do comportamento de estudo de crianças, apresentando apenas algumas informações relevantes sobre o tema, não oferecendo, contudo, a indicação clara dos

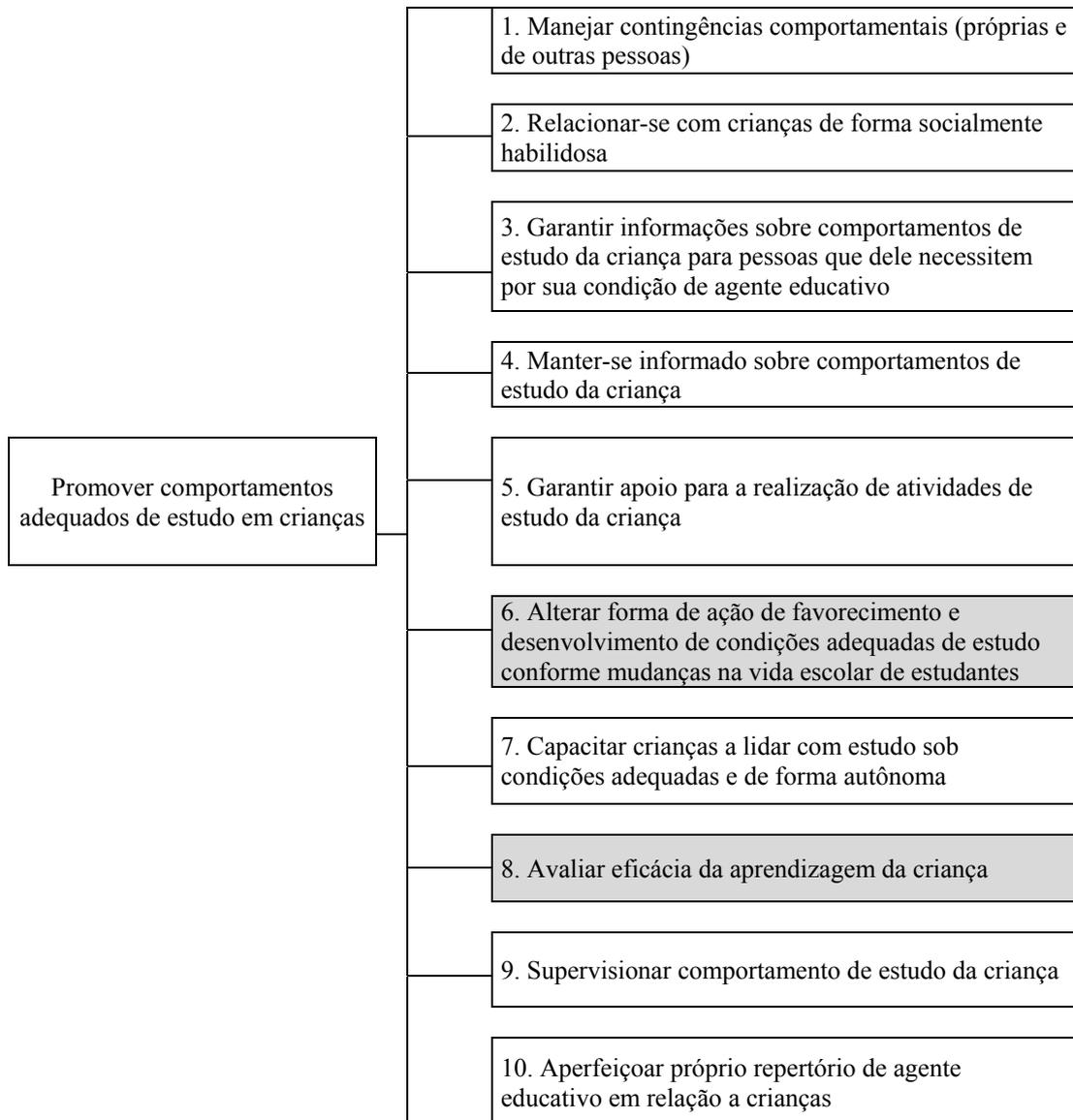
comportamentos que são desejados e necessários para que eles se tornem verdadeiros agentes de promoção do estudar. De modo geral, as orientações referem-se apenas às ações (respostas), estando omitidas, na grande maioria das situações, as oportunidades de repostas (condições antecedentes) e os resultados, 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 pelos pais 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.

Assim, a utilização da programação de ensino para o desenvolvimento de materiais individualizados para formação de adultos como agentes favorecedores do comportamento de estudar de crianças parece ser uma opção relevante para a divulgação em massa dos conhecimentos já conquistados nessa área de estudo.

3.2 Objetivos terminais propostos para o programa de ensino: Resultado da etapa II.

Foram propostos na etapa II o objetivo terminal do programa de ensino e 10 objetivos de ensino de segundo nível, em termos de classes gerais de comportamentos que devem ser promovidos por meio do programa. Na Figura 2 são indicados o objetivo terminal e os de 2º nível do programa de ensino destinado a formar adultos para favorecerem comportamento de estudo de crianças. Os objetivos que estão destacados em cinza foram propostos a partir das considerações realizadas pelos especialistas no tema, de acordo com procedimento adotado na etapa.

Figura 2 – Classes de comportamentos indicadas como objetivo terminal e objetivos de 2º nível para o programa de ensino.



As descrições comportamentais do objetivo terminal e dos 10 objetivos terminais de 2º nível podem ser verificadas adiante, nos quadros que se seguem.

3.2.1 Descrição comportamental do objetivo terminal de ensino do programa destinado à formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo.

O Quadro 7, apresenta a classe de comportamento terminal do programa de ensino, definido de acordo com procedimento anteriormente descrito na etapa II, a partir da descrição da situação problema.

Quadro 7 – Descrição comportamental do objetivo terminal “Promover comportamentos adequados de estudo em crianças”

COMPORTAMENTO: Promover comportamentos adequados de estudo em crianças

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades para promoção de comportamentos de estudo adequados; - Oportunidade e/ou necessidade de estudo da criança; - Lacunas no repertório de estudo da criança. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento disponível sobre como estudar e como promover comportamentos de estudo; - Repertório de estudo já desenvolvido da criança; - Características e necessidades da criança (em termos de atenção, motivação para o estudo, organização, idade, nível de escolaridade, características de aprendizagem – com ou sem fracasso escolar, entre outras); - Características das situações em que ocorre envolvimento de agentes educativos com crianças; - Exigências e demandas da escola (cronograma escolar, quantidade e tipo de atividade a ser realizado, plano pedagógico, características metodológicas, entre outras); - Condições e recursos disponíveis (tempo, materiais etc.) do educador e da criança na situação específica. 	<p style="text-align: center;">Criar condições favorecedoras para instalar e manter comportamentos de estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criança estudando de forma eficaz, autônoma, com regularidade e sob controle de reforçamento intrínseco à atividade de estudo; <li style="padding-left: 40px;">- Melhores condições de aprendizagem disponíveis para a criança; - Episódios de fracasso escolar com probabilidade reduzida; <li style="padding-left: 40px;">- Relação positiva entre os envolvidos desenvolvida ou maximizada; <li style="padding-left: 40px;">- Maior probabilidade dos pais favorecerem comportamentos de estudo da criança; <li style="padding-left: 40px;">- Atividade acadêmica realizada, conforme exigências e demandas viáveis e procedentes da situação, da escola e da atividade, e utilizando os recursos disponíveis de forma otimizada (em menor tempo e sem desperdício de material).

3.2.2 Descrição comportamental dos objetivos intermediários de 2º nível do programa destinado à formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo.

O Quadro 8 apresenta a classe de comportamento de 2º nível “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)”, definido para o programa de ensino:

Quadro 8 – Descrição comportamental do objetivo terminal “Manejar contingências comportamentais (próprias e de outras pessoas)”.

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 – parentes, empregados, amigos, professores; potenciais reforçadores etc.). 	<p>Prover condições antecedentes e consequentes favorecedores para ocorrência e manutenção de comportamentos 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.

No Quadro 9, pode ser verificada a descrição da classe de comportamento “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”, definido como objetivo de 2º nível do programa de ensino.

Quadro 9 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”.

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 (familiar, 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 habilidades e estilo parentais;</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>Relacionar-se adequadamente (de forma gentil, atenciosa, assertiva etc.) com crianças.</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 de desenvolvimento infantil adequado (aumento da existência dos fatores de proteção indicados em literatura como colaboradores para o desenvolvimento infantil);</p> <p>- maior probabilidade de discriminação de sentimentos dos adultos pelas crianças;</p> <p>- maior probabilidade de conhecimento da criança sobre eventos que alteram os sentimentos dos adultos.</p>

A descrição comportamental do objetivo de 2º nível, “Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos de estudo para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo (no contato com cuidadores, escolas e outras organizações)” é apresentada no Quadro 10.

Quadro 10 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos de estudo”.

COMPORTAMENTO: Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos de estudo para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo (no contato com cuidadores, escolas e outras organizações).

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 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); - 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><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características da situação, pessoa ou organização. (reuniões na escola, contatos com auxiliares de serviços domésticos, babás, avós etc.); - Conhecimentos e normas sobre relacionamento e comunicação adequados; - Informações sobre a criança que sejam desejáveis ou necessárias de serem relatadas; - Tempo disponível. 	<p>Informar sobre comportamento de estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre a criança apresentadas apenas para os diretamente envolvidos nas situações; - 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; - 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; - 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 disponibilizadas em menor tempo.

No Quadro 11 pode ser verificada a descrição comportamental do objetivo de 2º nível, “Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança (no contato com cuidadores, escolas e outras organizações)”.

Quadro 11 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança (no contato com cuidadores, escolas e outras organizações)”.

COMPORTAMENTO: Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança (no contato com cuidadores, escolas e outras organizações).

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de informações sobre aspectos relevantes da criança para acompanhamento de atividades de estudo; - Possíveis fontes de informações sobre aspectos em relação aos quais há lacunas a serem preenchidas com informações sobre aspectos relevantes da criança para acompanhamento de atividades de estudo disponíveis, tais como: situação de reunião ou encontro com pessoa(s) que exerçam influência sobre o estudo da criança, de maneira formal (professores, diretores, funcionários da escola etc.) ou informal (babás, parentes, pais de outras crianças etc.). <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>Solicitar informações sobre comportamento de estudo.</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 descrição comportamental do objetivo de 2º nível, “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo da criança” é indicada no Quadro 12.

Quadro 12 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Garantir apoio para a realização de atividades de estudo da criança”

COMPORTAMENTO: Garantir apoio para a realização de atividades de estudo da criança

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Oportunidade ou necessidade de estudo da criança.</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- Característica da atividade de estudo a ser realizada;</p> <p>- Conhecimento sobre condições adequadas para estudo (local, material, procedimentos, interferências, horários, quantidade de atividade etc.);</p> <p>- Recursos disponíveis (financeiros, de tempo, espaço e pessoais, como escolaridade dos adultos envolvidos).</p>	<p>Providenciar condições para o desenvolvimento da atividade de estudo pela criança (em conformidade com as necessidades identificadas).</p>	<p>- Condições necessárias para desenvolvimento de estudo adequado providenciado ou adaptado de acordo com a necessidade e a característica da atividade realizada;</p> <p>- Condição de aprendizagem da criança otimizada;</p> <p>- Recursos disponíveis utilizados em seu potencial e sem desperdício;</p> <p>- Relação harmoniosa mantida ou estabelecida entre os envolvidos.</p>

A descrição comportamental do objetivo de 2º nível, “Alterar forma de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de estudantes”, foi desenvolvida após considerações dos especialistas e pode ser verificada no Quadro 13.

Quadro 13 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Alterar forma de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de estudantes”

COMPORTAMENTO: Alterar forma de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo conforme mudanças na vida escolar de estudantes

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Responsabilidade pela educação de crianças pré e durante período de escolarização.</p> <p><u>Condições necessárias/a serem consideradas</u></p> <p>- Variações de exigências e demandas de estudo ao longo de um período de tempo;</p> <p>- Evoluções nos repertórios comportamentais de crianças e jovens sob a responsabilidade do adulto;</p> <p>- Conhecimento sobre processos de aprendizagem, desenvolvimento de repertórios comportamentais e autogoverno;</p> <p>- Conhecimento sobre condições adequadas para estudo (local, material, procedimentos, interferências, horários, quantidade de atividade etc.);</p> <p>- Características e demandas das atividades desenvolvidas pelos estudantes no período (como série escolar e tipos de atividades realizadas);</p> <p>- Características do estudante (idade, série escolar, nível de conhecimento sobre comportamentos adequados de estudo, presença de dificuldades ou fracasso escolar, motivação, entre outros);</p> <p>- Recursos disponíveis (financeiros, de tempo e espaço).</p>	<p>Providenciar condições, ao longo do tempo, para instalação de repertório de estudos autônomo por parte do estudante.</p> <p>(local apropriado, móveis, materiais, planejamento e formas de supervisões, forma de participação em reuniões da escola etc.).</p>	<p>- Diferentes exigências e demandas de estudos atendidas ao longo da vida escolar, de acordo com as características da situação e do estudante;</p> <p>- Recursos disponíveis utilizados em seu potencial e sem desperdício;</p> <p>- Relação harmoniosa mantida ou estabelecida entre os envolvidos;</p> <p>- Aumento crescente de autonomia do estudante para planejar e implementar condições favorecedoras de comportamentos de estudo.</p>

O Quadro 14 pode ser observado o objetivo de 2º nível “Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma” descrito em forma de comportamento.

Quadro 14 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma”

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>- Oportunidade ou necessidade de estudo da criança.</p> <p><u>Condições necessárias</u></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>Promover autonomia da criança no manejo de condições favorecedoras para o estudar.</p>	<p>- Criança apta a dispor condições de estudo adequadas de forma autônoma e eficaz, por meio de contingências reforçadoras para ela e para os adultos envolvidos;</p> <p>- Condições de aprendizagem da criança favorecidas.</p>

A descrição comportamental do objetivo de 2º nível, “Avaliar eficácia da aprendizagem da criança”, foi desenvolvida após considerações dos especialistas e pode ser verificada no Quadro 15.

Quadro 15 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Avaliar eficácia da aprendizagem da criança”

COMPORTAMENTO: Avaliar eficácia da aprendizagem da criança		
Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Crianças sob supervisão de agente educativo que estão atuando quanto a promoção de comportamentos de estudos adequados.</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 formação (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>Produzir informações sobre repertório de estudos sobre o qual está atuando e condições para desenvolvimento deste repertório para avaliação de evolução e intervenção.</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>

A descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Supervisionar comportamento de estudo da criança” pode ser avaliada no Quadro 16.

Quadro 16 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Supervisionar comportamento de estudo da criança”

COMPORTAMENTO: Supervisionar comportamento de estudo da criança		
Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança realizando atividade acadêmica; -Atividade de estudo realizada pela criança. <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre formas adequadas de supervisionar estudo de crianças; - Características da atividade acadêmica sendo ou já realizada; - Características dos aprendizes e agentes educativos envolvidos; - Recursos disponíveis (tempo e material); - Características da situação de estudo específica; - Preferências e particularidades da criança em relação ao estudo e a ser observada. 	<p>Monitorar processo de trabalho da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interferência mínima realizada ao trabalho da criança; - Máximo de informações possível obtidas sobre aspectos do comportamento de estudo da criança; - Dificuldades da criança ao realizar suas tarefas identificadas o mais cedo possível; - Possibilidade de ajuda para a criança identificada o mais rapidamente possível; - Maior probabilidade de oferta de ajuda adequada à criança no momento em que ela é necessária; - Recursos disponíveis utilizados de forma adequada; - Maior probabilidade de encaminhamento da criança para profissionais adequados e habilitados para lidar com suas dificuldades quando identificadas.

No Quadro 17 pode ser observada a descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Aperfeiçoar próprio repertório de agente educativo em relação a crianças”.

Quadro 17 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Aperfeiçoar próprio repertório de agente educativo em relação a crianças”

COMPORTAMENTO: Aperfeiçoar próprio repertório de agente educativo em relação a crianças.

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>Promover condições de aprendizagem para si mesmo em termos de atuação como agente educativo de crianças.</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>

3.3 Definição dos objetivos intermediários e descrição das partes funcionais: resultados alcançados nas etapas III e IV

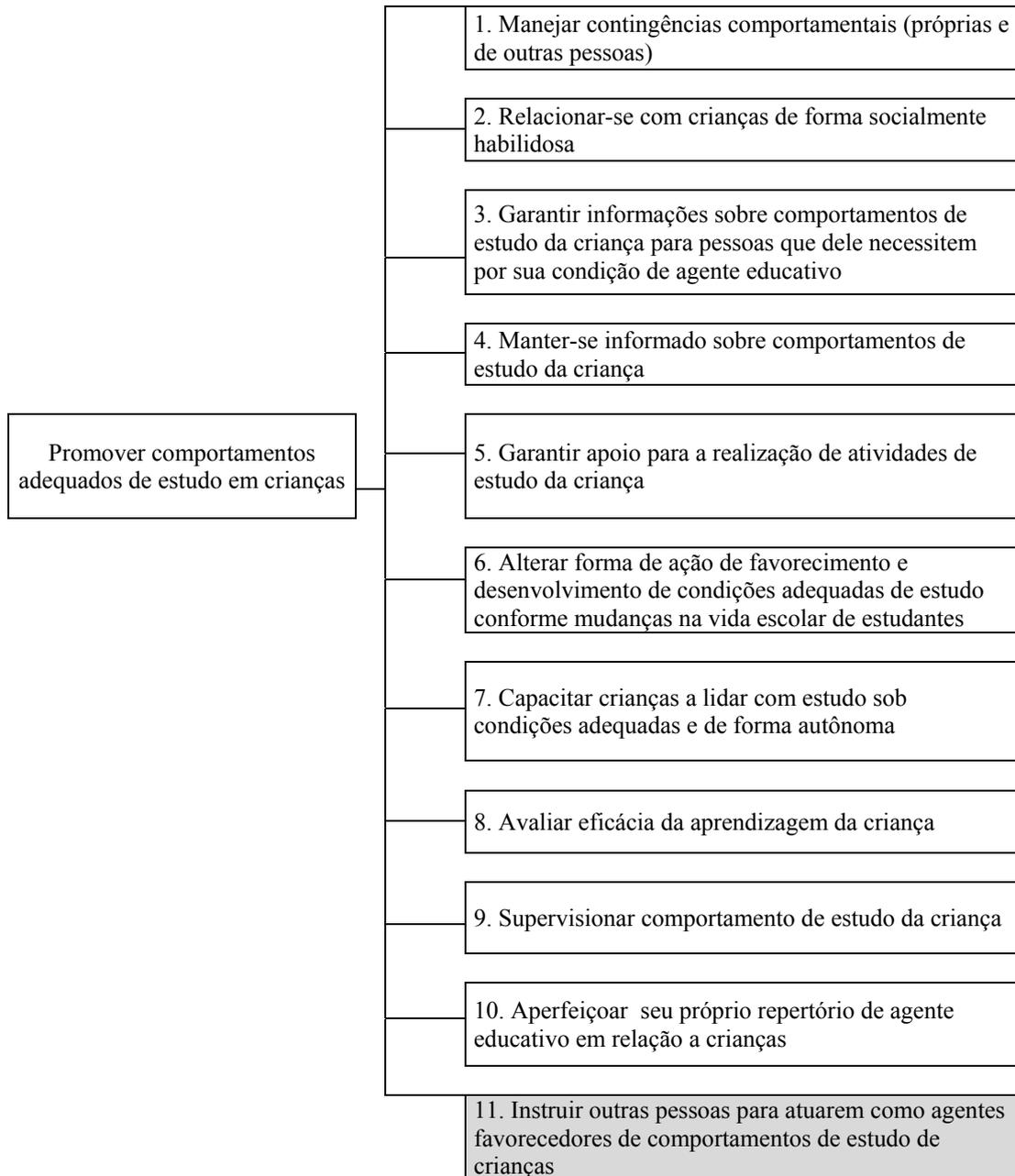
Na etapa III foi realizada a análise de todos os objetivos de 2º nível, para definição dos objetivos intermediários do programa de ensino. O resultado obtido foi um conjunto de objetivos de diferentes níveis de especificidade representativos de habilidades a serem instaladas nos aprendizes do programa, incluindo aquelas que se referem ao estabelecimento de conceitos e justificativas pertinentes aos comportamentos que se espera que os aprendizes apresentem em situações de sua vida que envolvam lidar com comportamentos de estudo de crianças.

Além disso, durante a análise do objetivo “Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos de estudo para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente

educativo (no contato com cuidadores, escolas e outras organizações)”, um novo objetivo de 2º nível foi definido: “Preparar pessoas para atuarem como supervisores de estudo da criança”.

A partir da identificação desse novo comportamento a descrição comportamental deste foi realizada, ficando estabelecidos 11 objetivos de ensino de 2º nível para alcance do objetivo final “Promover comportamentos adequados de estudo em crianças”. Na Figura 3, pode ser verificado o objetivo terminal e os objetivos de 2º nível, considerando o novo comportamento definido em destaque.

Figura 3 – Classes de comportamentos indicadas como objetivo terminal e objetivos de 2º nível para o programa de ensino.



No Quadro 18 pode ser observada a descrição comportamental do novo objetivo de 2º nível definido na etapa III: “Instruir outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos de estudo de crianças”.

Quadro 18 – Descrição comportamental do objetivo de 2º nível “Instruir outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos de estudo de crianças”

COMPORTAMENTO: Instruir outras pessoas para atuarem como agentes favorecedores de comportamentos de estudo de crianças

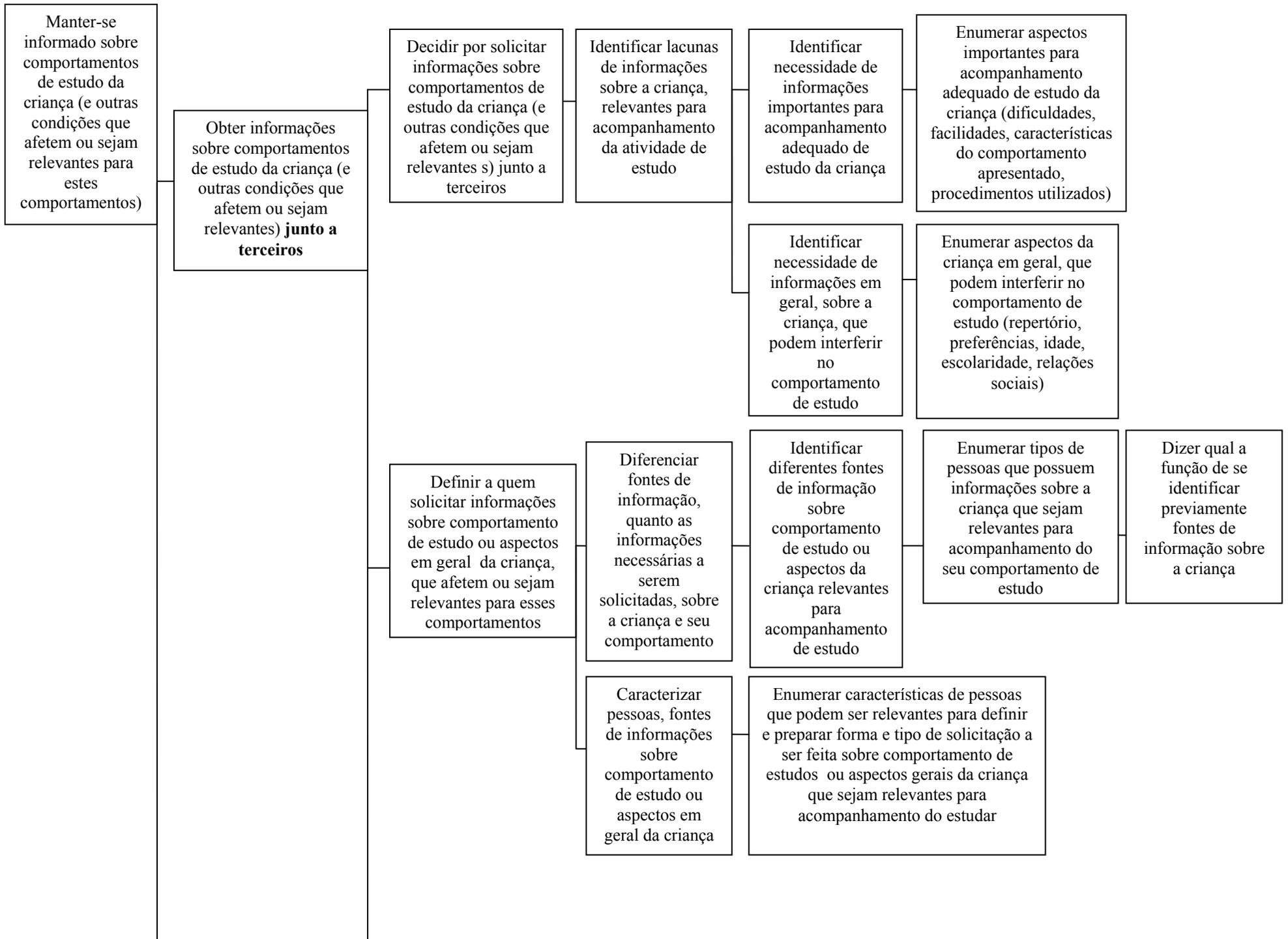
Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>Oportunidade ou necessidade de atuação de outras pessoas como agente educativo no acompanhamento de estudo de crianças.</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características e necessidades específicas da criança, das atividades que ela deve realizar, das exigências escolares, do processo de orientação em andamento; -Conhecimento disponível e atualizados sobre comportamentos desejáveis e adequados de agentes educativos; -Recursos e condições disponíveis (financeiros, de tempo, de oportunidades de capacitação). 	<p>Promover condições para atuação de pessoas como supervisores de estudo auxiliares, por meio de orientações sobre o quê e como fazer, diretrizes para lidar com imprevistos, acesso a recursos para desenvolvimento da supervisão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Auxiliar preparado para lidar com demandas de supervisão da melhor forma possível; - Maior probabilidade de manutenção das condições adequadas de ensino programadas com a criança pelo agente educativo principal, na ausência deste.

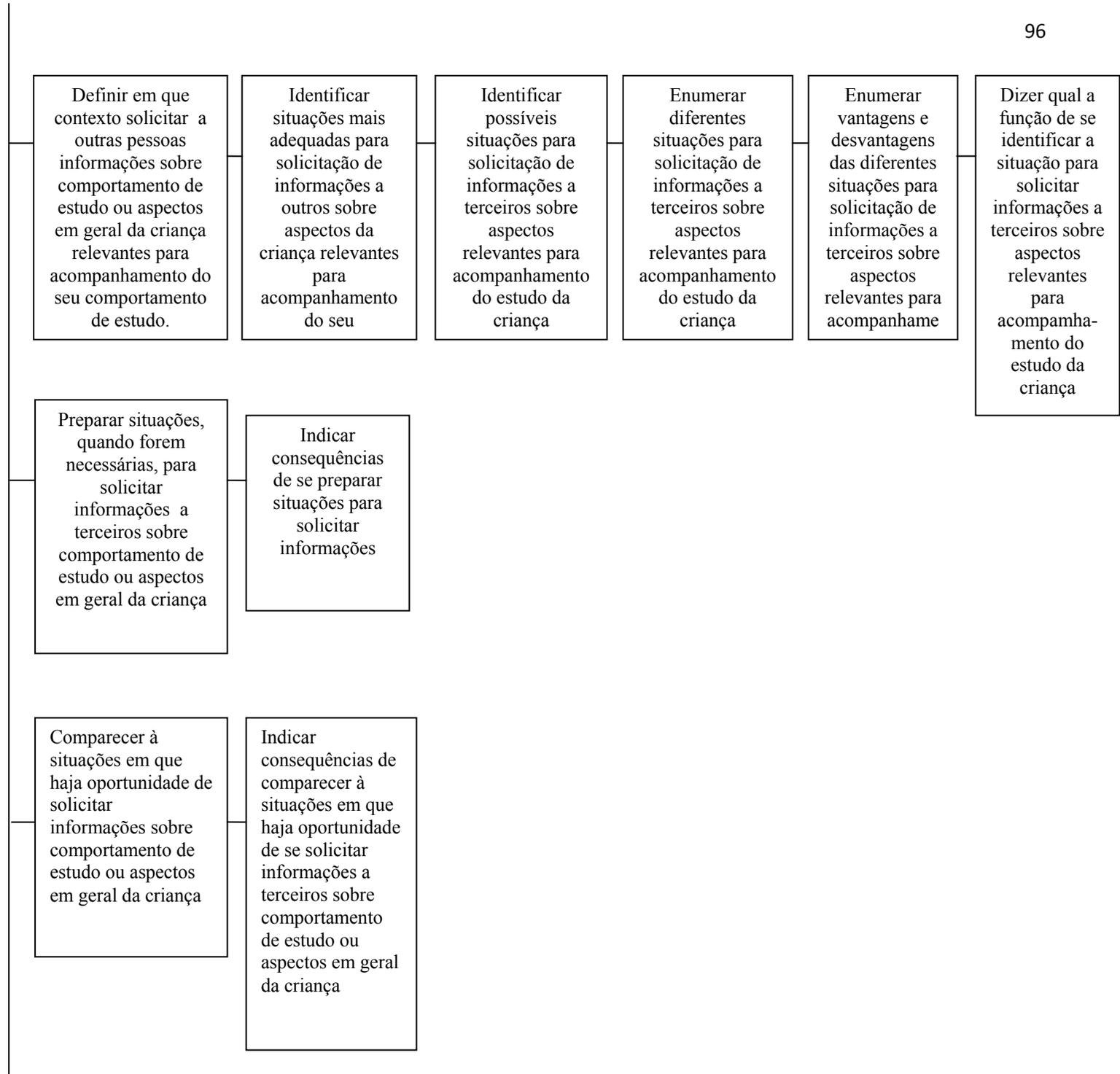
Após análise de todos os objetivos de 2º nível, foi realizada a indicação das partes funcionais (etapa IV), que resultou na apresentação de aspectos das condições antecedentes, padrão de resposta ou condições subsequentes da relação comportamental que os aprendizes devem realizar como objetivos intermediários para alcance do objetivo terminal do programa de ensino. No Quadro 19 são indicados alguns exemplos das descrições das partes funcionais realizadas na etapa IV.

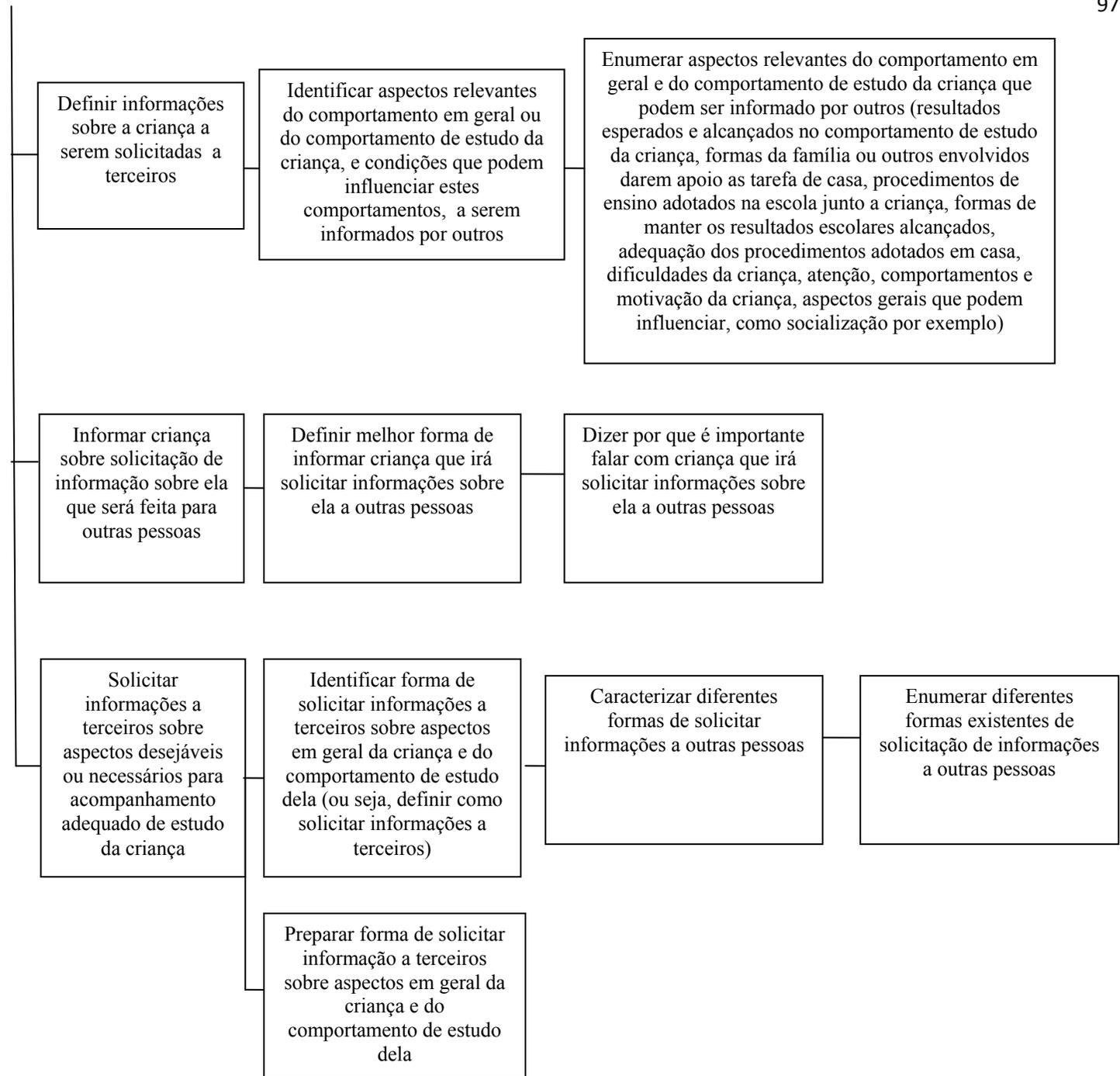
Quadro 19 - Exemplos de designação de objetivos intermediários formulados com procedimento simplificado da descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários.

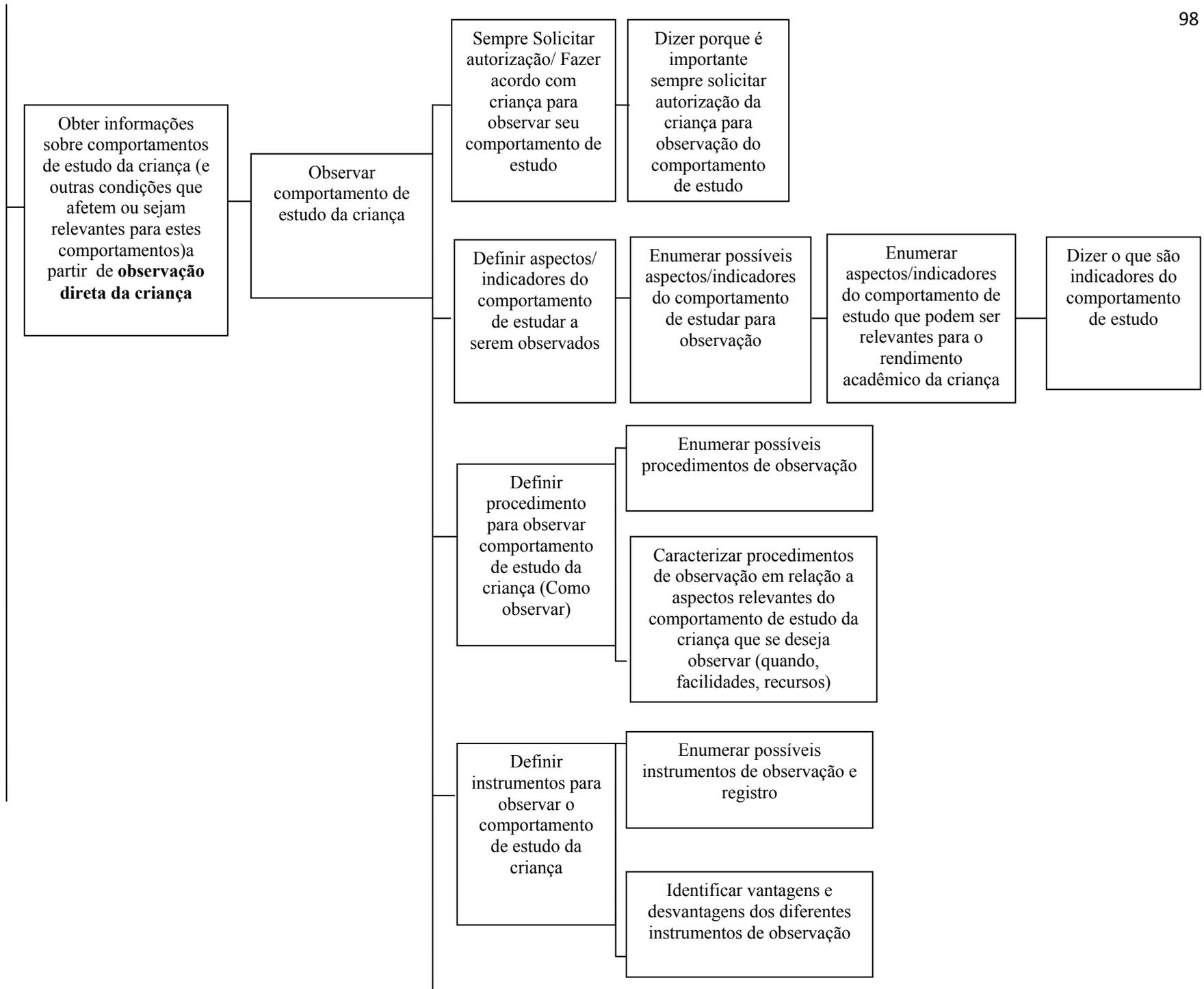
ANTES Indicação geral do objetivo intermediário (Realizada conforme características apresentadas na etapa III deste material)	DEPOIS Descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários - método simplificado
Relacionar-se com criança de forma socialmente habilidosa	Relacionar-se com criança de forma socialmente habilidosa
Caracterizar crianças	Caracterizar crianças com quem deve ou vai interagir em aspectos relevantes para uma boa interação
Verificar características da criança	Verificar características da criança em relação a repertório, preferências, humor etc., que possam ser relevantes para estabelecer uma boa interação
Interagir com a criança	Interagir com a criança
Utilizar normas estabelecidas entre os envolvidos na relação	Utilizar normas estabelecidas entre os envolvidos na relação
Estabelecer normas e acordos com sua participação	Em situações em que é necessário estabelecer uma forma padrão de conduta da criança, estabelecer normas e acordos com sua participação
Dizer à criança razões para realizar acordo ou estabelecer norma	Sempre que for realizar um acordo com a criança, expor a elas as razões pelas quais fazer isto é importante

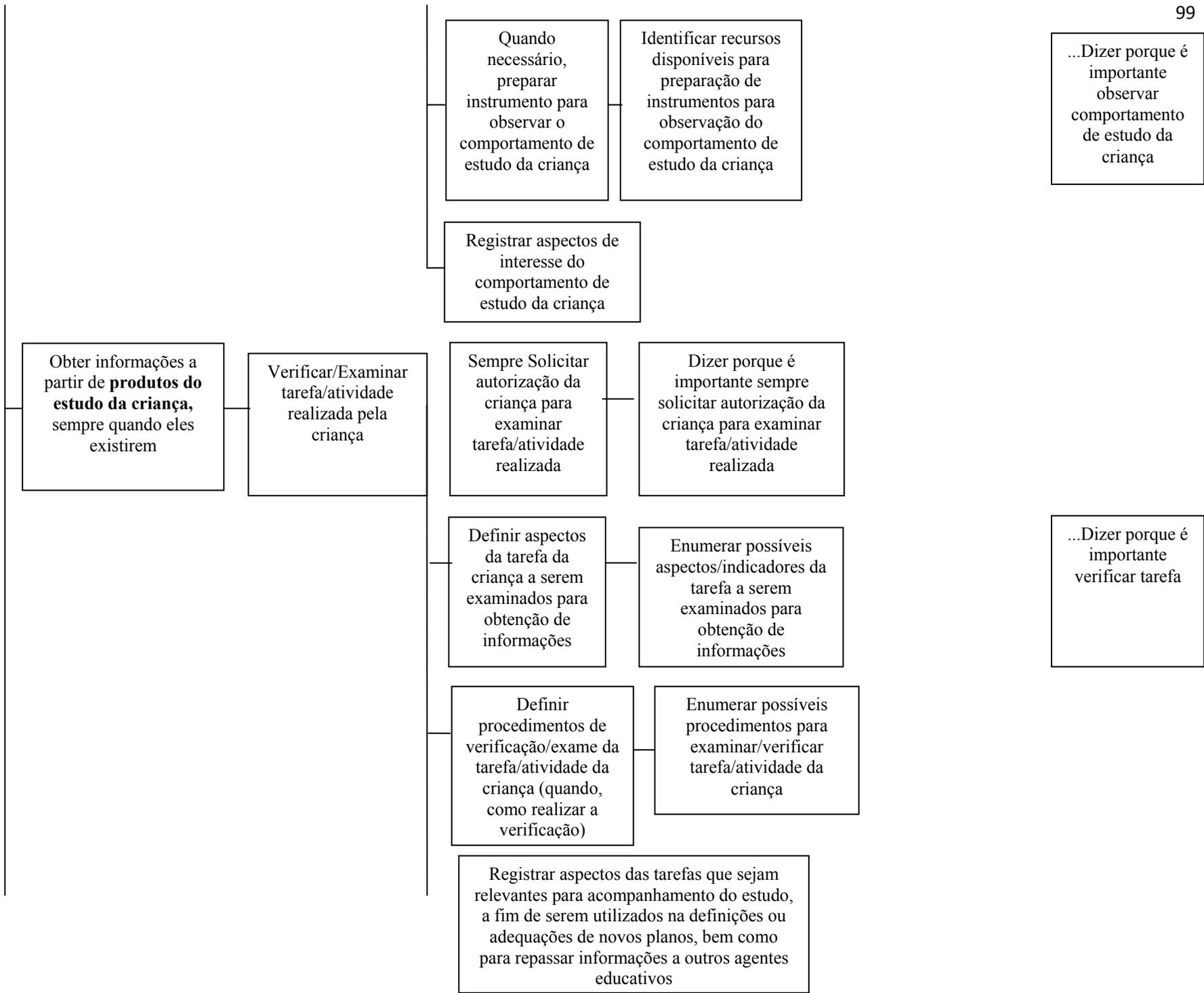
Um exemplo do produto da análise das classes de comportamentos do objetivo geral “Promover comportamentos adequados de estudo em crianças” em comportamentos que constituem objetivos intermediários, com a indicação de partes funcionais, está apresentado na Figura 4, para a classe de objetivo de segundo nível “Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança” e nas páginas seguintes da figura. O conjunto de todos os objetivos de ensino do programa, resultado dessa etapa, poderá ser verificado integralmente no ordenamento sequencial destes objetivos realizado em etapa posterior do processo de elaboração do programa (Apêndice B).

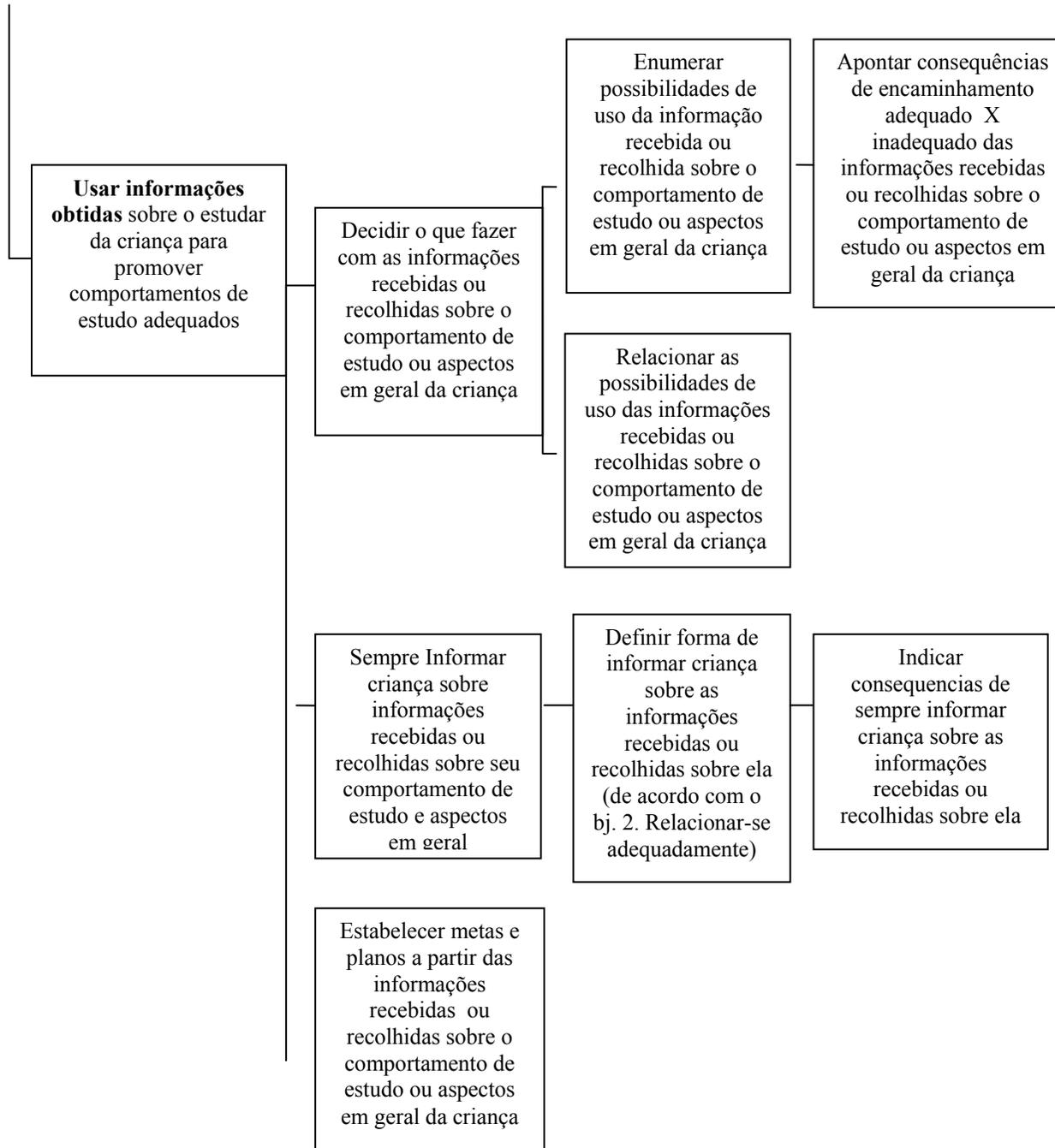












3.4 Repertório de entrada dos aprendizes no programa de ensino: definição realizada na etapa V

Com o repertório de entrada definido para o programa de ensino destinado à capacitação de adultos para favorecerem comportamentos de estudos, foram identificados oito comportamentos iniciais que o aprendiz deve apresentar:

1. Reconhecer oportunidades para atuação como agente favorecedor de comportamento de estudo de crianças;
2. Realizar leitura de textos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa;
3. Realizar leitura de esquemas, figuras e gráficos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa;
4. Responder a perguntas solicitadas por meio de escrita;
5. Expressar opinião/comentário por meio de escrita;
6. Lidar com dificuldades ao desenvolver programa de ensino por meio de material programado individualizado;
7. Avaliar programa de ensino como condição para promoção de competências ao atuar como agente favorecedor de comportamentos de ensino;
8. Realizar avaliação do próprio desempenho ao desenvolver programa de ensino.

No Quadro 20 pode ser verificada a descrição do comportamento “Reconhecer oportunidades para atuação como agente favorecedor de comportamento de estudo de crianças”, necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.

Quadro 20 – Descrição do comportamento “Reconhecer oportunidades para atuação como agente favorecedor de comportamento de estudo de crianças” indicado como parte do repertório de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.

COMPORTAMENTO: 1. Reconhecer oportunidades para atuação como agente favorecedor de comportamento de estudo de crianças.

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<u>SD</u> - Oportunidades de interação com crianças em idade escolar <u>Considerando...</u> - Idade da criança; - Escolaridade da criança; - Tipo de relação existente; - Conhecimento sistematizado sobre atuação como agente favorecedor de comportamento de estudo.	Identificar possibilidade de atuação como agente favorecedor de comportamento de estudo de crianças em idade escolar.	-Possibilidade de atuação como agente favorecedor do comportamento de estudo reconhecida.

A descrição do outro comportamento definido como necessário para o aprendiz iniciar o programa de ensino, “Realizar leitura de textos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa”, pode ser observada no Quadro 21.

Quadro 21 - Descrição do comportamento “Realizar leitura de textos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa” indicado como parte do repertório de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.

COMPORTAMENTO: 2. Realizar leitura de textos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa.

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<u>SD</u> -Textos com graus de complexidade equivalentes aos componentes do material do programa.	Ler.	- Textos compreendidos em termos das informações apresentadas; - Pessoa em condições de reproduzir, apontar dúvidas pertinentes, interpretar e criticar informações presentes nos textos.

A descrição de mais uma classe de comportamentos definida como condição para ingresso no programa, “Realizar leitura de esquemas, figuras e gráficos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa”, é apresentada no Quadro 22.

Quadro 22 – Descrição do comportamento “Realizar leitura de esquemas, figuras e gráficos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa” indicado como parte do repertório de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.

COMPORTAMENTO: 3. Realizar leitura de esquemas, figuras e gráficos em nível correspondente ao grau de dificuldade do material que compõe o programa.

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<u>SD</u> - Esquemas; - Figuras; - Gráficos.	Ler.	- Informações apresentadas devidamente decodificadas e interpretadas.

No Quadro 23 é apresentada a descrição do comportamento “Responder a perguntas solicitadas por meio de escrita”, também considerado como parte do repertório de entrada dos aprendizes do programa.

Quadro 23 – Descrição do comportamento “Responder a perguntas solicitadas de por meio de escrita.” indicado como parte do repertório de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.

COMPORTAMENTO: 4. Responder a perguntas solicitadas de por meio de escrita.

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<u>SD</u> - Perguntas formuladas por escrito; - Solicitação de resposta escrita. <u>Condições necessárias</u> - Informações relacionadas ao tema das perguntas disponíveis.	Escrever resposta a pergunta formulada.	-Pergunta respondida por meio de texto compreensível do ponto de vista gramatical e relativo aos temas focados nas perguntas (independentemente de estar ou não correto do ponto de vista das respostas esperadas em função das informações apresentadas)

O comportamento “Expressar opinião/comentário por meio de escrita” está descrito no Quadro 24.

Quadro 24 - Descrição do comportamento “Expressar opinião/comentário por meio de escrita.” indicado como parte do repertório de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.

COMPORTAMENTO: 5. Expressar opinião/comentário por meio de escrita

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>-Oportunidade, necessidade ou solicitação para expressão de opinião/comentário acerca de assuntos em relação aos quais há informações disponíveis.</p>	<p>Expressar opinião/comentário por meio de escrita.</p>	<p>-Opinião/comentário apresentado por escrito por meio de texto compreensível do ponto de vista gramatical e relativo aos temas focados nas solicitações (independentemente de estar ou não correto do ponto de vista das respostas esperadas em função das informações apresentadas).</p>

A descrição do comportamento “Lidar com dificuldades ao desenvolver programa de ensino por meio de material programado individualizado” é apresentada no Quadro 25.

Quadro 25 - Descrição do comportamento “Lidar com dificuldades ao desenvolver programa de ensino por meio de material programado individualizado” indicado como parte do repertório de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.

COMPORTAMENTO: 6. Lidar com dificuldades ao desenvolver programa de ensino por meio de material programado individualizado

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Oportunidade de uso do programado individualizado;</p> <p>- Dificuldades para utilização do programa;</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- Informações constantes do programa, em termos de formas de encaminhamento de dificuldades;</p> <p>- Recursos disponíveis para buscar solução das dificuldades.</p>	<p>Buscar formas de resolver dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa</p>	<p>- Alternativas para solução das dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa;</p> <p>- Maior probabilidade de solução das dificuldades encontradas</p>

No Quadro 26 pode ser verificada a descrição do comportamento esperado do aprendiz antes de iniciar o programa de ensino “Avaliar programa de ensino como condição para promoção de competências ao atuar como agente favorecedor de comportamentos de ensino”.

Quadro 26 – Descrição do comportamento “Avaliar programa de ensino como condição para promoção de competências ao atuar como agente favorecedor de comportamentos de ensino” indicado como parte do repertório de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino

COMPORTAMENTO: 7. Avaliar programa de ensino como condição para promoção de competências ao atuar como agente favorecedor de comportamentos de ensino

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Oportunidade de uso do programado individualizado;</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- Objetivos propostos para o programa;</p> <p>- Condições dispostas para aprendizagem no programa;</p> <p>- Próprio desempenho ao realizar o programa.</p>	<p>Identificar aspectos positivos e negativos no programa de ensino em relação às aprendizagens previstas</p>	<p>- Dificuldades encontradas no uso do programa e condições relacionadas aos avanços e limitações do programa para alcance dos objetivos, identificadas.</p>

A descrição do comportamento “Realizar avaliação do próprio desempenho ao desenvolver programa de ensino” é apresentada no Quadro 27.

Quadro 27 - Descrição do comportamento “Realizar avaliação do próprio desempenho ao desenvolver programa de ensino” indicado como parte do repertório de entrada necessário para o aprendiz ingressar no programa de ensino.

COMPORTAMENTO: 8. Realizar avaliação do próprio desempenho ao desenvolver programa de ensino.

Condições antecedentes	Ação	Condições subsequentes
<p><u>SD</u></p> <p>- Oportunidade de uso do programa individualizado;</p> <p><u>Condições necessárias</u></p> <p>- Observações pessoais sobre sua participação como agente favorecedor de comportamentos de estudos;</p> <p>- Informações relacionadas ao que é esperado de agentes educativos ao favorecer comportamentos de estudo em crianças sob sua responsabilidade;</p> <p>- Informações sobre repertório de estudo apresentado por crianças sob sua responsabilidade a partir de sua atuação como agente de promoção de comportamentos de estudo.</p>	<p>Identificar aspectos positivos e negativos no próprio desempenho como agente favorecedor de comportamentos de estudo em crianças.</p>	<p>- Comportamentos compatíveis e incompatíveis com o que é esperado de agentes promotores de repertórios de estudo adequados em crianças identificados;</p> <p>- Condições relacionadas a comportamentos apresentados identificados;</p> <p>- Resultados da atuação como agente de promoção de comportamentos de estudo sobre repertório de crianças sob suas responsabilidade identificados.</p>

Quanto ao teste inicial para avaliação do repertório de entrada, foi definido que do mesmo deveria constar atividade de leitura e atividades de compreensão de texto similar ao do material de ensino, análise de uma tabela com características próximas à encontrada no material, situações para expressão de opiniões e considerações a respeito de um texto apresentado.

Foi definido, ainda, que para a situação de pesquisa apenas aprendizes que demonstrarem possuir previamente o repertório de entrada por meio deste teste poderão realizar o programa de ensino. Para situação posterior à pesquisa, caso o material seja publicado, deverão constar sugestões de encaminhamento para preparo inicial do aprendiz para realizar o programa de ensino; por exemplo, no caso de dificuldade de leitura e escrita, poderá ser indicado que ele realize o programa acompanhado de pessoas que tenham maior facilidade de leitura e escrita. No caso de pessoas que não apresentem os pré-requisitos comportamentais necessários para iniciar o programa, serão apresentadas indicações para superação das dificuldades encontradas e oferecida oportunidade de treinamento pela pesquisadora na temática do programa ou realização do programa de forma monitorada pela pesquisadora, preferencialmente em grupo.

3.5 Objetivos do programa de ensino enumerados em ordem sequencial de ensino: resultados da etapa VI

Na etapa VI foram numerados, sequencialmente, os 610 objetivos de ensino definidos para o programa destinado à formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo em crianças com idade escolar, considerando a ordem de desenvolvimento das aptidões a que se referem, no programa de ensino.

A numeração dos objetivos de ensino foi iniciada pela classe de comportamentos “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”, considerando o critério de “relação entre resultados de uma aprendizagem como antecedente para outra”, apontado no procedimento da etapa VI. O Quadro 28 apresenta os objetivos componentes desta classe numerados sequencialmente.

Quadro 28 – Numeração sequencial para ensino dos objetivos componentes da classe: “Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa”.

Comportamentos que compõe a classe “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 escolaridade da criança
 7. Enumerar habilidades da criança
 8. Identificar habilidades da criança
 9. Enumerar dificuldades da criança
 10. Identificar dificuldades da criança
 11. Identificar aspectos sobre a 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 criança
 19. Perguntar para 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 crianças e adultos
 28. Enumerar situações que são adequadas para interação entre adultos e crianças
 29. Identificar situação de interação entre criança e adulto
 30. Caracterizar a situação de interação (em relação a 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 as 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 favorecedoras do estudo
 37. Manejar contingências comportamentais ao relacionar-se com crianças
 38. Dizer por que é importante estabelecer regras
 39. Dizer por que é importante fazer combinações
 40. Dizer por que é importante buscar opinião da criança ao estabelecer normas/fazer combinações
 41. Identificar porque é importante/necessária a combinação
 42. Sempre que for realizar um acordo com a criança, expor a elas as razões pelas quais fazer isto é importante
 43. Enumerar comportamentos inadequados da criança
-

-
44. Enumerar comportamentos desejáveis da criança
 45. Identificar comportamentos que não devem, mas estão sendo apresentados pela criança
 46. Identificar comportamentos que devem, mas não estão sendo apresentados pela criança
 47. Expor o que não deve ser feito
 48. Expor o que deve ser feito
 49. Expor porque deve ser feito
 50. Identificar oportunidade ou necessidade para fazer o que é esperado
 51. Indicar à 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
 52. Identificar forma adequada do que deve ser feito
 53. Expor por meio de demonstrações e/ou indicações claras e precisas como fazer o que deve ser feito
 54. Enumerar resultados esperados para a combinação
 55. Identificar resultados esperados da combinação a ser feita
 56. Dizer o que são consequências
 57. Identificar gostos e preferências da criança
 58. Identificar potenciais consequências para a criança e a situação
 59. Estabelecer consequências para o que deve/não deve ser feito
 60. Perguntar para criança qual combinação foi feita, a fim de verificar entendimentos e reforçar os acordos
 61. Confirmar se a criança entendeu o combinado toda vez que uma combinação for realizada
 62. 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
 63. Perguntar o que criança acha sobre combinação a ser feita
 64. Ouvir opinião da criança sobre combinação a ser feita
 65. Enumerar situações em que se deve rever acordo/regra/normas a partir da opinião da criança
 66. Identificar situação em que se deve rever acordo, regra, a partir da opinião da criança
 67. Identificar combinações justas
 68. Rever combinação de acordo com a opinião da criança
 69. 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
 70. Sempre aplicar consequências combinadas para cumprimento ou não das normas
 71. Enumerar situações em que norma deve ou pode ser revista
 72. Identificar situação em que norma deve ser revista
 73. Manter combinados mesmo na presença de pressão de um dos lados
 74. Sempre que houver sido estabelecido um acordo envolvendo a criança, garantir que ele seja cumprido por todos
 75. Identificar efeitos esperados a partir do seguimento da norma
 76. Verificar se os efeitos esperados com a aplicação da norma ocorreram
 77. 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)
 78. Identificar aspectos que podem estar influenciando o seguimento das normas/regras
 79. Avaliar cumprimento da norma estabelecida com a criança
 80. Rever normas/regras que não atingiram os resultados esperados apenas após avaliação da regra e não diante da pressão de um dos lados ou do humor dos pais
 81. Em situações em que é necessário estabelecer uma forma padrão de conduta da criança, estabelecer normas e acordos com sua participação
 82. Utilizar normas estabelecidas entre os envolvidos na relação com a criança
 83. Interagir com criança
 84. Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa
-

Posteriormente, considerando a “relação entre resultados de uma aprendizagem sendo antecedente para outra”, a “complexidade crescente dos objetivos”, bem como o “grau da semelhança entre comportamentos”, foram enumerados os objetivos que se referiam às justificativas para atuação como agentes favorecedores do comportamento de estudo, bem como definições referentes ao tema do programa de ensino, independente da classe de comportamentos ao qual estavam relacionados, e assim por diante, para todos os 610 objetivos de ensino.

No Quadro 29 pode ser verificada a sequência de ensino proposta para os comportamentos referentes a definições e justificativas para atuação como agentes favorecedores do comportamento de estudo. A sequência completa, de todos os objetivos do programa de ensino, pode ser verificada no Apêndice B.

Quadro 29 – Numeração sequencial para ensino dos objetivos referentes a definições e justificativas para atuação como agentes favorecedores do comportamento de estudo

Comportamentos referentes a definições e justificativas para atuação como agentes favorecedores do comportamento de estudo
85. Definir o que são comportamentos de estudo
86. Dizer o que é repertório de estudo
87. Dizer consequências de ensinar a criança a lidar adequadamente com estudo
88. Dizer por que é importante intervir/favorecer adequadamente o comportamento de estudo de uma criança (consequências positivas e negativas do tipo de interação entre adultos e crianças quanto ao comportamento de estudo)
89. Enumerar aspectos que devem ser considerados para favorecer adequadamente comportamento de estudos de uma criança
90. Dizer o que são procedimentos de estudo

3.6 Definição das condições de ensino: resultados alcançados na etapa VII

O formato geral proposto para o programa de ensino foi um livro programado individualizado – material escrito a ser utilizado pelo aprendiz - agente favorecedor de comportamentos de estudo.

No Quadro 30, é apresentada a divisão dos Módulos e Unidades definidos. Cabe ressaltar que os nomes adotados nessa etapa foram meramente ilustrativos, sendo estes modificados no momento da redação do programa de ensino.

Quadro 30- Divisão dos Módulos e Unidades, definidos para o programa de ensino destinado a formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo de crianças em idade escolar.

MÓDULO I – Relacionar-se adequadamente com crianças (Objetivos 1 a 84)

- Unidade I - Quem é a criança com quem vamos interagir?
- Unidade II - Qual a situação de interação que existe?
- Unidade III – Estabelecendo regras e normas

MÓDULO II – Definindo o estudar (Objetivos 85 a 90)

MÓDULO III – Buscar informações sobre comportamentos de estudo da criança e outras informações relevantes que afetem o estudar (Objetivos 91 a 166)

- Unidade I - Identificar necessidade ou lacunas de informações relevantes para o estudar da criança e definir formas de buscar informações
- Unidade III – Usando a informação obtida

MÓDULO IV – Cuidar de si para poder favorecer o comportamento de estudo da criança (Objetivos 167 a 181)

MÓDULO V – Características da criança e das suas atividades de estudo (Objetivos 182 a 196)

MÓDULO VI – Garantir apoio para atividades de estudo da criança (Objetivos 197 a 354)

- Unidade I – Local de estudo
- Unidade II – Material de estudo
- Unidade III – Planejamento de estudo
- Unidade IV – Procedimentos de estudo
- Unidade V – Interferências ao estudar
- Unidade VI – Preparação para situações de avaliação escolar
- Unidade VII – As regras escolares

MÓDULO VII – Identificar e intervir nas dificuldades da criança (Objetivos 355 a 411)

- Unidade I – Supervisionar comportamento de estudo da criança
- Unidade II – Intervir para criança identificar e corrigir erros

MÓDULO VIII – Consequências intrínsecas e extrínsecas do estudar (Objetivos 412 a 416)

MÓDULO IX - Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma (Objetivos 417 a 426)

- Unidade I - Estabelecer regras/normas com a criança para utilização dos recursos e instrumentos disponibilizados/definidos para realização das atividades de estudo
- Unidade II - Promover autonomia na emissão de comportamentos de estudo pela criança utilizando manejo de contingências comportamentais

MÓDULO X – Preparar crianças para lidar com informações do seu comportamento de estudo (Objetivos 427 a 444)

- Unidade I – Preparar criança para manter-se informada sobre comportamento de estudo
- Unidade II – Preparar criança para informar sobre seu comportamento de estudo

MÓDULO XI – Garantir informações sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes) para pessoas que dele necessitem por sua condição de agente educativo (Objetivos 445 a 503)

- Unidade I – Identificar informações relevantes para o estudar da criança a serem repassadas para outros agentes educativos
- Unidade II – Definir informações a serem repassadas
- Unidade III – Definir agentes para receberem informações
- Unidade IV – Definir forma de informar outros agentes
- Unidade V – Avaliar resultados de informar outros agentes educativos

MÓDULO XII - Instruir outras pessoas para atuarem como supervisores de estudo de crianças no grau máximo possível (Objetivos 504 a 519)

MÓDULO XIII - Avaliar eficácia da aprendizagem da criança sempre e durante todo o processo de supervisão e acompanhamento de estudo (Objetivos 520 a 564)

Unidade I - Registrar condições de ensino e aprendizagem da criança

Unidade II – Comparar condições de ensino desejáveis ou esperadas

Unidade III - Rever plano de ação e apoio oferecido para atividades da criança

MÓDULO XIV - Estabelecer plano de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo durante a vida escolar de estudantes (Objetivos 565 a 597)

Unidade I – Identificar mudanças durante a vida escolar

Unidade II - Providenciar instrumentos ou recursos necessários para atendimento das novas demandas e exigências de estudo ao longo da vida escolar de estudantes

Unidade III - Capacitar estudante a lidar com novas e diferentes demandas de estudo ao longo da vida escolar, de forma participativa e interativa entre os envolvidos

MÓDULO XV – Aperfeiçoar o próprio repertório de agente educativo em relação a supervisão de estudos de crianças (Objetivos 598 a 610)

Foi também definido que o material 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.

Além disso, foi decidido como estratégia para avaliar aprendizagem desenvolvida no decorrer do programa de ensino manter personagens fictícios (crianças, em contato com um responsável, aprendendo a programar o estudar – pensar em um menino e uma menina tendo como responsáveis mães ou outras situações – babás, avós etc.). Os personagens estariam em situações sobre as quais informações foram previamente apontadas no material, servindo de exemplo e reflexão para os leitores.

A forma em que as informações devem ser disponibilizadas, bem como características gerais do material é apresentada no Quadro 31.

Quadro 31 – Caracterização dos aspectos das condições de ensino que devem estar presentes no material proposto no programa de ensino.

ORIENTAÇÕES INICIAIS

Nas páginas iniciais do material deverá aparecer a apresentação do material, sua função, forma de utilização, forma de divisão e manipulação, personagens presentes etc.

MÓDULO – NÚMERO E NOME

EPÍGRAFE

Trecho de texto (citações, poemas etc.), tirinhas de desenho, figuras ou música referentes ao tema do módulo

OBJETIVOS DO MÓDULO

Indicar os objetivos do módulo (o que é esperado ao final do módulo), bem como nas unidades, para alcance dos objetivos do módulo.

MATERIAS NECESSÁRIOS

Indicar materiais que serão necessários para o leitor cumprir o que é esperado no material.

UNIDADE – NÚMERO E NOME

SITUAÇÃO DE PROVOCACÃO

Apresentar situação de provocação, uma história fictícia vivenciada pelos personagens do material em termos da situação-problema, com perguntas para os aprendizes acerca de aspectos relevantes para análise e encaminhamentos da situação.

INFORMAÇÕES

Apresentar informações referentes ao assunto da unidade.

As informações serão apresentadas por meio de textos, esquemas, figuras ou gráficos.

VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM OU INTERAÇÃO COM LEITOR

Após cada bloco de informação propor interação com o leitor, solicitando sistematização das informações do que acabou de ler ou reflexões sobre o assunto do ponto de vista da sua própria experiência e interação com criança da qual irá ser agente promotor de comportamentos de estudos (a verificação de aprendizagem ou interação deverá ocorrer sempre em que estiver indicado objetivo que se refere a comportamento da situação natural). Um gabarito com respostas adequadas deverá ser encontrado no próprio material. Caso o leitor tenha respondido de forma não esperada será solicitada a retomada da informação no próprio material.

O número de blocos de informação e verificação/interação será de número variado, a depender dos objetivos presentes na unidade.

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO

Os personagens deverão aparecer novamente ao final dos módulos ou unidades. Nesse momento uma nova história fictícia será apresentada. Posteriormente os leitores deverão 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 material na situação real, com espaço para indicação dos resultados alcançados, dicas de como intervir, resolução de possíveis problemas etc.

3.7 Redação do programa de ensino: resultados alcançados na etapa VIII

Foram redigidas as informações iniciais para manuseio e utilização do programa de ensino pelos aprendizes e elaboradas as condições de ensino correspondentes aos Módulos I a VI (Objetivos de ensino 1 ao 354 do Apêndice B).

Além da redação das informações sobre os temas abordados, foram propostos alguns padrões gráficos de apresentação das informações para a orientação do aprendiz na utilização do material, a fim de facilitar a identificação do tipo de informação e comportamentos que são esperados dos aprendizes diante dela. Os padrões estão especificados nas instruções do material e referem-se ao uso de subtítulos, tipo e tamanho de letra, desenho das bordas das caixas de texto, ilustrações, entre outras.

O material produzido para o programa de ensino está no Apêndice C.

4. ASPECTOS DA TECNOLOGIA DE PROGRAMAÇÃO DE ENSINO COMO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO

Na década de 60 e 70, o ensino programado individualizado (PSI) e a tecnologia de programação de ensino foram muito utilizadas para o planejamento de programas de ensino no contexto brasileiro. Segundo Keller (1972), a proposta de aprendizagem em ritmo individualizado, a divisão das informações correspondentes ao programa de ensino em pequenos módulos, a ênfase no material escrito e a existência de *feedback* imediato, características do PSI, evidenciam melhores resultados em comparação com aos métodos tradicionais de ensino, uma vez que os dados empíricos da época demonstraram que os alunos aprendem mais, lembram por mais tempo e gostam mais da experiência acadêmica proporcionada pelo método PSI do que o tradicional. Nale (1998), um dos estudiosos desta tecnologia no Brasil, também apresenta estudos que utilizaram a programação de ensino com sucesso em diferentes áreas do conhecimento, principalmente em função da adequada definição de objetivos de ensino (característica dessa tecnologia) em disciplinas de enfermagem, engenharia civil e fisioterapia, em grande parte orientados por Carolina Bori.

Nas últimas décadas o uso desta tecnologia de ensino decresceu. Mauruto (1999) investigou porque tal tecnologia de ensino deixou de ser difundida e significativamente utilizada no Brasil e verificou, como um dos aspectos mais relevantes, o alto grau de exigência que o processo apresenta para o programador ao desenvolver as atividades previstas. Os dados obtidos por ela não apresentaram questionamento quanto à eficácia dos programas de ensino produzidos nesta perspectiva, indicando, ainda, 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.

As tomadas de decisões previstas nos procedimentos da programação de ensino realmente exigem do programador empenho e dedicação para serem cumpridas, principalmente quando o processo é realizado de forma individual, sem contar com uma equipe que conjuntamente poderia apresentar soluções alternativas ou sinalizações para o que é feito durante o processo. No presente estudo a programadora de ensino já havia experienciado a tecnologia da programação de ensino por duas vezes, durante disciplina de

graduação da Universidade Federal de São Carlos, como estudante de graduação em psicologia e monitora da disciplina durante a realização do mestrado em Educação Especial, sob supervisão da orientadora do estudo. Nas duas oportunidades, como forma de capacitar pessoas para realizarem programas de ensino, foram propostos e elaborados programas variados, em relação aos quais as etapas e procedimentos da programação foram ensinados e treinados. Contudo, tais atividades ocorriam sempre em conjunto com os demais alunos e com supervisão “ao vivo” da orientadora para todas as etapas da elaboração dos programas. Em comparação com essas experiências, 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 foram enfrentadas apenas com o incentivo da orientadora e em função de prazos para realização.

Apesar de custoso, diversos estudos, realizados mais recentemente em relação ao período em que a tecnologia teve seu ponto alto no país (JOAQUIM, 2008; VETTORAZZI ET AL., 2005; DAREZZO, 2004; TEIXEIRA, 2010; entre outros), atestam a eficácia da programação de ensino para sistematizar processos comportamentais relevantes à sociedade e passíveis de serem ensinados ou para desenvolver programas de ensino. Mais especificamente, no contexto da formação de agentes educativos para o favorecimento de comportamentos de estudo, a tecnologia de programação de ensino já foi indicada como importante para os dados gerados a partir dessa perspectiva no estudo de Coser (2009a). Para a autora, ainda que utilizada de forma parcial, a elaboração de programa de ensino por meio do processo denominado programação de ensino beneficiou a análise da eficácia do programa, já que os três níveis de avaliação, indicados como importantes na construção e avaliação de programas de ensino, possibilitaram uma análise sistemática dos dados, dando indicações também para os procedimentos e fontes de coleta da pesquisa. Nesse sentido, em função do uso dos procedimentos de programação de ensino foi possível indicar, com facilidade, as dificuldades de aprendizagem dos aprendizes e indicar condições de ensino que merecem atenção para o alcance dos objetivos propostos a partir da análise da situação-problema. De acordo com Zanotto (2000), o planejamento de um programa de ensino dificulta que

perigosos subprodutos, como a atribuição de culpa ao aluno e a falta de responsabilidade daquele que ensina em relação ao processo e ao produto de seu trabalho, existam.

Mauruto (1999) sugere que, em função do potencial da tecnologia para promover aprendizagem, é necessário e relevante, produzir conhecimento sobre a própria tecnologia. De acordo com Cortegoso e Coser (2011) uma simplificação no procedimento previsto pode ser um caminho, ainda que, como impacto, apresente uma redução do conjunto de aspectos a serem levados em consideração pelo programador para as decisões subsequentes. Porém, a simplificação no procedimento parece preferível ao mero abandono de todo o processo, que acaba por levar à proposição de programas de ensino irrelevantes ou ineficazes.

Ainda, parece importante ressaltar que a identificação de objetivos de ensino e sua organização em uma sequência a ser ensinada, sofre a influência direta do grau de conhecimento que o programador tem sobre o processo comportamental que é alvo do programa, assim como do grau de treino que tem para apresentar cada um dos comportamentos-objetivo de um programa de ensino. Neste sentido, produtos diferentes podem ser esperados como resultado do esforço de diferentes programadores para elaborar um programa de ensino, razão pela qual este é sempre uma proposta de intervenção que necessita ser avaliada quanto à sua eficácia para alterar a situação-problema que lhe dá origem. O processo de programação de ensino, apresentado no presente estudo, permite afirmar o potencial deste processo para ampliar a compreensão sobre práticas de supervisão de estudo. As classes de comportamentos identificadas como relevantes para serem ensinadas a adultos que desejem atuar de forma favorecedora nos comportamentos de estudos de criança parecem ser um conjunto mais completo daquilo que é preciso ser feito para modificar a situação-problema, se comparado aos comportamentos que foram propostos como objetivos de outros programas (GURGUEIRA, 2005; COSER, 2009a; MARTINS, 2001, etc.) ou materiais informativos (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004; PARREIRA; MARTURANO, 1999/2005; BRASIL, 2009, entre outros) com funções similares ao do presente estudo.

Além disso, a definição clara dos objetivos de ensino e sua organização em uma sequência de ensino permitiram que, ao redigir o material proposto para formação dos aprendizes, o programador ficasse sob controle do que o aprendiz deverá ser levado a fazer e não dos tipos de materiais ou informações encontradas na literatura sobre o tema do programa de ensino. Dessa forma, concordando com Joaquim (2008), descrever de forma completa e precisa a situação com a qual os aprendizes devem ser capazes de lidar, em situação natural,

expressar aquilo que devem se tornar capazes de fazer em forma de comportamento e propor condições favorecedoras destas aprendizagens, considerando o conhecimento disponível sobre os processos envolvidos no aprender, parecem ser condições que aumentam a probabilidade de produzir resultados relevantes e significativos para o ensinar e o aprender.

Considerando que o programa deve realmente produzir o repertório comportamental para o qual foi planejado, a avaliação rigorosa de programas de ensino é parte do próprio processo de ensinar, uma vez que, se não há aprendizagem, não é possível afirmar que ocorreu ensino (KUBO; BOTOMÉ, 2001). O estudo a seguir representa um esforço de avaliação do programa de ensino como proposta de formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO ELABORADO PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO.

A avaliação de um programa de ensino é uma etapa de fundamental importância para verificar se os objetivos e metas propostas foram realmente alcançados, bem como identificar as razões para o desempenho observado do usuário e identificar as partes do programa que precisam ser modificadas. Em particular 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 objeto deste trabalho, uma avaliação criteriosa é fundamental para aumentar a probabilidade de que possa, de fato, cumprir a função para a qual foi proposto.

De acordo com Cortegoso (2011f), um programa de ensino proposto para intervir em uma situação-problema, deve incluir avaliação em pelo menos três “níveis”, sinalizados pelas perguntas:

1. Que comportamentos o programa é capaz de gerar no aprendiz no âmbito da situação de ensino?
2. Que comportamentos o programa é capaz de gerar no aprendiz quando este age ao lidar com a situação-problema?
3. Em que medida os comportamentos do aprendiz adquiridos por meio do programa geram, na situação-problema, mudanças efetivas e compatíveis com os resultados desejáveis?

O primeiro nível inclui a avaliação do desempenho do aprendiz em relação aos objetivos propostos, e a avaliação da eficácia das condições de ensino para promover o desempenho esperado em situação de ensino (na forma de comportamento verbal descritivo do esperado em situação natural ou em situações de ensino equivalentes às naturais em que são esperados), ou seja, 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.

O segundo nível de avaliação indica a necessidade de verificar em que medida os comportamentos esperados em situação natural, como decorrência do programa, foram efetivamente promovidos e mantidos, a partir das condições de ensino implementadas; ou seja, 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.

Já o terceiro nível de avaliação busca avaliar em que medida 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. Segundo Cortegoso (2011f, p. 209), 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”.

Considerando que a melhoria de um programa de ensino depende, mais diretamente, dos níveis de avaliação capazes de detectar em que medida estão sendo promovidos os comportamentos verbais, na direção das informações apresentadas no programa (instalando comportamentos verbais adequados sobre comportamentos esperados na situação natural) e os próprios comportamentos esperados para a situação natural, como resultado do programa, foi parte dos objetivos deste trabalho obter informações sobre o programa nestes dois níveis (primeiro e segundo níveis de avaliação).

Em relação ao primeiro nível de avaliação, referente à efetividade do material como um programa de ensino individualizado (quanto ao tamanho dos passos, pertinência dos feedbacks, compatibilidade com diferentes ritmos de aprendizagem etc.), foi investigado em que grau ele possibilita a instalação de comportamentos na própria situação de ensino. Em relação ao segundo nível, foram obtidos dados indiretos a partir de relatos dos próprios aprendizes acerca de seu desempenho em situações naturais que constituem foco do programa. A seguir são apresentados os aspectos metodológicos para avaliação do programa de ensino proposto para formação de pais como agentes favorecedores de comportamentos de estudo.

5.1 Cuidados éticos

A realização desta etapa de pesquisa foi regida pelas normas éticas de pesquisas com seres humanos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob o parecer No. 357/2009.

Foi solicitada aos participantes a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE - Apêndice D), no qual foram apresentadas garantias de sigilo, uso restrito dos dados para finalidades acadêmicas e científicas, objetivos e etapas da presente

pesquisa, dando, ainda, ciência sobre a liberdade para a interrupção da participação na pesquisa a qualquer momento.

5.2 Participantes

O estudo contou com cinco participantes, agentes educativos responsáveis por crianças, sendo um pai e quatro mães de crianças que estavam em idade escolar ou pré-escolar. Para cada adulto participante foi atribuída uma sigla de identificação neste estudo, sendo elas P1, P2, P3, P4 e P5. Os participantes da pesquisa, como pessoas que se submeteram ao programa de ensino desenvolvido para formação de agentes favorecedores do comportamento de estudo, foram denominadas aprendizes do programa de ensino.

A caracterização dos participantes pode ser verificada no Quadro 32.

Quadro 32 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Aprendizes						Criança			
Sigla	Idade	Sexo	Escolaridade	Profissão	Estado civil	Sexo	Idade	Escolaridade	Escola
P1	45 anos	M	Doutorado	Eng. Eletricista	Casado	M	10 anos	5º Ano Ens. Fund.	Particular
P2	28 anos	F	Ens. Superior Cursando	Estudante 5º ano Psicologia	Casada	M	05 anos	Pré-escola	Pública
P3	34 anos	F	Ens. Superior Cursando	Estudante 5º ano Psicologia	Solteira	F	11 anos	6º Ano Ens. Fund.	Pública
P4	37 anos	F	Ens. Superior Cursando	Estudante 3º ano Psicologia	Casada	F	10 anos	6º Ano Ens. Fund.	Particular
						M	07 anos	1º Ano Ens. Fund.	
P5	30 anos	F	Mestrado	Eng. Ambiental	Casada	M	08 anos	2º Ano Ens. Fund.	Particular

A seleção dos participantes ocorreu por conveniência, uma vez que possuíam contato profissional ou pessoal com a pesquisadora e demonstraram interesse espontâneo para fazer parte da pesquisa. Eles foram incluídos no estudo após ter sido verificado o preenchimento dos seguintes critérios:

- a. Ter contato direto e frequente (de pelo menos três vezes por semana) com crianças, de 05 a 14 anos, que estavam regularmente matriculadas na escola e possuíam atividades de estudo para serem realizadas fora do ambiente escolar⁹;
- b. Apresentar habilidades previstas como repertório de entrada necessário para realizar o programa de ensino, definido na etapa V da elaboração do programa, avaliado por meio de um teste de verificação, desenvolvido para a pesquisa, que pode ser visto no Apêndice E¹⁰.
- c. Comprometer-se a realizar atividades de leitura e avaliação de material proposto, em período compatível com o cronograma da pesquisa, devidamente apresentado por ocasião do convite.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

5.3.1 Entrevista para caracterização geral do participante e da condição de estudo da criança

Roteiro de entrevista com 21 questões, que tinham por finalidade obter dados da caracterização do aprendiz (idade, escolaridade, profissão, endereço para contato, interesse na pesquisa), contato que participante mantinha com crianças e a caracterização destas (idade, série e escola em que estavam inscritas), além de identificar, de acordo com relato dos participantes (respostas verbais – orais, diante de perguntas feitas pela pesquisadora) aspectos do comportamento de estudo da criança e da intervenção do participante nestes aspectos, como agente favorecedor de comportamentos de estudo. No Apêndice F pode ser verificado o roteiro de entrevista de caracterização proposta para a pesquisa, adaptada do estudo de Coser (2009a) para utilização no presente estudo. A realização da entrevista inicial teve duração média de 40 minutos.

5.3.2 Texto de situação hipotética de supervisão de estudo de uma mãe e seu filho

Descrição de uma situação hipotética de um adulto que interage com uma criança em relação a comportamentos de estudo, realizando intervenções adequadas e inadequadas nessa relação, indicativa dos comportamentos que seriam apresentados pelos

⁹ Tal condição é, usualmente, atendida por pais, professores, demais familiares da criança (avós, tios, primos etc.), profissionais da educação (psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais), pessoas que trabalham na casa da criança (babás, empregadas domésticas, secretárias), entre outras.

¹⁰ Todos os participantes apresentaram 100% de acerto no teste de repertório de entrada, estando aptos a participarem do programa de ensino.

participantes em situações reais equivalentes, para obtenção de dados referentes ao conhecimento do aprendiz diante do tema do programa de ensino. No Apêndice G é apresentada a situação hipotética, modificada da situação de pós-teste proposta no estudo de Coser (2009a), a ser utilizada junto ao aprendiz. Além do texto da situação hipotética, uma ficha de controle da pesquisadora para investigação de aspectos não mencionados pelo participante também foi desenvolvida para a situação deste estudo e pode ser verificada no apêndice H. A duração média para avaliação da situação hipotética foi de 25 minutos.

5.3.3 Material do programa de ensino.

Material do programa de ensino desenvolvido na primeira parte desta pesquisa pela pesquisadora e entregue parcialmente para cada participante, conforme Quadro 33, apresentado a seguir.

5.3.4 Planilha para coleta de dados sobre tempo e outros aspectos da dedicação dos participantes ao material

Planilha desenvolvida pela pesquisadora a fim de coletar dados referentes ao tempo de dedicação ao material, leituras e atividades realizadas no período, além de comentários gerais sobre a situação de dedicação e impressões gerais sobre o material naquele momento (Apêndice I). Tais dados tiveram como finalidade ajudar a identificar as condições do próprio material que podem ser modificadas, a fim de colaborar para dedicação do aprendiz, bem como identificar aspectos do ambiente e do próprio aprendiz ao se dedicar ao material, que poderiam influenciar na efetividade da aprendizagem.

Quadro 33 – Definição das partes do material que foram entregues aos participantes do estudo.

Módulo	Unidade	Participantes
Partes comuns	Apresentação Programa Caracterização Material	Todos
	O que é esperado de quem realiza o programa Apresentação dos personagens	
Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade I Quem é esta criança?	P1
	Unidade II Há modos melhores de interagir com crianças?	P2
	Unidade III Regras e normas podem ajudar?	P3
Módulo II Definindo conceitos e importância de estudar	-	P4
Módulo III Buscar informações sobre comportamentos de estudo da criança...	Unidade I Que informações são importantes para favorecer...?	P5
	Unidade II O que fazer com as informações obtidas sobre a criança?	
Módulo IV Cuidar de si para favorecer o comportamento de estudo da criança	-	P1
Módulo V Identificando as necessidades de apoio para intervir no comportamento de estudo de crianças	-	P5
Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade I Como deve ser o local de estudo?	P2
	Unidade II Como cuidar do material escolar?	
	Unidade III Como planejar horários e sessões de estudo?	P3
	Unidade IV Como definir procedimentos de estudo?	
	Unidade V Como lidar com as interferências no estudo?	P4
	Unidade VI Como se preparar bem para as avaliações escolares?	
	Unidade VII Por que ficar atento as regras escolares?	P5

5.3.5 Ficha de avaliação das Instruções e dos Módulos e Unidades

A Ficha de avaliação das Instruções e dos Módulos e Unidades do material foram desenvolvidas a partir do roteiro de avaliação de treinamento utilizado por Coser (2009a) e de aspectos apontados por Gladcheff, Zuffi e Silva (2001) como relevantes de serem avaliados em software educacional de matemática. O Apêndice J apresenta a ficha para avaliação da adequação das instruções iniciais do material; já o Apêndice K, refere-se à verificação da adequação das diferentes etapas do material, em relação à clareza das informações apresentadas, completude dos conceitos apresentados, adequação gráfica do material, erros gramaticais, entre outras.

5.3.6 Questionário após conclusão de parte do programa de ensino.

Questionário com 22 questões, desenvolvido com base na entrevista para caracterização geral do participante e da condição de estudo da criança. Teve por finalidade obter dados de mudanças de comportamentos dos aprendizes e das crianças pelas quais eram responsáveis após leitura do material do programa de ensino, bem como nova coleta de dados sobre aspectos do acompanhamento das atividades de estudo da criança pelo participante do estudo, em conformidade com os questionamentos realizados na entrevista de caracterização. O questionário após conclusão de parte do programa de ensino pode ser visto no Apêndice L. O tempo médio para aplicação do questionário foi de 40 minutos.

5.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada de forma individual, em cada uma das etapas. Após assinatura do TCLE, os participantes respondiam à entrevista de caracterização, na qual a pesquisadora formulava as perguntas e os participantes da pesquisa respondiam de forma oral, com exceção das questões 19 e 20, nas quais o participante lia e assinalava as opções indicadas. As entrevistas eram gravadas e a pesquisadora também anotava respostas dos participantes.

Após a entrevista a pesquisadora entregava uma cópia do texto com a descrição da situação hipotética para o participante e a lia em voz alta. Posteriormente, o participante era instruído a indicar, de forma geral, aspectos positivos e negativos da situação hipotética apresentada. Tal questionamento geral teve por objetivo identificar aspectos da situação que, espontaneamente, eram destacados pelos aprendizes durante a leitura. Posteriormente, a

pesquisadora aprofundava a investigação em relação aos demais aspectos da situação, que poderiam ser relevantes para a compreensão dos aspectos relacionados aos objetivos do estudo e para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos de estudo adequados, que não haviam sido mencionados pelo participante. As respostas obtidas diante do questionamento da pesquisadora eram anotadas em uma ficha de controle.

Após a coleta de dados da linha de base a pesquisadora apresentou os materiais que seriam entregues aos participantes: instruções iniciais, parte do programa de ensino destinada especificamente ao participante, caderno de respostas para as atividades previstas na unidade em questão, as planilhas de dedicação e fichas para avaliação do programa. Esses materiais foram levados pelo participante, a fim de realizarem as atividades previstas.

Foi explicado que as atividades de perguntas referentes ao conteúdo do material, simulações e propostas de intervenção em situações naturais do aprendiz inseridas no próprio material de ensino deveriam ser respondidas, por escrito, em caderno comum oferecido pela pesquisadora, que deveria ser devolvido preenchido após a unidade ou módulo cumprido.

Além disso, os participantes foram instruídos a preencherem a planilha para coleta de dados sobre tempo e outros aspectos da dedicação dos participantes ao material, enquanto se dedicavam ao seu estudo e, ao final, no cumprimento de cada unidade do material, a responder ao questionário, referente à avaliação das condições de ensino do material para promoção da própria aprendizagem.

Foi dado prazo de 20 dias para realização de cada etapa do programa, sendo que a pesquisadora entrou em contato com os participantes, durante o convívio profissional e pessoal com estes, para verificação do andamento do estudo após terem transcorrido 15 dias. No contato com a pesquisadora todos os participantes solicitaram tempo maior do que o programado para agendamento do dia e horário da entrega do material, contudo não houve contato dos participantes referentes a dúvidas na utilização ou conteúdo do material.

Assim, após realizarem as atividades previstas os participantes agendaram a entrega dos produtos das atividades realizadas durante o programa de ensino (caderno de respostas das atividades) e os questionários de avaliação do material respondidos. Na data agendada, de forma individual para cada participante, foi entregue para preenchimento o questionário de avaliação após etapa do programa, visando coleta de informações gerais sobre mudanças ocorridas depois da realização do programa de ensino.

5.5 Local

Foram utilizados diferentes locais para desenvolver as diferentes atividades previstas no processo de avaliação do programa de ensino conforme conveniência, disponibilidade existente e a garantia de condições para sigilo e privacidade.

Para as entrevistas, a entrega e o recebimento do material e procedimentos de avaliação dos participantes P1, P2, P3 e P4 foram utilizadas salas de aula e salas da clínica escola da faculdade que frequentavam. Já a coleta de dados junto a participante P5 ocorreu na sua residência.

Para realização das etapas do programa de ensino pelo aprendiz, o local adotado foi de conveniência do participante. Foi sugerido, contudo, que o local de realização das atividades do programa de ensino fosse, preferencialmente, bem iluminado e arejado, com conforto suficiente para dispor o material necessário para realização das atividades previstas e possibilitar postura adequada do aprendiz, em momento em que o local estivesse com pouca circulação de pessoas, permitindo maior concentração nas atividades.

5.6 Materiais e Equipamentos

Foram utilizados na pesquisa: computador, impressora, papéis com impressos diversos, lápis, canetas, caderno para respostas das atividades do material de ensino e pasta para acomodar o material entregue aos participantes.

6. RESULTADOS ALCANÇADOS NA APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO ELABORADO PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO

6.1 Adequação do material como programa de ensino para formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo

Os resultados referentes à adequação do material para formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo de crianças é apresentado a seguir, em relação ao tempo de dedicação do material, avaliação dos participantes quanto às instruções iniciais, módulos e unidades do programa de ensino, bem como descrição do desempenho dos aprendizes nas atividades e exercícios propostos nas unidades do material.

6.1.1 Características de dedicação dos aprendizes ao material do programa de ensino.

Para cada um dos participantes da pesquisa foi caracterizada a dedicação ao material do programa de ensino em relação ao número de vezes que o aprendiz se dedicou ao material no período definido entre a entrega do material ao participante e devolutiva para pesquisadora, tempo médio de dedicação ao material em cada momento de estudo e interrupções realizadas (motivo, número de vezes, tempo gasto). Essas informações podem ser verificadas no Quadro 34.

Quadro 34 – Características de dedicação do aprendiz ao material do programa de ensino.

	Total págs.	Tempo total gasto na dedicação ao material	Período dedicação ao material	Número de vezes que se dedicou ao material por período	Tempo médio de dedicação em cada momento de estudo	Número aproximado de págs. lidas por hora de dedicação ao material
P1	43	6hs.	Manhã	03	1h50min	7
			Noite	01		
P2	43	5hs30min	Manhã	01	1h30min	8
			Tarde	01		
			Noite	02		
P3	55	4hs40min	Manhã	01	1h10min	12
			Noite	03		
P4	49	4hs50min	Manhã	01	1h13min	11
			Tarde	02		
			Noite	01		
P5	70	7hs.	Manhã	03	1h	10
			Tarde	04		

De acordo com o Quadro 34 é possível verificar que os participantes variaram o horário para dedicação ao material do programa de ensino. Em geral os aprendizes se dedicaram entre 1h e 1h50 minutos ao material em cada momento de estudo, independente do módulo ou unidade do programa que estavam realizando. No período de 1h de estudo do programa de ensino os aprendizes liam entre 07 e 12 páginas. P2 e P3 indicaram que foram interrompidas durante o momento de dedicação ao material do programa de ensino principalmente para atender ao telefone (uma vez para P2 e quatro vezes para P3) e dar atenção às crianças (uma vez para P2 e P3), em geral levando 10 minutos de interrupção da tarefa em cada oportunidade em que isto ocorreu. Já P5 teve o maior período de interrupção (para atender uma vizinha, interrompendo a atividade por 1h.) e alguns minutos por conta de início de chuva (recolher roupa e fechar janelas). Além disso, P5 foi a participante com maior número de períodos de dedicação ao material, com total de sete períodos dedicados a ele.

6.1.2 Avaliação das instruções iniciais do material

Todos os aprendizes receberam as instruções iniciais do material e responderam aos itens da ficha de avaliação referentes às páginas de quatro a 14 do programa de ensino. De acordo com a avaliação dos aprendizes P1, P2, P3 e P4, não houve dificuldades para iniciar o uso do material. Já P5 indicou dificuldade para iniciar o uso do

material: *“No começo me esqueci dele. Depois, quando lembrei, foi difícil arrumar tempo... Mas, quando me propus a ler, reservei horário para essa atividade”*.

Os participantes relataram que as instruções estavam adequadas e de fácil compreensão para utilização. Indicaram, também, que as explicações das atividades que fariam parte do material estavam descritas de maneira simples e compreensível. P1, contudo, indicou: *“A proposta é feita de forma clara, contudo o texto torna-se cansativo à medida que a leitura avança”*.

Não foram indicados erros gramaticais durante a leitura, assim como os termos e conceitos apresentados nas páginas iniciais foram avaliados pelos participantes de forma suficiente para entendimento. Na avaliação dos participantes estavam bem descritos os objetivos que deveriam ser alcançados durante a utilização do material do programa de ensino, assim como o texto foi conceituado como adequado para a população a quem se destina, permitindo a aprendizagem sobre o tema, exceto para P1, que salientou: *“As informações estão todas no texto, mas há um certo ‘formalismo acadêmico’ que talvez limite, em parte, o público alvo”*.

De acordo com a avaliação de P1 o material motiva e estimula a formação de um agente favorecedor de comportamento de estudo apenas parcialmente: *“A proposta é interessante e o conteúdo é adequado, mas a formatação e os recursos gráficos poderiam melhorar. O formato de ‘apostila’ não ajuda, porém, se considerado como um protótipo, é válido.”*

Já para P2 *“O texto é objetivo, não faz rodeios sobre o assunto. Qualquer pessoa tem compreensão, pois são utilizadas palavras de modo objetivo”*. De acordo com P3 *“Os textos são muito bem explicados”*. Para P4 *“O texto é claro, de fácil entendimento, simples e direto”*. E segundo P5 *“Todas as partes do texto são bem marcadas e distintas, facilitando a compreensão. O texto utiliza linguagem simples e é muito bem escrito o que permite fácil aprendizagem. Há muitas informações novas que estimulam seu uso para verificar a melhora da criança em seus estudos”*.

6.1.3 Avaliação dos Módulos e Unidades do Material do programa de ensino

Cada aprendiz realizou avaliação referente ao módulo e unidade que ficou sob sua responsabilidade. No Quadro 35, a seguir, é apresentada a síntese dos aspectos mais relevantes das considerações feitas por cada um dos participantes.

Quadro 35 – Indicações dos participantes em relação à qualidade dos Módulos e Unidades do material do programa de ensino.

	MÓDULOS	UNIDADE	ERROS, DÚVIDAS E SUGESTÕES.	AVALIAÇÃO GERAL
P1	Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade I Quem é esta criança?	Sugestão para melhorar formatação do material. Utilizar outros meios de apresentar o tema, possibilidade de usar ferramentas multimídias.	Objetivos, texto e exemplos são claros e representam realidade, contudo, o instrumento não é motivante. Formato do texto cansativo.
	Módulo IV Cuidar de si para favorecer o comportamento de estudo da criança	Não há		
P2	Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade II Há modos melhores de interagir com crianças?	Dúvida para responder ao item I.17a em relação a qual das situações a questão se referia (a primeira ou a final).	Objetivos, texto, exemplos utilizados, atividades propostas e enunciados são claros e adequados; representam a realidade vivenciada.
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade I Como deve ser o local de estudo? Unidade II Como cuidar do material escolar?	Erros na página 160 “Calmamente disse elas ” e “vaso de folhes ”	
P3	Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade III Regras e normas podem ajudar?	Dificuldade para realizar a tarefa I.22c , para relacionar as figuras e os quadros	Objetivos, texto, exemplos utilizados, atividades propostas e enunciados são claros e adequados; representam a realidade vivenciada.
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade III Como planejar horários e sessões de estudo?	Não houve indicação	
P4	Módulo II Definindo conceitos e importância de estudar	Não há	Não houve indicação	Objetivos, texto, exemplos utilizados, atividades propostas e enunciados são claros e adequados; representam a realidade vivenciada.
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade IV Como definir procedimentos de estudo? Unidade V Como lidar com as interferências no estudo?		
P5	Módulo III Buscar informações sobre comportamentos de estudo da criança...	Unidade I Que informações são importantes para favorecer...? Unidade II O que fazer com as informações sobre a criança?	Texto extenso. Poderia ser mais conciso para tornar a leitura menos cansativa	Objetivos, texto, exemplos utilizados, atividades propostas e enunciados são claros e adequados; representam a realidade vivenciada.
	Módulo V Identificando as necessidades de apoio para intervir ...	Não há	Não houve indicação.	
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade VI Como se preparar bem para as avaliações escolares? Unidade VII Por que ficar atento as regras escolares?		

De acordo com a avaliação relatada por P1 os Módulos I (Unidade I) e IV foram analisados como adequados para oferecer informações aos aprendizes, porém, considerou que o texto ajudou pouco a lidar melhor com a forma de estudar da criança que selecionou como referência para realizar o programa de ensino, uma vez que *“Já havia estudado esses conteúdos em outras atividades”*. De acordo com sua avaliação *“O conteúdo explora as relações do cotidiano entre pais e filhos”* e os exemplos *“representam situações do cotidiano”*. Contudo, apontou em diversas oportunidades: *“O texto não é complexo, mas sua forma não estimula”*; *“Texto interessante, porém cansativo. A proposta é interessante, mas o instrumento não é motivante. Talvez a abordagem devesse ser diferente”*; *“Repensar a formatação. O conteúdo é adequado, mas o formato de “apostila” não ajuda”*. Para P1, poderiam ser utilizadas estratégias multimídia no material. Nesse sentido avalia: *“Considero o texto interessante, porém gostaria de vê-lo evoluir para uma nova forma”*. Quando questionado se indicaria o material para outros pais ou amigos P1 disse que sim, relatando que o tema é interessante e ainda indicou que continuaria a leitura do material por curiosidade.

Já a participante P2, sobre a Unidade II do Módulo I e Unidades I e II do Módulo VI relatou: *“Por ser de fácil entendimento entende-se cada etapa do material, não prejudicando assim nossas conclusões... Os exemplos são bastante realistas, é uma maneira de prender a atenção e querer saber sobre os resultados... A forma de apresentação do texto é clara e não subestima a capacidade do leitor em relação aos comportamentos de estudo”*. Foi assinalado ainda por ela que: *“Cada etapa contém informações suficientes para embasar as próximas leituras”* e que *“Os exemplos são de suma importância para um melhor entendimento”*. Ainda que tenha indicado dificuldade para responder ao item I.17a., P2 considerou que os enunciados das atividades permitiam o entendimento do que estava sendo solicitado com facilidade. Sobre a possibilidade de indicação desse material para outros pais e amigos e a continuidade da leitura do material a participante assinalou positivamente e completou *“É útil e adequado para melhorar nosso comportamento em relação às atividades de estudo, proporcionando melhores resultados... É um material rico em conhecimento teórico e exemplos práticos que demonstram bons resultados com algumas mudanças em nossos comportamentos”*.

A participante P3 sobre a Unidade III do Módulo I relatou: *“O material é adequado e de fácil entendimento para qualquer pessoa... Os exemplos ajudam muito, ilustram muito bem, tem relação com o que vivencio, até o exemplo da família Coruja ocorre em minha casa, sobre querer ver desenho antes da lição”*. Além disso, P3 ainda apontou que, ao final da unidade estudada, pode refletir sobre o alcance dos objetivos pretendidos no início

do texto: *“Refleti em como estou fazendo tudo errado em casa e gostaria de ter tido contato com esse material antes”*. Sobre a motivação para colocar em prática as indicações do material como agente favorecedor do comportamento de estudo, disse: *“Esse material motiva muito, fico frustrada por não conseguir colocar em prática ‘agora’”*. Assim como P2, ainda que tenha ocorrido dificuldade para responder ao item I.22,c., P3 indicou que os enunciados das atividades permitiam o entendimento do que estava sendo solicitado, com facilidade.

Já em relação à Unidade III do Módulo VI P3 assinalou os aspectos positivos do material, contudo fez poucos comentários e avaliou como inadequada a sua dedicação ao material apontando que *“Gostaria de ter mais tempo para me dedicar de forma adequada, pois o material é excelente e tem me ajudado muito”*. A participante relatou que gostou dos quadros de horários com desenhos e uso da agenda: *“Adorei o quadro, comecei a montar um com figuras também. A agenda também foi muito bom saber que funciona. Gostei muito desse capítulo, ajudou a clarear o modo como devo proceder com minha filha”*. Referente a continuar a leitura do material assinalou positivamente e indicou que gostaria de fazê-lo: *“Para melhorar ainda mais como mãe, para ajudar minha filha a estudar de maneira adequada”*.

A participante P4 indicou: *“O texto é bem fácil, após explicações seguem textos que contam histórias, tornando a leitura agradável e o conteúdo de fácil entendimento”*; *“As ilustrações mostram conteúdo do texto, além de tornar algo fácil de ser lembrado, guardamos com facilidade”*; *“Achei um texto de fácil entendimento, com estorinhas, ilustrações que facilitam colocar a situação como reflexão, coloca exemplos de acontecimentos reais do cotidiano. Coloca as situações de forma natural, semelhante às dificuldades que encontramos no dia-dia. Achei que o texto foi de fácil entendimento do início ao fim”*. Especificamente sobre o Módulo II, apontou ainda: *“Por estar bem objetivo e de claro entendimento o texto aborda conceitos de forma tranquila, servindo como uma orientação”* e *“Não soa repetitivo, apenas oferece novas possibilidades de aprimoramento para facilitar o estudo.”* Além disso, em relação ao questionamento e estímulo para atuação como agente favorecer de comportamentos de estudo de crianças, P4 indicou que: *“Por abordar assuntos de forma tão semelhante com meu dia a dia, vejo-o como reflexivo. Orientou-me em vários aspectos”* apontando que era difícil, em sua realidade, fazer as crianças apresentarem interesse em estudar, conforme o texto indica.

Já na avaliação referente às Unidades IV e V do Módulo VI, a participante P4 indicou: *“Através do texto pude obter um conhecimento maior para poder elaborar um procedimento adequado em relação ao estudo da criança”* e indicou que refletiu *“Sobre a*

maneira correta de desenvolver o estudo, indicando para a criança facilitadores, na preparação de um ambiente adequado, no diálogo, nos elogios, etc.”. Sobre a possibilidade de indicação desse material para outros pais e amigos assinalou positivamente: “Porque o mesmo contribuiu para que eu refletisse sobre uma melhor forma de elaborar um procedimento adequado de estudo, me oferecendo uma melhor capacitação como agente educativo”. Em relação à continuidade da leitura do material a participante também assinalou de forma positiva, apresentando como justificativa: “Por ser bem instrutivo e possibilitando lidar com algo o qual apresentava grande dificuldade”.

De acordo com P5 o texto *“trouxe várias informações novas e de fácil entendimento, voltado para o nosso cotidiano”*. Para a participante, especificamente sobre o Módulo III, foi novidade a forma de registro de comportamentos; contudo, relatou considerar estranho *“ficar observando cada passo da criança e necessita de muito tempo e disponibilidade”*. Uma sugestão da participante foi: *“O texto é bem escrito, porém acredito que seja um pouco extenso e poderia ser um pouco mais conciso para tornar a leitura menos cansativa”*. P5 sinalizou ainda: *“O texto é bem objetivo e a linguagem é clara e de fácil entendimento e os exemplos ajudam a assimilar as informações e relacionar com nossa realidade”*. Em relação à motivação provocada pelo texto para atuação como agente favorecedor de comportamento de estudo P5 indicou: *“Muitas das informações contidas no texto são novas e dão vontade de serem aplicadas para se verificar as melhoras no comportamento da criança”*.

Quanto à dedicação de P5 para usar o material a participante afirmou: *“No início achei o texto cansativo e não tinha muita vontade de realizar as atividades, mas com o tempo acabei gostando e foi fácil ler os textos e realizar as atividades. O tempo disponível não foi muito grande, mas procurei me dedicar para poder realizar o máximo em menor tempo”*.

Em relação ao Módulo V, P5 relatou ter gostado *“... das questões feitas sobre vários pontos que podem interferir no estudo das crianças”* e também das ideias para intervir com as crianças. Para P5 esse módulo foi considerado *“claro e direto”*. De forma geral apontou que *“o texto contribuiu para pensar sobre as dificuldades de estudar do meu filho, fiquei curiosa para saber mais sobre algumas das coisas que foram indicadas no texto”*.

Em relação às unidades VI e VII P5 assinalou ter gostado na unidade VI *“...da forma de mostrar e exemplificar como se deve ajudar uma criança a se preparar para prova”* e *“...de saber que muitas vezes as regras escolares na verdade não são seguidas porque não se fala sobre elas”*, referindo-se à unidade VII. Para P5 essas unidades provocaram

impressões positivas: *“Texto simples, claro, objetivo, direto, essa parte foi rápida e fácil. Muito interessante”*. Em relação a sua dedicação indicou para essa etapa do material: *“Nesta leitura já estava mais engajada com o assunto, então foi mais fácil a leitura e organização das atividades. Minha organização de horário para me dedicar também ajudou para dedicação adequada”*. De forma geral apontou que *“o texto contribuiu bastante para auxiliar no meu comportamento em relação a eventuais dificuldades que possam aparecer em relação aos estudos do meu filho”*.

Quanto à indicação do material para outros pais e amigos P5 respondeu: *“Com certeza, o material ajuda muito os pais, principalmente hoje em dia que as pessoas não possuem muito tempo para buscar informações de como agir em certos momentos”*. Já em relação ao desejo de continuar a realização do programa de ensino indicou *“Algumas partes citadas no texto, que se referem a outras unidades, gostaria de ler, pois acredito que todas acrescentarão e ajudarão a melhorar o aproveitamento escolar do meu filho”*.

6.1.4 Avaliação do desempenho dos aprendizes em exercícios propostos nos Módulos e Unidades do Material do programa de ensino

O desempenho dos participantes nas atividades e exercícios propostos nos Módulos e Unidade do programa de ensino está descrito a seguir para cada aprendiz. Os exercícios foram analisados em relação a: 1. Erros – Respostas dos aprendizes aos exercícios teóricos que não condiziam com os questionamentos realizados; 2. Respostas Incompletas – Exercícios teóricos ou práticos sem respostas dos participantes ou que estavam respondidos parcialmente; 3. Respostas incompatíveis - Respostas aos exercícios teóricos ou práticos que não estavam de acordo com o esperado pela pesquisadora no momento de proposição do exercício. 4. Acertos - Respostas dos aprendizes aos exercícios teóricos e práticos que condiziam com os questionamentos realizados e estavam de acordo com o esperado pela pesquisadora na proposição do exercício.

O Quadro 36 apresenta informações relativas às respostas aos exercícios¹¹ dos Módulos e Unidades do programa de ensino, realizados por P1, P2, P3, P4 e P5.

¹¹ Foi considerado exercício cada questão que fazia parte dos blocos de atividades do programa de ensino, exceto atividade I.3 e atividade prática I.(1), que foram consideradas um exercício cada.

Quadro 36 – Aspectos das respostas dos aprendizes nos exercícios propostos nos Módulos e Unidades do programa de ensino.

	MÓDULOS	UNIDADE	Total	Erros	Incom-pletos	Incom-patíveis	Acertos
P1	Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade I Quem é esta criança?	24	0	1	7	16
	Módulo IV Cuidar de si para favorecer o comportamento de estudo da criança	Não há	8	0	1	0	7
P2	Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade II Há modos melhores de interagir com crianças?	20	0	0	0	20
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade I Como deve ser o local de estudo? Unidade II Como cuidar do material escolar?	28	0	1	0	27
P3	Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade III Regras e normas podem ajudar?	26	1	1	0	24
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade III Como planejar horários e sessões de estudo?	13	0	1	0	12
P4	Módulo II Definindo conceitos e importância de estudar	Não há	24	3	2	0	19
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade IV Como definir procedimentos de estudo? Unidade V Como lidar com as interferências no estudo?	20	0	0	2	18
P5	Módulo III Buscar informações sobre comportamentos de estudo da criança...	Unidade I Que informações são importantes para favorecer...? Unidade II O que fazer com as informações ...?	25	0	2	0	23
	Módulo V Identificando as necessidades de apoio para intervir ...	Não há	7	0	0	0	7
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade VI Como se preparar bem para as avaliações escolares? Unidade VII Por que ficar atento as regras escolares?	12	0	2	0	10

Todas as atividades da primeira unidade do Módulo I do programa de ensino foram realizadas por P1. Havia 24 questões a serem respondidas nas diferentes atividades do programa. Em uma avaliação geral, as respostas de P1 foram sucintas e bastante objetivas, não explorando os questionamentos realizados. Não houve respostas incompletas, contudo sete questões foram consideradas incompatíveis.

No conjunto de atividades I.1, a questão I.1a referia-se ao texto de simulação da família Coruja e questionava: “Você considera que Alice Cristina realmente conhece seus filhos? Por quê?”. P1 considerou que as informações da situação descrita no material não foram suficientes para fazer o julgamento necessário. Dessa forma, o material poderia indicar que o que se espera do aprendiz é uma especulação, diante da situação descrita.

Já em relação ao conjunto de atividades I.2, a questão I.2b. era teórica e questionava os tipos de informações sobre crianças que seriam importantes para que um adulto possa interagir com elas de forma mais adequada, especialmente em relação aos aspectos escolares. P1 relatou de forma geral que todas as informações eram relevantes, enquanto era esperado que o aprendiz apresentasse exemplos de informações que haviam sido indicadas no texto (como por exemplo: aspectos do desenvolvimento, preferências, habilidades e dificuldades). Ao indicar que todas as informações sobre a criança são necessariamente importantes, a resposta pode evidenciar compreensão insatisfatória do leitor das informações apresentadas, o que sinaliza a necessidade de revisão do material e do enunciado da questão, a fim de verificar a incompatibilidade existente entre o que era esperado no planejamento do texto e do material e o desempenho real do aprendiz.

Quanto ao bloco de atividades I.3, vários questionamentos sobre preferências da criança são realizados. No item I.3dd. havia um espaço em branco para completar com informações sobre a criança que o aprendiz julgasse necessário; o espaço contudo não sinalizava essa finalidade e P1 indicou uma interrogação. A situação permite afirmar que deveria haver no material alguma indicação do tipo “Outras informações”, dando dica ao leitor do que o espaço em branco significa ou a que se destina.

Em relação ao bloco de atividades I.6, nas questões I.6a e I.6b era solicitado indicações de momentos de interação com a criança que o aprendiz havia tomado como referência para o programa de ensino que seriam, respectivamente, inadequados e adequados. Era esperada a resposta específica de momentos, mas o aprendiz indicou de forma generalizada “*quando está concentrado em alguma atividade. Momentos em que está infeliz*”

e “*Em ocasiões em que a criança procura interagir ou busca informações do adulto*”. A questão poderia solicitar ao aprendiz para indicar situações específicas de oportunidades de interação adequadas e inadequadas com a criança. Além disso, a resposta de P1 pode indicar casos particulares de possíveis aprendizes do programa de ensino que podem não ter uma convivência estreita com a criança, ou não ter esta responsabilidade; dessa forma, a expectativa de resposta a questão deveria ser modificada.

Quanto à atividade I.7, no item I.7a, de ordem conceitual, era solicitado indicar momentos mais favoráveis para questionar uma criança sobre seus gostos, preferências e particularidades. Era esperada a indicação de exemplos de tipos de situações que haviam sido sugeridos no texto. O aprendiz apenas indicou “*Momentos em que a criança quer compartilhar tais informações*”. Assim, a questão deveria sugerir que eram esperados exemplos de situações que poderiam atender a estes critérios. O mesmo aconteceu em relação a questão I.8a, na qual eram solicitadas indicações de momentos favoráveis para interação com a criança que o aprendiz tomou como referência para o programa. Eram esperados exemplos dessas situações, mas P1 apenas disse “*No momento em que a criança quer apresentar algo que viu, fez ou está fazendo*”. Novamente, deve ser considerada a possibilidade de melhorar o enunciado a fim tornar explícito ao aprendiz a indicação de situações específicas e concretas da interação com a criança, no qual os critérios propostos para a questão sejam atendidos. Ainda assim, é também importante considerar as limitações de quem realiza o programa de ensino para indicar situações específicas como as solicitadas nas atividades. Uma possibilidade para revisão do material seria alertar o aprendiz para realização da tarefa apenas se houver viabilidade para isso, ou indicar apenas potencialidades na vida de uma criança como aquela que está sendo considerada pelo aprendiz.

Por fim, na atividade prática I.(1), após sugerir que o adulto fizesse o questionamento da criança em vários aspectos em forma de brincadeira, a atividade solicitava o relato da experiência vivida e relatos da melhora ou alteração da interação do aprendiz com a criança. Nessa questão P1 indicou aspectos gerais da criança e não fica claro se o relato de P1 ao final do exercício refere-se ao que ele aprendeu sobre a criança durante a interação com a mesma, tendo sido sua resposta considerada como incompleta.

Já em relação ao Módulo IV do programa de ensino, P1 respondeu todas as questões de forma clara e objetiva. Não foram encontrados erros ou respostas incompatíveis com o esperado. A resposta incompleta se referiu à atividade prática IV. De acordo com P1, no período de realização do programa de ensino o filho já estava em férias escolares e o participante apresentou apenas as respostas para as questões de reflexão propostas.

O participante P2 realizou as 20 questões da unidade II do Módulo I e não foram encontrados erros, respostas incompletas ou incompatíveis com o esperado para o programa de ensino. De forma geral P2 respondeu todas as questões apresentando detalhes da interação com o filho e outros aspectos da vida cotidiana da família.

Já as atividades das Unidades I e II do Módulo VI, também foram realizadas por P2 apresentando detalhes da situação do local e organização do material do filho. Não foram encontrados erros ou respostas incompatíveis com o esperado para o programa de ensino. Apenas a atividade prática VI.(2), que propunha uma conversa com a criança e desenvolver ações para organização do material escolar não foi relatada por P2. Não há informações ou como supor razões para isto.

P3 realizou as atividades da Unidade III do primeiro módulo do programa de ensino. Das 26 questões, P3 errou uma e respondeu outra de forma incompleta. De modo geral P3 foi sucinta em suas respostas, mas apresentou informações da sua interação com a filha.

Na questão I.22c, do bloco de atividades I.22., eram apresentadas seis figuras diferentes e solicitado que o aprendiz indicasse se os acordos apontados no desenho atendiam aos requisitos de clareza, viabilidade, proporcionalidade/justiça, consistência e imediaticidade. P3 identificou corretamente os requisitos na Figura 5. Nas demais figuras P3 identificou de forma correta apenas parcialmente os requisitos que estavam presentes ou ausentes. A aprendiz já havia indicado na avaliação geral do módulo que teve dificuldade para entender tal exercício. O fato de que as figuras eram reproduzidas de outro material e estavam sem contextos específicos pode ter dificultado a atividade. Ilustrações produzidas especificamente para uso no material podem ajudar a melhorar esta condição de desempenho para aprendizes do programa.

Na atividade prática I.(3) era solicitado que o aprendiz conversasse com a criança sobre as regras que havia definido durante a leitura do material para firmar acordos com ela. Era sugerida a construção de um quadro de regras e um quadro de monitoramento das mesmas. P3, contudo, relatou apenas a dificuldade que tem em formular e implementar regras em casa e sua intenção de modificar a situação, o que foi então considerada uma resposta incompleta no exercício. Em entrevista posterior com a pesquisadora, P3 contou que havia definido as regras com sua filha e que ela estaria cumprindo o combinado. De qualquer modo, pode ser relevante considerar, no programa, a possibilidade de que limitações de

repertório de aprendizes em relação a pré-requisitos (como este relacionado à capacidade de lidar com regras pelo próprio aprendiz, de um modo generalizado) apareçam, e buscar formas de permitir ao aprendiz notar e procurar formas de superação destas lacunas, fora do material.

Já em relação às atividades da Unidade III do Módulo VI, P3, de forma geral, apresentou respostas completas. Não foram encontrados erros ou respostas incompatíveis; assim como na Unidade realizada anteriormente, P3 também não realizou a atividade prática VI.(3) que indicava a proposição de uma rotina para a criança. Apesar disso, em entrevista posterior, P3 disse que estava procurando figuras para realizar a planilha de horários com a ajuda da filha, que estava gostando muito dessa atividade.

Quanto à P4, a participante respondeu as 24 atividades do Módulo II relatando as condições de estudo de seus dois filhos e sua própria forma de atuação como agente favorecedora dos comportamentos de estudo deles. Contudo, nas atividades do bloco II.1, que se referiam à situação hipotética da família Coruja, P4 ficou sob controle da criança estar assistindo TV antes de iniciar a atividade escolar, sendo que o foco esperado era a atitude da ajudante/empregada da família ao gritar com as crianças e colocar o estudo como uma obrigação, sem dar suporte suficiente a elas. Assim, na Questão II.1a., P4 indicou que assistir TV antes de realizar as tarefas não ajudava as crianças a gostarem de estudar. Tal foco de P4 para esse aspecto pode ser entendido pelo fato da aprendiz não ter realizado as atividades e leitura do módulo anterior, em que as simulações hipotéticas da família coruja tratavam da formulação de regras e indicava a possibilidade de fazer acordos para realização da tarefa depois do desenho animado favorito da criança da situação hipotética. Considerando que o uso do programa pode ocorrer de modo não sequencial é importante revisão do trecho da situação hipotética ou inclusão de nota de rodapé informando sobre o aspecto positivo da combinação da realização da tarefa de casa após o desenho animado da criança, conforme exposto no módulo anterior.

Outras respostas incorretas da aprendiz disseram respeito à atividade de natureza conceitual II.2, nas questões II.2b “O que significa dizer que estudar é uma classe de comportamentos?” e II.2c “Defina comportamentos de estudo”. As respostas para a primeira questão deveriam indicar que estudar é uma classe de comportamentos, pois envolve vários comportamentos mais específicos e diferentes: ler, escrever, pesquisar etc., conforme apresentado no texto. A resposta de P4 foi: *“Seria um procedimento comportamental de alguns fatores relacionados a procedimentos adequados de estudo, um procedimento comportamental durante o estudo é considerado específico de cada sujeito”*. Já na segunda

questão a resposta correta seria que comportamentos de estudos são aqueles que permitem desenvolver ou aumentar e melhorar a capacidade do indivíduo que estuda para lidar com aspectos da vida. P4 respondeu: “*Seria uma forma de comportamento de estudo que cada indivíduo desenvolve de acordo com a sua experiência pessoal*”. Ao verificar o texto anterior ao exercício é importante considerar que as respostas esperadas não estavam especificadas de forma literal, dificultando que ocorresse uma resposta adequada do aprendiz; uma revisão do material, em relação a este aspecto, parece desejável.

Já quanto às respostas incompletas, na atividade II.8b, referente à situação hipotética da família Coruja, P4 deixou o exercício em branco e na atividade prática II o aprendiz apenas indicou as respostas que obteve dos filhos, conforme sugestão da tarefa, não realizando o relato de como foi a experiência de conversar com as crianças, também solicitado no enunciado. Parece conveniente, assim, nas atividades práticas, dar destaque à solicitação de relatar a experiência de conversar com os filhos, podendo haver questionamentos mais diretos da interação, como por exemplo: “O que você conversou com as crianças? Como você estava se sentindo no momento da conversa com as crianças? Como percebeu as crianças no momento da conversa? O que as crianças disseram para você em relação ao aspecto conversado?”

Referente às Unidades IV e V do Módulo VI também realizadas por P4, a participante respondeu todas as questões de forma objetiva, completa e sem erros. Apenas nas atividades práticas VI.(4), referente à proposição de procedimentos de estudo, e VI.(5), referente à minimização de interferências ao estudar, houve relato de reflexão de P3, que demonstra ter sido o exercício realizado após interação com as crianças sobre o tema exposto. Contudo, não há relato de como foi essa interação, ou seja, de como ela interagiu com as crianças sobre os temas propostos.

A aprendiz P5 realizou as 25 questões Módulo III do programa de ensino de forma clara, apresentando detalhes da interação com o filho e outros aspectos da vida cotidiana da família. Não foram encontrados erros ou respostas a atividades incompatíveis com o esperado para o programa de ensino. As atividades incompletas se referiram à atividade prática III(1) e III(2), e as lacunas devem estar relacionadas ao fato de que no momento de realização do programa de ensino o filho de P5 já estava em período de férias escolares. P5 relatava então algumas situações referentes à atividade proposta que haviam ocorrido durante o ano letivo anterior da criança e as atitudes que havia tomado, além de fazer proposições de novos comportamentos e atitudes para o futuro.

Quanto às questões do Módulo V P5 respondeu todas detalhadamente, apresentando informações da relação com o filho ao estudar e do filho e da filha em relação aos aspectos da interação na vida cotidiana da família. Como a atividade prática envolvia reflexão e interações diárias de vida, não referentes à oportunidade de atividade de estudo da criança, P5 realizou conforme o esperado.

Por fim, as 12 questões que faziam parte das atividades propostas nas Unidades VI e VII do Módulo VI também foram respondidas por P5 de forma clara, apresentando detalhes da relação do filho com as situações de avaliação escolar e da escola em relação à divulgação das regras da instituição. Mais uma vez, não foram encontrados erros ou respostas incompatíveis com o esperado para o programa de ensino e a atividade incompleta se refere aos itens de natureza prática VI.(6) e VI(7), uma vez que no momento de realização do programa de ensino o filho de P5 já estava em período de férias escolares. Assim como aconteceu nos outros módulos realizados por P5, a aprendiz relatou algumas situações que haviam ocorrido no ano anterior com a criança, referentes à atividade proposta, e atitudes que havia tomado, além de fazer proposições de novas formas de atuação em relação ao favorecimento das atividades de estudo do filho para o futuro.

6.2 Avaliação da formação dos aprendizes como agentes favorecedores de comportamentos de estudo.

Para avaliação da formação dos aprendizes como agentes favorecedores do comportamento de estudo foram realizadas comparações das declarações dos participantes relativas à supervisão escolar oferecida aos filhos antes e após o treinamento, para cada um dos participantes. As informações se referem ao modo como os participantes relataram se comportar ao promoverem comportamentos de estudos em crianças, em termos de existência ou não de determinadas condutas, frequência de apresentação destas condutas e outras propriedades relevantes que puderam ser identificadas a partir do exame dos relatos verbais. No Quadro 37 pode ser verificada a sistematização de alguns dos aspectos avaliados antes e após a realização de partes do treinamento para os cinco participantes do estudo.

Quadro 37 – Aspectos da atuação dos participantes como agentes favorecedores do comportamento de estudo dos filhos antes e após a realização de partes do programa de ensino.

P	Parte do programa realizada		Aspectos avaliados	Antes		Após Modificações relatadas
	Módulo	Unidade		Situação Relatada	Adequação	
P1	Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade I Quem é esta criança?	Processo de realização da tarefa	Desgastante – necessidade de cobrança de adultos para realização.	x	Não congruência dos relatos
			Horário	Período noite – horário não especificado	x	
			Local	Mesa com cadeira Sala – algumas vezes TV ligada.	x	
			Material	Completo e organizado pela criança.	✓	
	Módulo IV Cuidar de si para favorecer o comportamento de estudo da criança	Não há	Interferências e intervalos	Frequentes - para comer, ir a banheiro, beber água etc.	x	
			Supervisão pais	Criança realiza atividades sozinha - pais verificam após realização.	✓	
Contato escola			Reuniões pais e quando necessário	✓		
P2	Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade II Há modos melhores de interagir com crianças?	Processo de realização da tarefa	Desgastante – necessidade cobrança adultos para realização.	x	Não congruência dos relatos
			Horário	Período da tarde – de acordo disponibilidade mãe - entre 15 e 17hs.	✓	
			Local	Fundos da casa – mesa, cadeira e boa iluminação e ventilação.	✓	
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade I Como deve ser o local de estudo?	Material	Completo e organizado pela criança.	✓	Organização e identificação material pela mãe e criança.
			Interferências e intervalos	Diante reclamação da criança - comer, ir a banheiro, beber água.	x	
		Unidade II Como cuidar do material escolar?	Supervisão pais	Acompanhamento da mãe durante a realização da atividade.	✓	Não congruência dos relatos
			Contato escola	Reuniões pais e quando necessário	✓	
P3	Módulo I Relacionar-se adequadamente com crianças	Unidade III Regras e normas podem ajudar?	Processo de realização da tarefa	Desgastante – necessidade cobrança adultos para realização	x	Realizou planilha de horários e regras, que criança estava seguindo sem necessidade de cobrança da mãe.
			Horário	Período noite – horário não especificado.	x	Período da tarde – após descansar da escola.
			Local	Quarto criança - deitada na cama ou sentada no chão e apoiada na cama - computador ao lado.	x	Quarto da criança – escrivaninha – computador ao lado.

	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade III Como planejar horários e sessões de estudo?	Material	Falta dicionário - organizado pela criança.	x	Não congruência dos relatos
			Interferências e intervalos	Vizinha chama para brincar – interrupções longas (1h/1h30min).	x	Regras de realizar atividade antes de brincar.
			Supervisão pais	Realiza atividade sozinha – mãe verifica esporadicamente após correção professora.	x	Não congruência dos relatos
			Contato escola	Reuniões pais e quando necessário	✓	
P4	Módulo II Definindo conceitos e importância de estudar	Não há	Processo de realização da tarefa	Desgastante – necessidade cobrança adultos para realização. Filha com dificuldades para estudar para provas de forma autônoma.	x	Orientou filha sobre diferentes formas de estudar para provas.
			Horário	Período tarde (filho) e noite (filha) – horário não especificado.	x	Não congruência dos relatos
			Local	Sala de jantar – mesa e cadeira com encosto e almofadada.	✓	
	Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança	Unidade IV Como definir procedimentos de estudo?	Material	Completo e organizado pelas crianças.	✓	
			Interferências e intervalos	Não há interrupções.	✓	
			Unidade V Como lidar com as interferências no estudo?	Supervisão pais	Acompanhamento da mãe ou pai durante a realização da atividade.	✓
			Contato escola	Reuniões pais e quando necessário	✓	
	P5	Módulo III Buscar informações sobre comportamentos de estudo da criança...	Unidade I Que informações são importantes para favorecer...?	Processo de realização da tarefa	Desgastante – necessidade cobrança adultos para realização.	x
Unidade II O que fazer com as informações ...?				Horário	Período manhã (9h30min) ou noite (19hs).	✓
Módulo V Identificando as necessidades de apoio ...		Não há	Local	Cozinha – mesa e cadeira com encosto.	✓	
Módulo VI Garantir apoio para atividades de estudo da criança		Unidade VI Como se preparar bem para as avaliações escolares?	Material	Completo e organizado pela criança, após cobrança da mãe.	✓	
			Interferências e intervalos	Frequentes – em geral para verificar atividades da irmã.	x	
			Unidade VII Por que ficar atento as regras escolares?	Supervisão pais	Acompanhamento da mãe durante a realização da atividade.	✓
		Contato escola	Reuniões pais e quando necessário	✓		

Legenda: x – situação anterior ao programa “inadequada”
 ✓ – situação anterior ao programa “adequada”

6.2.1 Participante P1

O participante P1 trabalhava na mesma instituição da pesquisadora¹², foi convidado a participar do estudo por ter filhos na idade indicada para o programa de ensino e aceitou o convite porque estava realizando curso de graduação em Pedagogia à distância e considerou que obter informações sobre comportamentos de estudo poderia ajudar também nessa situação.

Na avaliação geral da situação hipotética, antes da entrega do material do programa de ensino, P1 apresentou bom desempenho em termos de conhecimento sobre atuação de um agente favorecedor de comportamentos de estudo de crianças, uma vez que apontou corretamente os aspectos positivos e negativos da situação, exceto quando considerou negativa a situação em que a mãe da situação procura conhecer sobre os gostos da criança para oferecer prêmios ao filho pela realização da tarefa e estudo. De acordo com a avaliação do participante a mãe deveria incentivar o filho sem utilizar prêmios e sim pelo reconhecimento do seu desempenho.

P1 é pai de dois filhos, uma menina e um menino, e considerou para a pesquisa tomar como referência seu filho mais novo. Na época da realização da pesquisa a criança estudava no período da tarde e recebia frequentemente atividades da escola para serem realizadas em casa. Segundo avaliação do pai, a quantidade de atividades solicitadas pela escola era excessiva.

De acordo com as informações apresentadas pelo participante antes da realização de parte do programa de ensino a criança realizava as atividades no período da noite, após jantar, geralmente às 20hs. De acordo com o relato do pai, nesse horário a criança ainda estava “*com pique*” para fazer algo. Segundo P1, o filho possuía bom rendimento nas atividades escolares, contudo o processo para realização da tarefa de casa era desgastante, sendo necessárias várias cobranças por parte dos adultos para a o filho cumprir as atividades. O pai apontou matemática como área de dificuldade da criança, mas disse que o filho possuía boa memória para história e geografia.

O pai indicou que a criança fazia as atividades escolares reclamando e havia interrupções no momento da tarefa para comer, ir banheiro, descansar, em geral durando de 5 a 10 minutos cada interrupção e o retorno à atividade ocorria por conta da própria criança. O material escolar era organizado pela própria criança e as atividades eram realizadas na sala, na

¹² A pesquisadora dava aulas em um curso de graduação de Psicologia e P1 era coordenador de um curso de graduação em Ciências da Computação.

mesa de centro, na qual havia uma cadeira para a criança. Às vezes, a TV da sala ficava ligada enquanto a criança realizava as atividades escolares.

A tarefa era feita, em geral, sob supervisão da irmã ou sozinho, pois os pais trabalhavam quase todas as noites da semana. Quando havia dúvidas a criança solicitava ajuda para o pai ou para a mãe, quando esses chegavam do trabalho. De acordo com o participante, em geral, quando vai ajudar o filho, diz o que deve ser feito sem dar respostas ou diz o que deve ser feito dando resposta, dependendo das circunstâncias, uma vez que quando a criança não entende a explicação ou “*não vai*”(sic) o pai acaba dando a resposta da atividade. P1 ainda disse que frequentemente o produto do trabalho da criança é avaliado pelos adultos da casa após a criança realizar a tarefa, e que o fazem de bom grado.

Entre as atitudes tomadas por P1 quando o filho não quer estudar as indicadas como mais frequentes foram: “Pergunta por que não quer fazer a tarefa ou estudar e conversa com calma”; “Procura dar condições para criança fazer a tarefa, ensinando ou ajudando no que precisar” e “Faz a lição com ele”.

Quando faz a tarefa de forma displicente ou incompleta P1 procura, mais frequentemente: “Ensinar como estudar/como corrigir o erro”; “Perguntar por que estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou a tarefa por completo e conversa”; “Dizer que percebeu que criança estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou toda a tarefa e explica o motivo”; “Estudar com a criança” e “Tentar graduar a tarefa para criança conseguir fazer e, não conseguindo, procurar levar a dificuldade ao professor”.

Já quando a criança realiza a tarefa de forma adequada, frequentemente “Elogia”, de forma geral e especificamente em relação ao que foi realizado; “Dá algo se perceber que ele se esforçou ou tem boas razões para isso”; “Dá carinho e atenção” e “Dá permissão para ver TV ou receber visitas/amigos”.

Sobre as regras para estudar ou realizar a tarefa de casa P1 disse que não havia nada rigoroso, e que procurava indicar sempre a necessidade e importância de estudar para o filho. Sobre o que gostaria de mudar, P1 disse que gostaria de melhorar a motivação da criança para estudar, a boa vontade dele para estudar.

Após a realização de partes¹³ do programa de ensino P1 indicou que conseguiu refletir melhor sobre a interação pai/filho quanto ao aspecto escolar, contudo não houve

¹³ Para o participante P1 foram entregues a Unidade I do Módulo I e o Módulo IV. A Unidade I – Módulo I apresentava informações sobre a importância de se conhecer uma criança, tipos de informações relevantes que se deve ter sobre crianças, características desenvolvimentais, sugestões de como proceder para obter informações

indicações de modificações no comportamento do filho ao estudar, bem como de comportamentos de P1 para favorecer o comportamento de estudo do filho, uma vez que a leitura e devolutiva do material do programa de ensino para a pesquisadora ocorreu no final do ano letivo, quando a criança já estava em período de férias. De forma geral P1 considerava normal o filho não gostar de realizar as atividades escolares, indicando várias vezes durante o programa de ensino frases do tipo: “*Como qualquer criança, prefere não ter que fazer lição*” ou “*Comporta-se como criança (durante realização da atividade escolar), ora possui boa vontade, ora não*”.

6.2.2 Participante P2

A participante P2 era aluna da pesquisadora em uma disciplina de estágio em clínica analítico-comportamental e disse que pensou em participar pela curiosidade de ser participante em uma pesquisa de doutorado¹⁴.

Na atividade de simulação de situação hipotética, P2 apontou corretamente todos os aspectos positivos e negativos da estória, indicando ainda, de forma completa e clara, o que a personagem deveria fazer para ter uma atuação mais adequada. Estes dados indicam que P2 já possuía um bom repertório de agente favorecedor de comportamento de estudo.

P2 tinha dois filhos e selecionou seu filho mais novo como referência para realizar o programa de ensino, uma vez que a criança, ainda que estivesse na pré-escola, recebia tarefas frequentes para realizar em casa e a mãe tinha dificuldades na supervisão da realização destas pelo filho. De acordo com seu relato, para a criança realizar a tarefa ela tinha que insistir para isso ocorrer. Disse ainda que a criança se cansava muito rápido e se distraía com facilidade.

A atividade escolar era realizada no período da tarde, sem horário definido para tal, uma vez que horário de tarefa da criança dependia do horário que a mãe estava disponível, geralmente entre as 15 e 17hs.

A iniciativa para realizar a tarefa de casa era, em geral, da mãe. O local escolhido para realização da tarefa era em uma mesa, nos fundos da casa. P2 descreveu o lugar como ventilado, com boa iluminação, cadeira com encosto, sem TV ou rádio. Foi a mãe

da criança, entre outras. Já o Módulo IV apresentava informações sobre a importância de o adulto cuidar de si antes de iniciar supervisão de estudos com crianças, indicando sugestões de como o adulto poderia se preparar para acompanhar o estudo da criança e formas de controlar a raiva.

¹⁴ Na época da realização da presente pesquisa P2 estava realizando o trabalho de conclusão de curso da faculdade e apresentava interesse em conhecer mais sobre pesquisas com temas ligados à psicologia.

que definiu o local para realização da tarefa, uma vez que pela criança esta seria feita no chão do quarto. O material da criança é considerado bem organizado, possui todos os materiais necessários e a própria criança cuida do material, organiza os lápis, guarda ao final etc.

Ao iniciar a tarefa o humor da criança é positivo, mas por pouco tempo, cerca de 20 minutos. Se a atividade demora em ser realizada começa a reclamar e a interromper. Segundo P2, o filho fica reclamando, dizendo que está cansado e quer sair e, de fato, muitas vezes, para de trabalhar mesmo que a tarefa não tenha sido concluída. Apenas retoma a tarefa quando a mãe chama.

A mãe está sempre presente na realização da tarefa e é para ela que o filho solicita ajuda. Algumas vezes o pai participa, quando precisa realizar algum desenho que mãe e filho não conseguem fazer.

Entre as atitudes tomadas por P2 quando o filho não quer estudar, assim como P1, as indicadas como mais frequentes foram “Pergunta por que não quer fazer a tarefa ou estudar e conversa com calma”; “Procura dar condições para criança fazer a tarefa, ensinando ou ajudando no que precisar” e “Faz a lição com ele”.

Quando faz a tarefa de forma displicente ou incompleta P2 procura, mais frequentemente: “Ensinar como estudar/como corrigir o erro”; “Perguntar por que estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou a tarefa por completo e conversa”; “Dizer que percebeu que criança estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou toda a tarefa e explica o motivo” e “Estudar com a criança”.

Já quando a criança realiza a tarefa de forma adequada, frequentemente “elogia”, de forma geral e especificamente em relação ao que foi realizado; “dá carinho e atenção” e “dá permissão para brincar, ver TV ou receber visitas/amigos”.

A mãe verifica a tarefa durante a realização desta e diz que faz isso de bom grado, pois gosta de fazer o acompanhamento desta atividade. Ao ajudar a criança diz o que deve ser feito sem dar respostas. Às vezes, alega que fala somente alguma letra que a criança escreveu errado ou não sabe. Sempre olha os materiais, como apostilas utilizadas em sala de aula. Diz conversar com a professora sempre quando há necessidade. Acredita que isso ajuda nas dificuldades que surgem durante o desenvolvimento das atividades. A regra escolar existente em casa é para o filho estudar utilizando a mesa do fundo da casa.

No pós-teste, após realizar parte¹⁵ do programa de ensino, P2 informou que a mudança que realizou foi na organização e identificação do material escolar e relatou que o filho gostou de ajudar na organização do material. Além disso, disse que deixou mais claro os horários e quem irá ajudar a criança na tarefa de casa, contudo não houve relato de mudanças nos horários, local e supervisão escolar após realização de partes do programa de ensino. P2 disse que acredita que tem sido adequada na supervisão escolar do filho, que se empenha de maneira suficiente para que seja um momento agradável, sem que pareça brincadeira. Indica que a maior dificuldade é que o filho não gosta da professora e isso pode dificultar a motivação da criança para realizar as tarefas e ir para escola.

6.2.3 Participante P3

Assim como P2, a participante P3 também era aluna da pesquisadora em uma disciplina de estágio em clínica analítico-comportamental. Disse que pensou em participar para ajudar a filha a estudar melhor. Disse que nunca teve orientação para estudar, que ela mesma não sabe estudar adequadamente e que seria bom ter orientações para ela e para filha.

Na atividade de simulação de situação hipotética P3 apontou corretamente e de forma completa e clara todos os aspectos positivos e negativos retratados na estória e o que a personagem deveria fazer para ter uma atuação mais adequada, indicando um bom repertório de agente favorecedor de comportamento de estudo.

P3 era mãe solteira de uma menina e morava com os seus pais. Relatou que a criança passou quase todo seu período escolar, até então, com a mãe trabalhando fora durante o dia e estudando à noite. Como P3 estava no seu último ano de faculdade tinha o propósito de modificar a situação, já que pensava em se casar com um novo namorado e passaria a ficar em casa no período noturno. De acordo com seu relato, a criança é uma aluna boa, esperta, consegue realizar as tarefas sozinhas, mas muitas vezes acaba fazendo “*em cima da hora*” (sic). Assim, a atividade escolar era realizada no período da noite, sem horário pré-definido e fixo. Às vezes iniciava entre 18 e 19hs, mas às vezes a mãe chegava da faculdade entre 22 e 22:30 horas e a criança ainda não havia feito a lição. A mãe gostaria que a criança realizasse as atividades no período da tarde, horário em que a criança geralmente fica dormindo.

¹⁵ Para o participante P2 foram entregues a Unidade II do Módulo I e as Unidades I e II do Módulo VI. A Unidade II – Módulo I apresentava informações sobre as formas de interação com crianças. Já o Módulo VI, unidades I e II, apresentavam informações sobre escolha e adaptação de local de estudo e cuidados com material.

A iniciativa para realizar a tarefa de casa era da criança durante a semana e a mãe costumava questionar a realização da atividade nos finais de semana. O local de realização da tarefa indicado foi o quarto da criança, deitada na cama ou sentada no chão e apoiada na cama. Geralmente o computador fica ao lado da criança, para ajudar nas pesquisas escolares. Segundo a mãe há uma escrivaninha no quarto, mas a criança prefere usar a cama. Apesar dessas condições, a mãe avalia que a criança tem um caderno muito organizado e caprichado. O material da criança fica empilhado na escrivaninha ou na mochila e quem cuida é a própria criança. Quanto a possuir os materiais necessários diz que a criança está usando um dicionário de espanhol que não é bom, mas a professora não indicou o dicionário adequado. Para compensar a falta do material, a criança utiliza sites da internet. A mãe suspeita que a criança não tenha anotado adequadamente a indicação do dicionário pela professora, já que não costuma levar a agenda para escola.

P3 relata que a criança reclama da tarefa de casa, dizendo que está cansada, que é difícil. Algumas vezes a mãe também avalia a tarefa como difícil. As interrupções na tarefa de casa ocorrem geralmente quando a vizinha chama para brincar. A filha demora 30 min. ou 1 h para retornar à atividade, mas quando P3 está em casa não deixa a filha brincar antes de concluir a tarefa.

A mãe geralmente não está presente na realização da tarefa e verifica as atividades raramente, em geral depois que a professora já corrigiu. Disse que quando está em casa procura ajudar no que a filha solicita de ajuda. Quando a mãe está em férias ou afastada do trabalho, à tarde ajuda com bom humor na tarefa de casa, mas se a filha pede ajuda muito tarde da noite a mãe diz ficar irritada, pois a criança deixou tudo para depois. A avó da criança também tenta ajudar; contudo ela completou estudos com supletivo e tem mais dificuldades para isso. P3 relata que quando a criança pede ajuda diz o que deve ser feito sem dar respostas ou diz para criança o que deve ser feito dando respostas, principalmente no dia que a criança está nervosa e sem paciência. P3 relatou, ainda, que quando a filha era muito novinha já chegou a fazer a tarefa para a criança, dizendo que escrevia e pedia para a filha copiar por cima.

Entre as atitudes tomadas por P3 quando a filha não quer estudar, as mais frequentes foram: “Não toma nenhuma medida”; “Pergunta por que não quer fazer a tarefa ou estudar e conversa já irritada”; “Procura dar condições para criança fazer a tarefa, ensinando ou ajudando no que precisar”; “Faz a lição com ela” e “Tira algum objeto que ela goste”, em geral o computador e internet.

Quando faz a tarefa de forma displicente ou com incompleta P3 procura, mais frequentemente: “Ensinar como estudar/como corrigir o erro”; “Perguntar por que estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou a tarefa por completo e conversa”; “Dizer que percebeu que criança estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou toda a tarefa e explica o motivo”; “Ameaçar”; “Proibir de brincar ou ver TV”. Já quando a criança realiza a tarefa de forma adequada, frequentemente “elogia” e “dá dinheiro”.

P3 disse que não há regras para estudo em casa e que seu desempenho com a filha deveria ser melhor, que poderia participar mais da vida escolar da filha e estava deixando muito a desejar.

Após realizar parte do programa de ensino¹⁶, P3 informou que realizou modificações em relação aos horários e seguimento de regras para hora de estudar. Disse que ela e a criança começaram a definir horários para estudar, criando uma rotina de horários e atividades identificadas por meio de desenhos, conforme sugerido no material. Segundo P3, após realizar parte do programa de ensino ela conversou com a filha, mudaram o horário de realização da lição de casa do período noturno para o período da tarde, depois da criança descansar após retorno da escola. Disse que a criança passou a realizar a atividade no horário combinado e quando a mãe chegava em casa a filha já havia realizado a lição. O local de estudo também foi alterado, passando da cama para a escrivaninha, no próprio quarto da criança. Além das atividades escolares, P3 disse ter modificado regras em geral na casa, combinando com a filha atividades que poderia ter para ajudar a avó no cuidado com a limpeza. Disse que estava melhorando seu desempenho, começando a entender como poderia proceder com a filha, pois antes tinha muitas dificuldades, principalmente por falta de tempo. Em contato com a pesquisadora agradeceu muito e disse que as orientações mudaram a sua vida e de sua filha.

6.2.4 Participante P4

P4 também era aluna da pesquisadora em uma disciplina sobre conceitos em análise do comportamento. Relatou desejo em participar, pois a filha possuía muita dificuldade no estudo. Segundo P4 a criança dizia não saber estudar e a mãe tinha que ficar estudando junto, fazer questões de prova para ela etc. A mãe considera que havia preguiça da

¹⁶ Para o participante P3 foi entregue a Unidade III do Módulo I, que se referia a regras e normas e a Unidade III do módulo VI, que informava sobre horários e sessões de estudo.

filha para fazer o próprio resumo ou perguntas de estudo. Já com o filho, P4 disse que possuía dificuldade, pois o menino não queria deixar de fazer coisas para estudar, ficava suspirando para começar estudar. Indicou que quando a criança iniciava os estudos ele conseguia fazer sozinho, terminava rápido, não tinha dificuldade para estudar, mas apresentava problemas para começar a estudar.

Na atividade de simulação de situação hipotética P4 apontou de forma completa e clara os aspectos positivos e negativos da estória, exceto quando considerou negativa a situação em que a mãe procurava conhecer sobre os gostos da criança para oferecer prêmios ao filho pela realização da tarefa e estudo. De acordo com a avaliação do participante a mãe deveria incentivar o filho apenas por meio de elogios.

P4 relatou que as crianças mudaram de escola no ano em que foi realizada a coleta de dados da pesquisa. Indicou que houve muita diferença entre as escolas, o que causou mais dificuldade para a filha, que piorou seu desempenho nas provas. Também relatou que a filha teve problemas com algumas colegas na escola nova. Disse que a menina fazia muitas atividades durante o dia, fazia aulas de ginástica todo dia e aula de inglês em dois dias por semana, logo após a atividade esportiva. Indicou que era um dia-dia corrido e a tarefa ficava para a noite, quando a mãe não estava em casa para ajudar. Assim, o filho realizava a tarefa à tarde e a filha à noite, sem horário pré-definido e fixo para essas atividades.

Em geral as crianças faziam a atividade na mesa de jantar, utilizando cadeira com encosto e almofadada; contudo, disse que já viu a filha fazendo tarefa no quarto, deitada na cama. O material das crianças, de acordo com a mãe, é completo e organizado dentro da mochila de cada filho.

O humor das crianças ao iniciar as atividades escolares foi avaliado como negativo, sempre reclamando; contudo, P4 relatou que os filhos não faziam interrupções após iniciar o estudo. Em geral a mãe acompanhava a realização das atividades do filho e a filha contava com a colaboração do pai nas atividades escolares. Relatou que ao ajudar na atividade indica o que deve ser feito sem dar respostas, mas também que já havia feito a tarefa pela criança, em geral de colagem, para adiantar e terminar logo. P4 avalia que a escola envia muitas tarefas e livros para ler, por isso às vezes acaba ajudando na confecção da tarefa propriamente dita.

De acordo com P4, a supervisão escolar é iniciada com boa disposição da mãe, mas com o decorrer do tempo, com os filhos reclamando e chorando muito, ela acaba ficando nervosa. Isso acontece principalmente com relação à filha, considerada pela mãe como “*muito estourada*” (sic).

Entre as atitudes tomadas por P4 quando os filhos não querem estudar, as indicadas como mais frequentes foram: “Perguntar por que não quer fazer a tarefa ou estudar e conversar” algumas vezes calma e outras já irritada; “Procurar dar condições para as crianças fazerem a tarefa, ensinando ou ajudando no que precisar”; “Fazer a lição com eles” e “Repreendê-los” e “Forçá-los a fazer”.

Quando fazem a tarefa de forma displicente ou incompleta P4 procura, mais frequentemente: “Ensinar como estudar/como corrigir o erro”; “Perguntar por que estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou a tarefa por completo e conversa”; “Dizer que percebeu que criança estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou toda a tarefa e explica o motivo”; “Estudar com eles”; “Ameaçá-los”; “Forçá-los estudarem adequadamente”; “Graduar a tarefa”.

Já quando a criança realiza a tarefa de forma adequada, frequentemente “elogia”; “dá carinho e atenção” e “dá permissão para ver TV ou brincar”.

De forma geral P4 disse que não há regras para estudar e que procura acompanhar e participar, tanto na escola como em casa. Disse considerar que em casa “deixa a desejar”, pois poderia ser “*mais firme*” (sic) com as crianças.

Após realizar parte do programa de ensino¹⁷, P4 relatou que passou a orientar melhor a filha quanto à escolha da melhor maneira de estudar, por meio de grifos, formulação de resumo, questionários, símbolos e figuras. Indicou que as dicas de procedimentos do programa de ensino também a ajudaram a estudar melhor para as provas da faculdade. Disse, ainda, que tentou proporcionar aos filhos um ambiente mais limpo de distrações ao realizar as atividades e a elogiá-los mais quando eles apresentam algum êxito nas atividades realizadas. Apesar das modificações de P4, a participante relatou que não haviam sido verificadas mudanças nos comportamentos dos filhos ao estudar.

6.2.5 Participante P5

P5 era conhecida da pesquisadora e foi convidada por ter filhos na idade desejada para realizar o programa de ensino. Ela era mãe de uma menina de quatro anos e um menino de oito anos. Disse que aceitou participar pois o filho tem dificuldade de

¹⁷ Para o participante P4 foi entregue a o Módulo II, que se referia a definição de conceitos e importância do estudo e as Unidades IV e V do módulo VI, que informava sobre procedimentos de estudo e interferências ao estudar.

concentração. A irmã o distraía muito na hora da lição, brincando, querendo atenção e não havia uma organização na hora de fazer a tarefa.

Na atividade de simulação de situação hipotética P4 apontou de forma clara a maioria dos aspectos positivos e negativos da estória, exceto quando considerou negativa a situação em que a mãe procura conhecer sobre os gostos da criança para oferecer prêmios ao filho pela realização da tarefa e estudo, pois considerou que a lição deve ser uma obrigação da criança e não deveriam ser feitas trocas para realização desta, e na situação na qual a mãe diz “Vou ficar muito triste se você não se sair bem na escola”, para ver se a criança se anima a estudar”, pois disse que não sabia identificar se era um aspecto positivo ou negativo.

P5 disse que a maior dificuldade que tinha com a criança era referente à concentração na hora do estudo e sua motivação para estudar. O horário de realização da tarefa dependia dos dias de aula de futebol, que eram realizadas no período da manhã, nas quartas e sextas-feiras, assim a lição era feita pela manhã quando não havia futebol e à noite, nas terças e quintas. A mãe relatou que quando a lição era feita pela manhã, a criança acordava às 9hs, tomava café e iniciava a tarefa por volta de 9:30. Nos dias em que realizava as atividades escolares à noite, fazia isto por volta das 19hs.

De acordo com P5, havia a necessidade dela lembrar o filho para realizar a lição, pois poucas vezes partiu da criança esta iniciativa. O local da realização da lição era na mesa da cozinha. P5 disse que o filho tinha uma escrivaninha no quarto, mas que a criança gostava de fazer a lição na cozinha. Além disso, em visita a casa de P5, para realização das entrevistas e entrega do material do programa de ensino, a pesquisadora pode conferir que na escrivaninha do quarto havia vários brinquedos e televisão. A mãe disse também que a criança não era “organizada”. Deixava o material onde fazia lição e P5 tinha que orientar para que o material fosse guardado na mochila novamente.

O humor da criança para realizar as tarefas de casa, segundo relato de P5, era sempre reclamando. Algumas vezes, quando havia lição de matemática, de que a criança gosta, ele fazia de bom grado. As interrupções na atividade eram também frequentes, conforme relatou P5. A criança parava para ir atrás da irmã, mostrar algo para mãe, apontar lápis etc. As interrupções demoravam alguns minutos, e a mãe tinha que pedir para criança retornar às atividades.

De acordo com P5, ela era quem acompanhava as atividades do filho em casa, observando durante sua realização e logo após, quando a criança terminava. Ela relatou que costuma ajudar, mas disse que às vezes percebe que a criança pede ajuda de “malandragem” (*sic*) e então deixa ele fazer sozinho. P5 disse, ainda, que costuma ajudar a criança dizendo o

que deve ser feito sem dar resposta. Durante a ajuda, a mãe disse que inicia com bom grado, mas quando a criança começa a “enrolar” muito, ficar reclamando e não faz a tarefa em tempo adequado, P5 então passa a reclamar.

A atitude tomada mais frequentemente por P5 quando o filho não quer estudar é “Procurar dar condições para as crianças fazerem a tarefa, ensinando ou ajudando no que precisar”. Já quando o filho faz a tarefa de forma displicente ou incompleta P5 procura, mais frequentemente “Dizer que percebeu que criança estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou toda a tarefa e explica o motivo”; “Forçar a estudar adequadamente” e “Graduar a tarefa”. Quando a criança realiza a tarefa de forma adequada, frequentemente “elogia”; “dá carinho e atenção” e “dá permissão para ver TV ou brincar”.

P5 indicou que, de forma geral, não havia regras específicas sobre o estudar em sua casa. Relatou que a criança sabe que se não terminar o estudo não poderá brincar e indicou que sempre procurava participar das tarefas do filho, seja corrigindo ou mostrando a forma correta e deixando que o filho participe e reflita sobre o que está fazendo. Devido à disputa por sua atenção que ocorre entre os filhos no momento da lição, relatou que, às vezes, ficava difícil conciliar a atenção que o filho necessita e as outras atividades dela no momento.

Após realizar parte do programa de ensino¹⁸, P5 relatou que não conseguiu colocar em prática as dicas do material, pois realizou a leitura e atividade após encerramento do período letivo. Disse que procuraria obter informações mais específicas sobre o comportamento do filho; por exemplo, indicou que se a criança tiver alguma dificuldade vai procurar saber em que exatamente ele tem dificuldade, não dizendo mais de forma genérica dificuldade em português, por exemplo. Disse também que está disposta a observá-lo com mais atenção durante a realização da tarefa de casa, mostrar de modo específico como estudar para provas e mantê-lo sempre informado sobre as regras da escola que deve seguir. De forma geral disse que procura estar sempre em contato com a professora da criança e atenta ao comportamento dos filhos, avaliando que possui um bom desempenho nas situações que envolvam as atividades escolares da criança.

¹⁸ Para o participante P5 foi entregue o Módulo III – Unidades I e II, que se referiam a busca de informações sobre comportamentos de estudo da criança e outras condições que afetem o estudar; Módulo V, que se referia a identificação das necessidades de apoio para intervir no comportamento de estudo de crianças e Módulo VI – Unidades VI e VII, sobre apoio para realização de avaliações escolares e regras da escola.

7. CONSIDERAÇÕES SOBRE RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO ELABORADO PARA FORMAÇÃO DE AGENTES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO

7.1 Aspectos temporais da dedicação dos aprendizes ao programa: relações possíveis com resultados observados.

Os dados obtidos junto aos aprendizes participantes do estudo permitem avaliar alguns aspectos da eficácia do programa de ensino destinado à formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudos de crianças, na versão elaborada.

Em relação ao tempo de dedicação dos aprendizes ao programa de ensino foi possível observar que cada um dos participantes P1, P2, P3 e P4 se dedicou aos módulos e unidades correspondentes à sua parte do material em quatro oportunidades diferentes. P5 foi a participante com maior número de períodos de dedicação ao material e uma média de tempo de dedicação menor em cada oportunidade de contato com o material que os demais participantes, o que pode ser justificado por ter recebido maior número de páginas para leitura, assim como maior número de Unidades/Módulos do programa de ensino (cinco Unidades de três Módulos diferentes), enquanto os demais participantes receberam uma ou duas Unidades de dois Módulos diferentes.

Por uma falha na elaboração da planilha de tempo e dedicação do material do programa de ensino não foi possível obter a data em que os participantes se dedicaram à leitura e realização das atividades do material. Dessa forma, não foi possível verificar se os períodos de dedicação ao programa de ensino ocorreram em dias diferentes ou em várias oportunidades em um mesmo dia. De conversas com os participantes a pesquisadora pode concluir que muitos realizaram o programa em várias oportunidades em um mesmo dia. Essa afirmação é plausível, pois após a realização da entrevista e entrega do material, que ocorreu no início de outubro de 2012, foram combinados prazos de 20 dias para realização e devolutiva do material e todos os participantes indicaram, após o tempo combinado percorrido, necessidade de prorrogar o prazo para conseguirem realizar o programa de ensino, bem como a indicação de que as crianças que tomaram como referência para o programa já estavam em período de férias escolares no momento de realização das atividades práticas, o que ocorreu, em geral, no final do mês de novembro. P1, por exemplo, prorrogou o prazo de entrega em mais de quatro semanas e, diante de indicações da pesquisadora da oportunidade

de desistência da participação na pesquisa, indicou que realizaria o programa no final de semana seguinte. Além disso, o próprio relato de P5 permitiu identificar que a participante demorou em iniciar a realização do programa, sendo que esta também prorrogou o prazo de entrega por quase três semanas. Já para as participantes P2, P3 e P4, também foi possível verificar que houve atraso para iniciar o programa de ensino, pois estas receberam o material em outubro e, após o prazo de 20 dias, indicaram que ainda não haviam realizado a atividade, uma vez que tiveram que se dedicar a provas da faculdade, que, contudo, só iniciaram em final de outubro e começo de novembro, cerca de duas semanas após a pesquisadora ter entregue o material do programa. Essas participantes relataram realizar as atividades poucos dias antes de entregar o material para pesquisadora. Nelson, Westhues e MacLeod (2003), indicam que variáveis importantes para determinação da qualidade de programas de intervenção são a duração da intervenção e a frequência das atividades. Bolsoni-Silva e Borelli (2012), em estudo que comparou a aplicação de um treinamento de habilidades sociais com pais em grupos com encontros uma vez por semana *versus* duas vezes por semana, apontaram que o grupo com maior duração de intervenção (20 semanas) proporcionou um tempo maior para consolidar mudanças efetivas nos comportamento dos pais, quando comparado com o grupo de intervenção de curta duração (10 semanas). Diante dessas condições, as instruções iniciais do material deveriam ser revistas, adicionando orientações para que o tempo de dedicação dos aprendizes ao programa de ensino ocorra de forma gradual e sistemática.

O período do ano em que o material foi entregue aos participantes pode ter interferido negativamente no que se refere a uma possível melhor distribuição da dedicação dos participantes a ele, particularmente no que se refere às solicitações de aplicação prática das recomendações presentes no programa de ensino. Os participantes P1, P2, P3 e P4 estavam envolvidos em situações acadêmicas (P1 era professor e as demais eram alunas de um curso de psicologia), que no período da entrega do material pela pesquisadora costuma ser de alta demanda de dedicação a estas tarefas, tanto por parte de alunos quanto de professores, pela proximidade do final de semestre, quando costuma haver grande quantidade de provas e trabalhos para serem entregues, dada a prevalência, ainda, de processos avaliativos concentrados e referentes a grandes quantidades de assuntos abordados. P3, por exemplo, avaliou que sua dedicação não havia sido adequada por falta de tempo. Ainda, nesse período, as próprias crianças estavam encerrando o ano escolar, o que não permitiu que as intervenções nas atividades de estudos fossem realizadas, principalmente como indicaram P1 e P5 em suas considerações no material e nas análises das atividades práticas do programa de ensino. A

situação de aplicação de programas de ensino para formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo em períodos próximo às férias escolares, em geral por necessidade de cumprimento de prazos de entrega dos resultados de pesquisas, também foi verificada nos estudos de Gurgueira (2005) e Coser (2009a) como um aspecto desfavorecedor da análise do impacto do programa na modificação de comportamentos na situação problema. Além desses, Anesko e O’Leary (1982, citado por KAHLE E KELLY, 1994), já indicaram que o grupo de pais treinado no último mês do ano letivo não apresentava mudanças significativas na modificação de comportamentos de estudar em casa, ao contrário dos grupos que passaram por intervenção no período anterior.

7.2 Variáveis relacionadas aos aprendizes e avaliação do programa de ensino por participantes.

Quanto à avaliação dos aprendizes referente às instruções, módulos e unidades do programa de ensino, algumas características dos próprios aprendizes também puderam ser identificadas, permitindo compreender variáveis que podem comprometer a eficácia do programa.

P1 indicou, repetidas vezes, que a formatação do material do programa de ensino não contribuía para sua dedicação e motivação. Vale lembrar que o participante P1 era coordenador de um curso de computação na época da realização do estudo, provavelmente mais familiarizado com este tipo de mídia e, possivelmente, mais disposto a materiais típicos desta linguagem. Além disso, P1 foi o único homem do grupo e, embora relate participar do acompanhamento de estudos de seu filho, esta pode ser uma variável importante para motivação em realizar um programa de ensino destinado ao acompanhamento escolar de crianças, que, em geral, é tido como uma responsabilidade feminina, conforme indica Cortegoso (1995), corroborado com o estudo de Cia, Pamplim e Willians (2008), que verificou nos relatos de uma amostra de 110 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental que as mães são mais responsáveis pela educação e cuidados diários dos filhos do que os pais.

De modo diverso, P2, P3, P4 e P5 indicaram aspectos positivos em quase toda a avaliação que fizeram do programa. É importante resaltar que, diferentemente de P1, que mantinha relação de cunho estritamente profissional com a pesquisadora, as demais participantes eram alunas (P2, P3 e P4) e amiga próxima da pesquisadora (P5). Tal situação pode ter influenciado na avaliação mais positiva do programa de ensino por essas participantes. P2, P3 e P4 ainda realizavam disciplinas da qual a pesquisadora era professora e

podia atribuir notas para elas, o que pode ter contribuído para não haver indicações negativas ao material. Já P5, por ser amiga da pesquisadora, poderia se sentir constrangida em atribuir avaliação negativa do material, ao mesmo tempo em que a relação mais próxima poderia contribuir para sinceridade. O contato de participantes e pesquisadores anteriormente ao início de pesquisas como aspecto metodológico limitante ou favorecedor foi ressaltado na pesquisa de Christovam (2011), que aplicou programa de tema semelhante. No referente estudo a pesquisadora era profissional em uma escola em que as famílias participantes tinham filhos e, de acordo com a pesquisadora, as avaliações positivas em relação ao programa podem ter sido indicadas por recearem a ação da profissional em relação a seus filhos, no sentido de limitação metodológica do estudo; no sentido mais positivo, sendo conhecidos, foi permitido que a pesquisadora entrasse na casa dos participantes e realizasse filmagens da interação dos agentes de estudos com as crianças no momento da realização da tarefa de cada. Estudos futuros utilizando o material produzido nesta pesquisa poderiam ser realizados com participantes que não possuam relação de proximidade com o pesquisador, a fim de serem verificadas a consistência das reflexões apresentadas.

Os padrões gráficos (uso de subtítulos, tipo e tamanho de letra, desenho das bordas das caixas de texto, ilustrações, entre outras) foram considerados adequados pelos aprendizes, nesse sentido, pode-se verificar que os padrões adotados foram um controle de estímulos adequado para apresentação das informações para a orientação do aprendiz na utilização do material, a fim de facilitar a identificação do tipo de informação e comportamentos que são esperados dos aprendizes diante dela.

Quanto à avaliação da ajuda proporcionada pelo material que o aprendiz leu para lidar melhor com a forma de estudar da criança com quem tem contato, P1 disse que o conteúdo do programa de ensino não foi novidade para ele, pois já havia estudado conceitos similares em outras atividades, o que pode ter contribuído também para sua baixa motivação em relação ao programa de ensino. Ademais, ainda que P1 indicasse na entrevista inicial que gostaria que o filho melhorasse a motivação para estudar, frequentemente, nos relatos deste aprendiz, foi possível observar certa naturalização do processo denominado desgastante e desmotivante de estudar na situação familiar. Para esse pai, os problemas relacionados ao estudo não eram necessariamente vistos como uma característica intrínseca de gosto ou facilidade pessoal, como indicado frequentemente pela população em geral, conforme cita Souza (2001), mas como característica intrínseca da idade, uma vez que, para ele, qualquer criança prefere outras atividades às de estudo.

É possível verificar que a fundamentação de P1, no qual a idade é a variável determinante para dificuldades com o estudar do filho, vai ao encontro das principais teorias de desenvolvimento humano, segundo as quais, conforme lembra Abib (2001), a evolução é entendida como uma mudança sequenciada e fixa, que incorpora o crescimento como algo direcionado à perfeição, a qual é denominada maturidade. Lembra, ainda, o autor, que expressões, tais como estágios fixos de desenvolvimento, crescimento, progresso e maturidade parecem legitimar este conceito de desenvolvimento. Para a análise do comportamento, essas expressões não são aceitas e a velocidade e a ordem de estágios de desenvolvimento de crianças, de indivíduos e de culturas dependem das contingências de reforço. Contudo, dispondo P1 da argumentação consolidada em outras teorias, para explicar porque o filho não gosta de estudar, pode haver uma “impermeabilidade” a informações que partem de supostos diferentes, ou seja: de que o gosto pelo estudar, tal como por todas as outras coisas, depende da história de vida da pessoa, e que começa a ser construída desde muito cedo, sem negar que as pessoas variem também na suscetibilidade a diferentes reforçadores, mas lembrando que educadores deveriam estar sensíveis a esta suscetibilidade ao manejar contingências.

A suposição de que determinadas palavras e expressões não apresentam o mesmo significado para diferentes pessoas, ou em diferentes momentos, gerando a possibilidade de imprecisão, merece também atenção ao examinar os dados obtidos. Um exemplo deste tipo de situação fica evidenciado na indicação de P5 sobre a inexistência de regras específicas sobre estudar em sua casa, embora tenha relatado ser do conhecimento da criança de que não podia brincar antes de terminar de estudar, uma evidente regra desta natureza. Uma revisão do material, em busca de palavras e expressões ambíguas e sua substituição, bem como a apresentação de definições de termos que possam gerar compreensão inadequada pelo aprendiz pretendido para este tipo de programa, particularmente quando “evocam” concepções de senso comum ou divergentes do sentido atribuído a eles no âmbito conceitual adotado, pode ser conveniente como forma de lidar com a diversidade dos repertórios verbais de agentes educativos que possam estar interessados no programa. Em relação a aprendizagem prévia dos participantes, Gurgueira (2005) e Coser (2009) já haviam indicado que os pais que passaram por treinamentos para favorecimento do comportamento de estudo dos filhos apresentaram resistência ou dificuldade para modificar os comportamentos sobre como conduzir o acompanhamento escolar de crianças que haviam sido instalados durante a própria história de vida e, de acordo com Cunha (2012), essa aprendizagem possivelmente se deveria a transmissão intergeracional. Dessa forma,

treinamentos que procuram instalar novos comportamentos acabam por concorrerem com comportamentos já instalados, sendo necessários que os treinamentos ensinem aos pais o manejo de novas contingências para criarem condições novas e mais adequadas de estudo aos filhos (CUNHA, 2012).

Já P3 e P4 apresentaram avaliação mais positiva da ajuda proporcionada pelo material para lidar melhor com a forma de estudo de suas crianças. De acordo com os relatos, essas participantes apresentavam dificuldades para lidar com o comportamento de estudo dos filhos e indicaram, como motivação para fazer parte do programa de ensino, a possibilidade de melhorar as condições de estudo das crianças, sendo que P3 foi a participante que relatou maior número de mudanças ocorridas após a realização da parte do programa que foi destinada a ela. Nessa direção, Marinho (2000), em levantamento sobre a efetividade, limitações e prevenção da desistência em intervenções comportamentais para pais e crianças em uma clínica-escola aponta que a satisfação de participantes de programas de ensino é afetada pela severidade do comportamento antes do tratamento, nível de melhora do comportamento e características parentais.

7.3 Desempenho dos aprendizes nas atividades do programa: aspectos relacionados às condições de ensino

O desempenho dos aprendizes nos exercícios propostos no programa de ensino permitiu também identificar alguns problemas na instalação de comportamentos na própria situação de ensino, indicando, como aponta Cortegoso (2011f), a necessidade de rever e alterar condições de ensino antecedentes e consequentes. De acordo com a autora, esse é o primeiro nível de avaliação de um programa de ensino, e permite adequar processos educacionais, tendo papel fundamental em todo o processo de aplicação de um programa de ensino.

Na avaliação de desempenho dos aprendizes, principalmente para o Módulo I, realizado por P1, podem ser observadas possíveis lacunas nos enunciados de exercícios, que deveriam sugerir mais claramente ao aprendiz que eram esperadas, como respostas às solicitações feitas, exemplos de situações do texto e, também, da própria situação vivenciada pelo adulto e pela criança. Sobre os exercícios de P1 na unidade I do módulo I do programa de ensino, o participante respondeu frequentemente que todas as informações sobre a criança são necessariamente importantes para um bom relacionamento com ela. Tal indicação pode evidenciar a compreensão insatisfatória das informações apresentadas, que deve levar a uma

revisão do material para identificar possíveis problemas no texto e nos exercícios respondidos de forma incompatível com o esperado (questões I.1a, I.2b, I.3dd, I.6a, I.6b, I.7a e I.8a). Contudo, Cortegoso (2011f) alerta que há dificuldades de desempenho que podem estar localizadas em determinados aprendizes, sendo relevante compreender variáveis que possam estar dificultando a aprendizagem. Nesse sentido, é importante destacar que as respostas de P1 sugerem a possibilidade de limitação de acesso do participante às informações solicitadas nos exercícios, o que pode estar relacionado à sua rotina de trabalho intensa, desfavorecedora da realização de acompanhamento mais amplo da criança que tomou como referência para realizar o programa. Comparativamente, no Módulo IV, no qual o tema referia-se apenas às condições do agente favorecedor do comportamento de estudo para acompanhamento das atividades escolares da criança, P1 apresentou desempenho mais compatível com as solicitações feitas no material. Além disso, a existência de respostas de P1 diversas das esperadas para os exercícios da Unidade I no Módulo I pode estar relacionada à incompatibilidade das crenças do aprendiz com a proposta presente no programa de ensino acerca de como se desenvolvem e se mantêm boas práticas de estudo, considerando seus relatos avaliativos do material.

Foram observadas, também, respostas incorretas – ou pelo menos incompatíveis com o esperado para o programa de ensino – em atividades do Módulo II, realizado por P4. Esse módulo apresenta conceitos importantes e possivelmente novos para o aprendiz, como a definição de comportamento de estudo. Os exercícios II.1a, II.2b, II.2c e II.8, bem como os textos de base para realização destes, devem ser revistos a fim de garantir melhores condições de desempenho dos aprendizes. Outro exercício do programa de ensino que merece revisão é o exercício I.22, realizado por P3, que deve apresentar ilustrações produzidas especificamente para uso no material. Essas providências proporcionarão probabilidade maior das condições de ensino serem suficientes para promoção do desempenho esperado do aprendiz, já que, conforme apresenta Cortegoso (2011f), o objetivo da avaliação do desempenho é a melhoria do programa de ensino para o aprendiz atual e para os aprendizes futuros.

7.4 Mudança de comportamento e condições do programa de ensino

As avaliações dos comportamentos apresentados pelo aprendiz na situação de vida real, após a participação no programa de ensino, fazem parte do segundo nível de

avaliação de um programa de ensino, segundo Cortegoso (2011f), que diz respeito ao quanto às condições de ensino criadas e os objetivos terminais de ensino levaram a instalar novos comportamentos nos aprendizes. A avaliação desses aspectos para o presente estudo foi feita apenas indiretamente, uma vez que os aprendizes não realizaram de fato as atividades práticas propostas, principalmente com a justificativa de que a criança que haviam tomado como referência já havia encerrado o ano escolar; a realização apenas parcial do programa pelos participantes pode ter contribuído, também, para que isso o corresse. O processo de programação de ensino realizado para definição e desenvolvimento do programa permite afirmar que o acompanhamento escolar de crianças é uma atividade complexa e que um processo agradável de realização das tarefas escolares e da forma como a criança lida com o estudar requer a atuação de agentes favorecedores em uma ampla gama de situações, com persistência, em particular quando já existem práticas, eventualmente não convergentes com as propostas de práticas desejáveis – de estudantes e de agentes educativos - apresentadas neste programa.

Além disso, é possível verificar que os aprendizes do presente estudo acumulavam várias atividades diárias. Por exemplo, P1 trabalhava por vários períodos diurnos e noturnos. P2, P3 e P4 trabalhavam no período diurno e estudavam à noite. De acordo com Souza (2001), as contingências de vida do agente supervisor do estudo, como o período de trabalho, podem dificultar as interações familiares na supervisão de tarefas de casa.

Com os dados obtidos, não foi possível indicar com segurança o potencial e suficiência das condições de ensino do programa para que os aprendizes consigam colocar em prática os comportamentos tomados como objetivos de ensino. A análise dos exercícios práticos permite, contudo, afirmar que parece necessário destacar que se espera, quando a atividade é realizada, o relato de como foi feita a intervenção e o que foi obtido como resultado dela, já que muitos relatos das atividades práticas realizadas foram excessivamente genéricos ou sintéticos, sem detalhes da forma como a interação foi realizada suficientes para permitir uma avaliação de suas propriedades compatíveis ou incompatíveis com as informações apresentadas no material e com os comportamentos propostos como objetivos a serem alcançados.

Uma das condições para garantir a efetiva realização das atividades práticas, possibilitando a avaliação dessas atividades, como condição para instalação de novos comportamentos nos aprendizes, poderia ser a utilização de filmagens da situação de interação, conforme ocorreu nos estudos de Christovam (2011), Sampaio, Souza e Costa (2004), Scarpelli, Costa e Souza (2006), Sudo, Souza e Costa (2006) e Souza, Sudo e

Batistela (2008). De acordo com Christovam (2011), as filmagens permitem, ainda, a realização de *videofeedback* dos comportamentos apresentados pelos agentes favorecedores dos comportamentos de estudo, estratégia esta potente para promover mudanças nos comportamentos dos participantes.

Considerando que o programa de ensino desenvolvido nesse estudo é destinado para a formação individual e personalizada, há possibilidade de realização de vídeos apresentando formas adequadas e inadequadas da atividade prática, conforme utilizado por Lopes (2009) em um treinamento de habilidades sociais para crianças e Clark¹⁹ (2009), em coleção de vídeos que pode ser adquirido em conjunto com um livro de orientação de pais do autor. Ademais, o uso de vídeos e outros recursos digitais e multimídias vão ao encontro do que P1 indicou na avaliação do treinamento, sugerindo que o formato do treinamento poderia ser mais motivador.

A escolha das partes do programa de ensino destinadas aos diferentes aprendizes foi aleatória, e o resultado específico deste procedimento para cada aprendiz pode ter desfavorecido que estes realizassem as intervenções correspondentes aos assuntos incluídos em seu material, na situação de estudo da criança. Por exemplo, a aprendiz P2 realizou parte do programa de ensino que indicava intervenções para modificação de material e local de estudo. Contudo, antes de iniciar o programa a aprendiz já relatava desempenho adequado do filho nessas situações, ao passo que indicava dificuldade para lidar com interferências e intervalos para estudar. Já a unidade do programa de ensino sobre interferências e intervalos de estudo foi realizado por P4, que não relatava a existência de problemas com essa situação no período de estudo dos filhos. Essas situações podem indicar o pequeno número de relatos de intervenções dos participantes após o programa de ensino, já que as necessidades e problemas dos aprendizes não foram supridos com partes do programa de ensino não específicas para a necessidade de cada um. Em futuras aplicações é sugerido que os participantes possam selecionar os temas que desejariam conhecer para iniciar o programa de ensino e também realizar avaliações com aprendizes que sejam submetidos ao programa de forma total, ainda que não necessariamente de forma sequencial.

Nas entrevistas iniciais do programa de ensino um ponto a ser destacado foi o desempenho dos aprendizes na avaliação geral da situação hipotética apresentada antes da entrega do material do programa de ensino, que apresentava a estória de uma mãe e sua

¹⁹ Trecho do vídeo produzido para o livro “SOS Ajuda para Pais” de Lynn Clark pode ser verificado em: <http://www.youtube.com/watch?v=0jEKdte7HZY> e <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=aMHRgquyxXM&NR=1> Acesso em Janeiro/2012.

interação com o filho em relação a atividades de ensino dele. De forma geral, todos os participantes apresentaram bom desempenho em termos de conhecimento sobre atuação de um agente favorecedor de comportamentos de estudo de crianças, uma vez que apontaram corretamente, do ponto de vista adotado no programa, os aspectos positivos e negativos da situação, exceto quando consideraram negativa a situação em que a mãe da situação procura conhecer sobre os gostos da criança para oferecer prêmios ao filho pela realização da tarefa e estudo. Para P1, P4 e P5, a mãe da situação deveria incentivar o filho apenas por meio de elogios, sendo que elogios também eram as condições que esses participantes mais utilizavam para incentivar os próprios filhos e filhas nas atividades escolares.

Os dados permitem indicar uma rejeição desses aprendizes a princípios de manejo de condutas, com base na própria compreensão de cada um sobre o que isto significa, uma vez que consideram que realizar a atividade escolar “para” receber elogios é diferente de, por exemplo, ter acesso a atividades prazerosas como decorrência da apresentação de comportamentos de estudo apropriados. Os relatos desses pais, indicam, sobretudo, a confusão entre o que no senso comum é referido como “chantagear” ou “comprar” crianças e estabelecer consequências reforçadoras para comportamentos desejáveis, estudar entre eles.

Na definição do programa de ensino foi estabelecido, como primeiro objetivo terminal a ser alcançado, a aptidão de agentes educativos relativa ao manejo adequado de contingências comportamentais. Considerando a existência e disponibilidade de publicações sobre o tema, inclusive na literatura nacional e para populações leigas, foi priorizada a estruturação e definição de material para os demais objetivos de ensino, ligados especificamente ao estudar. Contudo, os relatos e o desempenho dos pais no programa confirmam a necessidade, já identificada, de garantir aos aprendizes, antecipadamente, um repertório adequado em relação ao 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 de seus filhos em relação ao estudar. São possibilidades, neste sentido, indicar claramente aos aprendizes a necessidade de formação no que se refere a tais habilidades e a existência deste repertório de entrada para sucesso no programa e formas como isto pode se dar (por exemplo, indicando literatura disponível), incluir os objetivos propostos no próprio programa, construindo condições específicas para desenvolvimento das competências relacionadas a manejo de contingências ou adaptando material existente, como o programa desenvolvido por Teixeira (2010), que ensinou pais sobre manejo de condutas dos filhos com resultados favoráveis.

Quanto à avaliação do programa de ensino para o terceiro nível de avaliação proposta por Cortegoso (2011f), da medida em que comportamentos do aprendiz adquiridos por meio do programa geram mudanças efetivas na situação-problema, não foi possível obter dados, considerando que este nível de avaliação depende de que os comportamentos ensinados aos aprendizes sejam efetivamente apresentados, e seja feita uma coleta de dados especificamente voltada para a caracterização dos comportamentos de estudo das crianças expostas a estes comportamentos dos agentes educativos, o que não foi previsto neste estudo. Um estudo de seguimento dos participantes, contudo, poderia contribuir para este nível de avaliação, ajudando a identificar eventuais objetivos do programa que poderiam ser excluídos, bem como outros comportamentos que deveriam ser incluídos.

8. CONCLUSÕES

Há, na literatura, indicativos importantes de que o envolvimento de pais e outros adultos na condição de agentes educativos com as atividades escolares de crianças pode ser um importante recurso para amenizar história de fracasso escolar, favorecer o sucesso escolar e promover melhores comportamentos de estudo (FEHRMANN; KEITH; REIMERS, 1987; HÜBNER, 1999; MARTURANO, 1999 E 2006; CIA; D’AFFONSECA; BARHAM, 2004; SALVADOR, 2007).

O preparo de agentes educativos e a utilização da tecnologia denominada “programação de ensino” para elaboração de programas de ensino voltadas para este preparo têm se mostrado importantes recursos para a promoção de condições favorecedoras do desenvolvimento de adequados comportamentos de estudar em crianças, ainda que com graus e tipos variados de sucesso, tal como indicado em estudos como os de Sampaio, Souza e Costa (2004), que verificaram o efeito de treinamento instrucional de mães no acompanhamento escolar dos filhas; Scarpelli, Costa e Souza (2006) que interviram diretamente no comportamento da mãe ao realizar o acompanhamento da tarefa de uma criança por meio de um procedimento de economia de filhas; Sudo, Souza e Costa (2006), que utilizaram de modelação para observação de mudanças no comportamento de mães ao realizarem atividades escolares com os filhos; Souza, Sudo e Batistela (2008) que compararam a intervenção de grupos de mães por meio de instrução e de um procedimento de economia de fichas; Gurgueira (2005) e Coser (2009a) que utilizaram um treinamento instrucional com exercícios de simulação para formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo; Christovam (2011) que observou as modificações no acompanhamento escolar de mães por meio de filmagens na própria casa dos participantes e diante da inserção de três diferentes condições de ensino (ficha de acompanhamento, instrução e vídeo-feedback), entre outros.

Contudo, muitos desses estudos foram realizados em ambiente experimental, atingem apenas pequena parcela da população e dependem de pessoas capacitadas para sua aplicação. Considerando que os responsáveis por crianças estão cada vez mais compromissados e impedidos, muitas vezes, de se dedicarem a encontros para sua capacitação, o desenvolvimento de materiais autoinstrutivos destinados à formação de adultos na condição de agentes favorecedores dos comportamentos de estudo das crianças parece adequado. Porém, os materiais para formação de agentes favorecedores de comportamentos

de estudo disponíveis para a população brasileira (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004; PARREIRA; MARTURANO, 1999/2006; BRASIL, 2009; COSER 2009b), são, em geral, publicados em meios de divulgação acadêmicos, de difícil acesso para população e com informações sucintas no que se refere às condições de ensino propriamente ditas, não sendo adequado para o preparo dos leitores para uma atividade complexa como a supervisão de estudos. Neste contexto, a presente pesquisa teve como objetivo principal desenvolver e avaliar um material programado individualizado para formação de pais como agentes favorecedores do comportamento de estudos de crianças, utilizando recursos e informações diversas já desenvolvidas nesta área.

Para alcance desses objetivos foram propostos dois estudos: I. Desenvolvimento de programa de ensino com base na tecnologia da programação de ensino e II. Avaliação do material programa individualizado como condição de ensino para formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo de crianças. Os resultados apresentados indicam que estes objetivos foram alcançados, em diferentes graus.

No Estudo I, foi possível verificar a complexidade da classe de comportamentos “promover comportamentos adequados de estudo em crianças”, a partir da derivação de comportamentos intermediários para alcance do objetivo terminal. A programação de ensino, assim como já apontado em estudos anteriores sistematizados por Nale (1998) e outros (JOAQUIM, 2008; VETTORAZZI ET AL., 2005; DAREZZO, 2004; TEIXEIRA, 2010), demonstrou, ainda que custosa, ser uma tecnologia adequada para desenvolvimento de programas de ensino, permitindo alto grau de controle, por parte do aplicador, para desenvolver e monitorar as condições de ensino. Assim como ocorreu em Coser (2009a), o uso de procedimentos de programação de ensino permitiu avaliar as dificuldades de aprendizagem dos aprendizes e indicar condições de ensino que merecem atenção para o alcance dos objetivos propostos a partir da análise da situação-problema. Não foi possível, contudo, averiguar o eventual impacto da simplificação da indicação das partes funcionais dos objetivos intermediários, proposta por Coser e Cortegoso (2011). Parece relevante que, em estudos posteriores que envolvam programação de ensino, seja realizada uma investigação específica desta variável.

Quanto ao Estudo II, que envolveu a avaliação do programa a partir de sua aplicação a um conjunto de aprendizes com o perfil de agente educativo pretendido no programa de ensino, foi possível identificar atividades, instruções e textos do programa de ensino que devem ser revistos. Os dados indicam que o material do programa de ensino desenvolvido neste estudo pode ser considerado adequado como um material autoinstrutivo

para formação individual, em ritmo e composição personalizadas, com seleção e sequenciamento particular das unidades de ensino a serem cumpridas. Segundo os dados obtidos, o programa aparentemente permitiu a participação ativa dos aprendizes em cada unidade de aprendizagem, apresentou exigências feitas em pequenos passos, proporcionou consequências informativas para cada passo ou etapa realizados pelo aprendiz (*feedback*), e apresentou condições de ensino apropriadas às características de aprendizagem de cada aluno, conforme o que Matos (1993) indica como apropriado e próprio do ensino programado individualizado. Diante dessa indicação, deverão ser propostas condições de ensino para os objetivos propostos no primeiro estudo desta pesquisa e ainda não desenvolvidos até o momento, a fim de que todos os Módulos e Unidades previstos para o programa de ensino sejam concluídos e deem origem a um material completo sobre formação de agentes favorecedores de comportamento de estudo.

Parece ainda importante, para estudos futuros com o programa de ensino desenvolvido nesse trabalho, rever alguns aspectos metodológicos básicos, como por exemplo: o período da aplicação do programa de ensino; orientações na instrução do material para organização do tempo de dedicação dos aprendizes ao material do programa; modificação da planilha de dedicação de tempo e aspectos do material, solicitando a data de dedicação para controle do pesquisador; indicação de partes do material de acordo com a necessidade e situação-problema enfrentada por cada aprendiz; aplicação total do programa de ensino para cada participante; revisão das condições de ensino em termos de recursos utilizados.

Como nos treinamentos para formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo de Gurgueira (2005) e Coser (2009a), a modificação de comportamento dos aprendizes do presente programa de ensino ficou, possivelmente, aquém do que é necessário para lidar com a complexidade da situação que deu origem ao programa. Marinho (2000) aponta a necessidade de tratamento combinado com pais e crianças, a fim de abranger inúmeras variáveis da família, dos pais e da criança que podem afetar os resultados do tratamento e da mudança em longo prazo. Conforme Silva e Coser (2013), a participação somente de crianças em treinamentos para capacitação de comportamentos de estudos adequados também não foi suficiente para modificar contingências que são, prioritariamente, familiares, tais como modificação de espaço de estudo e material, acompanhamento de regras e rotinas, entre outras. Nesse sentido, para pesquisas futuras, pode ser adequado o desenvolvimento de programas de ensino com intervenção combinada com pais e crianças.

REFERÊNCIAS

- ABIB, J. A. D. Teoria Moral de Skinner e desenvolvimento humano. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 107-117. 2001.
- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 6, n. 2, dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000200006&script=sci_arttext>. acesso em fev. 2013.
- AMAZONAS, M. C. L. A. et. al. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. esp., p. 11-20, 2003.
- BEMBENUTTY, H. Meaningful and Maladaptive Homework Practices: The Role of Self-Efficacy and Self-Regulation. **Journal of Advanced Academics**, v.22, p. 448-473, 2011.
- BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creches: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 63-73, 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.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; BORELLI, L. M. Treinamento de habilidades sociais educativas parentais: comparação de procedimentos a partir do tempo de intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 12, p. 36-58, 2012. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180842812012000100003&script=sci_arttext Acesso em fev. 2013.
- BOTOMÉ, S. P. **Análise de objetivos terminais: uma proposta de procedimento**. Material elaborado para uso interno em uma das atividades da disciplina Programação de Curso Individualizado ministrado pela professora Dra. Carolina M. Bori no Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo, em outubro de 1977.
- BOTOMÉ, S. P. **Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento**. 1981. Tese (Doutorado em Ciência) - Departamento de Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Acompanhem a vida escolar de seus filhos**. Cartilha informativa com ilustrações de Ziraldo. 2009.
- BROWN, L. H.; BECKETT, K. S. Parent involvement in alternative school for students at risk of educational failure. **Education e Urban Society**, v. 39, p. 498-523, 2007.
- CARVALHO, M. E. P. Modo de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004a.

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, 2004b.

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. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68490103.pdf> >. Acesso em: fev. 2013.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. Tradução de Deisy das Graças de Souza et. al. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CHRISTOVAM, A. C. **Efeitos de condições de monitoramento de mães sobre desempenho em supervisão de estudos**. 2011. 230p. Dissertação (Mestrado em Ed. Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

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**, v. 14, n. 29, p. 277-286, 2004.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 351-360, 2008.

CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 2, n.3, p. 533-543, 2010.

CLARK, L. **SOS Ajuda para Pais**: um guia prático para lidar com problemas de comportamentos comuns no dia-a-dia. Trad. Nivia Maria Machado Melo. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2009.

COOPER, H. **Homework**. White Plains, NY: Longman, 1989.

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. Descrição de situação-problema a ser resolvida por meio de um programa de ensino. In: CORTEGOSO, A. C.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: Edufscar. 2011a.

_____. Características de objetivos terminais de programas de ensino. In: CORTEGOSO, A. C.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: Edufscar. 2011b.

_____. Especificando repertório de entrada dos aprendizes. In: CORTEGOSO, A. C.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: Edufscar. 2011c.

_____. Definindo sequencia para ensinar objetivos em um programa. In: CORTEGOSO, A. C.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: Edufscar. 2011d.

_____. Propondo condições de ensino. In: CORTEGOSO, A. C.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: Edufscar. 2011e.

_____. Planejamento de avaliação em programação de ensino. In: CORTEGOSO, A. C.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: Edufscar. 2011f.

_____. Identificando e descrevendo comportamentos relevantes para lidar com resíduos como contribuição para uma prática de consumo ética, responsável e solidária. In: **Congresso Nacional de Economia Solidária, Resíduos e Reciclagem**. São Carlos, SP. 2009.

_____. **Intervenção como instrumento para conhecer e conhecimento como condição para intervir: administração de relações no atendimento a crianças e jovens**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

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.

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. (Org.) **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: Edufscar. 2011.

COSER, D. S. **Avaliação de um programa para capacitação de agentes favorecedores de comportamentos de estudos em crianças**. 2009. 349f. Dissertação (Mestrado em Ed. Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009a.

COSER, D. S. **A importância da família na vida escolar dos filhos**. 2009b. Disponível em: http://www.educandusweb.com.br/neteducacao/portal_novo/?pg=artigo&cod=807. Acesso em: outubro 2011.

COSER, D. S.; CORTEGOSO, A. L. Avaliação de crianças encaminhadas para um serviço de atendimento educacional com queixa de fracasso escolar. In: Congresso Brasileiro de Ed. Especial, n. V., 2012, São Carlos. **Anais...**São Carlos:PPGEES, 2012.

COSER, D. S.; CUNHA, R. S.; CORTEGOSO, A. L. Comparação de aspectos constantes no material do MEC destinado a pais e programas de ensino desenvolvidos no ProEstudo – UFSCar. In: Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, 18., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: ABPMC, 2009. p. 169.

CUNHA, R. S. M. T. Transmissão intergeracional de práticas relativas a estudo em famílias com estudantes no ensino básico. 2012. 246f. Dissertação (Mestrado em Ed. Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

DAREZZO, M. **Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: música como condição favorecedora de condutas humanas ao lidar com bebês**. 2004. 123p.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

D'AVILA-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.

EILAM, B. Primary strategies for promoting homework performance. **American Educational Research Journal**, v. 38, n.3, p. 691-725, 2001.

EPSTEIN, J. L. School/family/community partnerships: Caring for the children we share. **Phi Delta Kappan**, v.76, n.9, p. 701-712, 1995.

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.

GLADCHEFF, A. P.; ZUFFI, E. M.; SILVA, D. M. Um instrumento para avaliação da qualidade de softwares educacionais de matemática para o ensino fundamenta In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO - VII WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: 2001.

GURGUEIRA, L. H. **Avaliação de um programa de ensino para capacitar pais como agentes favorecedores do estudar**. São Carlos: UFSCar/ Departamento de Psicologia, 2005. 100 f. Trabalho de conclusão de curso.

HÜBNER, M. M. Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudos: a família pró-saber. 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, 1999. v. 4, p. 251-256.

HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, M. Crianças com dificuldades escolares. In: SILVARES, E. F. M. (Org.). **Estudos de caso em Psicologia Clínica Comportamental Infantil**. Campinas: Papyrus, 2000. p 259-304.

JESSE, D. Increasing parental involvement: a key to student achievement. In: BERGER, S. C.; WILBER, D. M. (Org.). **What's noteworthy on learners, learning & schooling**. Estados Unidos: Mid-continent Regional Educational Laboratory, 1995. Disponível em: <http://www.mcrel.org/PDF/Noteworthy/Learners_Learning_Schooling/danj.asp>. Acesso em: fev. 2009.

JOAQUIM, R. H V. T. **Capacitação de mães de bebês pré-termo como agentes de promoção do desenvolvimento, no ambiente hospitalar**. 2008. 392f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

KAHLE, A. L.; KELLY, M. L. Children's homework problems: a comparison of goal setting and parent training. **Behavior therapy**, v. 25, p. 275-290, 1994.

KAY, P. J. et al. Making homework at home: the parent's perspective. **Journal of Learning Disabilities**, v. 27, n. 9, p. 550-561, 1994.

KELLER, F. S. Adeus Mestre! **Ciência e Cultura**, v. 24, n.3, p. 207-217, 1972. Disponível em: <<http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/outros/AdeusMestre.pdf>> Acesso em: fev. 2013.

KUBO, O. M. Análise do Comportamento e desenvolvimento de uma tecnologia para o ensino: superação de preconceitos e perspectivas de avanços para o Século XXI. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v.7, n.2, pp. 267-270, 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/35/24>> Acesso em: fev. 2013.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

LOPES, D. C. **Recursos Multimídia na promoção de habilidades sociais em crianças com dificuldade de aprendizagem**. 2009. 232f. Dissertação (Mestrado em Ed. Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MAIMONI, E. H.; BORTONE, M. E. Colaboração Família-Escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 37-48, 2001.

MARÇAL, V. P. B.; SILVA, S. M. C. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de Saúde Mental: práticas e concepções. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 1, p. 121-131, 2006.

MARINHO, M. L. Intervenção comportamental para pais e crianças em clínica-escola: efetividade, limitações e prevenção da desistência. In: KERBAUY, R. R. **Sobre comportamento e cognição: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico**. Santo André: Arbytes, 2000. v. 5, p. 247-256

MARTINS, N. A. R. **Análise de um trabalho de orientação a famílias de crianças com queixa de dificuldade escolar**. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARTURANO, E. M. O inventário de Recursos do Ambiente Familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, v. 3, p. 498-506, 2006.

_____. Recursos do ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 135-142, 1999.

MATOS, M. A. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, E. S. (Org.) **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 141-165.

MATOS, M. A. Contingências para a Análise Comportamental no Brasil. **Psico.USP**, São Paulo, v.9, n.1, 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641998000100014&script=sci_arttext>.

Acesso em: 11 fev. 2012.

MAURUTO, A. A. **Revisitando a programação de ensino no Brasil**. 1999. 271. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 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

MILLER, D. L.; KELLEY, M. L. The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. **Journal of Behavior Analysis**, v. 27, p. 73-84, 1994.

MOROZ, M. Educação e Autonomia: Relação presente na visão de B. F. Skinner. **Temas em psicologia**. n. 2, p.31-40, 1993.

NALE, N. Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. **Psicologia USP**, v. 9, n. 1, p. 275-301, 1998.

NELSON, G., WESTHUES, A.; MACLEOD, J. A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. **Prevention and Treatment**, v. 6, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.hm-treasury.gov.uk/d/cypreview2006_cphva7.pdf . Acesso em: Janeiro 2013.

NICHOLLS, J. G., MCKENZIE, M.; SHUFRO, J. Schoolwork, homework, life's work: the experience of students with and without learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 27, n. 9, p. 562–569, 1994.

OLIVEIRA, M. B. F. **Análise da clientela infantil de um centro de saúde: subsídios para implantação de um programa de trabalho para a área de psicologia**. 1993. 182 p. Dissertação (Mestrado Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

OLYMPIA, D.; SHERIDAN, S. M.; JENSON, W. R. Homework: A natural means of home-school collaboration. **School Psychology Quarterly**, n. 9, p. 60-80, 1994.

PARREIRA, V. L. C.; MARTURANO, E. M. **Como ajudar seu filho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1999/ 2005. 102 p.

PATALL, E. A.; COOPER, H.; ROBINSON, J. C. Parent involvement in homework: A research synthesis. **Review of Educational Research**, v. 78, n.4, p. 1039-1101, 2008.

PEREIRA, A. C. S. et al. Família e dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a relação pais e filhos. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPR, 4., 2005, Curitiba. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/enec2005/download/pdf/SA%DADE/PDF%20SAUDE/23%20->

[%20FAM%CDLIA%20E%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20-%20rev.pdf](#)>. Acesso em: fev.2013.

PERGHER et. al **Desenvolvimento de hábitos de estudo**. 2011. Disponível em: <http://www.atendimentoproestudo.com.br/files/Habitos%20de%20Estudo%20-%20Capitulo%20de%20Livro.pdf> Acesso em: fev.2013.

PERGHER, N.K.; VELASCO, S.M. Modalidade de acompanhamento terapêutico para desenvolvimento de comportamentos pró-estudo. In ZAMIGNANI, D.R.; KOVAC, R.; VERMES, J.S (Orgs.). **A Clínica de Portas Abertas: experiências do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório** Santo André: ESE Tec Editores Associados, 2007. p. 285-306.

PINA, F. H.; ROSÁRIO, P. J. S. L. F.; TEJADA, J. D. C. S. Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en Estudiantes de Grado. **Revista de Educación**, [S.l.], 353, pp. 571-588, 2010.

POWER, T J.; DOMBROWSKI, S. C; WATKINS, M, W.; MAUTON., J. A.;EAGLE, J W. Assessing children's homework performance: Development of multi-dimensional, multi-informant rating scales. **Journal of School Psychology**, 3, 333-348, 2007.

RAMDASS, D.; ZIMMERMAN, B. J. Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. **Journal of Advanced Academics**, v. 22, p.194-218, 2011.

REGRA, J. Aprender a Estudar. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (orgs.). **Análise do Comportamento para a Educação - Contribuições recentes**. Santo André, ESE Tec Editores Associados, 2004.

ROLFSEN, A. B. E; MARTINEZ, C. M. S. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. **Paidéia**, n. 18, v. 39, p.175-188, 2008.

ROSÁRIO, P. **Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2002a

_____. **Testas para sempre**. Porto: Porto Editora, 2002b.

_____. **Elementar, meu caro Testas**. Porto: Porto Editora, 2002c.

_____. **007 Ordem para estudar**. Porto: Porto Editora, 2002d.

_____. **O Senhor aos papéis, a irmandade do granel**. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **Testas o Lusitano**. Porto: Porto Editora, 2004a.

_____. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004b.

ROSÁRIO, P.; NÚNEZ, J.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo**. Coimbra: Almedina, 2006.

ROSÁRIO, P. J. S. L. F.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Autorregulação em crianças sub-10**: Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, P.; ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, A. D. Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, Ninho, v. 2, pp.197-213, 2000.

SALVADOR, A. P. V. **Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

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, 2004. v. 14, p. 295–309.

SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: fev. 2013.

SCARPELLI, P. B.; COSTA, C. E.; SOUZA, S. R. Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 55–65, 2006.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno, 2001.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953/2003.

_____. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo:EPU, 1968/1972.

SILVA, M. F.; COSER, D. S. Aprendendo comportamentos de estudo: uma experiência com crianças do 6^a ano do ensino fundamental. In: Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, XX, 2013, São Carlos. **Anais...**São Carlos: UFSCar, 2013.

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R.; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 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.

SOUZA, S.R.; SUDO, C. H., E BATISTELA, S. Treinamento de mães: instruções e fichas no auxílio à tarefa escolar. **Contextos Clínicos**, v.1, n.2, p. 113-124, 2008.

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**, v. 8, n. 1, p. 59-72, 2006.

TAVARES, M. K. **Lição de casa e desenvolvimento de comportamentos de estudo: a ação do professor como agente educativo**. São Carlos: UFSCar/ Departamento de Psicologia, 2004. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso.

TEIXEIRA, F. C. **Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sistematizar comportamentos na interação com seus filhos**. 2010, 455p. Tese (Doutorado em Psicologia) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VALENTE, J.A. Diferentes usos do computador na educação. In: _____ (Org.), **Computadores e Conhecimento: repensando a educação** (pp.1-23). Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.

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.

WEBER, L. N. D. et. al. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

WIEZZEL, A. C. S. Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar? **Colloquium Humanarum**, , v.1, n.1, p. 88 -100, 2003.

ZANIOLO, L. O. **Motricidade humana e tecnologia educacional**: aplicação de procedimentos de dança em crianças portadoras de Síndrome de Down. 1995. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1995.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de Professores – A contribuição da Análise do comportamento**. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Convite enviado por e-mail aos especialistas no tema de formação de agentes favorecedores do comportamento de estudo de crianças para revisão dos objetivos de primeiro e segundo níveis do programa de ensino.

“Olá pessoal!

Como vocês provavelmente devem saber, no meu doutorado estou procurando desenvolver um material programado individualizado para pais atuarem como agentes favorecedores do comportamento de estudo dos filhos. Para desenvolvimento desse material estou realizando a programação de ensino, o famoso PET²⁰ ... Eu e “Nome orientador do trabalho” definimos os objetivos terminais de primeiro e segundo nível e gostaríamos da colaboração de vocês para revisão dos mesmos, considerando que vocês atuam (ou atuaram) no tema.

Assim, gostaríamos de solicitar uma revisão da descrição enviada em anexo, para que confirmem os objetivos propostos e indiquem aspectos para reformular, completar e adequar, ou potenciais objetivos de ensino para formação de agentes favorecedores de comportamentos de estudo que não foram contemplados nos propostos...

Como dependemos da revisão para dar continuidade ao trabalho, pensamos, para aqueles que toparem nos ajudar, em um prazo de uma semana, ou seja, dia 20 de maio, para vocês nos reenviarem o arquivo com as considerações.

Poderei contar com a colaboração de vocês? Por favor, me enviem uma resposta, dizendo se topam fazer a revisão como especialistas e o prazo estipulado (podemos rever se precisarem!).

Desde já, muito obrigada!

Abraço,

“Programadora”

²⁰ PET refere-se a abreviação do nome da disciplina “Programação de Ensino e Treinamento” que quatro dos cinco especialistas convidados haviam cursado durante a graduação em psicologia.

APÊNDICE B - Objetivos do programa destinado à formação de agentes favorecedores do comportamento de estudo de crianças em ordem sequencial de ensino.

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 escolaridade da criança
7. Enumerar habilidades da criança
8. Identificar habilidades da criança
9. Enumerar dificuldades da criança
10. Identificar dificuldades da criança
11. Identificar aspectos sobre a 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 criança
19. Perguntar para 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 crianças e adultos
28. Enumerar situações que são adequadas para interação entre adultos e crianças
29. Identificar situação de interação entre criança e adulto
30. Caracterizar a situação de interação (em relação a 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 as 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 favorecedoras do estudo
37. Manejar contingências comportamentais ao relacionar-se com crianças
38. Dizer por que é importante estabelecer regras
39. Dizer por que é importante fazer combinações
40. Dizer por que é importante buscar opinião da criança ao estabelecer normas/fazer combinações
41. Identificar porque é importante/necessária a combinação
42. Sempre que for realizar um acordo com a criança, expor a elas as razões pelas quais fazer isto é importante
43. Enumerar comportamentos inadequados da criança
44. Enumerar comportamentos desejáveis da criança
45. Identificar comportamentos que não devem, mas estão sendo apresentados pela criança
46. Identificar comportamentos que devem, mas não estão sendo apresentados pela criança
47. Expor o que não deve ser feito
48. Expor o que deve ser feito
49. Expor porque deve ser feito
50. Identificar oportunidade ou necessidade para fazer o que é esperado
51. Indicar à 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
52. Identificar forma adequada do que deve ser feito
53. Expor por meio de demonstrações e/ou indicações claras e precisas como fazer o que deve ser feito
54. Enumerar resultados esperados para a combinação
55. Identificar resultados esperados da combinação a ser feita
56. Dizer o que são conseqüências
57. Identificar gostos e preferências da criança
58. Identificar potenciais conseqüências para a criança e a situação
59. Estabelecer conseqüências para o que deve/não deve ser feito
60. Perguntar para criança qual combinação foi feita, a fim de verificar entendimentos e reforçar os acordos
61. Confirmar se a criança entendeu o combinado toda vez que uma combinação for realizada
62. 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
63. Perguntar o que criança acha sobre combinação a ser feita
64. Ouvir opinião da criança sobre combinação a ser feita
65. Enumerar situações em que deve-se rever acordo/regra/normas a partir da opinião da criança
66. Identificar combinações justas
67. Identificar situação em que deve-se rever o acordo/regra/norma a partir da opinião da criança
68. Rever combinação de acordo com a opinião da criança

69. 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
70. Sempre aplicar consequências combinadas para cumprimento ou não das normas
71. Enumerar situações em que norma deve ou pode ser revista
72. Identificar situação em que norma deve ser revista
73. Manter combinados mesmo na presença de pressão de um dos lados
74. Sempre que houver sido estabelecido um acordo envolvendo a criança, garantir que ele seja cumprido por todos
75. Identificar efeitos esperados a partir do seguimento da norma
76. Verificar se os efeitos esperados com a aplicação da norma ocorreram
77. 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)
78. Identificar aspectos que podem estar influenciando o seguimento das normas/regras
79. Avaliar cumprimento da norma estabelecida com a criança
80. Rever normas/regras que não atingiram os resultados esperados apenas após avaliação da regra e não diante da pressão de um dos lados ou do humor dos pais
81. Em situações em que é necessário estabelecer uma forma padrão de conduta da criança, estabelecer normas e acordos com sua participação
82. Utilizar normas estabelecidas entre os envolvidos na relação com a criança
83. Interagir com criança
84. Relacionar-se com crianças de forma socialmente habilidosa
85. Definir o que são comportamentos de estudo
86. Dizer o que é repertório de estudo
87. Dizer consequências de ensinar a criança a lidar adequadamente com estudo
88. Dizer por que é importante intervir/favorecer adequadamente o comportamento de estudo de uma criança (consequências positivas e negativas do tipo de interação entre adultos e crianças quanto ao comportamento de estudo)
89. Enumerar aspectos que devem ser considerados para favorecer adequadamente comportamento de estudos de uma criança
90. Dizer o que são procedimentos de estudo
91. 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)
92. Enumerar aspectos importantes para acompanhamento adequado de estudo da criança (dificuldades, facilidades, características do comportamento apresentado, procedimentos utilizados)
93. Identificar necessidade de informações importantes para acompanhamento adequado de estudo da criança
94. Enumerar aspectos da criança em geral, que podem interferir no comportamento de estudo (repertório, preferências, idade, escolaridade, relações sociais)
95. Identificar necessidade de informações em geral, sobre a criança, que podem interferir no comportamento de estudo
96. Identificar lacunas de informações sobre a criança, relevantes para acompanhamento da atividade de estudo
97. Decidir por solicitar informações sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições

- que afetem ou sejam relevantes para esses comportamentos) junto a terceiros
98. Dizer qual a função de se identificar previamente fontes de informação sobre a criança
 99. Enumerar tipos de pessoas que possuem informações sobre a criança que sejam relevantes para acompanhamento do seu comportamento de estudo
 100. Identificar diferentes fontes de informação sobre comportamento de estudo ou aspectos da criança relevantes para acompanhamento de estudo
 101. Diferenciar fontes de informação, quanto as informações necessárias a serem solicitadas, sobre a criança e seu comportamento de estudo
 102. 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
 103. Caracterizar pessoas, fontes de informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
 104. Definir a quem solicitar informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança, que afetem ou sejam relevantes para esses comportamentos
 105. Dizer qual a função de se identificar a situação para solicitar informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo da criança
 106. Enumerar vantagens e desvantagens das diferentes situações para solicitação de informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo da criança
 107. Enumerar diferentes situações para solicitação de informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo da criança
 108. Identificar possíveis situações para solicitação de informações a terceiros sobre aspectos relevantes para acompanhamento do estudo da criança
 109. Identificar situações mais adequadas para solicitação de informações a outros sobre aspectos da criança relevantes para acompanhamento do seu comportamento de estudo
 110. 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.
 111. Indicar consequências de se preparar situações para solicitar informações
 112. Preparar situações, quando forem necessárias, para solicitar informações a terceiros sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
 113. 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
 114. Comparecer a situações em que haja oportunidade de solicitar informações sobre comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
 115. Dizer porque é importante definir informações sobre a criança a serem solicitados a terceiros
 116. Enumerar aspectos relevantes do comportamento em geral e do comportamento de estudo da criança 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 na 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)
 117. 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
 118. Definir informações sobre a criança a serem solicitadas a terceiros
 119. Dizer porque é importante falar com criança que irá solicitar informações sobre ela a outras pessoas
 120. Definir melhor forma de informar criança que irá solicitar informações sobre ela a outras pessoas

121. Informar criança sobre solicitação de informação sobre ela que será feita para outras pessoas
122. Enumerar diferentes formas existentes de solicitação de informações a outras pessoas
123. Caracterizar diferentes formas de solicitar informações a outras pessoas
124. Identificar forma de solicitar informações a terceiros sobre aspectos em geral da criança e do comportamento de estudo dela (ou seja, definir como solicitar informações a terceiros)
125. Preparar forma de solicitar informação a terceiros sobre aspectos em geral da criança e do comportamento de estudo dela
126. Solicitar informações a terceiros sobre aspectos desejáveis ou necessários para acompanhamento adequado de estudo da criança
127. Obter informações sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) junto a terceiros
128. Dizer o que é observar comportamentos de estudo de crianças
129. Dizer por que é importante observar comportamento de estudo da criança
130. Dizer por que é importante sempre solicitar autorização da criança para observação do comportamento de estudo
131. Sempre solicitar autorização/ fazer acordo com criança para observar seu comportamento de estudo
132. Dizer o que são indicadores do comportamento de estudo
133. Enumerar aspectos/indicadores do comportamento de estudo que podem ser relevantes para o rendimento acadêmico da criança
134. Enumerar possíveis aspectos/indicadores do comportamento de estudar para observação
135. Definir aspectos/indicadores do comportamento de estudar a serem observados
136. Enumerar possíveis procedimentos de observação
137. Caracterizar procedimentos de observação em relação a aspectos relevantes do comportamento de estudo da criança que se deseja observar (quando, facilidades, recursos)
138. Definir procedimento para observar comportamento de estudo da criança (Como observar)
139. Enumerar possíveis instrumentos de observação e registro
140. Identificar vantagens e desvantagens dos diferentes instrumentos de observação
141. Identificar recursos disponíveis para preparação de instrumentos para observação do comportamento de estudo da criança
142. Definir instrumentos para observar o comportamento de estudo da criança
143. Preparar instrumento para observar o comportamento de estudo da criança
144. Registrar aspectos de interesse do comportamento de estudo da criança
145. Observar comportamento de estudo da criança
146. Obter informações sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) *por meio de observação*
147. Dizer por que é importante verificar tarefa
148. Dizer por que é importante sempre solicitar autorização da criança para examinar tarefa/atividade realizada
149. Sempre solicitar autorização da criança para examinar tarefa/atividade realizada
150. Enumerar possíveis aspectos/indicadores da tarefa a serem examinados para obtenção de informações
151. Definir aspectos da tarefa da criança a serem examinados para obtenção de informações
152. Enumerar possíveis procedimentos para examinar/verificar tarefa/atividade da criança
153. Definir procedimentos de verificação/exame da tarefa/atividade da criança (quando, como realizar

a verificação)

- 154.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
- 155.Verificar/Examinar tarefa/atividade realizada pela criança
- 156.Obter informações a partir de produtos do estudo da criança, sempre quando eles existirem
- 157.Apontar consequências de encaminhamento adequado X inadequado das informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
- 158.Enumerar possibilidades de uso da informação recebida ou recolhida sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
- 159.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)
- 160.Decidir o que fazer com as informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
- 161.Indicar consequências de sempre informar criança sobre as informações recebidas ou recolhidas sobre ela
- 162.Definir forma de informar criança sobre as informações recebidas ou recolhidas sobre ela (de acordo com objetivo Relacionar-se adequadamente)
- 163.Sempre Informar criança sobre informações recebidas ou recolhidas sobre seu comportamento de estudo e aspectos em geral
- 164.Estabelecer metas e planos a partir das informações recebidas ou recolhidas sobre o comportamento de estudo ou aspectos em geral da criança
- 165.Usar informações obtidas sobre o estudar da criança para promover comportamentos de estudo adequados
- 166.Manter-se informado sobre comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
- 167.Dizer porque prover condições para favorecer o próprio comportamento de ajudar/ensinar a criança
- 168.Identificar consequências de ajudar criança em horário adequado para si
- 169.Identificar melhor horário para ajudar a criança a realizar as atividades de estudo
- 170.Enumerar condições físicas necessárias/adequadas para ajudar criança
- 171.Enumerar condições físicas inadequadas para ajudar criança a realizar atividades de estudo
- 172.Enumerar formas de re-estabelecer condição física adequada para ajudar criança nas atividades de estudo
- 173.Identificar formas de re-estabelecer condição física adequada para ajudar criança, sempre que condição física estiver inadequada para ajudar criança realizar atividades de estudo
- 174.Verificar própria condição física ao ajudar criança a realizar atividades de estudo
- 175.Enumerar possíveis tarefas concorrentes com o momento de ajudar a criança nas atividades de estudo
- 176.Identificar existência de tarefas concorrentes com o momento de ajudar a criança nas atividades de estudo
- 177.Eliminar ou minimizar influências de tarefas concorrentes com o momento de ajudar a criança nas atividades de estudo
- 178.Enumerar possíveis consequências positivas para si ao ajudar a criança nas atividades de estudo
- 179.Identificar consequências positivas para si ao ajudar a criança nas atividades de estudo
- 180.Providenciar consequências positivas para si ao ajudar a criança nas atividades de estudo

181. Prover condições para favorecer o próprio comportamento de ajudar/ensinar a criança
182. Caracterizar criança em aspectos relevantes para oferecer apoio adequado para realização de atividades de estudo
183. 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)
184. Identificar necessidade de apoio para realização de atividades de estudo da criança
185. Caracterizar a criança quanto aos aspectos relevantes para sua capacitação (em termos de idade, escolaridade, dificuldades e habilidades, repertório de estudo existente, entre outros)
186. Relacionar-se adequadamente com crianças, considerando a situações de capacitação a ser realizada
187. Caracterizar atividade de estudo realizada pela criança
188. Identificar tipos de atividade de estudo da criança
189. Identificar atividade realizada pela criança
190. Identificar condições do comportamento de estudo da criança a serem modificadas/melhoradas
191. Enumerar possíveis situações de estudo e aprendizagem da criança
192. 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)
193. Enumerar situações para promoção de estudo e aprendizagem da criança
194. Promover situações para aprendizagem/estudo da criança
195. Caracterizar situação ou condição de estudo existente (atividades de estudo a serem realizadas pela criança ou situações de estudo a serem modificadas)
196. Dizer por que é importante garantir apoio para realização de atividades de estudo da criança
197. Dizer porque é importante definir um local de estudo adequado
198. Identificar possíveis locais de estudo disponíveis
199. Enumerar características de um local de estudo que podem ser relevantes para o estudar
200. Identificar características de local de estudo adequado
201. Enumerar características de um local de estudos adequado
202. Apontar vantagens e desvantagens dos diferentes locais de estudo disponíveis
203. Garantir definição do local de estudo adequado, em conjunto com a criança
204. Dizer porque é importante adaptar local de estudos
205. Enumerar diferentes formas para adaptar local de estudo
206. Identificar adaptações possíveis para local de estudos identificado
207. Identificar recursos disponíveis para adequação do local de estudo
208. Adequar possíveis locais de estudo
209. Providenciar local de estudo adequado
210. Dizer porque é importante manter e possuir materiais necessários e em boas condições de uso
211. Dizer porque é importante manter e possuir materiais necessários e em boas condições de uso
212. Identificar material de estudo necessário para a atividade de estudo
213. Identificar material de estudo disponível

214. Diferenciar materiais em boas X más condições
215. Identificar material em boas condições de uso
216. Selecionar materiais em função de suas condições de uso
217. Providenciar material de estudo necessário e em boas condições de uso
218. Dizer porque é importante definir local para organização do material
219. Enumerar características desejáveis para escolha de local para guardar material
220. Apontar vantagens e desvantagens dos diferentes locais identificados para guardar material
221. Identificar locais disponíveis para guardar material
222. Garantir definição de local para guardar material de estudo
223. Dizer porque é importante separar material de estudo
224. Enumerar formas de separar material de estudo
225. Garantir separação adequada do material de estudo
226. Dizer porque é importante identificar material de estudo
227. Enumerar formas de identificar material de estudo
228. Garantir identificação do material de estudo
229. Providenciar organização do material de estudo
230. Dizer por que é importante separar o material para sessão de estudo
231. Enumerar situações em que o material deve ser separado para sessão de estudo
232. Identificar situações em que o material deve ser separado para sessão de estudo
233. Enumerar formas de separar o material para sessão de estudo
234. Identificar forma de separar o material para sessão de estudo
235. Garantir seleção de todo e somente material necessário para sessão de estudo
236. Dizer por que é importante separar material para intervalo de estudo
237. Enumerar formas de preparação do material para intervalo de sessão de estudo
238. Identificar formas de preparação do material para intervalo de estudo
239. Garantir preparação do material para intervalo da sessão de estudo
240. Dizer consequências de guardar material adequadamente após sessão de estudos
241. Enumerar formas de guardar material após estudo
242. Identificar forma adequada de guardar material após estudo
243. Garantir guarda do material após estudo
244. Enumerar situações que podem danificar material de estudo
245. Identificar situações que podem danificar material de estudo
246. Dizer por que é importante manter material de estudos em boas condições
247. 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.)
248. Identificar formas adequadas de manutenção do material em boas condições de uso
249. Enumerar formas e momentos oportunos de fazer limpeza do material de estudos
250. Identificar formas e momentos oportunos de fazer a limpeza do material de estudos
251. Garantir limpeza do material de estudo

252. Enumerar formas de utilização e manuseio do material de modo que permaneça limpo (não apontar lápis em estojo, colocar em superfície limpa)
253. Garantir uso de material de modo que permaneça limpo
254. Manter material limpo
255. Providenciar formas de evitar danos aos materiais/conservar materiais
256. Garantir manutenção do material em boas condições de uso
257. Garantir uso e manipulação adequada de material de estudo
258. Dizer por que é importante estabelecer horários de estudo da criança
259. Enumerar aspectos relevantes a serem considerados ao estabelecer horários de estudo
260. Garantir definição de horário para início do estudar
261. Identificar procedimento/aspectos a serem considerados para definir permanência na sessão de estudo
262. Garantir definição de tempo de permanência na sessão de estudo
263. Garantir definição de horários de estudo
264. Dizer por que é importante definir o que estudar em cada sessão de estudo
265. Enumerar demandas de estudo para sessão
266. Identificar demandas de estudo para sessão
267. Enumerar critérios para definir o que estudar na sessão
268. Estabelecer critérios para definir o que estudar na sessão
269. Garantir definição do que estudar em cada sessão sempre que for necessário
270. Dizer por que é importante definir sequência de estudo sempre que for necessário
271. Enumerar critérios para definir sequência de estudo
272. Estabelecer critérios para definir sequência de estudo
273. Definir sequência de estudo sempre que for necessário
274. Dizer por que é importante estabelecer intervalos de estudo
275. Enumerar situações em que seja necessário estabelecer intervalos de estudo
276. Identificar necessidade de intervalo de estudo
277. Identificar procedimento/aspectos a serem considerados para estabelecimento de intervalo de estudo
278. Estabelecer momento de realização de intervalo de estudo
279. Dizer por que é importante estabelecer tempo para intervalo de estudo
280. Identificar critérios para estabelecer tempo de intervalo de estudo
281. Estabelecer tempo do intervalo de estudo
282. Dizer por que é importante estabelecer atividade do intervalo de estudo
283. Identificar critérios para definir atividades no intervalo de estudo
284. Estabelecer atividades adequadas para intervalos de estudo
285. Garantir definição de intervalos de estudo sempre que for necessário
286. Garantir planejamento das sessões de estudo
287. Dizer por que é importante utilizar agenda e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
288. Enumerar características de agendas adequadas e/ou outros instrumentos de planejamento e

controle de estudos

289. Identificar agenda adequada e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
290. Providenciar agenda (selecionar agenda) e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos (planilhas/calendários)
291. Enumerar procedimentos para uso de agenda e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
292. Identificar procedimentos para uso de agenda e/ou outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
293. Garantir/Providenciar uso de agenda e outros instrumentos de planejamento e controle de estudos
294. Garantir rotina de estudo com base em plano de estudo
295. Dizer por que é importante conhecer e utilizar os procedimentos de estudo para as diferentes atividades, temas, assuntos e matérias
296. Enumerar tipos de demandas de atividades (memorização, leitura, interpretação, cálculos)
297. Identificar demandas próprias de cada atividade a ser realizada pela criança
298. Enumerar procedimentos de estudos existentes para as diferentes atividades, assuntos, temas e matérias da criança
299. Identificar procedimentos possíveis para cada atividade, disciplina, assuntos, tema
300. Enumerar critérios para selecionar procedimentos para cada atividade, disciplina, assunto, tema
301. Definir critérios para selecionar procedimentos para cada atividade, disciplina, assunto, tema
302. Indicar procedimentos de estudos para as diferentes atividades, temas, assuntos e matérias da criança
303. Planejar estudo
304. Indicar consequências de lidar adequadamente com interferências
305. Enumerar possíveis fontes de interferências ao estudar (horário, material, pessoas, atividades concorrentes)
306. Identificar possíveis fontes de interferências ao estudo da criança
307. Enumerar formas de eliminar/controlar fonte de interferências ao estudar
308. Identificar possíveis formas de eliminar/controlar fontes de interferências ao estudar
309. Enumerar critérios para selecionar forma de eliminar/controlar fontes de interferência ao estudar
310. Definir critérios para selecionar forma de eliminar/controlar fontes de interferência ao estudar
311. Selecionar forma de eliminar/controlar fontes de interferências ao estudar
312. Eliminar/controlar fonte de interferências ao estudar
313. Reduzir possibilidade de interferências ao estudo da criança
314. Enumerar interferências ao estudar
315. Identificar interferências ao estudar
316. Enumerar procedimentos para lidar com interferências
317. Enumerar critérios para selecionar procedimentos para lidar com interferências
318. Definir procedimentos para eliminar/minimizar interferências ao estudar
319. Eliminar/Reduzir interferências ao estudar
320. Providenciar formas de lidar com interferências ao estudar, todas as vezes em que forem necessárias
321. Dizer porque é importante lidar adequadamente com situações de avaliação escolar

322. Identificar situações de avaliação
323. Caracterizar situações de avaliação em relação a demandas de estudo
324. Enumerar procedimentos de preparação para avaliação existente
325. Identificar procedimentos de preparação para avaliação disponível para ser aplicado
326. Definir procedimentos para preparação da criança para situações de avaliação
327. Enumerar condições relevantes para utilizar procedimentos de preparação da criança para situações de avaliação
328. Identificar condições relevantes para utilizar procedimentos de preparação da criança para situações de avaliação
329. Definir condições para utilizar procedimentos de preparação da criança para situações de avaliação
330. Garantir preparo da criança para situações de avaliação
331. Enumerar procedimentos existentes para criança lidar com avaliação
332. Identificar procedimentos para criança lidar com situação de avaliação
333. Exercitar providências esperadas na situação de avaliação
334. Indicar procedimentos adequados para criança lidar com avaliações
335. Garantir condições adequadas para realização de avaliação
336. Enumerar aspectos a serem alcançados na avaliação escolar da criança
337. Identificar resultados desejáveis do estudo da criança, respeitando suas habilidades e dificuldades, bem como os planejamentos traçados
338. Identificar resultados alcançados pela criança na avaliação escolar
339. Comparar resultados desejáveis X alcançados nas avaliações da criança
340. Garantir avaliação de resultados de sessões de estudo da criança a partir dos resultados alcançados nas avaliações
341. Promover condições para criança lidar com situações de avaliação escolar no estudo
342. Dizer por que é importante que a criança lide adequadamente com regras escolares
343. Enumerar possíveis regras escolares
344. Identificar regras escolares existentes
345. Enumerar diferentes funções e consequências de regras escolares
346. Caracterizar regras escolares quanto a sua função e consequência
347. Enumerar comportamentos compatíveis e incompatíveis com regras escolares existentes
348. Identificar comportamentos compatíveis e incompatíveis com regras escolares existentes
349. Caracterizar regras completas e adequadas
350. Avaliar regras escolares quanto a sua completude, adequação, consequências
351. Cumprir regras escolares, sempre que forem adequadas
- Identificar regras de relacionamento para discussão de pontos de vistas divergentes
352. Utilizar regras de relacionamento com pessoas para discussão de regras, quando essas forem julgadas como inadequadas
353. Discutir regras com quem as formula ou pratica, diante da avaliação inadequada delas
354. Garantir condições para que a criança lide adequadamente com regras escolares
355. Identificar vantagens de oferecer ajuda adequada para criança
356. Dizer por que é importante supervisionar atividade de estudo da criança a fim de verificar

- dificuldades da criança que leve ao erro ou falha
357. Dizer por que é importante supervisionar comportamento de estudo da criança
 358. Enumerar tipos de atividades que são frequentemente solicitadas para a criança
 359. Identificar atividade de estudo que está sendo/foi realizada pela criança
 360. Enumerar fontes de informação sobre atividades da criança
 361. 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
 362. Caracterizar atividade de estudo realizada pela criança
 363. 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
 364. Observar comportamento de estudo da criança
 365. Dizer por que é importante sempre solicitar autorização da criança para examinar tarefa/atividade que foi ou está sendo realizada
 366. Sempre que verificar tarefa da criança, solicitar autorização da criança para examinar tarefa/atividade que foi ou está sendo realizada
 367. Enumerar possíveis aspectos/indicadores da tarefa a serem examinados
 368. Definir aspectos da tarefa a serem examinados em cada situação de verificação
 369. Enumerar possíveis procedimentos para examinar/verificar tarefa/atividade da criança
 370. Enumerar aspectos para serem considerados ao definir quando verificar tarefa (fontes de distração, horários de rendimento/possíveis, habilidade da criança para atividade a ser feita)
 371. Definir procedimentos de verificação/exame da tarefa/atividade da criança (quando, como) a cada oportunidade
 372. Identificar necessidade de intervenção no trabalho da criança
 373. Verificar tarefas da criança de modo que sejam identificadas eventuais dificuldades, erros e acertos
 374. Identificar dificuldade da criança que leve ao erro ou falha
 375. Identificar erro ou falha da criança
 376. Enumerar diferentes formas existentes para ajudar criança a superar dificuldade encontrada
 377. Identificar formas de apoio disponíveis para ajudar criança a superar dificuldades de estudos
 378. Enumerar critérios para selecionar formas de apoio para ajudar criança a superar dificuldades de estudos
 379. Definir critérios para selecionar formas de apoio para ajudar criança a superar dificuldades de estudos
 380. Definir forma de apoio/ajuda para criança superar dificuldades de estudo
 381. Aplicar intervenção para superação ou eliminação da dificuldade encontrada (sem oferecer resposta pronta para a criança) superando a dificuldade encontrada
 382. Providenciar ajuda para criança superar dificuldades de estudo, toda as vezes que verificar necessidade
 383. Dizer por que é importante utilizar procedimento adequado para própria criança identificar erro
 384. Enumerar procedimentos existentes para que criança identifique e corrija erro
 385. Enumerar critérios para decidir pelo procedimento mais adequado para que criança identifique e corrija erro
 386. Definir procedimento adequado para que criança identifique e corrija erro
 387. Oferecer condições para que criança identifique e corrija erros

388. Enumerar possíveis formas de encaminhamento caso criança não consiga identificar ou corrigir erro (ex. decidir ensinar a criança ou encaminhar para outros agentes...)
389. Enumerar possíveis recursos para encaminhamento de dificuldades da criança na atividade de estudo
390. Identificar recursos disponíveis para encaminhamento (tempo, financeiro, habilidades dos envolvidos)
391. Decidir forma de encaminhamento caso criança não identifique/corrija erro
392. Encaminhar criança caso esta não identifique ou consiga corrigir
393. Intervir no trabalho da criança caso identifique necessidade de ajuda
394. Dizer consequências de apontar características positivas do trabalho da criança
395. Enumerar características positivas/desejáveis do trabalho da criança
396. Identificar características positivas do trabalho da criança
397. Sempre, apontar características positivas do trabalho da criança ao verificar tarefas
398. Avaliar eficácia da ajuda/encaminhamento
399. Supervisionar comportamento de estudo da criança
400. Dizer por que é importante ensinar criança a lidar com erros/dificuldades
401. Enumerar situações de estudo em que a ajuda é necessária
402. Identificar situações de estudo em que a ajuda é necessária
403. Enumerar adultos para solucionar dúvidas ou ajudar a criança no estudo
404. Identificar adulto para solucionar dúvidas ou ajudar a criança no estudo quando necessário
405. Indicar adultos em potencial para solucionar dúvidas ou ajudar a criança no estudo quando necessário
406. Enumerar situações para solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
407. Indicar situações adequadas para solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
408. Enumerar formas de solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
409. Identificar forma adequada de solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
410. Indicar forma adequada de solicitar ajuda no estudo quando esta for necessária
411. Garantir condições para que a criança providencie ajudas necessárias ao estudar, sempre que necessário
412. Fornecer consequências positivas extrínsecas para estudar da criança
413. Enumerar possíveis consequências do próprio trabalho ou estudo da criança
414. Identificar consequências positivas advindas do próprio trabalho ou estudo
415. Indicar consequências intrínsecas da atividade para criança, todas as vezes que verificar ou acompanhar atividade da criança
416. Sempre providenciar consequências adequadas para o comportamento de estudar da criança
417. Estabelecer regras/normas com a criança para utilização dos recursos e instrumentos disponibilizados/definidos para realização das atividades de estudo
418. Definir competências a serem promovidas nas crianças em relação ao estudo
419. Dar informações necessárias para que a criança apresente comportamentos de estudo em relação a o que, porque, quando e como fazer
420. Estimular a apresentação de comportamentos de estudo pela criança com ajuda decrescente
421. Apresentar modelos de comportamentos para apresentação pela criança (X fazer por ela)

422. Dar conseqüências adequadas para emissões de comportamentos pela criança
423. Reduzir gradualmente nível de ajuda para que criança emita comportamentos a serem treinados/instalados
424. Disponibilizar condições para que a criança passe a emitir os comportamentos definidos com autonomia crescente
425. 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; conseqüências 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
426. Capacitar crianças a lidar com estudo sob condições adequadas e de forma autônoma
427. Dizer porque é importante preparar criança para manter-se informada sobre seus estudos
428. Enumerar formas de preparar criança para manter-se informada sobre seus estudos
429. Identificar forma de preparar criança para manter-se informada sobre seus estudos
430. Enumerar informações relevantes para serem solicitadas pela criança para outros agentes educativos
431. Identificar informações relevantes para serem solicitadas pela criança para outros agentes educativos
432. Enumerar formas da criança solicitar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
433. Identificar formas da criança solicitar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
434. Preparar criança para manter-se informada sobre seus estudos a partir de informações de agentes educativos
435. Dizer porque é importante preparar criança para relatar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
436. Enumerar formas da criança solicitar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
437. Identificar formas da criança solicitar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
438. Enumerar informações relevantes para serem repassadas pela criança para outros agentes educativos
439. Identificar informações relevantes para serem repassadas pela criança para outros agentes educativos
440. Enumerar formas da criança relatar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
441. Identificar formas da criança relatar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
442. Preparar crianças para relatar informações sobre seus estudos para outros agentes educativos
443. Garantir condições para que a criança lide com informações sobre seu comportamento de estudo
444. Fornecer recursos ou instrumentos necessários para o estudo adequado da criança
445. Fornecer informações para outros agentes educativos utilizarem/supervisionarem e apoiarem os recursos e instrumentos disponibilizados/definidos para realização das atividades de estudo
446. Dizer por que é importante informar outros agentes educativos sobre o comportamento de estudo da

criança

447. Apontar diferentes demandas de informações sobre comportamentos de estudo (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para o estudar) que podem ocorrer
448. 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
449. 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
450. 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
451. Decidir por informar comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) para outros agentes educativos
452. Enumerar tipos de pessoas que necessitem de informações sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes ao estudar)
453. Identificar pessoas que demandem ou necessitem de informações sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes ao estudar)
454. 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.
455. 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.
456. 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)
457. 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)
458. Identificar possíveis contextos para informar comportamentos de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) a agentes educativos
459. 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)
460. Definir em que contexto informar sobre comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos)
461. Indicar consequências de se preparar situações para apresentação de informações a agentes educativos
462. 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
463. 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
464. Preparar situações, para apresentação de informações a diferentes agentes educativos, sempre que for necessário
465. Apontar consequências de comparecer e não comparecer à situações em que haja oportunidade ou necessidade de informar sobre comportamento de estudo da criança
466. Comparecer à situações em que haja oportunidade ou necessidade de apresentar informações sobre comportamento de estudo da criança
467. Dizer por que é importante identificar dificuldades e potencialidades das crianças em relação ao estudo

468. Enumerar comportamentos que podem/costumam ser desejáveis de serem apresentados por uma criança ao estudar
469. Identificar/propor comportamentos ou resultados desejáveis do estudo da criança
470. Observar comportamento de estudo da criança (Analisado em 4.)
471. Analisar/sistematizar informações sobre comportamentos de estudo apresentados pela criança
472. Enumerar possíveis dificuldades e facilidades da criança ao lidar com o estudo
473. Comparar resultados desejáveis e alcançados da criança em relação ao estudo
474. Identificar potencialidades/facilidades e dificuldades da criança em relação ao estudo
475. Dizer por que é importante informar agentes educativos sobre procedimentos de estudo da criança a serem seguidos
476. Enumerar procedimentos de estudo que podem ser relevantes de serem seguidos por outros agentes educativos
477. Identificar procedimentos em vigor no e para o estudar da criança que devem ser seguidos por outros agentes educativos
478. Caracterizar procedimentos de estudo usados pela criança, aplicado pelos pais, a serem seguidos por outros agentes educativos
479. Dizer por que é importante indicar informações sobre procedimentos de estudo da criança para avaliação de outros agentes educativos
480. Enumerar procedimentos de estudo que podem ser relevantes de serem avaliados por outros agentes educativos
481. Identificar procedimentos de estudo em vigor, no e para o estudar da criança, que devem ser avaliados por outros agentes educativos
482. Caracterizar procedimentos de estudos usados pelas crianças a serem analisados/avaliados por outros agentes educativos
483. Identificar procedimentos de estudo da criança
484. Dizer por que é importante informar agentes educativos sobre condições favoráveis e desfavoráveis do comportamento de estudo da criança
485. Enumerar condições favoráveis e desfavoráveis para estudo da criança (quantidade de tarefa, gostos, facilidades, dificuldades...)
486. Identificar condições favoráveis e desfavoráveis de estudo da criança
487. Enumerar condições que podem influenciar o comportamento de estudo da criança (problemas de saúde, eventos de vida adversos, situação familiar existente)
488. Identificar condições que podem influenciar os comportamentos de estudos da criança
489. Definir informações importantes de serem relatadas sobre o comportamento de estudo da criança (e outras condições que afetem ou sejam relevantes para estes comportamentos) - (Identificar o que informar)
490. Dizer por que é importante sempre informar criança sobre informações que serão repassadas para outros agentes educativos
491. Definir melhor forma de informar criança que irá repassar informações para agentes educativos
492. Sempre Informar criança sobre as informações a serem repassadas aos agentes educativos
493. Enumerar diferentes formas de comunicação de informações existentes para repassar informações a outras pessoas
494. Caracterizar diferentes formas de comunicação de informações para repassar informações a outras pessoas
495. Definir forma de comunicação de informações adequada quanto a característica da pessoa, organização ou situação envolvida

496. Preparar forma de apresentar informações para outros agentes educativos
497. 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)
498. Enumerar resultados desejados/esperados ao oferecer informações para outros agentes educativos
499. 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
500. Verificar se todas as informações relevantes do comportamento de estudo da criança foram repassadas aos agentes educativos adequados
501. 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
502. Avaliar a comunicação de informações realizada para outros agentes educativos
503. 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
504. Dizer por que é importante preparar outras pessoas para atuarem como agente educativo
505. Caracterizar pessoas a serem orientadas quanto ao repertório inicial que possuem, habilidades, escolaridade e outros aspectos relevantes para orientação adequada
506. Enumerar formas existentes de orientar pessoas
507. Identificar forma de promover condição de atuação de outras pessoas como supervisores de estudo de crianças
508. Enumerar recursos existentes e disponíveis para orientar pessoas a atuarem como agentes de promoção de estudo
509. Identificar recursos disponíveis (materiais sobre o tema, tempo, financeiros) para orientar pessoas para atuarem como agentes de promoção de estudo
510. Definir formas adequadas de orientar pessoas para atuação como supervisores de estudos de crianças
511. Instruir outras pessoas para relacionar-se adequadamente com a criança
512. Instruir outras pessoas para solicitar informações sobre criança para outros agentes educativos
513. Instruir outras pessoas para transferir informações para outros agentes educativos
514. Instruir outras pessoas para garantir apoio para realização das atividades de estudo da criança
515. Instruir outras pessoas para capacitar crianças a lidar com estudo de forma adequada e autônoma no grau máximo possível
516. Instruir outras pessoas para supervisionar comportamento de estudo da criança
517. Instruir outras pessoas para avaliar a eficácia da aprendizagem da criança
518. Instruir outras pessoas para atuarem como supervisores de estudo de crianças no grau máximo possível
519. Combinar com criança e outros agentes educativos a utilização dos recursos e instrumentos disponibilizados/definidos para realização das atividades de estudo
520. Dizer por que é importante avaliar a eficácia da aprendizagem da criança
521. Dizer por que é importante promover mudanças do plano de ensino quando necessário ou adequado
522. Caracterizar criança quanto às suas habilidades, dificuldades, escolaridade, idade e outros aspectos relevantes para avaliação de sua aprendizagem

523. Observar comportamento de estudo da criança (análise buscar informações)
524. Verificar/Examinar atividades da criança (análise em garantir informações e em supervisionar atividades)
525. Identificar potencialidades/ dificuldades da criança em relação ao estudo (análise em garantir informações)
526. Enumerar procedimentos de estudo que devem ser seguidos pela criança
527. Identificar procedimentos em vigor no e para estudo da criança
528. Caracterizar procedimentos de estudo utilizados pela criança
529. Identificar condições favoráveis/desfavoráveis de estudo da criança (análise em garantir informações)
530. Identificar condições [externas ao estudo] que podem influenciar comportamento de estudo da criança (análise em garantir informações)
531. Obter informações com outros agentes educativos sobre o estudo da criança e os resultados alcançados (análise em solicitar informações)
532. Caracterizar condições de ensino e aprendizagem da criança
533. Dizer por que é importante registrar condições de ensino e aprendizagem da criança
534. Enumerar formas existentes de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
535. Identificar formas de registro disponíveis para a situação
536. Enumerar critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
537. Definir critérios para selecionar formas de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
538. Definir forma de registro das condições de ensino e aprendizagem da criança
539. Registrar condições de ensino e aprendizagem da criança identificadas
540. Enumerar condições de ensino desejáveis ou esperadas
541. Identificar condições de ensino desejáveis ou esperadas
542. Enumerar condições de ensino planejadas no plano de ação
543. Identificar condições de ensino planejadas no plano de ação
544. Enumerar formas de apoio oferecidas para realização das atividades de estudo
545. Identificar apoio oferecido para realização das atividades de estudo (Objetivo garantir apoio)
546. Comparar condições identificadas com condições desejáveis ou esperadas
547. Enumerar critérios para modificar ou implantar novas condições para alcance dos resultados esperados
548. Definir critérios para modificar ou implantar novas condições para alcance dos resultados esperados
549. Enumerar possíveis problemas ou necessidades de mudanças no plano de estudos
550. Identificar problemas/necessidades de mudanças no plano de estudos definido (quando)
551. Definir condições a serem modificadas ou implantadas para alcance dos resultados esperados
552. Enumerar procedimentos para mudanças no plano de ensino
553. Identificar procedimentos para mudanças no plano de ensino (como mudar)
554. Alterar plano de estudo sempre quando este apresentar problemas ou necessidades de modificações
555. Implementar plano de estudos
556. Dizer por que é importante registrar condições que serão modificadas ou implantadas para alcance

dos resultados

557. Enumerar formas existentes de registro das novas condições de ensino e aprendizagem da criança
558. Identificar formas de registro disponíveis para a situação
559. Enumerar critérios para selecionar formas de registro das novas condições de ensino e aprendizagem da criança
560. Definir critérios para selecionar formas de registro das novas condições de ensino e aprendizagem da criança
561. Definir forma de registro das novas condições de ensino e aprendizagem da criança
562. Registrar condições que serão modificadas ou implantadas, permitindo acompanhamento adequado dos resultados obtidos
563. Rever plano de ação e apoio oferecido para atividades da criança
564. Avaliar eficácia da aprendizagem da criança sempre e durante todo o processo de supervisão e acompanhamento de estudo
565. Dizer por que é importante estabelecer plano de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo durante a vida escolar de estudantes
566. Enumerar diferentes exigências e demandas de estudo que crianças e adolescentes vivenciam durante sua vida escolar (quanto à idade, atividades desenvolvidas, série escolar e outros aspectos relevantes)
567. Enumerar diferentes situações ao longo da vida escolar em que sejam necessárias mudanças nas exigências e demandas de estudo de crianças e adolescentes (dificuldades da criança, motivação, fracasso escolar)
568. Identificar mudanças das exigências e demandas de estudo da criança ou adolescente ao longo do tempo em que estão na escola
569. Enumerar elementos relevantes para caracterizar estudante ao longo de sua vida escolar (idade, série, motivação, existência de fracasso escolar)
570. Enumerar fontes de informações sobre as características do estudante que são relevantes para caracterizar seu repertório de estudo ao longo da sua vida escolar
571. Identificar elementos relevantes para caracterizar estudante ao longo da sua vida escolar
572. Caracterizar estudante, quanto a aspectos relevantes para seu repertório de estudo, e que se modificam ao longo do tempo
573. Observar comportamento de estudo da criança e adolescente ao longo de sua vida escolar (já analisado em garantir informações)
574. Apontar características desejáveis de um repertório de estudo adequado de ser apresentado ao longo da vida escolar de crianças e adolescentes
575. Caracterizar comportamento de estudo apresentado pelo estudante ao longo de sua vida escolar
576. Enumerar possíveis características das atividades/demandas de atividades que são solicitadas ao estudantes 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)
577. Enumerar fontes de informações sobre atividades e demandas de atividades do estudante ao longo de sua vida escolar
578. Caracterizar atividades e demandas de atividades do estudante no período
579. Identificar evoluções ou déficits/lacunas no repertório de estudo de crianças ou adolescentes ao longo do tempo em que estão na escola
580. Enumerar recursos e instrumentos necessários para atendimento de diversas demandas e exigências de estudo ao longo do tempo da vida escolar de um estudante
581. Identificar recursos e instrumentos necessários para atendimento das demandas e exigências de

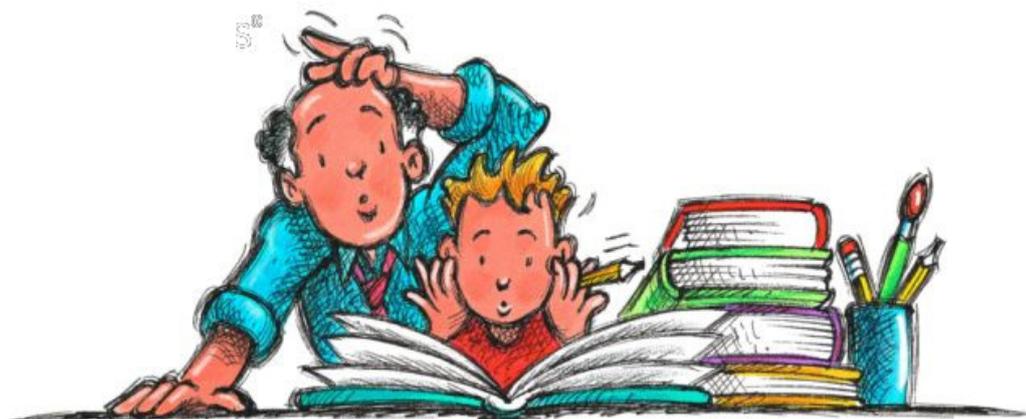
- estudo vigentes na vida escolar de estudantes
582. Enumerar formas de adequar recursos e instrumentos disponíveis para atendimento das exigências de estudos ao longo da vida escolar de um estudante
583. Identificar recursos e instrumentos disponíveis para atendimento das exigências de estudo vigentes na vida escolar de estudantes
584. Providenciar instrumentos ou recursos necessários para atendimento das novas demandas e exigências de estudo ao longo da vida escolar de estudantes
585. Indicar para o estudante as novas exigências e demandas vigentes a cada fase da vida escolar deste
586. Indicar ao estudante recursos e/ou instrumentos para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
587. Dizer ao estudante a importância da utilização de novos recursos e instrumentos para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
588. Informar ao estudante sobre a importância da utilização dos recursos e instrumentos indicados para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
589. Solicitar/Combinar com estudante a utilização dos recursos e instrumentos indicados para atendimento das demandas e exigências da fase escolar vivenciada
590. Ouvir opinião do estudante quanto as solicitações realizadas para atendimento das novas e diferentes demandas de estudo da fase escolar vivenciada
591. Rever combinações, instrumentos ou recursos indicados para atendimento das novas e diferentes demandas da fase escolar a partir da opinião do estudante
592. Enumerar resultados esperados com utilização dos novos recursos e instrumentos disponibilizados para atendimento das demandas e exigências da fase escolar vivenciada
593. Verificar resultados da utilização dos recursos e instrumentos para atendimento das novas demandas e exigências da fase escolar vivenciada
594. 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
595. Capacitar estudante a lidar com novas e diferentes demandas de estudo ao longo da vida escolar, de forma participativa e interativa entre os envolvidos
596. Ensinar estudante a identificar situações de novas demandas e exigências de estudo ao longo de sua vida escolar
597. Estabelecer plano de ação de favorecimento e desenvolvimento de condições adequadas de estudo durante a vida escolar de estudantes
598. Dizer porque é importante aperfeiçoar repertório como agente educativo
599. Enumerar resultados desejáveis/ aspectos indicativos da atuação como agente educativo
600. Identificar resultados desejáveis da atuação de agente educativo
601. Enumerar formas de registrar resultados de atuação como agente educativo
602. Registrar resultados da atuação como agente educativo e comparar com resultados desejados
603. Identificar resultados da atuação como agente educativo
604. Avaliar eficácia de atuação como agente educativo
605. Enumerar recursos e condições necessárias para atualização do repertório de agente educativo
606. Identificar recursos e condições necessárias para atualizar repertório de agente educativo
607. Enumerar formas de encontrar/adaptar recursos disponíveis para aperfeiçoar repertório de agente educativo
608. Identificar recursos e condições disponíveis para atualização do repertório de agente educativo

609. Identificar recursos e condições para atualização do repertório de agente educativo

610. Aperfeiçoar próprio repertório de agente educativo em relação a supervisão de estudos de crianças

APÊNDICE C - Material do programa de ensino²¹.

APRENDER PARA ENSINAR



Programa para preparar agentes de promoção de comportamentos de estudo.

Autoras: Danila Secolim Coser

Ana Lucia Cortegoso

Revisão: Rafael Lopes

Apoio: CNPQ

2013

²¹ Está disponibilizada apenas a parte inicial do programa de ensino.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA 204

CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL 207

O QUE É ESPERADO DE QUEM REALIZA O PROGRAMA 211

APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS DAS ESTÓRIAS PRESENTES NO MATERIAL 213

MÓDULO I – RELACIONAR-SE ADEQUADAMENTE COM CRIANÇAS ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

UNIDADE I - QUEM É ESTA CRIANÇA? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

A importância de conhecer uma criança Erro! Indicador não definido.

Características Desenvolvimentais da criança Erro! Indicador não definido.

Outras informações importantes de serem consideradas sobre a criança com quem os adultos vão interagir Erro! Indicador não definido.

Como conhecer a criança de forma agradável? Erro! Indicador não definido.

Atenção às questões escolares. Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

UNIDADE II - HÁ MODOS MELHORES DE INTERAGIR COM CRIANÇAS? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Como andam as interações com as crianças? Erro! Indicador não definido.

Quando eu interajo com a criança? Erro! Indicador não definido.

Ajudando a comunicação entre adultos e crianças... Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

UNIDADE III - REGRAS E NORMAS PODEM AJUDAR? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

No que as regras podem ajudar? Erro! Indicador não definido.

Quais são as regras do jogo? Erro! Indicador não definido.

Conversando com a criança sobre as regras que ela deve seguir Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

MÓDULO II – DEFININDO CONCEITOS E IMPORTÂNCIA DO ESTUDAR ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

POR QUE DAR ATENÇÃO AOS COMPORTAMENTOS DE ESTUDO DE CRIANÇAS? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Por que estudar? Erro! Indicador não definido.

Estudar também se aprende! Erro! Indicador não definido.

Como os adultos interferem no comportamento de estudo de crianças? Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

MÓDULO III – BUSCAR INFORMAÇÕES SOBRE COMPORTAMENTOS DE ESTUDO DA CRIANÇA E SOBRE CONDIÇÕES QUE AFETEM O ESTUDAR ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

UNIDADE I – QUE INFORMAÇÕES SÃO IMPORTANTES PARA FAVORECER COMPORTAMENTOS DE ESTUDOS DE CRIANÇAS? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Informações necessárias sobre a vida escolar da criança Erro! Indicador não definido.

Buscando informações junto a outros informantes Erro! Indicador não definido.

Conversando com a equipe escolar Erro! Indicador não definido.

Informar à criança que o assunto é ela! Erro! Indicador não definido.

Buscando informações por meio de observações do comportamento de estudo da criança Erro! Indicador não definido.

Buscando informações por meio de produtos do estudo da criança Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

UNIDADE II – O QUE FAZER COM AS INFORMAÇÕES OBTIDAS SOBRE A CRIANÇA? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Usando a informação obtida Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

MÓDULO IV – CUIDAR DE SI PARA PODER FAVORECER O COMPORTAMENTO DE ESTUDO DA CRIANÇA ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

POR QUE É PRECISO CUIDAR DE SI PARA AJUDAR MELHOR A CRIANÇA NAS SUAS ATIVIDADES DE ESTUDO? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Quando cuidar de si é importante. Erro! Indicador não definido.

Como se preparar para acompanhar o estudo da criança Erro! Indicador não definido.

Controlando a raiva Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

MÓDULO V – IDENTIFICANDO AS NECESSIDADES DE APOIO PARA INTERVIR NO COMPORTAMENTO DE ESTUDO DE CRIANÇAS ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Informações iniciais necessárias para favorecer atividades de estudo de crianças Erro! Indicador não definido.

Não é apenas na escola que uma criança aprende! Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

MÓDULO VI – GARANTIR APOIO PARA ATIVIDADES DE ESTUDO DA CRIANÇA ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

UNIDADE I – COMO DEVE SER O LOCAL DE ESTUDOS? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Características de locais de estudos adequados. Erro! Indicador não definido.

Algumas dicas de como adaptar um ambiente para o estudo: Erro! Indicador não definido.

A escolha do local de estudos junto com a criança Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

UNIDADE II – COMO CUIDAR DO MATERIAL ESCOLAR? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Providenciar material de estudos Erro! Indicador não definido.

Organizar o material escolar Erro! Indicador não definido.

Utilizando o material de estudo Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

UNIDADE III – COMO PLANEJAR HORÁRIOS E SESSÕES DE ESTUDO? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Rotina não é monotonia! Erro! Indicador não definido.

Como construir uma rotina de estudo? Erro! Indicador não definido.

Como organizar uma sessão de estudo Erro! Indicador não definido.

Como programar intervalos de descanso? Erro! Indicador não definido.

Avaliação do plano individualizado de estudo Erro! Indicador não definido.

A agenda como aliada! Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

UNIDADE IV – COMO DEFINIR PROCEDIMENTOS DE ESTUDO? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Procedimentos de estudos Erro! Indicador não definido.

Leitura e compreensão de textos Erro! Indicador não definido.

Técnicas para fixação de leitura Erro! Indicador não definido.

Estudando ciências exatas Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

UNIDADE V – COMO LIDAR COM AS INTERFERÊNCIAS NO ESTUDO? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Interferências ao estudar Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

UNIDADE VI – COMO SE PREPARAR BEM PARA AVALIAÇÕES ESCOLARES? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

A preparação para realização das avaliações escolares Erro! Indicador não definido.

A hora da prova! Erro! Indicador não definido.

E as notas chegaram... Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

UNIDADE VII – POR QUE FICAR ATENTO AS REGRAS ESCOLARES? ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

As regras escolares e suas funções. Erro! Indicador não definido.

Como definir e avaliar as regras? Erro! Indicador não definido.

O que fazer quando não concordar como uma regra? Erro! Indicador não definido.

Retomando para finalizar... Erro! Indicador não definido.

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

Este material foi desenvolvido para apoiar pessoas que desejem ou necessitem colaborar na promoção de competências de estudos de crianças sob sua responsabilidade que estejam prestes a iniciar ou iniciaram suas atividades escolares. Além de acompanhar as condições criadas pela escola e zelar para que sejam as melhores possíveis, adultos podem, em casa e na interação com a escola, assumir um papel ativo para que crianças aprendam a estudar de forma eficaz e agradável. Todos que interagem de forma frequente com crianças são, em algum grau, agentes educativos, e podem ter este papel em relação ao estudo. Este material existe para apoiar todas estas pessoas que tenham interesse em se preparar melhor para isso.

Dificuldades escolares estão entre as principais causas de encaminhamento de crianças para as clínicas ou serviços de atendimento psicológico e resultam, muitas vezes, em fracasso escolar ou indisposição para com a escola e o estudo. Tais dificuldades se devem, pelo menos em parte, a limitações das instituições de ensino para lidar com as necessidades educacionais e sociais desses alunos; também, pelo menos em parte, estão relacionadas às dificuldades das famílias para lidar com situações relacionadas à vida escolar de suas crianças. Mesmo no caso de crianças que não apresentam dificuldades que possam resultar em fracasso escolar, o tipo de relação que as crianças desenvolvem com o estudo – em termos de eficácia para aprender e do gosto por estudar - parece depender do preparo da escola e da família para lidar adequadamente com a vida escolar destas crianças, podendo levar a impactos importantes na maneira de lidar com o estudo para o resto de suas vidas.

Pesquisas relacionadas ao envolvimento de adultos com a vida escolar de crianças sob sua responsabilidade mostram que isto pode fazer uma diferença importante; algumas formas de envolvimento parecem estar associadas a melhores desempenhos acadêmicos da criança, como notas mais altas, maior tempo de dedicação às atividades escolares, maior interesse por atividades e assuntos diversificados, entre outros. No entanto, a adequada participação de adultos na vida escolar, mesmo reconhecida como importante, não costuma ser observada e promovida, sendo desperdiçado um importante potencial das famílias para apoiar, orientar e acompanhar o desenvolvimento das capacidades acadêmicas de seus filhos.

Diversos estudos propuseram e avaliaram programas para preparar adultos na condição de professores e de pais, para supervisionar atividades de estudo e para promover melhores condições de aprendizagem para crianças e adolescentes. Resultados destes estudos

indicaram melhoras no desempenho destes agentes educativos ao acompanhar situações de estudo de crianças sob sua responsabilidade, quando especificamente preparados para isso. Contudo, estas oportunidades de formação atingem apenas pequena parcela da população que deseja ou necessita de orientação para lidar com a vida escolar de crianças: ocorrem em situações particulares de pesquisa, dependem do apoio de organizações e de pessoal especializado para implementação das mesmas, requerem uma disponibilidade de tempo e de agenda a cada dia mais difíceis de alcançar, ou envolvem gastos para a família que estão além de suas possibilidades financeiras.

Este material foi elaborado a partir de conhecimento disponível sobre aspectos que são importantes na atuação de agentes educativos do universo familiar para lidar mais adequadamente com o desenvolvimento de comportamentos de estudo eficazes em crianças. Foi elaborado como um programa de ensino que pode ser cumprido de forma individualizada, respeitando o ritmo e tempo de dedicação possível de agentes educativos, tendo como objetivo preparar famílias para, de modo esclarecido e com propriedade, colaborar para que a trajetória escolar de suas crianças seja, efetivamente, oportunidade para que se tornem não apenas bons estudantes, mas estudiosos competentes e sempre dispostos a aprender.

Ao longo desse material o leitor encontrará informações e atividades que visam indicar possibilidades sobre o que fazer, como, onde, quando e porque agir de determinadas formas, para favorecer que as crianças com quem tem contato aprendam a estudar melhor. Questões como o relacionamento entre adultos e crianças, local de estudo, organização do material escolar, procedimentos de estudo, relacionamento com a escola, verificações da atividade escolar da criança e uma série de outros aspectos que podem favorecer um estudo eficiente e agradável são abordados. Vale lembrar, contudo, que o sucesso nestas atividades depende, sempre, de empenho e dedicação para colocar em prática aquilo que é apresentado e desenvolvido no programa como relevante para alcançar bons resultados.

Para facilitar o desenvolvimento do programa, tome como referência uma criança com a qual tenha contato, ou por quem seja responsável, para realização das atividades reflexivas e práticas sugeridas. Caso você tenha, como referência – ou motivação – para realizar este programa, mais do que uma criança, quando houver indicação de uma tarefa prática, selecione uma delas, ou repita o exercício para cada uma.

Indique no quadro a seguir o nome da criança (ou crianças) que selecionou com referência para realização das atividades reflexivas e práticas deste programa de ensino. Indique, ainda, qual é a sua relação com cada uma destas crianças.

--

Algumas informações iniciais importantes para o bom uso do material são apresentadas a seguir.

CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL

Para facilitar a orientação de quem desenvolve o programa, foram propostos alguns padrões gráficos de apresentação dos diferentes tipos de informação, mantidos em todo o material. A regularidade na forma de apresentação contribui para que o tipo de informação, e o que é esperado fazer diante dela, seja facilmente identificado por quem está realizando o programa. Estes padrões referem-se ao uso de subtítulos, tipo e tamanho de letra, desenho das bordas das caixas de texto, ilustrações. Após a leitura cuidadosa desta caracterização do material, é importante examinar algumas páginas correspondentes a módulos e unidades, para conferir se os padrões são facilmente identificados. Caso contrário, a sugestão é ir lendo cada trecho desta caracterização e localizando, em um módulo à escolha, a que padrão ela se refere.

O programa está dividido em “módulos”. Cada **módulo** tem um número particular de “unidades”, conforme pode ser verificado no sumário apresentado nas páginas iniciais deste material. Os módulos e unidades variam quanto aos assuntos que abordam, mas apresentam regularidade quanto aos padrões de apresentação de informações e solicitações. O quadro a seguir representa o padrão da página inicial de cada módulo, com o número e nome do módulo; um pequeno texto ou imagem para provocar reflexão sobre o tema que será abordado no módulo; objetivos do módulo e materiais a serem providenciados antes de prosseguir.

NÚMERO E NOME DO MÓDULO

(texto ou imagem para reflexão)

OBJETIVOS DO MÓDULO

(Indicação dos objetivos do módulo, ou seja, o que é esperado que os leitores se tornem capazes de fazer ao final dele, bem como das unidades que o compõem, quando houver mais do que uma.)

MATERIAS NECESSÁRIOS

(Indicação de materiais a serem providenciados para cumprir o que é esperado no módulo; estes materiais devem ser providenciados antes do início do módulo, para favorecer que o trabalho seja feito, o mais possível, sem interrupções e interferências.)

Na página inicial de cada unidade aparece a identificação da unidade (número e nome), e uma atividade de “aquecimento”: a descrição de uma situação relacionada a estudo, vivida por personagens de uma família hipotética criada para o programa, dentro de uma caixa de texto no seguinte padrão:

Simulação de situação relacionada a estudo: estória de uma família que está fazendo este programa de ensino para preparar suas crianças a estudar melhor

Sempre que surgir um quadro deste tipo, deve ser feita a leitura cuidadosa da situação, sobre a qual serão apresentadas algumas questões destinadas a provocar uma reflexão sobre aspectos relevantes desta estória para a continuidade do programa. As questões serão apresentadas, sempre, no seguinte padrão:

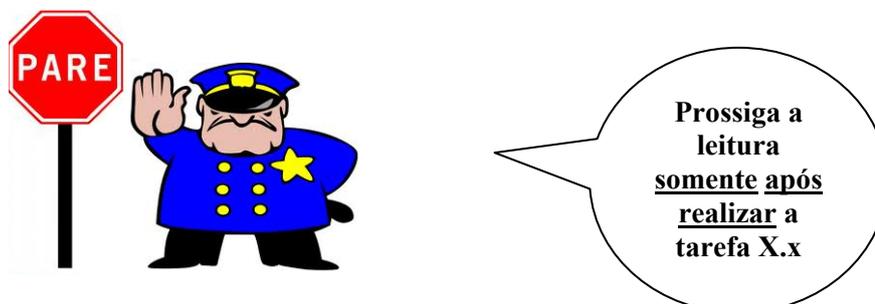
Atividade X: Enunciado

(Questões de reflexão sobre a simulação apresentada)

Sempre que houver uma atividade, esta deve ser efetivamente realizada, para um melhor aproveitamento das informações que são apresentadas e do programa no seu conjunto. Pensar na situação “prepara” e motiva para ler o que vem a seguir, e é uma estratégia importante em situações de estudo, não apenas para crianças.

Além desta página de aquecimento, as unidades são compostas de conjuntos de informações e de atividades a serem realizadas, que podem ser relativas à compreensão de conceitos e informações, ou exercícios de reflexão ou aplicação prática dos conceitos e informações apresentadas. Informações e atividades aparecem intercaladas no texto. Tudo deve ser lido com atenção, sempre considerando o que é esperado que seja feito ao desenvolver o programa: ler atenciosamente informações, responder perguntas antes de olhar os gabaritos, conferir as respostas dadas, realizar exercícios etc. Para auxiliar neste procedimento, são utilizados padrões gráficos que sinalizam as passagens em que cada uma destas coisas deve ocorrer. Assim, informações relacionadas ao tema da unidade são apresentadas ocupando toda a página, sem caixas de texto. Atividades relativas a conceitos presentes nas informações são apresentadas seguindo o padrão já indicado, e seguidas de uma

ilustração que serve para lembrar que não é desejável prosseguir com a leitura antes de realizar a atividade, na forma de um simpático – embora carrancudo - “guarda-limites”:



Os “gabaritos”, que correspondem a informações que ajudam a conferir se as respostas dadas podem ser consideradas corretas (não necessitando ser idênticas, para isso), são sinalizados com o seguinte padrão:

(Instrução sobre como utilizar as informações do gabarito)

Informações para conferência das respostas da atividade realizada

Quando os exercícios solicitarem reflexão pessoal ou informações sobre a criança (ou crianças) que selecionou como referência para o desenvolvimento deste programa em relação ao tema da unidade, o padrão que se segue será utilizado.

(Instrução para exercício de reflexão ou informações pessoais)

Questões de reflexão pessoal ou solicitação de informações referentes a situações reais envolvendo crianças selecionadas para o desenvolvimento do programa.

Essas atividades não apresentam conferência de resposta, uma vez que elas são próprias da situação vivenciada na história de vida da pessoa que está realizando o programa. Ainda assim, é importante realizá-la no momento da solicitação, pois ela tem a função de estimular a comparação da situação real com as estratégias apresentadas no texto.

Ao final dos conjuntos de informações e atividades relativas a compreensão de conceitos de cada unidade é descrita nova situação da família hipotética, apontando o que ocorreu com os personagens após terem realizado a leitura e as atividades previstas na unidade; são também apresentadas novas questões de reflexão, no mesmo padrão da página de aquecimento, fechando o ciclo de estudos em relação ao tema da unidade.

Ao final de cada unidade são apresentados exercícios práticos, em geral solicitando que ocorra determinado tipo de interação com crianças que foram selecionadas com referência para o desenvolvimento do programa, com o padrão indicado a seguir.

Instruções de aplicação prática de conceitos.

Descrição da atividade prática.

Também neste caso é esperado que a atividade seja realizada antes de prosseguir com a leitura, ajudando a conferir se as informações do material puderam favorecer atividades reais na interação com a criança.

Todas as atividades presentes no material são numeradas para facilitar o registro e a localização das respostas, no caderno destinado a esta finalidade. A numeração indica o módulo de que a unidade faz parte (I, II, III etc.) e a posição da unidade no módulo (I.1; I.2; I.3 etc.); no caso de atividades relativas a conceitos, havendo mais do que um item a ser respondido na atividade, a posição do item é dada pelo uso de letras, em ordem alfabética (I.1.a; I.1.b; I.1.c etc.). No caso das atividades práticas, a identificação é feita pelo número do módulo e o número da unidade, esta entre parêntesis: I(1).

O QUE É ESPERADO DE QUEM REALIZA O PROGRAMA

As indicações do formato do material já indicaram que estão previstas leituras de informações presentes no material, exame de ilustrações, respostas a perguntas, atendimento a solicitações de atividades, comparação de respostas dadas com gabaritos, exame de situações da realidade específica de quem realiza o programa e realização de interações práticas com crianças considerando informações sobre o tema de módulos e unidades. Todas estas são condições que favorecem a aprendizagem do que é relevante para atuar em situações concretas relacionadas à promoção de competências de crianças para estudar, mesmo na ausência de um professor! Este material é, assim, um material programado para que as pessoas possam aprender de modo individualizado, em seu próprio ritmo.

Para facilitar o trabalho e o controle do andamento do programa, é importante contar com um caderno de respostas, no qual estas respostas estejam (ou sejam) numeradas de forma correspondente à numeração indicada no material para as diferentes atividades solicitadas. Segue uma síntese dos procedimentos esperados, com justificativas ou explicações:

1. Ler cuidadosamente o nome do módulo, já que ele anuncia o tema geral que será tratado nas unidades que seguirão;
2. Examinar com atenção a mensagem para reflexão que aparece logo abaixo do nome e número do módulo; refletir sobre a situação expressa nele, em termos do que parece transmitir e sua relação com o título do módulo em questão;
3. Ler cuidadosamente os objetivos indicados em cada módulo e unidades;
4. Providenciar os materiais necessários que estão indicados em cada unidade (ou conferir se estão completos e acessíveis) antes de iniciar a leitura das informações presentes nas unidades;
5. Ler e refletir sobre a situação relativa à família hipotética que pretende lidar melhor com as questões acadêmicas das crianças, apresentadas a cada unidade; comparar a situação da família com situações da sua vida;
6. Responder às questões sobre a situação apresentada, por escrito; isto permitirá monitorar o processo de aprendizagem no decorrer do programa, e identificar avanços e dificuldades; visa também facilitar consultas futuras;
7. Ler com atenção o título e o tema da unidade que está sendo estudada, de modo a se preparar para as informações que se seguem;

8. A cada atividade solicitada, realizá-la efetivamente antes de prosseguir com a leitura; isto é fundamental para melhorar o aproveitamento no programa (no decorrer dele, será abordada a importância da resposta ativa para melhor aprender);

9. Quando as atividades são referentes a questões teóricas abordadas no texto, comparar as respostas apresentadas com as indicadas no material, considerando que não é preciso utilizar as mesmas palavras do gabarito para a resposta estar correta, e sim garantir a essência dos conceitos. No caso de notar diferenças importantes, reler o texto com as informações da unidade e responder novamente;

10. Ler a situação correspondente à família hipotética ao final da unidade, responder às novas questões e comparar estas respostas com as que foram dadas no começo da unidade; notar diferenças e semelhanças entre o que considerou inicialmente e o que mudou após a leitura das informações e realização das atividades da unidade;

11. Tanto quanto possível, evitar prosseguir com o estudo do material nos pontos indicados para realizar a atividade prática, até que seja possível realizá-la em momento oportuno com a criança; haverá algumas dicas importantes sobre este tema de momentos para realizar atividades com a criança no Módulo I;

12. Após realizar a atividade prática, relatar a experiência por escrito: o registro permitirá retornar e reexaminar a situação, se e quando necessário;

13. Retomar o objetivo da unidade na página inicial do módulo em questão e verificar se conseguiu alcançá-lo; se necessário, faça uma releitura da unidade, para verificar se algo não ficou suficientemente compreendido;

14. Caso a conclusão seja de que os objetivos foram alcançados, passar para a próxima unidade. Se necessário, refazer completamente a unidade.

É preferível estudar uma unidade de cada vez, se possível inteira, sem interromper, e passar adiante apenas quando estiver bem compreendida. Quando não for possível realizar uma unidade inteira, é importante interromper após concluir uma atividade ou antes de iniciar um novo subtítulo do texto, facilitando assim a retomada do estudo quando este for possível. Ao retomar, reler a última atividade concluída ou parágrafo lido, para “aquecer os motores”.

Caso seja identificada alguma dúvida específica que não seja possível resolver com as informações do material, entrar em contato com as autoras, para obter apoio adicional.

APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS DAS ESTÓRIAS PRESENTES NO MATERIAL

Durante toda a leitura do material você será acompanhado pela família Coruja. Os Corujas são simpáticos personagens que vivem situações parecidas com a de qualquer outra família que possui crianças que estão na escola. Eles tentam acertar na educação e orientação de crianças, no caso dos filhos, mas algumas vezes, sem a orientação adequada, não se saem tão bem. No início e ao final de cada unidade deste material serão solicitadas reflexões e avaliações das ações e situações protagonizadas pela família Coruja. Conheça os personagens:

O Casal:

Marcelo Antônio é gerente em uma loja de materiais de construção e passa boa parte do dia no trabalho: sai de casa às 7:00 e só volta às 19:00. É formado em administração de empresas. É casado com Alice Cristina há 11 anos

Alice Cristina trabalha no período da tarde como recepcionista em uma clínica médica. De manhã fica por conta dos afazeres domésticos e do cuidado com seus filhos, Maurício Roberto e Beatriz Sophia. Chegou a iniciar curso superior de Letras, mas não finalizou os estudos.

O primogênito:

Maurício Roberto, mais conhecido como Beto, filho mais velho do casal, tem 10 anos e está no 5º ano do ensino fundamental (antiga 4ª série).

A menina da casa:

Beatriz Sophia, a Bia, com sete anos, acaba de ingressar no 2º ano do ensino fundamental (antiga 1ª série).

O Avô:

Joaquim Carlos, o “Seu Joca”, está morando com a família há dois anos, desde que sua esposa faleceu. Quer ajudar no que pode, mas muitas vezes não sabe o que fazer para colaborar.

Faz tudo:

Solange Maria é a ajudante da família. Faz faxina na casa dos Corujas uma vez por semana, mas também é babá e confidente das crianças e de Alice Cristina.

O cachorro:

Tiquinho é o cachorro que Bia e Beto ganharam no Natal passado. É pretinho com apenas uma manchinha branca perto do focinho.



Por que Coruja?

A coruja é considerada o símbolo da sabedoria. Na mitologia grega, a coruja era a mascote da deusa Atena, geralmente relacionada à Lua. Ave noturna, ela possui os olhos adaptados para localizar suas presas sob a fraca luminosidade do luar, não suportando, por isso mesmo, a luz do Sol. Para os antigos gregos, esse olhar tornou a coruja símbolo do conhecimento racional (reflexão racional sobre os fatos), em oposição ao conhecimento intuitivo (percepção simples e imediata das coisas). Como as corujas se orientam pela reflexão (da luz solar na Lua) e não pela percepção direta (da luz solar), os gregos as associaram ao conhecimento, fruto da reflexão e da sabedoria.

Fonte: Araújo, N. S.; Araújo, L. W. Por que a coruja é o símbolo da sabedoria? **Revista Superinteressante**, n. 28, Jan 1990.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) _____,

Você está sendo convidado para participar de uma etapa da pesquisa “**Desenvolvimento e avaliação de material programado individualizado para formação de pais como agentes favorecedores de comportamentos de estudo**” que será realizada por mim, Danila Secolim Coser, psicóloga, aluna de doutorado do curso de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da professora Dra. Ana Lucia Cortegoso.

Você foi selecionado porque demonstrou interesse espontâneo para participar, sua participação não é obrigatória, e não haverá problema nem para você, nem para criança pela qual é responsável, caso você decida não participar. Neste estudo pretendemos avaliar parte de um material de ensino feito para preparar responsáveis de crianças em idade escolar, para que possam acompanhar o estudo e ajudar estas crianças a estudar melhor.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: entrevistas iniciais; encontros seus com a pesquisadora, pelo menos a cada 15 dias; recebimento de planilhas e dos módulos do material de ensino com o tema de comportamento de estudo, que deverá ser lido e respondido por você nesse período; e, ao final, nova entrevista.

Caso você autorize – e se isso não atrapalhar – as entrevistas poderão ser gravadas.

No material de ensino serão apresentadas informações sobre comportamentos de estudo, discutidas dificuldades de crianças para estudar e de famílias para ajudar suas crianças no estudo, sendo sugeridas formas que podem ser utilizadas pelos responsáveis para ajudar na melhora dos comportamentos de estudo de crianças.

Após realizar os módulos você e a criança pela qual é responsável poderão se beneficiar, pois você poderá contribuir para melhorar o rendimento escolar dela e poderá evitar dificuldades dela na escola futuramente. O que você aprender permitirá também que possa contribuir para que outras crianças, com quem você tem contato, aprendam a estudar melhor.

Os riscos para participação da pesquisa se referem ao desconforto (como culpa, ansiedade ou constrangimento) que o senhor/senhora poderá apresentar ao responder as questões nas entrevistas que realizaremos. Nesse caso, eu me comprometo a interromper a atividade e buscar formas de eliminar ou atenuar estas dificuldades. Atividades que venham a ser interrompidas, nestas condições, serão retomadas apenas se e quando as dificuldades observadas forem superadas e houver concordância sua sobre isto. Ademais, os efeitos da entrevista deverão ser superados pela utilização do material e programa instrucional desenvolvido na pesquisa, cujo método prevê a reflexão desses aspectos e a apresentação de ferramentas que auxiliam para um envolvimento positivo.

A qualquer momento, independentemente de ocorrerem problemas ou de você apresentar justificativa, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão usadas apenas para finalidades de estudo, e sua identidade será mantida em sigilo, ou seja, não será divulgada de qualquer forma; as informações serão apresentadas, em relatórios, publicações ou exposições, de modo que nem você, nem a criança

pela qual é responsável, sejam identificados, e você terá o direito de conhecer os resultados do estudo e de receber explicações sobre o que resultou do trabalho. Também não haverá nenhum custo financeiro seu para participação neste estudo.

Este documento foi feito em duas vias e, depois de assinadas, uma ficará comigo e outra com você. Abaixo está o meu telefone e meu endereço, bem como telefone e endereço da orientadora do estudo, para que você possa nos encontrar com facilidade e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Danila Secolim Coser
Residência: Rua Bahia, 240 – Santa Cruz
CEP: 13800-510 Mogi-Mirim – SP
Fone (19) 3862-7956 ou (19) 8253-7777
e-mail: dannycoser@yahoo.com.br

Orientadora: Ana Lucia Cortegoso
Residência: Rua Antonio Fiorentino, 58
– Jardim Ricetti – São Carlos – SP
Fone (16) 3411-0704

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação e da participação da criança pela qual sou responsável na pesquisa e concordo espontaneamente em participar.

() Concordo () Não concordo - que as minhas entrevistas sejam gravadas

Declaro ter recebido a informação de que o projeto foi aprovado, por meio do parecer 357/2009, 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

Mogi Mirim, ____ de _____ de 2012

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE E - Teste de repertório de entrada

Sigla do participante para uso do pesquisador: _____

Nome: _____

1. Leia o texto e responda as perguntas:

“O mundo é bão, Sebastião!”²²

Querido filho: acabei de chegar em casa e vim direto pro computador para escrever meu artigo. Engraçado, todas as vezes que abro a página em branco sinto um certo frio na barriga. Tenho medo de não conseguir escrever alguma coisa que preste. Hoje de manhã estivemos na sua escola, eu e sua mãe, para conversarmos com o seu orientador. Ele nos contou como está sua situação, falou com franqueza sobre sua oscilação e a queda de seu rendimento. Confesso que fiquei preocupado e é justamente por isso que resolvi escrever essa carta.

Você está com 13 anos e essa é uma fase estranha da vida. Não que a vida não seja estranha e que a toda hora não surjam outras fases ainda mais estranhas. Mas essa transição é realmente esquisita – você não é mais criança, mas ainda não chega a ser o homem que tanto deseja. Como não quero ficar filosofando, vou voltar ao assunto da escola. Estamos no começo do segundo semestre e esse é um bom momento para fazermos uma avaliação do que está acontecendo. Coincidentemente semana que vem o Campeonato Brasileiro estará entrando no segundo turno. Quem está bem tem de se manter e quem foi mal, correr atrás. As coisas vão começar a se definir.

Sei que você gosta de futebol, domingo fomos ao jogo juntos. O nosso time ainda não se firmou, embora esteja numa situação relativamente boa no campeonato – como você e seu boletim. Na semana que vem começam as provas e, dependendo das notas, os meses finais serão muito duros. Não queria dizer de novo aquilo que você já sabe, mas, como seu pai, tenho de ser chato e repetir: você precisa estudar mais! Não é tão difícil, embora, às vezes, pareça muito complicado, mas só depende de você. Usando novamente o futebol como comparação, digo que há tempo para recuperação. E que você tem todas as condições de virar esse jogo (que chavão horroroso!).

Como não posso fazer as tarefas no seu lugar, queria te dizer uma coisa que talvez possa ajudar. Existem coisas na vida que a gente consegue refazer. E outras, não. Vou te dar um exemplo: um cálculo feito numa folha de papel você pode refazer. Um chute errado, num treinamento, você pode refazer. Uma prova entregue mal feita, não. Um jogo perdido, tampouco. Você é muito jovem e tem a vida pela frente. Estudar dá trabalho, mas lá na frente vai te ajudar muito. E não poderá ser refeita. Se você não fizer direito, sempre terá dificuldades por não ter aproveitado o que ela tem pra te ensinar. E sei que você tem grandes planos para o futuro.

²² Texto escrito por Nando Reis, publicado em 14/08/2009, na coluna “Boleiros” do jornal “O Estado de São Paulo”, com adaptações gramaticais para o estudo.

Imagino que haja coisas que te interessam muito mais do que geometria e análise sintática. Mas não tem nada pior do que desperdiçar tempo.

Quantas vezes a gente não ficou no estádio procurando o relógio do placar para ver quanto tempo ainda restava de jogo? O nosso time precisando de um gol e nós a lamentarmos as chances perdidas. Parece babaca, mas é mais ou menos a mesma coisa. É preciso aproveitar as chances na hora em que elas aparecem. Pra não lamentar depois.

Domingo é dia dos pais e tem jogo no Morumbi. Vou chegar de viagem em tempo da gente almoçar. Não se preocupe com presentes, eu não ligo pra isso. O melhor presente que essa vida me deu foi justamente o seu nascimento e de seus irmãos. E o prazer da companhia de vocês. Poucas coisas se comparam à felicidade de te abraçar na hora de um gol. E depois olhar o seu sorriso. Agora é com você! Um beijo do seu pai.

- a. A leitura do texto foi fácil de ser realizada? () Não () Sim

Comente motivos da opção assinalada: _____

- b. Você considera que este é um texto de simples compreensão? () Não () Sim

Comente motivos da opção assinalada: _____

- c. Qual é o assunto geral tratado no texto?

Resposta: _____

- d. A quem se destina a carta?

Resposta: _____

- e. O que o pai está propondo ao filho, na carta?

Resposta: _____

- f. Você considera que o texto trouxe informações importantes para você e sua realidade?

Em caso positivo, quais?

Resposta: _____

- g. Ao ler o texto, se você encontrasse alguma dificuldade de compreensão (por exemplo, não saber o significado de alguma palavra ou expressão), o que poderia fazer? O que considera que faria de fato?

Resposta: _____

2. Observe os dados do boletim de um aluno:

Aluno: Ricardo dos Reis				
DISCIPLINAS/NOTAS	1° BIMESTRE	2° BIMESTRE	3° BIMESTRE	4° BIMESTRE
Língua Portuguesa	5,0	7,0	7,0	7,5
Matemática	4,0	6,5	7,0	6,5
Ciências	3,0	6,0	8,0	7,0
História	4,5	7,5	8,0	8,5
Geografia	4,0	6,0	7,0	8,0
Inglês	5,5	6,0	6,5	7,0
Ed. Física	9,0	9,0	9,0	9,0
Artes	8,0	8,0	7,0	7,0

- a. Qual foi nota do aluno na disciplina Matemática, no 4° bimestre?

Resposta: _____

- b. Qual a pior nota que o aluno tirou durante todo período escolar? Em que disciplina e bimestre foi?

Resposta: _____

- c. Qual foi a melhor nota do aluno no 2° bimestre? Em que disciplina?

Resposta: _____

- d. Considerando os quatro bimestres, em qual disciplina o aluno piorou o rendimento?

Resposta: _____

APÊNDICE F - Entrevista para caracterização geral do participante

Sigla do participante para uso do pesquisador: _____

A. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () F () M

Escolaridade: _____ Ano de finalização dos estudos: _____

Profissão: _____ Trabalha fora: () Sim () Não Período: _____

Estado Civil: () solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a) () separado(a) () divorciado(a)

Endereço: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Fones: _____

Referência: _____

B. Contato frequente com crianças:

() Filhos () Netos () Primos () Conhecidos () Profissional () Outro _____

C. Especificar contato que possui com a criança, em especial aquela que motivou interesse de participar da pesquisa

1. Como soube da pesquisa e por que se candidatou?

D. Caracterização das principais crianças com quem mantém contato: **usar quantos roteiros forem necessários para cada criança que motivou interesse do participante para ingressar na pesquisa.*

Nome: _____

Sexo: () F () M Nasc. ____ / ____ / ____ Idade: ____ Série/Ano Escolar: _____

Escola: _____ () Particular () Pública

Repetiu ano escolar? Série/Ano Escolar que repetiu: _____ em: _____

1. A escola envia atividades para serem realizadas em casa? () Não () Sim

Se sim, A criança realiza as atividades? () Sim () Não

2. Como você avalia o desempenho desta criança nas atividades escolares? (buscar informações sobre dificuldades e habilidades que a criança apresenta)

3. Em qual período a criança costuma realizar as atividades escolares?

() Manhã () Tarde () Noite

4. Há algum horário definido para realizar a tarefa? () Não () Sim

Horário: _____ Por que esse é o horário/período escolhido?

5. Em geral, a tarefa escolar é feita por iniciativa da criança ou da lembrança de algum adulto? () Criança () Adulto

6. Em que local a criança realiza a tarefa de casa? Descreva com ele é.

7. Quem decide em que local a tarefa será realizada? () Criança () Adulto

8. Como é o material escolar da criança? (Organização, identificação e estado de conservação)

9. Quem cuida do material escolar? () Criança () Adulto

10. A criança possui todos os materiais necessários? () Não () Sim

Se não, motivos _____

11. Como é o humor da criança para realizar a tarefa escolar?

() Bom grado () Reclamando

12. A criança costuma interromper (parar) a realização da tarefa? () Não () Sim

Se sim, por quais motivos: _____

Por quanto tempo: _____ Quando retoma: _____

13. Há algum adulto presente no momento da realização da tarefa de casa da criança?

() Não () Sim **Se sim**, Quem? _____

14. A criança solicita ajuda para realização da tarefa de casa? () Sim () Não

Se sim, para quem solicita a ajuda? _____

15. Você ajuda a criança na realização das atividades escolares? () Sim () Não

Se não, por que não ajuda? _____

Há outra pessoa que costuma ajudar? Quem? _____

Se sim, como é a ajuda que você oferece?

() Faz pela criança

() Diz o que deve ser feito - dando a resposta

() Diz o que deve ser feito - sem dar a resposta

16. Você verifica (olha) as tarefas que a criança realizou? () Sim () Não

Se sim, quando a verificação ocorre:

() Durante a realização da tarefa

() Logo após a realização da tarefa

() Em outro momento, após criança realizar tarefa Quando? _____

Se não, a verificação não ocorre por que:

- () Não tem tempo
 () Não gosta
 () Não sabe o que fazer
 () Não quer que ele(a) fique dependente
 () Não precisa, ele(a) “se vira” muito bem

17. Como é o seu humor ao ajudar ou verificar a tarefa escolar da criança?

- () Bom grado () Reclamando

18. A criança possui alguma regra referente a realização das tarefas escolares?

- () Sim () Não **Se sim**, qual? _____

19. Em geral, que medidas toma quando a criança não quer estudar e nem fazer as tarefas em casa?

Leia e responda assinalando a opção que melhor identifique o que você faz quando a criança não quer estudar ou fazer as tarefas de casa:

O que faz	Quando a criança não quer estudar ou fazer as tarefas em casa
Não toma nenhuma medida	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Pergunta por que ele(a) não quer fazer ou estudar e conversa com calma	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Pergunta por que ele(a) não quer fazer ou estudar, já irritado(a) com a situação	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Procura dar condições para ele(a) fazer a tarefa, ensinando ou ajudando no que precisa	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Faz a lição por ele(a)	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Faz a lição com ele(a)	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ignora-o(a) por um tempo	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ele(a) apanha	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ele(a) é repreendido(a)	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ele(a) fica de castigo	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ameaça-o(a)	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Usa de chantagem emocional, por exemplo, diz que ficará triste, que ele está sendo mau com você, que você não merece tal situação	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ele(a) não ganha sobremesa	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ele(a) não pode brincar	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre

O que faz	Quando a criança não quer estudar ou fazer as tarefas em casa
Ele(a) não pode ver tv	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Valor da “mesada” dele(a) diminui	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Tira algum objeto que ele(a) goste	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Força-o(a) a fazer	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ele(a) tem que ler ou fazer algo relacionado a estudo, como forma de castigo	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Outro:	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre

20. Assinale no quadro de opções o que acontece quando a criança **estuda de forma displicente ou insatisfatória** (não estuda toda a matéria, termina rápido demais um conteúdo extenso e/ou difícil, ficou prestando atenção em outra coisa enquanto “estudava”, etc); apresenta **erros e/ou não realiza a lição por completo ou faz as tarefas de casa** como o combinado?

O que faz	Quando estuda de qualquer jeito	Quando comete erros ou não realiza a lição por completo	Quando faz as tarefas de casa
Não faz nada	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ensina como estudar adequadamente / como corrigir o erro	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Elogia sempre, mesmo que estude de qualquer jeito/erre/não faça a tarefa toda	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Elogia ou dá algo pelo que foi estudado adequadamente, pois teme que se não fizer isso o rendimento dele(a) será pior da próxima vez	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Só elogia ou dá algo se perceber que ele(a) se esforçou ou tem boas razões para isso	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre

O que faz	Quando estuda de qualquer jeito	Quando comete erros ou não realiza a lição por completo	Quando faz as tarefas de casa
Faz um elogio genérico: “Muito bem!” ou “Gostei!”	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Faz um elogio específico: “Muito bem, a tarefa está certinha” / “Muito bem, percebi que você estudou certinho, não se distraiu com nada, me pareceu que você estudou toda a matéria e sem pressa de terminar para fazer outra coisa.” / “Gostei do jeito que você estudou, além de ler, refez os exercícios !”	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Dá dinheiro para ela, afinal estudou	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Dá algo que ela goste de comer	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Dá carinho/atenção a ela	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Dá um livro ou algum material escolar para ela	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Dá um objeto de baixo valor para ela	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Dá um objeto de alto valor para ela	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre

O que faz	Quando estuda de qualquer jeito	Quando comete erros ou não realiza a lição por completo	Quando faz as tarefas de casa
Dá permissão para ela brincar	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Dá permissão para ela assistir televisão	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Dá permissão para ela receber/visitar alguém	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Dá permissão para ela fazer o que quiser	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Pergunta para ela por que estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou toda tarefa, conversa	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Diz que percebeu que ela estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou toda tarefa e explica o motivo	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Corrige o que está errado e faz o que ela deixou de fazer	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Estuda com ela	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Apenas diz que ela estudou de qualquer jeito/cometeu erros/não realizou toda tarefa, conversa	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre

O que faz	Quando estuda de qualquer jeito	Quando comete erros ou não realiza a lição por completo	Quando faz as tarefas de casa
Ela apanha	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ela é repreendida	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ela fica de castigo	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ameaça-a	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ela não ganha sobremesa	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ela não pode brincar	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Ela não pode ver tv	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Diminui o valor da “mesada” dela	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre
Tira algum objeto que ela goste	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre	() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Sempre

O que faz	Quando estuda de qualquer jeito	Quando comete erros ou não realiza a lição por completo	Quando faz as tarefas de casa
Ignora-a por um tempo	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Força a estudar adequadamente	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Ela tem que ler ou fazer algo relacionado a estudo, como forma de castigo	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Deixa para a professora resolver	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Culpa a criança pela sua dificuldade	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Só toma providências se criança corre o risco de ficar com dependência, ou seja, tenha que refazer esta matéria no próximo ano, mesmo que tenha passado de série;	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Age no sentido de graduar a tarefa de modo a reduzir a dificuldade, isto é, promove a resolução parcial da tarefa, partindo do conhecimento que a criança já domina. Em seguida procura revisar os conceitos novos, sobre os quais ainda não tem boa compreensão, para em seguida levá-la a terminar o exercício. Caso não consiga procura levar a dificuldade ao professor;	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre
Outros:	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Algumas vezes <input type="checkbox"/> Sempre

APÊNDICE G - Atividade de simulação

Acompanhe a leitura da estória a seguir.

Márcia é a mãe de Renato, que tem oito anos de idade. (Parágrafo 1)

Sempre que pode, ela tenta participar da vida escolar de seu filho, pois se preocupa com ele e com as dificuldades para fazer continhas que ele apresenta. (Parágrafo 2)

Ela observa atentamente Renato no dia a dia e também conversa com ele sobre as matérias que tem mais dificuldade ou facilidade e quanto tempo ele consegue ficar estudando sem perder a concentração./ Tenta saber os gostos da criança, para que possa oferecer “prêmios” a seu filho pela realização de tarefas e estudo. (Parágrafo 3)

Márcia não procura muito os professores dele para conversar, mas quando tem possibilidade de encontrá-los fala sobre os problemas financeiros da família, afazeres domésticos e problemas onde ela trabalha. (Parágrafo 4)

Considerando que Renato não está querendo fazer as atividades enviadas pela professora, Márcia fez sugestões de como ele poderia fazer suas tarefas e exige que o filho cumpra. / Contudo, Renato nunca obedece a mãe e faz a tarefa quando, onde e do jeito que quer, pois não tem um plano definido. /Algumas vezes Márcia chega a fazer a tarefa de casa para ele. (Parágrafo 5)

Como Márcia está atenta ao que agrada seu filho, procura sempre dar elogios a ele para tudo o que ele faz de correto, pois percebeu que isto faz com que ele se empenhe mais vezes e com melhor rendimento. / Ela deixa que ele vá jogar bola após o término da sessão de estudo, pois é a brincadeira que ele mais gosta./ Às vezes diz “a mamãe vai ficar muito triste se ele não se sair bem na escola”, para ver se a criança se anima a estudar. (Parágrafo 6)

Ela percebeu que o filho se distrai com as tarefas quando está quase na hora de seu desenho favorito, portanto perguntou a ele se da próxima vez preferia fazer a lição depois do desenho ou uma hora antes, pois não quer que a criança deixe de fazer o que gosta para ter que estudar. / Ela sabe que o filho também se distrai quando a vizinha chega para conversar com ela enquanto ele está estudando, mas tem receio de pedir para que a pessoa venha em outro momento para conversar. (Parágrafo 7)

Renato, na maioria das vezes, faz a tarefa de casa em uma mesa no quintal da casa, a cadeira não tem encosto, mas o local possui uma boa ventilação e a iluminação é muito boa./ O material escolar está desorganizado e fica no armário de roupas, reunido em uma única pilha. (Parágrafo 8)

Responda:

- a. O que você considera que está acontecendo de forma adequada na situação?
- b. O que você considera que está inadequado? O que Marcia deveria fazer nessas situações?

APÊNDICE H - Ficha de controle do pesquisador para investigação de aspectos da situação hipotética

1º Ler em voz alta a estória a seguir para o participante, que deverá acompanhar a leitura em material próprio.

Márcia é a mãe de Renato, que tem oito anos de idade.

Sempre que pode, ela tenta participar da vida escolar de seu filho, pois se preocupa com ele e com as dificuldades para fazer continhas que ele apresenta.

Ela observa atentamente Renato no dia a dia e também conversa com ele sobre as matérias que tem mais dificuldade ou facilidade e quanto tempo ele consegue ficar estudando sem perder a concentração. Tenta saber os gostos da criança, para que possa oferecer “prêmios” a seu filho pela realização de tarefas e estudo.

Márcia não procura muito os professores dele para conversar, mas quando tem possibilidade de encontrá-los fala sobre os problemas financeiros da família, afazeres domésticos e problemas onde ela trabalha.

Considerando que Renato não está querendo fazer as atividades enviadas pela professora, Márcia fez sugestões de como ele poderia fazer suas tarefas e exige que o filho cumpra. Contudo, Renato nunca obedece a mãe e faz a tarefa quando, onde e do jeito que quer, pois não tem um plano definido. Algumas vezes Márcia chega a fazer a tarefa de casa para ele.

Como Márcia está atenta ao que agrada seu filho, procura sempre dar elogios a ele para tudo o que ele faz de correto, pois percebeu que isto faz com que ele se empenhe mais vezes e com melhor rendimento. Ela deixa que ele vá jogar bola após o término da sessão de estudo, pois é a brincadeira que ele mais gosta. Às vezes diz “a mamãe vai ficar muito triste se ele não se sair bem na escola”, para ver se a criança se anima a estudar.

Ela percebeu que o filho se distrai com as tarefas quando está quase na hora de seu desenho favorito, portanto perguntou a ele se da próxima vez preferia fazer a lição depois do desenho ou uma hora antes, pois não quer que a criança deixe de fazer o que gosta para ter que estudar. Ela sabe que o filho também se distrai quando a vizinha chega para conversar com ela enquanto ele está estudando, mas tem receio de pedir para que a pessoa venha em outro momento para conversar.

Renato, na maioria das vezes, faz a tarefa de casa em uma mesa no quintal da casa, a cadeira não tem encosto, mas o local possui uma boa ventilação e a iluminação é muito boa. O material escolar está desorganizado e fica no armário de roupas, reunido em uma única pilha.

Nome participante: _____ Sigla do participante para uso do pesquisador: _____
--

2° Anotar as respostas do participante para as questões:

- c. O que você considera que está acontecendo de forma adequada na situação?

- d. O que você considera que está inadequado? O que Márcia deveria fazer nessas situações?

3° Procurar mais informações sobre aspectos para serem avaliados que não mencionados na resposta inicial, a partir da solicitação: O que você acha da situação apresentada no *dizer localização e leitura do trecho*? A situação parece adequada ou inadequada? Caso considere inadequada, o que deveria ser modificado para ela se tornar uma condição adequada? **Utilizar quadro a seguir para definir aspectos que deverão ser verificados e realizar anotação da resposta do participante.**

Aspecto para ser avaliado	Localização no texto	Trecho	Resposta do participante
Atenção à vida escolar	2º Parágrafo	Sempre que pode, ela tenta participar da vida escolar de seu filho, pois se preocupa com ele e com as dificuldades para fazer continhas que ele apresenta.	
Observação habilidades e dificuldades da criança	3º Parágrafo – Oração 1	Ela observa atentamente Renato no dia a dia e também conversa com ele sobre as matérias que tem mais dificuldade ou facilidade e quanto tempo ele consegue ficar estudando sem perder a concentração.	
Conhecer gostos da criança	3º Parágrafo – Oração 2	Tenta saber os gostos da criança, para que possa oferecer “prêmios” a seu filho pela realização de tarefas e estudo.	
Contato com a escola	4º Parágrafo	Márcia não procura muito os professores dele para conversar, mas quando tem possibilidade de encontrá-los fala sobre os problemas financeiros da família, afazeres domésticos e problemas onde ela trabalha.	
Sugestões e combinações	5º Parágrafo – Oração 1	Considerando que Renato não está querendo fazer as atividades enviadas pela professora, Márcia fez sugestões de como ele poderia fazer suas tarefas e exige que o filho cumpra.	
Não cumprimento das combinações e falta de plano	5º Parágrafo – Oração 2	Contudo, Renato nunca obedece a mãe e faz a tarefa quando, onde e do jeito que quer, pois não tem um plano definido.	
Fazer tarefa pela criança	5º Parágrafo – Oração 3	Algumas vezes chega a fazer a tarefa de casa para ele.	
Consequências - elogios	6º Parágrafo – Oração 1	Como Márcia está atenta ao que agrada seu filho, procura sempre dar elogios a ele para tudo o que este faz de correto, pois percebeu que isto faz com que ele se empenhe mais vezes e com melhor rendimento.	
Consequências – jogar bola	6º Parágrafo – Oração 2	Ela deixa que ele vá jogar bola após o término da sessão de estudo, pois é a brincadeira que ele mais gosta.	
Consequências – chantagem da mãe	6º Parágrafo – Oração 3	Às vezes diz “a mamãe vai ficar muito triste se ele não se sair bem na escola”, para ver se a criança se anima a estudar.	

Aspecto para ser avaliado	Localização no texto	Trecho	Resposta do participante
Definição de horários	7º Parágrafo – Oração 1	Ela percebeu que o filho se distrai com as tarefas quando está quase na hora de seu desenho favorito, portanto perguntou a ele se da próxima vez preferia fazer a lição depois do desenho ou uma hora antes, pois não quer que a criança deixe de fazer o que gosta para ter que estudar.	
Lidar com interferências ao estudar	7º Parágrafo – Oração 2	Ela sabe que o filho também se distrai quando a vizinha chega para conversar com ela enquanto ele está estudando, mas tem receio de pedir para que a pessoa venha em outro momento para conversar.	
Local de estudo	8º Parágrafo – Oração 1	Renato, na maioria das vezes, faz a tarefa de casa em uma mesa no quintal da casa, a cadeira não tem encosto, mas o local possui uma boa ventilação e a iluminação é muito boa.	
Material	8º Parágrafo – Oração 2	O material escolar está desorganizado e fica no armário de roupas, reunido em uma única pilha	

APÊNDICE I - Planilha para coleta de dados sobre tempo e outros aspectos da dedicação dos participantes ao material

Nome: _____

Sigla do participante para uso do pesquisador: _____
--

Usando a tabela a seguir, indique, a cada vez que se dedicar ao trabalho com o material de ensino: a. horário de início e fim do período de trabalho, b. páginas e atividades que conseguiu realizar, c. comentários gerais sobre o período de trabalho e sobre o material, tais como ocorrências durante o período: ocorrência de interrupções, tempo que durou a interrupção, impressões gerais sobre o material e sobre as informações que ele contém, como dúvidas, aspectos positivos e negativos do texto etc. Isto pode nos ajudar a melhorar este material, para você e para outras pessoas que dele necessitem.

Tempo de dedicação	O que realizou/fez no período	Comentários gerais
<p style="text-align: center;">Hora</p> <p>Início __: __</p> <p>Fim __: __</p>	<p>Páginas lidas: _____</p> <p>Atividades realizadas: _____</p> <p>_____</p>	<p>Interrupções: () Não () Sim Número de vezes: _____ Tempo: _____</p> <p>Motivo: _____</p> <p>Eu gostei: _____</p> <p>_____</p> <p>Não gostei: _____</p> <p>_____</p> <p>Dúvidas: _____</p> <p>_____</p> <p>Impressões gerais: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Tempo de dedicação	O que realizou/fez no período	Comentários gerais
<p>Hora</p> <p>Início __: __</p> <p>Fim __: __</p>	<p>Páginas lidas: _____</p> <p>Atividades realizadas: _____</p> <p>_____</p>	<p>Interrupções: () Não () Sim Número de vezes: _____ Tempo: _____</p> <p>Motivo: _____</p> <p>Eu gostei: _____</p> <p>_____</p> <p>Não gostei: _____</p> <p>_____</p> <p>Dúvidas: _____</p> <p>_____</p> <p>Impressões gerais: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Hora</p> <p>Início __: __</p> <p>Fim __: __</p>	<p>Páginas lidas: _____</p> <p>Atividades realizadas: _____</p> <p>_____</p>	<p>Interrupções: () Não () Sim Número de vezes: _____ Tempo: _____</p> <p>Motivo: _____</p> <p>Eu gostei: _____</p> <p>_____</p> <p>Não gostei: _____</p> <p>_____</p> <p>Dúvidas: _____</p> <p>_____</p> <p>Impressões gerais: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

APÊNDICE J - Ficha de avaliação das instruções iniciais do material

Nome: _____

Sigla do participante para uso do pesquisador: _____
--

Responda as questões a seguir, considerando as **instruções iniciais do material** de ensino, referente às páginas ____ a ____ . As questões tem por objetivo conhecer aspectos positivos e negativos notados por você na leitura e realização das atividades previstas no material. Suas respostas são muito importantes para nos ajudar a melhorar este material, para você e para outras pessoas que dele necessitem. Não tenha receio de fazer qualquer comentário, críticas e sugestões, é isso que esperamos!

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
1. Você encontrou dificuldades para iniciar o uso do material?	() Não () Sim	Se sim , quais dificuldades ocorreram? Como fez para solucioná-las?	
2. As instruções iniciais do material são adequadas e de fácil compreensão para utilização?	() Não () Sim	Justifique a opção assinalada, indicando, caso houver, sugestões para modificação:	
3. As atividades que fazem parte do material estão descritas de maneira simples e compreensível?	() Não () Sim	Comente a opção assinalada	

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
4. Você verificou erros gramaticais durante a leitura?	() Não () Sim	Se sim , indique quais e em que página do material estão	
5. Os termos e conceitos que são apresentados nas páginas iniciais do material são explicados de forma suficiente para seu entendimento?	() Não () Sim	Se não , indique quais termos não foram entendidos	
6. Os objetivos que deverão ser alcançados durante a utilização do material estão bem descritos?	() Não () Sim	Justifique a opção assinalada	
7. Você considera que o texto inicial é adequado a pessoas a que o material se destina, ou seja, qualquer pessoa que deseje aprender sobre como ajudar crianças a estudar conseguiria entender o texto?	() Não () Sim	Justifique a opção assinalada	

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
8. As explicações das informações (textos, quadros, atividades) que são encontradas no material são de fácil compreensão?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
9. O texto é de fácil leitura e compreensão, permitindo aprendizagem sobre o tema?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Justifique a opção assinalada	
10. Os recursos visuais (quadros, destaques, divisões no texto) são utilizados com equilíbrio, evitando poluição visual do material?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Justifique a opção assinalada	
11. O material, de alguma forma, motiva e o estimula a continuar sua formação como agente favorecedor do comportamento de estudo?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Justifique a opção assinalada	

APÊNDICE K - Ficha de avaliação dos Módulos e Unidades do material

Nome: _____

Sigla do participante para uso do pesquisador: _____
--

Responda as questões a seguir, considerando a **Unidade** _____, **Módulo** _____ referente as páginas _____ a _____. Elas têm o objetivo de conhecer aspectos positivos e negativos notados por você na leitura e realização das atividades previstas no material. Suas respostas são muito importantes para nos ajudar a melhorar este material, para você e para outras pessoas que dele necessitem. Não tenha receio de fazer qualquer comentário, críticas e sugestões, é isso que esperamos!

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
1. Em relação ao que você leu no material, quanto você considera que ajudou ou pode ajudar você a lidar melhor com a forma de estudar da criança com quem tem contato?	<input type="checkbox"/> Quase nada <input type="checkbox"/> Um pouco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Muito	Justifique a opção assinalada	
2. Você apresentou dúvidas no uso do material?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se sim , quais dúvidas ocorreram? Como fez para solucioná-las?	

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
3. Você verificou erros gramaticais durante a leitura?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se sim , indique quais e em que página do material estão.	
4. Os objetivos que deveriam ser alcançados durante a realização desta etapa do material estavam descritos de forma clara?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Indique os objetivos da etapa em questão.	
5. Ao final das unidades você foi capaz de refletir sobre o alcance ou não dos objetivos pretendidos no início do texto?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Indique sobre o que refletiu.	
6. Você considera que o texto desta etapa do material é adequado a pessoas a que o material se destina, ou seja, qualquer pessoa, como você, que deseje aprender sobre como ajudar crianças a estudar conseguiria entender o texto?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Justifique a opção assinalada	

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
7. Os termos e conceitos que são apresentados nessa etapa do material estavam explicados de forma suficiente para seu entendimento?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se não , indique quais termos não foram entendidos	
8. As explicações presentes nesta etapa do material foram de fácil compreensão?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se não , aponte o que não compreendeu	
9. O conteúdo das unidades explora o conhecimento dentro da sua realidade, ou seja, aquilo que o material apresenta realmente tem relação com aquilo que você vivencia no dia a dia?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
10. Há informações importantes que você vivencia na sua realidade, sobre o tema desta etapa do material que não foram apresentadas, ou seja, você acha que ficou faltando algo a ser tratado nas unidades do material?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se sim , Quais informações deveriam ser tratadas no texto?	

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
11. Você acha que houve informações que não deveriam ser tratadas nesta etapa do material?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se sim, O quê? Por que não deveria ser tratada nesta unidade?	
12. A disponibilização das informações (textos, quadros, atividades) é de fácil reconhecimento e utilização, ou seja, o material é fácil de utilizar?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
13. Os exemplos apresentados ajudam a entender as ideias presentes no texto?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
14. As orientações dadas para o leitor realizar as atividades são claras e fáceis de serem entendidas?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se não, o que teve dificuldade? Em quais atividades devem ser verificadas as orientações?	
15. Os recursos visuais (quadros, destaques, divisões no texto) são utilizados com equilíbrio, evitando poluição visual do material?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se não, o que deve ser modificado?	

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
16. Considera que o texto possui dificuldades gradativas das informações apresentadas, caminhando do “básico” ao “profundo” de forma suave?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
17. O texto possui uma lógica interna que permite a apreensão da informação sem subestimar a sua capacidade enquanto favorecedor de comportamentos de estudo de crianças?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
18. O material, de alguma forma, motiva o questionamento, estimula o seu comportamento para atuação como agente favorecedor do comportamento de estudo?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
19. Os exercícios do material são representativos da sua realidade, ou seja, aquilo que é solicitado para ser feito tem relação com aquilo que é vivenciado por você no seu dia-dia?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
20. As atividades do material estão descritas de maneira simples e compreensível?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
21. Os enunciados das atividades permitem que você entenda o que está sendo pedido com facilidade?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
22. Existe uma relação adequada entre informações do material e exercícios propostos, ou seja, as atividades dizem respeito ao que o material apresenta de informações?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
23. Caso você tenha errado uma atividade, o <i>feedback</i> (resposta que estava no texto após o exercício) foi agradável e não constrangedor de ler?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
24. O <i>feedback</i> emitido permitiu que você refletisse sobre seu erro e tentasse corrigi-lo?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Comente a opção assinalada	
25. As informações do material estavam claras?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se não , O que não ficou claro?	
26. Como você avalia sua dedicação para usar o material?	<input type="checkbox"/> Adequada <input type="checkbox"/> Inadequada	Indique que coisas você acha que atrapalharam ou ajudaram sua dedicação ou diminuíram sua motivação para leitura e realização de exercícios do material?	
27. Você tem sugestões sobre o que poderia ser mudado para melhorar a qualidade e utilização do material?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Se sim , quais sugestões teria?	

Questão a ser respondida	Alternativas	Considerações a serem feitas para a alternativa assinalada	Respostas para as considerações solicitadas
28. Você indicaria esse material para outros pais ou amigos seus?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Por quê?	
29. Você gostaria de continuar a leitura desse material?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Por quê?	

APÊNDICE L - Questionário após conclusão de parte do programa de ensino.

Sigla do participante para uso do pesquisador: _____
--

A. Identificação

Nome: _____

Nome da criança: _____

B. Material recebido (Especificar módulos e unidades que recebeu na primeira entrevista)

C. Após a leitura do material, você modificou algum comportamento seu no acompanhamento escolar da criança que selecionou como referência para realizar as atividades e exercícios do material?

() Não () Sim - Se sim, quais?

D. Após seu contato com material de ensino, você identificou alguma diferença no comportamento da criança que selecionou como referência para realização das atividades do material?

() Não () Sim - Se sim, quais?

Avaliação específica

1. Atualmente, como você avalia o desempenho da criança nas atividades escolares?
(apresente informações sobre as dificuldades e habilidades que a criança apresenta)

2. Em qual período a criança costuma realizar as atividades escolares?

() Manhã () Tarde () Noite

3. Há algum horário definido para realizar a tarefa? () Não () Sim

Horário: _____ Por que esse é o horário/período escolhido?

4. Em geral, a tarefa escolar é feita por iniciativa da criança ou da lembrança de algum adulto? () Criança () Adulto

5. Em que local a criança realiza a tarefa de casa? Descreva com ele é.

6. Quem decide em que local a tarefa será realizada? () Criança () Adulto
7. Como é o material escolar da criança? (Organização, identificação e estado de conservação)
-
-

8. Quem cuida do material escolar? () Criança () Adulto
9. A criança possui todos os materiais necessários? () Não () Sim

Se não, motivos _____

10. Como é o humor da criança para realizar a tarefa escolar?

() Bom grado () Reclamando

11. A criança costuma interromper (parar) a realização da tarefa? () Não () Sim

Se sim, por quais motivos: _____

Por quanto tempo: _____ Quando retoma: _____

12. Há algum adulto presente no momento da realização da tarefa de casa da criança?

() Não () Sim **Se sim**, Quem? _____

13. A criança solicita ajuda para realização da tarefa de casa? () Sim () Não

Se sim, para quem solicita a ajuda? _____

14. Você ajuda a criança na realização das atividades escolares? () Sim () Não

Se não, por que não ajuda? _____

Há outra pessoa que costuma ajudar? Quem? _____

Se sim, como é a ajuda que você oferece?

() Faz pela criança

() Diz o que deve ser feito - dando a resposta

() Diz o que deve ser feito - sem dar a resposta

15. Você verifica (olha) as tarefas que a criança realizou? () Sim () Não

Se sim, quando a verificação ocorre:

() Durante a realização da tarefa

() Logo após a realização da tarefa

() Em outro momento, após criança realizar tarefa Quando? _____

Se não, a verificação não ocorre por que:

() Não tem tempo

() Não gosta

() Não sabe o que fazer

() Não quer que ele(a) fique dependente

() Não precisa, ele(a) “se vira” muito bem

16. Como é o seu humor ao ajudar ou verificar a tarefa escolar da criança?

() Bom grado () Reclamando

17. A criança possui alguma regra referente a realização das tarefas escolares?

() Sim () Não **Se sim**, qual? _____

18. Em geral, que medidas toma quando:

A. A criança não quer estudar e nem fazer as tarefas em casa?

B. A criança **estuda de forma displicente ou insatisfatória** (não estuda toda a matéria, termina rápido demais um conteúdo extenso e/ou difícil, ficou prestando atenção em outra coisa enquanto “estudava”, etc)

C. A criança apresenta **erros e/ou não realiza a lição por completo**

D. A criança **faz as tarefas de casa** como o combinado.

19. Como você avalia o seu desempenho ao intervir nas situações que envolvem atividades escolares da criança? (Buscar informações sobre dificuldades e habilidades que a aprendiz apresenta)
