

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



**Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir
preventivamente sobre problemas comportamentais**

ALINE MAIRA DA SILVA

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

Apoio: CNPq (processo 140832/2007-6)

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos
Agosto de 2010

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

S586pi

Silva, Aline Maira da.

Psicologia e inclusão escolar : novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais / Aline Maira da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2010. 147 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação especial - inclusão. 2. Consultoria colaborativa. 3. Suporte comportamental positivo. 4. Problemas de comportamento. 5. Psicologia escolar. I. Título.

CDD: 371.9046 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **Aline Maira Da Silva**

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass.

Profa. Dra. Fabiana Cia
(UFSCar)

Ass.

Fabiana Cia

Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
(UNESP/Bauru)

Ass.

Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla
(USP/São Paulo)

Ass.

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
(UNESP/Araraquara)

Ass.

*Dedico este trabalho ao meu marido Adriano
que está sempre ao meu lado compartilhando
sonhos e realizações.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Adriano por todo amor, pela infinita paciência e por sempre acreditar que tudo daria certo durante todos esses anos. Obrigada pelo apoio, carinho e por me fazer feliz nos momentos mais simples de todos os dias! Dividir a minha vida com você é uma experiência maravilhosa!!!

À minha mãe Elaine que sempre fez tudo o que podia para que todos os meus sonhos se tornassem possíveis. Mãe, esse é mais um sonho realizado! Obrigada por cada palavra dita na hora certa, cada abraço e por não medir esforços para me fazer feliz!!! Obrigada também pela imensa ajuda com o material utilizado na coleta de dados, recortando e plastificando figuras, letras, cartelas de bingo, fichas, fazendo embrulhos e tudo mais.

À minha irmã Amanda por ouvir minhas histórias, contar as suas e por rir comigo da vida e também de coisas bobas que a maioria das pessoas não acha graça. Ser sua irmã mais velha me faz muito feliz! Obrigada por fazer parte da “equipe” que ajudou com os materiais da coleta de dados, inclusive indo até a papelaria escolher os brindes para os alunos.

À professora Enicéia por tudo que me ensinou ao longo desses quase dez anos. Você é um exemplo de que competência e profissionalismo podem ser combinados com muita paixão pelo que fazemos e bom humor! Principalmente, obrigada por ter me apresentado a área de Educação Especial de forma tão encantadora. Você disse que, a partir de agora, vamos “tocar nossas músicas” em lugares diferentes. Espero que ainda encontremos tempo para “tocarmos várias músicas juntas”!!!

À grande amiga Morgana, grande parceira, por todos os planos loucos que conseguimos tornar realidade e por aqueles que com certeza virão. Obrigada pelas oportunidades que me fizeram crescer como profissional!

Ao Grupo FOREESP pelas valiosas contribuições durante o desenvolvimento de todo o trabalho e, em especial, aos queridos amigos de todas as horas, Nadja, Aline, Rosângela, Gabriela, Gerusa e Leonardo. Dividir com vocês as alegrias, as inseguranças e os medos de se fazer um trabalho como esse foi muito importante para mim. Obrigada pelas sugestões e por nossas conversas (ao vivo e via internet) sempre tão animadas!

À amiga Sabrina, que me acompanhou desde o início do doutorado, e também à amiga Iasmin. Muito obrigada pela ajuda e amizade!

Às minhas queridas amigas Mariana, Patrícia, Maria Fernanda e Camila, pela amizade forte e sincera que temos desde a graduação, e também aos grandes amigos José Renato, Daniel, Guilherme e Daniel Rotta. É muito bom saber que posso contar com amigos como vocês que estão sempre prontos para comemorações e também para as horas mais difíceis!!! Apesar da distância, sinto que vocês estão sempre por perto.

Aos meus sogros Dona Clélia e Senhor EneDir pela grande ajuda em momentos tão importantes. É muito bom saber que eu posso contar com vocês!

Aos meus tios Adriano e Émerson, grandes motivadores. Obrigada pelo apoio e torcida!

Às professoras participantes da pesquisa que me receberam de braços abertos em suas salas e permitiram que eu fizesse parte delas. Vocês são exemplos de competência e seriedade e, sem dúvida, as melhores parceiras que eu poderia ter nesse trabalho!

Aos alunos que me receberam com alegria e fizeram com que eu me sentisse parte da rotina da sala de aula e aos familiares que dividiram comigo suas experiências de vida e valorizaram as discussões realizadas nas reuniões quinzenais.

Às professoras Kátia Caiado, Márcia Bertolla, e Paula Gomide pelas valiosas contribuições no exame de qualificação. Vocês ajudaram muito!

Às professoras Olga Rodrigues, Silvia Sigolo, Márcia Bertolla e Fabiana Cia pelas ótimas sugestões na defesa e também por terem aceitado tão prontamente o convite urgente para participar da banca de defesa. Obrigada pela disponibilidade e atenção com o trabalho!

À professora Fabiana Cia, pela imensa ajuda com a análise estatística dos dados e, principalmente, pela amizade e companheirismo. Obrigada pela disponibilidade em atender meus e-mails e estar sempre pronta a ajudar!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro sem o qual teria sido muito difícil realizar a pesquisa.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE QUADROS	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
<i>Problemas de comportamento</i>	8
<i>Consultoria Colaborativa Escolar</i>	13
<i>Suporte Comportamental Positivo</i>	27
<i>Objetivo do estudo</i>	38
MÉTODO	39
<i>Local</i>	40
<i>Participantes</i>	41
<i>Instrumentos e materiais</i>	43
<i>Procedimento de coleta de dados</i>	44
Etapa 1: Condução dos procedimentos éticos	44
Etapa 2: Coleta de medidas antes da intervenção (pré-teste)	45
Etapa 3: programa de intervenção preventiva	47
Etapa 4: Coleta de medidas depois da intervenção (pós-teste).....	79
<i>Procedimento de análise de dados</i>	80
RESULTADOS	85
1. <i>Inventário de Estilos Parentais (IEP)</i>	85
2. <i>Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos – Relatório para Professores (TRF)</i>	88
2.1. <i>Perfil das Síndromes</i>	88
2.2. <i>Comportamento internalizante, externalizante e problemas totais</i>	89
2.3. <i>Desempenho acadêmico e comportamento adaptativo</i>	92
3. <i>Medidas de validade social obtidas por meio de reuniões de grupo focal</i>	93
3.1. <i>Reunião de grupo focal com os familiares</i>	93
3.2. <i>Reuniões de grupo focal com as professoras</i>	98
DISCUSSÃO.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	125

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Delineamento geral do estudo	39
Quadro 2 - Caracterização das professoras participantes do estudo.....	42
Quadro 3 - Caracterização dos familiares participantes do estudo.....	43
Quadro 4 - Composição dos grupos de familiares e período das reuniões.....	48
Quadro 5 - Organização da intervenção preventiva oferecida aos familiares.....	48
Quadro 6 - Organização do treino de habilidades sociais quanto às sessões, objetivos e materiais.....	57
Quadro 7 - Organização da intervenção oferecida para as professoras participantes.....	67
Quadro 8 - Interpretação dos resultados do Inventário de Estilos Parentais.....	81
Quadro 9 - Classificação dos estilos parentais no pré e pós-teste.....	88
Quadro 10 - Escores e classificações dos comportamentos internalizantes no pré e pós-teste.....	90
Quadro 11 - Escores e classificações dos comportamentos externalizantes no pré e pós-teste.....	91
Quadro 12 - Escores e classificações dos problemas totais no pré e pós-teste.....	92

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estilos parentais apresentados pelos familiares no pré e pós-teste.....	86
Tabela 2 - Escalas do perfil das Síndromes no pré e no pós-teste.....	89
Tabela 3 - Escalas comportamento internalizante, comportamento externalizante e problemas totais no pré e no pós-teste.....	90
Tabela 4 - Desempenho acadêmico e características adaptativas no pré e pós-teste.....	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Índice de estilo parental alcançado pelos familiares no pré e pós-teste.....	87
--	----

RESUMO

A perspectiva da inclusão escolar tem demandado novos papéis para os profissionais da escola. Um papel que parece promissor para o psicólogo no ambiente escolar inclusivo é o de prestar Consultoria Colaborativa Escolar, atuando em parceria com professores e familiares. O objetivo do estudo foi avaliar os efeitos de um programa de intervenção preventiva, baseado no modelo de Consultoria Colaborativa Escolar e Suporte Comportamental Positivo, voltado para prevenir e minimizar problemas comportamentais. O estudo foi realizado em três salas de aula do primeiro ano de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no interior do estado de São Paulo, e contou com a participação das três professoras de sala, 55 alunos e 18 familiares. O estudo foi conduzido em quatro etapas. Na Etapa 1, foram realizados os procedimentos éticos e foi efetuado o contato com a escola. Na Etapa 2, fase de pré-teste, foram aplicados os instrumentos Inventário de Estilos Parentais (IEP), junto aos familiares participantes, e o Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes 6-18 anos/Relatório para Professores (TRF), junto às professoras. Na Etapa 3, o programa de intervenção preventiva foi implementado e teve como alvo as professoras, os alunos e os familiares participantes. Por fim, na Etapa 4, fase de pós-teste, os dois instrumentos foram reaplicados e foram realizadas reuniões de grupo focal com as professoras e os familiares, separadamente, com o objetivo de verificar a validade social do estudo assim como levantar dados qualitativos sobre os efeitos do programa de intervenção realizado. Para avaliar o impacto da intervenção, foi aplicado o teste MANOVA nos resultados obtidos por meio do IEP e do TRF. Quanto aos estilos parentais, houve aumento estatisticamente significativo no índice de estilo parental (iep), no que diz respeito à monitoria positiva e ao comportamental moral, e diminuição estatisticamente significativa na disciplina relaxada e na monitoria negativa. Em relação ao comportamento dos alunos, segundo relato das professoras, houve diminuição estatisticamente significativa nos comportamentos do tipo internalizante, externalizante e nos problemas totais. As reuniões de grupo focal realizadas com os familiares permitiram levantar dados sobre aspectos favoráveis e desfavoráveis da intervenção; mudanças positivas observadas no comportamento das crianças e dos familiares; avaliação sobre a presença do psicólogo na escola. Finalmente, as reuniões com as professoras possibilitaram levantar informações sobre as características da colaboração que estavam presentes na intervenção desenvolvida; aspectos favoráveis e desfavoráveis da intervenção realizada; mudanças positivas relacionadas com o comportamento dos alunos na escola e com a qualidade de vida dos mesmos; grau de aplicabilidade das estratégias desenvolvidas; avaliação sobre a presença do psicólogo na escola.

Palavras-chave: Consultoria Colaborativa Escolar, Suporte Comportamental Positivo, problemas de comportamento, inclusão escolar, Psicologia Escolar.

ABSTRACT

Expectations on inclusive education have demanded the creation of new staff roles in schools. In an inclusive school environment, an important aspect of the role of educational psychologists that seems to be a promising picture in this profession is to promote and develop strategies and guidelines for consideration and adoption of the Collaborative Consultation in the Schools, building partnership with teachers and families. The aim of this study was to evaluate the effects of a preventive intervention program, based in the principles of the Collaborative Consultation in Schools and the Positive Behavior Support models, designed to prevent and minimize behavior problems. The study has been conducted in three 1st. grade classrooms in a public elementary school located within the state of São Paulo, assessing three teachers of these classrooms, fifty-five pupils, and eighteen families participation. The study has been carried out in four phases. In Phase 1, the ethical procedures were followed to contact the school. In Phase 2 at the pre-test stage, participating families were asked to complete the Parenting Styles Inventory (PSI) instruments as well as the teachers were requested to complete the Child and Youth Behavior Inventory (6-18 years)/Teacher Report Form (TRF). In Phase 3, the preventive intervention program was implemented, targeting and focusing on teachers, pupils, and participating families. Finally, in Phase 4, at post-test stage, both instruments were repeated and moreover individual focal groups meetings were held with teachers and families in order to examine the social validity of the study as well as it was gathered qualitative data to analyze the effects of the previously applied intervention program. To assess the impact of the intervention, MANOVA test was applied to the results obtained with the PSI and the TRF. Regarding parenting styles, there was a statistically significant increase in the parenting style index, with respect to the positive monitoring and moral behavior, and a statistically significant decrease in relaxed discipline, and in the negative monitoring. In relation to student behavior, according to reports from teachers, there was a statistically significant decrease either in internalizing or externalizing problems, or in total problems. The results of the focal group meetings held with the families provided information about favorable and unfavorable aspects of the intervention; it was noticed positive changes in child and family behavior; it was evaluated the position of a psychologist within the school. Finally, the meetings with the teachers allowed to gather information about the characteristics of the collaboration that were included in the developed intervention; favorable and unfavorable aspects of the intervention; positive changes related to student behavior at school and their quality of life; degree of applicability of the developed strategies; evaluation of the position of a psychologist at the school.

Keywords: Collaborative Consultation in the School, Positive Behavior Support, behavior problems, school inclusion, School Psychology.

APRESENTAÇÃO

A temática central do presente estudo está na interface entre a Educação Especial e a Psicologia, e é parte integrante da agenda do grupo de pesquisa do GP-FOREESP- “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”, que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes, alunos de graduação de vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

O grupo FOREESP tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população alvo da Educação Especial, sendo que no presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, entre outros motivos, porque parte-se do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da Educação Especial no país.

No presente destacamos ainda a preferência do grupo pela utilização de pesquisas de intervenção, e que envolvam uma relação de colaboração estreita com os participantes dos estudos, buscando o compromisso do pesquisador em promover a emancipação e autonomia dos envolvidos, sejam eles alunos com necessidades educacionais especiais, seus professores ou familiares.

A inserção do psicólogo na educação escolar é atualmente uma realidade e a possibilidade deste profissional levar sua contribuição para a construção de uma escola brasileira de melhor qualidade para todos é hoje imperativo. Respondendo a esta demanda que implica em produção de conhecimento, o Grupo GP FOREESP vem desenvolvendo uma série de estudos para investigar, entre outras coisas, como deve ser a formação do psicólogo para atuação com pessoas com deficiência (CAETANO, 2009) e o modelo de atuação do psicólogo embasado na Consultoria Colaborativa para favorecer a escolarização de alunos com deficiência (PEREIRA, 2009).

Tomando como base a agenda de pesquisas sobre inclusão escolar do grupo, temos constatado que uma das principais demandas dos professores e educadores em geral, das escolas e creches comuns, direcionadas aos profissionais da Educação Especial se refere a como lidar com classes heterogêneas de modo geral, e particularmente, com alunos que apresentam problemas de comportamentos em suas turmas. Este tipo de queixa referente aos comportamentos desafiadores dos alunos é

ainda mais contundente se o psicólogo é o profissional que vai a escola com a proposta de colaborar com os professores.

A escola hoje se defronta com a responsabilidade de assumir um papel de conduzir cada vez mais a educação integral das crianças, e em muitos países, os estudantes permanecem praticamente o dia todo nas escolas, enquanto os pais estão no trabalho. Neste contexto os serviços antes integrados aos hospitais, clínicas e consultórios hoje começam a se deslocar para as escolas, que é o local onde as crianças e os jovens se encontram.

Muitos professores se queixam da indisciplina dos alunos, do descaso das famílias, e se declaram desamparados por não saberem como lidar com situações envolvendo problemas comportamentais. Os problemas comportamentais por sua vez podem interferir não só no aprendizado acadêmico, mas no desenvolvimento global dos estudantes.

Entretanto os problemas comportamentais não afetam apenas os alunos que os apresentam. Em todo o mundo milhões de alunos deixam de comparecer a escola por medo da ameaça dos colegas. Nos Estados Unidos, por exemplo, dos 37 casos de tiroteios que ocorreram em escolas, dois terços deles assumiram a forma de represália ou vingança de vítimas de *bullying* (FANTE; PEDRA, 2008).

A questão da violência nas escolas torna-se cada vez mais preocupante devido à grande incidência com que ela é manifestada em todos os níveis de escolaridade (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009). O *bullying* foi definido pelos autores como uma violência que “ocorre através da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários colegas, com a intenção clara de provocar-lhe sofrimentos e apresenta caráter repetitivo e intencional” (2009, p. 200).

De acordo com Fante (2003), no Brasil, o estudo do fenômeno do *bullying* ainda é recente, assim como os esforços para compreender o fenômeno e, a partir disso, desenvolver intervenções voltadas para a nossa realidade.

Em vista disso, os enormes desafios que a escola enfrenta atualmente põem em cheque as abordagens remediativas dos problemas, principalmente aqueles vinculados a problemas comportamentais, considerando desde os mais amenos problemas disciplinares até os mais severos casos de violência, tais como o fenômeno do *bullying*.

Frente a essa realidade, cabe a seguinte pergunta: como o psicólogo pode contribuir para esta questão social cada vez mais aguda dos problemas comportamentais nas escolas? Esta foi a questão que norteou a proposta do presente estudo.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, os psicólogos escolares têm baseado sua prática em um modelo médico de prestação de serviço, com uma atuação baseada na avaliação, diagnóstico, encaminhamento e tratamento dos alunos a eles encaminhados. Criticando este modelo de atuação, Sheridan e Gutkin (2000) consideram que os psicólogos escolares deveriam estar menos preocupados em identificar o que está errado com o aluno, tentando mensurar os problemas e ofertando serviços remediativos. Embora tais ações sejam relevantes para o trabalho clínico, elas restringem a proposta de atuação presente e futura dos serviços de Psicologia Escolar, pois muito tempo é gasto para encontrar diagnósticos mais precisos, sendo tais informações pouco relevantes para a seleção e planejamento de intervenções educacionais efetivas. Em contrapartida, informações mais relevantes sobre o estilo do professor, as habilidades deles de manejo de sala de aula, a forma como acontecem as interações entre os alunos em sala de aula, entre outros, são pouco consideradas.

Ainda em relação ao modelo médico, os mesmos autores destacam sua inadequação em contextos escolares porque pressupõe que o trabalho deva ser realizado diretamente com o aluno, quando no entanto, professores, familiares, pares, entre outros, criam ambientes que podem favorecer ou suprimir o surgimento de comportamentos problemáticos, sendo portanto, necessário que essas pessoas sejam envolvidas na intervenção. Portanto, psicólogos escolares não conseguem efetivamente obter progressos com o aluno, sem focalizar em sua atuação as pessoas que são importantes na vida desses alunos.

No que diz respeito à oferta de serviços remediativos, a atuação profissional dos psicólogos escolares também pode ser insuficiente quando esses profissionais têm como foco principal do seu trabalho o fracasso, as dificuldades, os distúrbios e as inaptidões, atuando em uma perspectiva de tratamento dos problemas apresentados pelos alunos. Esta forma de atuação do psicólogo escolar foi marcada tradicionalmente por “uma alienação na compreensão do que, efetivamente, acontece e não se traduz em mudança na realidade, pelo contrário penaliza o aluno que, neste contexto, é o objetivo final do sistema” (GUZZO, 2008, p. 28).

Kampwirth (2003) também considera que a relação tradicional da Psicologia com a Educação Especial, baseado no modelo médico de avaliação-diagnóstico-encaminhamento-tratamento, requer uma reavaliação. Veiga (2005), propõe que a

Psicologia Escolar no século XXI deve ser baseada em um novo paradigma, caracterizado pela renúncia ao modelo médico e por uma ação descentralizada do sujeito, e redirecionada para focalizar o coletivo.

O psicólogo pode e deve contribuir de maneira significativa para a construção e aplicação desse novo modelo, porque tem uma formação privilegiada para delinear, implementar e interpretar os resultados de investigações sobre variáveis que afetam o desempenho dos alunos, além da base de conhecimentos sobre delineamentos de pesquisa, fidedignidade e confiabilidade dos dados coletados, além dos procedimentos de análise de dados (BRADLEY-JOHSON; JOHSON; JACOB-TIMM, 1995).

Nessa mesma direção, Sheridan e Gutkin (2000) destacam que os psicólogos escolares possuem conhecimento sobre prevenção, intervenção e avaliação para um grande número de problemas apresentados pelos alunos, e por isso, é uma responsabilidade ética desse profissional envolver-se com a intervenção em relação a esses problemas de maneira mais ampla, e não apenas se atendo a identificar o problema a partir de avaliações e diagnósticos.

Carvalho (2008) sugere que o psicólogo escolar organize seu trabalho com base na parceria com professores, pais e outros agentes, tendo os alunos como alvos principais de sua intervenção. Para desenvolver seu trabalho de modo eficaz, o psicólogo escolar precisa conhecer a realidade do contexto escolar, ou seja, os espaços da escola, os professores, os funcionários, a direção e a história da escola desde o seu surgimento. Dessa forma, o psicólogo deve fazer parte da comunidade escolar, trabalhando em parceria com os componentes dessa comunidade, e não atuar de modo isolado ou como um agente externo. Tal conhecimento favorece não apenas a integração do psicólogo ao contexto escolar, mas também as intervenções que serão implementadas.

A atuação do psicólogo escolar deve abranger não apenas os alunos, mas também professores, demais profissionais da escola, família e sociedade. Para Andrada (2005), o psicólogo escolar precisa envolver em sua atuação, alunos, professores e familiares, ouvindo o que os mesmos sentem e pensam sobre as situações vivenciadas na escola. No caso específico dos professores, é importante incentivar reflexões sobre novas práticas e diferentes maneiras de olhar para os alunos, além de evitar a rotulação dos alunos que apresentam dificuldades. Quanto à família, a autora destaca que cabe ao psicólogo escolar coletar informações sobre o comportamento da criança no ambiente familiar assim como sobre a maneira como os membros familiares se relacionam e

desenvolver, a partir disso, estratégias que visem favorecer o sucesso acadêmico do aluno. Além disso, reunir familiares e professores também é importante para que as dificuldades de todos sejam discutidas e experiências sejam trocadas, evitando com isso que um sistema culpe o outro pelas dificuldades acadêmicas enfrentadas pelo aluno.

Dessa forma, promover mudanças nos ambientes nos quais os alunos estão inseridos (tais como escola, família e comunidade) constitui-se como um caminho significativo para ações preventivas e deve estar entre as prioridades no campo da Psicologia Escolar (SHERIDAN; GUTKIN, 2000). Ações preventivas são importantes porque elas garantem a promoção do bem-estar do aluno. Por isso, ações que tenham como objetivo prevenir problemas sócio emocionais, violência, abuso de substâncias prejudiciais a saúde, fracasso escolar, evasão escolar, gravidez na adolescência entre outras, devem ser incluídas como parte do trabalho do psicólogo escolar (SHERIDAN; GUTKIN, 2000; GUZZO, 2008).

Em vista disso, Valle (2003) aponta dois desafios a serem enfrentados pelo psicólogo escolar: 1) garantir seu espaço como membro da comunidade escolar, trabalhando de forma cooperativa com o corpo docente no desenvolvimento de intervenções com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil; 2) conseguir se estabelecer na escola, enquanto psicólogo escolar, de modo a desenvolver intervenções preventivas envolvendo a família e a escola sem que lhe seja cobrado ações voltadas para uma abordagem clínica.

Para nortear a intervenção do psicólogo escolar, Carvalho (2008) propõe quatro eixos centrais: integração, cooperação, participação nos processos de decisão assim como nas atividades desenvolvidas na escola e prevenção. A integração do psicólogo na comunidade educativa possibilita o desenvolvimento de um bom trabalho, garante maior acessibilidade em relação ao papel do psicólogo e, finalmente, maximiza a eficácia do trabalho na medida em que aumenta as vantagens da intervenção do psicólogo na escola. Por meio da cooperação, o psicólogo escolar desenvolve intervenções em parceria com familiares, professores e demais profissionais da escola com o objetivo de resolver problemas. Por fim, o enfoque preventivo permite que o psicólogo desenvolva estratégias com o objetivo de diminuir a ocorrência de problemas futuros.

Nessa mesma direção, Paternite e Johnston (2005) consideram que devem ser criadas oportunidades para que profissionais, como o psicólogo por exemplo, estabeleçam parcerias com educadores, compondo equipes interdisciplinares que

tenham como objetivo focalizar a promoção de saúde, prevenção de problemas e a implementação de intervenções efetivas. Dessa forma, tais equipes poderiam buscar a promoção de habilidades acadêmicas, sociais e emocionais assim como o bem-estar do aluno.

Em resumo, pode-se concluir que um importante papel do psicólogo em ambientes escolares deve ser trabalhar de maneira colaborativa com familiares, professores e outros profissionais no delineamento de intervenções preventivas que melhorem a qualidade de vida dos alunos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento deles no ambiente escolar. Para tanto, psicólogos podem auxiliar os professores a diversificar e aprimorar sua postura ao ensinar, a manejar a sala de aula para diminuir comportamentos inapropriados apresentados pelos alunos, e ensinar habilidades sociais para alunos, além de auxiliar familiares no desenvolvimento de práticas parentais positivas.

Assim, é importante trilhar novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar para o século XXI e a perspectiva política da educação inclusiva, que pressupõe entre outras coisas que alunos com necessidades educacionais especiais também sejam escolarizados em escolas e classes comuns, exige uma redefinição do papel de todos os envolvidos nesse processo.

Diante disso, nos perguntamos se o psicólogo pode contribuir com sua prática para construir uma escola de melhor qualidade para todos os alunos indistintamente. A tese aqui defendida é de que a Psicologia Escolar tem muito a contribuir para a melhoria da escola para todos, mas como bem apontou Cobb (1992), ainda não temos clareza sobre como o psicólogo escolar irá se inserir neste novo contexto, posto que ainda falta envolvimento deste profissional ou consciência a respeito das mudanças políticas que estão ocorrendo, bem como de suas implicações.

Considerando o problema apontado, a proposta geral do presente estudo consistiu em investigar como delinear e testar experimentalmente uma proposta de atuação do psicólogo na escola.

Com a finalidade de delimitar o estudo buscamos circunscrever a proposta de intervenção a uma das principais demandas dos profissionais da escola aos psicólogos, que são as queixas referentes aos problemas comportamentais dos alunos (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006).

Definido como foco das intervenções os “problemas comportamentais” dos alunos, buscamos investigar na literatura algumas propostas de atuação dos psicólogos

nas escolas e nesta busca encontramos duas abordagens que julgamos mais adequadas para os propósitos do estudo, que são: “Consultoria Colaborativa Escolar” e “Suporte Comportamental Positivo”.

A seguir apresentaremos o referencial teórico adotado no presente estudo para fundamentar os conceitos de “problemas de comportamento”, “Consultoria Colaborativa Escolar” e “Suporte Comportamental Positivo”.

Problemas de comportamento

A ocorrência de problemas de comportamento é comumente observada nas escolas e ocasionam consequências negativas para professores, alunos e familiares. Muitos problemas de comportamento originam-se de interações sociais realizadas pela criança. Familiares, professores, colegas e vizinhos, que fazem parte do ambiente dessa criança, podem arranjar condições que propiciam ou mantêm comportamentos indesejáveis. Dessa forma, problemas de comportamento não devem ser considerados simplesmente como ações inapropriadas das crianças, mas como interações inadequadas entre essas crianças e outras pessoas (KAUFFMAN, 2005).

Problemas comportamentais podem ser definidos, segundo Kauffman (2005), como uma necessidade educacional especial caracterizada por respostas comportamentais ou emocionais diferentes das respostas de uma idade apropriada, cultura ou normas éticas. Tais respostas afetam adversamente o desempenho educacional, incluindo habilidades sociais, vocacionais e pessoais.

Os problemas de comportamento podem ser descritos de acordo com duas dimensões: comportamento internalizante e comportamento externalizante. Segundo Gresham e Kern (2004), o comportamento internalizante refere-se a todos os comportamentos problema que são direcionados interiormente e que representam problemas que o indivíduo tem consigo mesmo. Problemas de comportamento do tipo internalizante são frequentemente impostos pelo próprio indivíduo e envolve déficits comportamentais e padrões de isolamento social. Os seguintes exemplos de comportamentos internalizantes podem ser citados: apresentar níveis de atividade baixo ou restrito, não falar com outras crianças, timidez, falta de assertividade, isolamento de situações sociais, preferência por ficar sozinho, agir de modo assustado, não participar de jogos e atividades, não apresentar respostas para interações sociais iniciadas por outras pessoas, não se posicionar.

O comportamento internalizante pode ser manifestado por alunos retraídos ou ansiosos, e é caracterizado por depressão, ansiedade, tendências obsessivas compulsivas, ideação ou tentativa de suicídio e somatização. Esses sintomas podem facilmente não serem notados já que tais alunos não se expressam por meio de ações, não incomodam os outros e não resistem às regras da sala de aula (KAMPWIRTH, 2003).

Por sua vez, os comportamentos externalizantes referem-se aos comportamentos inadequados que são direcionados para o ambiente social (GRESHAM; KERN, 2004). Segundo Koch e Gross (2005), comportamentos externalizantes são caracterizados por comportamentos antissociais que se referem a qualquer comportamento relacionado com a violação das regras sociais e/ou atos contra os outros. Em geral, comportamentos antissociais estão relacionados com a agressão, roubo, mentiras e vandalismo.

Quanto aos fatores que influenciam a ocorrência de problemas de comportamento, é possível determinar os efeitos de fatores diversos, tais como fatores biológicos, culturais, familiares e escolares.

Os fatores biológicos que podem contribuir para o desenvolvimento de distúrbios emocionais e de comportamento são, segundo Kauffman (2005): fatores genéticos, lesões ou disfunções cerebrais, desnutrição e alergias e temperamento.

- Fatores genéticos: crianças herdaram de seus pais predisposição genética para certas características comportamentais. O que é herdado é a predisposição para comportar-se de certas maneiras, uma tendência em relação a certos tipos de comportamento que pode ser fortalecida ou enfraquecida pelas condições ambientais;
- Lesões ou disfunções cerebrais: é possível levantar a hipótese de que problemas de comportamento, em algum nível, estão relacionados com problemas estruturais químicos do cérebro;
- Má alimentação e alergias: a desnutrição severa pode ter efeitos catastróficos no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. São resultados da desnutrição: retardo no crescimento do cérebro, lesões irreversíveis no cérebro, deficiência intelectual ou uma combinação desses efeitos. Apatia, retraimento social e dificuldades escolares também são esperadas em longo prazo se crianças são severamente desnutridas. Além disso, fome ou alimentação inadequada interfere na habilidade para concentração na aprendizagem acadêmica e social. Kampwirth (2005) destaca que alguns alunos têm alergias que podem influenciar sua capacidade para se concentrar em trabalhos escolares. Outros podem apresentar problemas de saúde que irão influenciar seu comportamento;

- **Temperamento:** um temperamento difícil, caracterizado por irregularidade no funcionamento biológico, retraimento social, respostas negativas para novos estímulos, lenta adaptação para mudanças no ambiente, frequente manifestação de humor negativo e reações geralmente intensas, pode aumentar o risco de ocorrência de problemas comportamentais. Segundo Kampwirth (2003) alguns alunos parecem ser inerentemente mais impulsivos e irritáveis que outros. Diferenças inatas em relação ao nível de atividade, adaptabilidade e humor interagem com as variáveis ambientais para produzir certos comportamentos.

Em relação aos fatores culturais, Kauffman (2005) lembra que pessoas importantes na vida da criança assim como a própria criança são parte de uma cultura que modela seus comportamentos. Pais e professores apresentam valores, comportamentos e expectativas que são consistentes com a cultura na qual eles estão inseridos. As atitudes e o comportamento da criança são influenciados pelas normas de suas famílias, pares e comunidade. Os fatores culturais envolvem instituições sociais, tais como, nações, grupos étnicos, religiões, escolas e famílias. Estas e outras instituições estão interconectadas de maneira que desafiam explicações simplistas sobre as influências causais dessas instituições no comportamento do aluno.

Quanto aos fatores familiares, segundo Kauffman (2005), a modelação, o reforço e a punição por parte dos pais, em relação aos comportamentos apresentados pelos filhos são as chaves de como a família influencia o comportamento de uma criança. Dessa forma, segundo o mesmo autor, pais podem fazer uso de práticas disciplinares ineficazes porque eles não têm habilidade ou não estão dispostos para impor limites consistentes, estáveis e não ambíguos.

Mais especificamente, pais que disciplinam seus filhos de modo efetivo são sensíveis para as necessidades dos mesmos, são empáticos e atenciosos. Eles estabelecem com seus filhos um padrão de interações positivas e recíprocas, e utilizam o entusiasmo, a cordialidade e a reciprocidade como base para estabelecer vínculos emocionais ou compromissos entre adulto e criança. Esses pais também monitoram seus filhos por meio de supervisão apropriada, e enfrentam comportamentos inadequados diretamente e constantemente ao invés de tentar manipular ou coagir seus filhos. Tais pais fornecem instruções não ambíguas e fazem exigências de modo firme, mas não hostil, e apresentam consequências negativas, mas não abusivas, para comportamentos inadequados. Esses pais fornecem reforço positivo na forma de encorajamento, elogio,

aprovação e outras recompensas para os comportamentos desejáveis de seus filhos (GOMIDE, 2004; WEBER, 2007).

Além da família, a escola é provavelmente a influência social mais importante exercida sob crianças e jovens. De acordo com Kauffman (2005), a escola pode contribuir para a ocorrência de comportamentos inadequados e baixo desempenho acadêmico das seguintes maneiras:

- Insensibilidade para a individualidade dos alunos: é necessário conhecer as necessidades individuais dos alunos. Uma grande proporção de alunos com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem refletem a recusa do sistema educacional em acomodar diferenças individuais;
- Expectativas inapropriadas em relação aos alunos: é possível suspeitar que a discrepância entre as habilidades do aluno e as expectativas dos adultos em relação ao desempenho desse aluno contribui diretamente para o desenvolvimento de problemas de comportamento. Quando as expectativas são muito altas ou muito baixas, o aluno pode tornar-se desinteressado, desanimado e disruptivo;
- Manejo inconsistente de comportamento: a falta de estrutura ou ordem na rotina diária dos alunos contribui com a ocorrência de comportamentos disruptivos. Além disso, a falta de consistência nas consequências oferecidas também é prejudicial, já que quando alunos não podem prever a respostas dos adultos para seu comportamento eles se tornam ansiosos, confusos e inábeis para escolher comportamentos alternativos apropriados;
- Instruções não funcionais e irrelevantes: uma maneira na qual a escola aumenta a probabilidade de os alunos se engajarem em comportamentos inadequados é oferecendo instruções das quais os alunos não irão fazer uso real ou imaginário. Por isso, as instruções educacionais precisam ser relevantes para o aluno;
- Instruções não efetivas em habilidades críticas: aceitação social e autopercepções positivas são intensificadas pela competência acadêmica e pelas habilidades de interação com os pares e as figuras de autoridade. Em vista disso, habilidades sociais, assim como habilidades acadêmicas,

devem ser ensinadas em sala de aula, já que a exposição constante ao fracasso escolar e às relações desfavoráveis com os pares ocasiona sentimentos de frustração, irritabilidade, raiva e desvalia;

- Contingências destrutivas de reforço: a escola pode contribuir para a ocorrência de problemas de comportamento oferecendo reforço positivo para comportamentos inadequados, falhando em oferecer reforço positivo para comportamentos desejáveis e oferecendo reforço negativo para comportamentos que permitem que o aluno evite a atividade proposta;
- Modelos indesejáveis de conduta escolar: crianças tendem a imitar o modelo de pessoas que são social ou fisicamente poderosas, atrativas e que comandam reforçadores importantes. Por isso, é necessária atenção para que os alunos com comportamentos disruptivos não exerçam atração em relação aos demais;
- Condições físicas e organizacionais: escolas e salas de aula lotadas e deterioradas estão associadas com agressões e falta de motivação por parte dos alunos.

É importante destacar que crianças com dificuldades comportamentais podem apresentar uma diminuição na capacidade para aprender e, conseqüentemente, não se beneficiar do ambiente escolar (RONES; HOAGWOOD, 2000).

Considerando a grande importância dos fatores familiares e escolares para a ocorrência de problemas comportamentais, fica clara a necessidade de planejamento e implementação de intervenções que envolvam esses dois ambientes da vida do aluno. Dessa forma, o psicólogo escolar pode fazer uso dos modelos de Consultoria Colaborativa Escolar (CCE) e de Suporte Comportamental Positivo (SCP) para, em parceria com a família e a escola, desenvolver intervenções com o objetivo de prevenir e minimizar problemas de comportamento.

Consultoria Colaborativa Escolar

A perspectiva filosófica de inclusão escolar, tornou a colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola uma característica crítica para o sucesso em termos de resolução de problemas dos alunos e de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos (MENDES, 2006a).

A colaboração é definida por Friend e Cook (1990) como um estilo de interação entre no mínimo dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. De acordo com esses autores, as condições necessárias para que ocorra colaboração são: existência de um objetivo comum, equivalência entre participantes, participação de todos, compartilhamento de responsabilidades e compartilhamento de recursos.

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade para fundir habilidades únicas de cada um dos envolvidos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio e compartilhar responsabilidades. Para ser significativo, o trabalho colaborativo requer apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Além disso, nenhuma das partes deve considerar-se melhor que a outra (WOOD, 1998).

A colaboração entre professores, profissionais e familiares pode ser efetivada por meio do processo de Consultoria Colaborativa Escolar, com o objetivo de promover habilidades sociais em sala de aula, desenvolver e monitorar a implementação de planos de intervenção comportamental e promover práticas de aprendizagem social, emocional e comportamental (PATERNITE; JOHNSTON, 2005).

A Consultoria Colaborativa Escolar pode ser definida como um processo no qual um consultor trabalha em uma relação igualitária e não hierárquica com um consultante, em geral professores e pais, de forma a reunir os esforços dos mesmos para tomar decisões e implementar intervenções que melhor atendam os interesses educacionais dos alunos (KAMPWIRTH, 2003).

Dessa forma, por meio da Consultoria Colaborativa Escolar é possível tornar grupos de pessoas, com habilidades e conhecimento diversos, capazes de produzir soluções criativas para problemas definidos mutuamente. Em vista disso, é possível afirmar que um dos objetivos gerais no modelo de Consultoria Colaborativa é melhorar

e manter as competências de todos os envolvidos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000).

De acordo com Kampwirth (2003), a principal proposta da Consultoria Colaborativa Escolar é desenvolver intervenções que os consultantes sejam capazes de implementar. Embora o desenvolvimento de intervenções seja o objetivo principal do processo de resolução de problemas, no modelo de Consultoria Colaborativa o consultor não pode ser o principal responsável por desenvolver e implementar as intervenções. Em outras palavras, o consultante deve ser a pessoa que desenvolve a intervenção, com a assistência e facilitação do consultor.

A Consultoria Colaborativa Escolar apresenta as seguintes características (KAMPWIRTH, 2003):

- O consultor deve ser um profissional treinado, ou seja, que tenha conhecimento sobre o processo de Consultoria Colaborativa;
- Comunicação autêntica e honesta entre consultores e consultantes;
- A natureza do problema a ser resolvido por meio da Consultoria Colaborativa deve influenciar os papéis do consultor e do consultante assim como o processo no qual eles se engajam;
- A Consultoria Colaborativa pode ser iniciada tanto pelo consultor quanto pelo consultante. No entanto, ambos devem fazer um esforço válido para se engajar no processo, sendo que o consultante é o principal responsável por implementar as intervenções planejadas em conjunto;
- As variáveis sistêmicas relacionadas com o consultor, o consultante e o aluno devem ser consideradas durante o processo;
- Os princípios éticos que influenciam o papel do consultor, do consultante e o processo de consultoria devem ser seguidos;
- Ter como meta melhorar o desempenho do aluno assim como as habilidades do consultante;
- Encontrar maneiras para assegurar o sucesso do aluno na sala de aula comum da escola regular, sempre que possível;
- Ênfase na entrevista e na observação como métodos de avaliação;
- A consultoria busca encontrar soluções, sem rotular os alunos;

- Os consultores precisam ter domínio sobre como desenvolver o processo de Consultoria Colaborativa, mas não necessariamente sobre todos os tipos de intervenções existentes. Por isso, é papel do consultor encorajar os consultantes a desenvolver planos de intervenção de acordo com o contexto familiar e escolar, e empoderá-los para executarem seus planos sobre a melhor maneira de ajudar o aluno;
- As variáveis de conteúdo das tarefas e o processo de consultoria interagem e devem ser consideradas simultaneamente;
- A resolução de situações problemas é a principal meta da consultoria;
- O consultor deve ficar atento para não confundir seu papel com o de um conselheiro, evitando com isso solucionar problemas relacionados à vida pessoal do consultante.

O processo de Consultoria Colaborativa Escolar é composto de estágios. A seguir cada estágio será apresentado segundo Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000).

1. Entrada e estabelecimento de objetivos na equipe → o primeiro estágio a ser alcançado é conseguir aceitação entre todos os membros do grupo e estabelecer um vínculo inicial entre eles. Colaboradores realizam essa tarefa para definir em conjunto os papéis e responsabilidades de todos os envolvidos. Nesse momento, os colaboradores devem negociar papéis, responsabilidades, objetivos e expectativas. Para tanto, contratos formais ou informais podem ser elaborados para refletir a opinião de todos.

Ainda nessa etapa é preciso definir dois tipos de objetivos, os relacionados com o processo de equipe e os objetivos intrapessoais. Os primeiros estão relacionados com a melhora e manutenção da boa comunicação interpessoal e das habilidades de interação do grupo. Por sua vez, os objetivos intrapessoais estão relacionados com as metas que cada membro do grupo deverá estabelecer para si mesmo, tais como, melhorar as suas habilidades pessoais de comunicação ou modificar crenças e atitudes pessoais.

2. Identificação do problema → a tarefa dessa etapa é definir e descrever precisamente os problemas e dificuldades que os alunos experienciam em sala de aula. Para tanto, alguns passos devem ser seguidos:

- Estabelecer um relacionamento informal e amigável antes de começar a definir formalmente os problemas e avaliar as habilidades dos alunos;
- Reunir o maior número possível de informações pertinentes e decisivas por meio de fontes diversas, tais como, observação em sala de aula,

aplicação de testes, relatos anedóticos de pessoas importantes da vida do aluno, autorrelato e relatos do professor do aluno;

- Escolher as áreas que serão avaliadas para definir o problema de acordo com os objetivos a serem alcançados;
- Observar como o aluno se comporta em sala de aula e na escola;
- Observar a relação entre o aluno, o professor de sala de aula e outros adultos que são significantes na vida desse aluno, observando como estas pessoas afetam o comportamento do aluno;
- Não deixar a responsabilidade de realizar as avaliações necessárias para a identificação do problema com o professor de sala de aula para que ele não fique sobrecarregado;
- Desenvolver técnicas de avaliação para serem utilizadas depois do término do processo de Consultoria Colaborativa, para verificar os efeitos alcançados.

Nessa etapa o consultor precisa considerar o aluno de uma maneira ecológica, reunindo informações sobre os problemas apresentados, as possíveis fontes para os problemas e a interrelação entre tais fontes e o contexto de sala de aula. Para tanto, o consultor precisa olhar para a história e o comportamento do aluno assim como para o comportamento do professor, o contexto da sala de aula, o currículo, as variáveis socioculturais e quaisquer outras fontes de influência que poderiam estar relacionadas ao problema em questão (KAMPWIRTH, 2003).

3. Recomendação de intervenções → nessa etapa são exploradas as intervenções que serão implementadas para solucionar o problema anteriormente definido. Dessa forma, os colaboradores analisam a viabilidade de cada recomendação, discutindo os possíveis efeitos das intervenções sugeridas.

Segundo Kampwirth (2003), cabe ao consultante avaliar e escolher, entre as estratégias levantadas, qual será selecionada para ser implementada, já que sem a aceitação por parte do consultante a intervenção não será implementada com o rigor requerido. É importante selecionar estratégias que terão o máximo impacto e o mínimo esforço ou que atrapalhe menos a rotina da sala de aula ou a dinâmica familiar.

O mesmo autor salienta que, antes de implementar a intervenção selecionada, é importante especificar as responsabilidades do consultor e do consultante, determinando quem, o que, onde, quando e como. Segundo o autor, o processo de Consultoria

Colaborativa Escolar tem mais chances de ser bem sucedido quando consultor e consultante definem, no início da implementação, as responsabilidades de cada um, lembrando que os parceiros devem concordar com as responsabilidades a eles atribuídas.

4. Implementação das intervenções → a equipe elabora um plano para implementar a intervenção ou intervenções escolhidas. Durante esse estágio, a implementação irá ocorrer de acordo com os objetivos e procedimentos estabelecidos pelos colaboradores.

De modo geral, são os consultantes que implementam a intervenção selecionada enquanto o consultor monitora e realiza recomendações relacionadas aos desdobramentos da intervenção. No entanto, o consultor pode dividir a responsabilidade pela implementação direta da intervenção desde que isso tenha sido anteriormente combinado (KAMPWIRTH, 2003).

5. Avaliação → depois de implementar o plano de intervenção, os colaboradores precisam avaliar a efetividade dessa intervenção. A avaliação inclui medidas referentes ao progresso dos alunos, mudanças no conhecimento, habilidades, atitudes e comportamento dos colaboradores e mudanças no sistema escolar como um todo. Muitas técnicas úteis de avaliação incluem as respostas das pessoas que receberam ou se beneficiaram do serviço de Consultoria Colaborativa oferecido. As informações obtidas por meio da avaliação podem ser utilizadas para dar continuidade, redefinir, descontinuar a intervenção ou então para formular novos objetivos.

É possível que a implementação da estratégia tenha alcançado bons resultados e que nenhuma mudança seja necessária. No entanto, o mais comum é que algumas modificações tenham que ser realizadas. Nesse caso, o consultor tem um duplo papel: monitorar as ações do consultante e auxiliar na coleta de dados que irá servir para basear possíveis mudanças (KAMPWIRTH, 2003).

Em relação ao papel que o consultor deve exercer no processo de Consultoria Colaborativa Escolar, Kampwirth (2003) esclarece que o consultor deve ter como objetivo principal prover assistência para os consultantes em relação às questões envolvendo a aprendizagem do aluno e problemas de comportamento. A seguir estão descritos alguns papéis que segundo o autor têm sido considerados apropriados para a Consultoria Escolar:

- Transmissão de informação → o consultor fornece aos consultantes informações, ideias, fatos, opiniões para que possam ser realizadas reflexões sobre a aprendizagem dos alunos e problemas de comportamento apresentados pelos mesmos;
- Coordenação/facilitação/ensino → o consultor desenvolve meios de colaboração para facilitar o planejamento para o aluno alvo. Um exemplo é a organização de uma reunião estruturada de professores do aluno alvo para discutir maneiras de adaptar as tarefas de aprendizagem considerando as habilidades do aluno. O consultor precisa pensar-se como um tipo de coordenador, como uma pessoa que reconhece que, para modificar o comportamento do aluno alvo, os adultos que controlam contingências e atividades precisam modificar a maneira de responder desse aluno. Isto envolve modificar o comportamento dos adultos que provêm serviços diretos aos alunos;
- Serviços de provisão indireta → nesse caso, a Consultoria Colaborativa Escolar atua indiretamente a serviço dos alunos, por meio do trabalho direto com professores e pais, os quais, por sua vez, são os provedores de serviços diretos aos alunos. Embora algumas partes do programa desenvolvido para o aluno possam envolver serviços diretos no que se refere à consultoria (tais como aconselhamento ou desenvolvimento de habilidade específica), é geralmente entendido que os principais serviços são fornecidos pelos professores da educação geral ou especial, pelos pais ou por uma agência externa.

Para que o processo de Consultoria Colaborativa Escolar alcance sucesso, alguns princípios devem ser seguidos (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000):

- Equidade e igualdade entre os envolvidos no processo → a igualdade requer conhecimento, respeito mútuo e confiança, sendo que todos os envolvidos devem assumir uma posição não hierárquica, independente de seu conhecimento, habilidade, atitude ou posição. Por sua vez, a equidade é demonstrada quando as ideias de todos são igualmente respeitadas e utilizadas;
- Reconhecimento das diferenças individuais durante o desenvolvimento do processo → ao aplicar as intervenções planejadas, serão realizadas

mudanças que envolvem planejamento, aprendizado de novos comportamentos e adaptação às novas rotinas. Por isso é necessário reconhecer e ser sensível as diferenças individuais das pessoas que estão envolvidas no processo;

- Liderança situacional para guiar a implementação da Consultoria Colaborativa → a liderança deve ser operacionalmente distribuída entre os participantes, de modo que todos, em algum momento, assumam o papel de líder. Dessa forma, quando um dos participantes assume a liderança os demais reúnem esforços para, junto com o líder, desenvolver e implementar programas para atingir um objetivo comum;
- Conflito cooperativo subjacente ao processo → em um contexto de colaboração, desentendimentos e argumentações podem contribuir para desenvolver uma interação construtiva e eliciar informações mais úteis. Isso quer dizer que, quando os colaboradores sentem-se confortáveis com debates e desenvolvem habilidades específicas para negociar conflitos, um processo de resolução de situações conflituosas pode propiciar o desenvolvimento de melhores planos do que aqueles que teriam sido desenvolvidos se o conflito tivesse sido evitado;
- Uso de habilidades de entrevista apropriadas → durante as interações entre os envolvidos, as habilidades de entrevista ajudam os colaboradores a receber e fornecer informações específicas, expressar e perceber sentimentos ou emoções, planejar futuras ações e também na resolução de problemas. Tais habilidades estão relacionadas com a capacidade para conduzir interações orais nas quais uma pessoa pode ter a responsabilidade de guiar a troca de informação;
- Escuta ativa para facilitar interações significativas → é importante minimizar desentendimentos e distorções que frequentemente ocorrem na comunicação interpessoal. Para tanto, é importante fornecer *feedback* para quem está transmitindo uma informação, de modo a esclarecer como a mensagem transmitida foi decodificada. Dessa forma, convidar os envolvidos a falar, ouvir o que o outro fala em silêncio e demonstrar compreensão (fazer contato visual e acenar positivamente a cabeça, por exemplo) podem ser técnicas benéficas para os colaboradores;

- Uso de linguagem positiva, simples e sem o uso de jargões e linguagem não verbal → deve ser utilizada uma linguagem simples, sem o uso de termos técnicos, de modo que todos os envolvidos compreendam o que está sendo transmitido. Termos técnicos apenas podem ser utilizados quando os colaboradores estão dispostos a aprender o significado dos mesmos.

Nessa mesma direção, Kampwirth (2003) destaca algumas habilidades que são indispensáveis para que a comunicação efetiva seja garantida: mostrar-se atento durante uma conversa por meio de expressões faciais, contato visual, movimentos afirmativos com a cabeça e movimentos apropriados das sobrancelhas; realizar escuta ativa, envolvendo-se com a mensagem que está sendo transmitida demonstrando entendimento quanto às palavras ditas e aos sentimentos relacionados com o conteúdo tratado; demonstrar empatia; ser assertivo; fazer questionamentos sem intimidar o consultante.

Além das habilidades relacionadas com a comunicação, o mesmo autor destaca que consultores que são acessíveis, construtivos, cuidadosos, orientados para a tarefa, interessados, calmos, flexíveis e respeitosos em relação aos diferentes pontos de vista dos consultantes provavelmente obtêm mais sucesso do que aqueles que apresentam características opostas às apresentadas. As seguintes habilidades interpessoais podem ser destacadas como importantes para o processo de consultoria colaborativa: desenvolver relações positivas, já que as pessoas se disponibilizam mais para trabalhar com consultores amáveis, extrovertidos e cordiais; transmitir competência e segurança; demonstrar otimismo; manter-se entusiasmado durante todo o processo; desenvolver e manter a confiança dos consultantes em relação ao consultor e ao processo de consultoria.

A Consultoria Colaborativa Escolar apresenta benefícios diretos e indiretos para todos os envolvidos com o processo. Segundo Kampwirth (2003), entre os benefícios estão: o desenvolvimento de uma relação próxima entre os envolvidos; a oportunidade para os consultantes de receber assistência para lidar com dificuldades acadêmicas e comportamentais dos alunos; a geração de ideias que acontece mais facilmente quando duas ou mais pessoas estão envolvidas na resolução de um problema; a probabilidade de que questões subjacentes (frequentemente sistêmicas) sejam levantadas por meio da discussão de problemas específicos relacionados com o aluno; sensação de segurança entre os consultantes que sabem que existe um profissional para ajudá-los na busca pela

solução de um problema; melhora nos serviços oferecidos para os alunos; potencial geração de ideias para o desenvolvimento e implementação de programas educacionais.

Por sua vez, Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000) destacam como benefícios: oportunidade entre os envolvidos de compartilhar habilidades; aumento na comunicação entre os envolvidos, o que proporciona maior compartilhamento de recursos materiais e humanos; facilitação da oferta de serviços com base nas necessidades de aprendizagem acadêmica e social; desenvolvimento de programas de intervenção efetivos e criativos; oportunidade entre os envolvidos de aumentar e melhorar seu conhecimento conceitual e tecnológico assim como suas habilidades interpessoais e suas atitudes intrapessoais.

No que diz respeito mais especificamente aos benefícios para os pais, eles podem aprender maneiras novas e mais eficazes de disciplinar seus filhos, entender as intervenções realizadas na escola e contribuir com a realização das mesmas e diminuir a tensão sobre a criação dos filhos. Além disso, o processo de Consultoria Colaborativa Escolar com os pais é uma chance para os profissionais perceberem os pais como parte da solução e não do problema (KAMPWIRTH, 2003).

Investigações científicas têm sido realizadas com o intuito de avaliar percepções sobre o processo de Consultoria Colaborativa assim como avaliar os possíveis efeitos da aplicação desse modelo na escola.

Com o objetivo de investigar as crenças e experiências de professores e psicólogos escolares, que estão engajados no processo de Consultoria Escolar, Athanasiou *et al.* (2002) realizaram um estudo qualitativo sobre as crenças e práticas de quatro psicólogos escolares e quatro professores em relação a) às causas dos problemas de comportamento apresentados pelos alunos e a relação das causas com as intervenções sugeridas, b) ao papel dos professores no processo de consultoria e c) as crenças sobre o processo de consultoria e sua eficácia. Os psicólogos escolares participantes trabalhavam em escolas diferentes e tinham experiência anterior com o processo de consultoria. Foi pedido para cada psicólogo selecionar um professor cuja sala de aula apresentava um aluno com problema de comportamento do tipo externalizante.

O procedimento de coleta de dados envolveu: 1) quatro sessões de treino nas quais os psicólogos escolares aprenderam como realizar a consultoria, com duração de aproximadamente uma hora cada uma; 2) sessões de consultoria entre díades de psicólogos escolares e professores, realizadas durante quatro semanas, sendo que o número de sessões para cada díade variou entre duas e cinco, com duração aproximada

de 50 minutos cada uma; 3) entrevistas individuais com os professores, com o uso de roteiro semiestruturado e com duração aproximada de uma hora; 4) entrevista em grupo com os psicólogos, com o uso de roteiro semiestruturado, com duração aproximada de duas horas; 5) entrevistas individuais de seguimento realizadas em grupo com três dos psicólogos escolares e individualmente com um dos professores, com utilização de roteiro semiestruturado e duração aproximada de 45 minutos; 6) questionário com questões abertas e fechadas aplicado junto aos psicólogos escolares, para levantar dados demográficos sobre a escola, a sala de aula na qual o professor trabalhava e sobre o próprio psicólogo escolar.

O treino, as sessões de consultoria e as entrevistas foram áudio gravadas e posteriormente transcritas. Os dados foram submetidos à análise qualitativa por meio de codificação inicial, categorização e síntese de categorias. Por meio da análise de dados, foram levantados quatro temas:

- Impacto das atribuições de causa sobre as crenças relacionadas com a intervenção necessária;
- Combinação de serviços diretos e indiretos;
- Impacto de crenças relacionadas com fatores etiológicos e com padrões acadêmicos sobre as percepções de sucesso das intervenções;
- Apoio proveniente do processo de consultoria.

Upshur, Wenz-Gross e Reed (2009) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi avaliar um programa de intervenção, baseado na consultoria, dirigido para crianças consideradas em situação de risco, seus professores e pais. O estudo foi realizado em cinco escolas de educação infantil e contou com a participação de 37 professores com idade entre 19 e 53 anos, sendo que 46% tinham curso superior completo, 47 familiares e 136 alunos, com idade entre três a cinco anos e identificados com problemas de comportamento do tipo externalizante. Dos 136 alunos, apenas 47 participaram da intervenção, sendo que os 89 alunos restantes não puderam participar devido a não autorização dos pais, e fizeram parte do grupo controle não equivalente. Três consultores foram recrutados, treinados e indicados para prestar consultoria nas escolas, sendo que cada consultor cumpriu carga horária entre 16 e 20 horas semanais em cada escola.

Os seguintes instrumentos foram aplicados com o objetivo de verificar os efeitos do programa de intervenção oferecido:

- Para identificação de problemas de comportamento os professores preencheram o instrumento *Early Screening Project* (WALKER; SEVERSON; FEIL, 1995), composto por quatro subescalas - eventos críticos, comportamento agressivo, interação social e comportamentos não adaptativos. Os familiares das crianças cujos escores indicaram condição de risco foram convidados para participar do programa de intervenção. Os familiares que não concordaram em receber o programa foram incluídos no grupo controle não equivalente, assim como seus filhos;
- Para identificar possíveis atrasos no desenvolvimento, foi aplicado o instrumento *The Developmental Profile II* (ALPERN; BOLL; SHEARER, 2000) que avalia o desenvolvimento infantil por meio de cinco subescalas - física, acadêmica, comunicação e autocuidado;
- Em relação aos familiares, o estresse materno foi avaliado por meio do instrumento *Parenting Stress Index-Short Form* (ABIDIN, 1995) que contém 36 itens organizados em três subescalas - angústia parental, interação disfuncional entre pais e filhos e estresse relacionado com o temperamento do filho. Além disso, foi aplicado o instrumento *The Parenting Scale* (ARNOLD, O'LEARY; WOLFF; ACKER, 1993) para avaliar as habilidades parentais das mães. O instrumento apresenta 30 itens distribuídos em três subescalas - disciplina relaxada, reatividade excessiva e prolixidade;
- A satisfação dos familiares com a intervenção foi avaliada por meio de um questionário fechado composto por itens que investigavam os seguintes aspectos: impacto dos serviços no comportamento da criança e no seu desenvolvimento; grau em que as orientações fornecidas ajudaram os familiares a administrar o comportamento de seus filhos; grau em que a intervenção os ajudou a ficar mais próximos de seus filhos e a melhorar o relacionamento familiar; sentimento dos familiares em relação a participação da intervenção;
- Junto aos professores participantes foi aplicado um questionário para avaliar o nível de conhecimento dos mesmos sobre problemas de comportamento e sobre manejo de criança com comportamentos

problemáticos em sala de aula. Ao final de cada ano, o questionário sobre conhecimento foi novamente aplicado com perguntas extras sobre a satisfação com o programa de intervenção oferecido. Além disso, foi aplicado o inventário *Maslach Burnout Inventory* (MASLACH *et al.*, 1996) com o objetivo de levantar informações sobre a exaustão emocional e satisfação pessoal com o trabalho.

O programa oferecido teve duração de três anos e incluiu: a) observação dos alunos em sala de aula; b) trabalho individual com a criança em sala de aula; c) sessões de terapia individual com a criança; d) consultoria com os pais e terapia familiar visando orientá-los acerca de maneiras de disciplinar e apresentar regras aos filhos; e) consultoria com os professores visando orientá-los sobre como lidar com o comportamento dos filhos e prestar esclarecimentos sobre o comportamento e o desenvolvimento das crianças; f) mediação de encontros entre familiares e professores; g) orientação para os familiares sobre como procurar por outros recursos e serviços quando necessário.

A análise dos dados relacionados com as 47 crianças com comportamento externalizante e seus familiares, comparados com as 89 crianças do grupo controle e a análise dos dados da amostra de 19 crianças do grupo experimental e 19 do grupo controle, revelou que a intervenção foi associada com redução dos comportamentos agressivos, do comportamento não adaptativo e também com aumento na emissão de comportamento adaptativos.

Um estudo sobre a Consultoria Colaborativa também foi realizada no Brasil por Alpino (2008) e teve como objetivo verificar os efeitos de uma proposta de Consultoria Colaborativa promovida por uma fisioterapeuta junto às professoras de cinco alunos com paralisia cerebral. O estudo foi desenvolvido em cinco escolas municipais do sistema regular de ensino. Quanto aos participantes do estudo, as cinco professoras tinham idade entre 35 e 41 anos e quatro delas possuíam curso de graduação e um curso de especialização. No que diz respeito aos alunos, todos eram do sexo masculino, tinham idade entre sete e dez anos e apresentam diagnóstico de paralisia cerebral. Os cinco alunos estavam matriculados em classe comum e cursavam entre o último ano da educação infantil e o terceiro ano do ensino fundamental.

A Consultoria Colaborativa foi efetivada por meio de intervenção direcionada para as professoras e para os alunos. A intervenção voltada para as professoras incluiu: a) planejamento colaborativo; b) palestras sobre deficiência física, paralisia cerebral e

suas implicações educacionais; c) orientações especializadas às professoras participantes, em sala de aula. Por sua vez, a intervenção voltada para os alunos incluiu: a) indicação, desenvolvimento e implementação de adaptações do mobiliário e dos materiais escolares; b) acompanhamento dos alunos em sala de aula; c) orientações aos pais, por meio de visitas domiciliares.

Como resultados da intervenção realizada, foram indicadas ações referentes à adaptação/modificação do mobiliário escolar e espaço físico e adaptação do material escolar. Após a intervenção, foi observada melhora do alinhamento postural dos alunos participantes. Além disso, os pais dos alunos participantes indicaram que seus filhos melhoraram quanto à postura, habilidades de alimentação, higiene e atividades acadêmicas. Por sua vez, as professoras relataram que houve melhora, por parte dos alunos, na segurança, autoestima, coordenação e interesse em participar das atividades e redução da necessidade de reposicioná-los na cadeira. Além disso, as professoras destacaram sentimento de maior segurança em relação ao atendimento educacional e assistência aos alunos com paralisia cerebral. A autora concluiu que, por meio da Consultoria Colaborativa, o fisioterapeuta pode contribuir com a inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral na capacitação específica aos professores, na indicação e desenvolvimento de adaptações do espaço físico/mobiliário escolar, equipamentos de tecnologia assistiva, atividades e materiais.

Pereira (2009) investigou as possibilidades da Consultoria Colaborativa do psicólogo no ambiente escolar que possam favorecer a inclusão escolar de alunos surdos. Participaram da pesquisa seis professoras de três classes comuns dos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola pública. As professoras autorizaram a observação quinzenal de suas aulas pelo consultor e se reuniram quinzenalmente com o mesmo. As três salas contavam com um total de seis alunos surdos (G1) e a consultora-pesquisadora solicitou ainda às docentes que indicassem seis alunos com indicativos de comportamento socialmente aceito (G2) e outros seis com indicativos de problemas de comportamento (G3). Como medida de desempenho escolar, os alunos ouvintes e surdos participaram de um teste de desempenho escolar no início e final do ano de 2006, com a autorização de seus responsáveis.

Para verificação de habilidades prossociais e problemas de comportamento as professoras responderam escalas comportamentais a respeito dos alunos dos três grupos de estudo. Foram utilizados como instrumentos: 1) Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados (BOLSONI-SILVA, 2003) – para Professores (QCSA-PR); 2)

a Escala Infantil B. De Rutter (GRAMINHA, 1994) – para Professores (ECI); 3) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, 1994).

As escalas comportamentais possibilitaram a discriminação de comportamentos socialmente aceitos e orientações de manejos comportamentais que contribuiram para o aumento de oportunidades para que os mesmos ocorressem. A avaliação de desempenho apontou para uma correlação entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, além de indicar que práticas vigentes têm contribuído para o ensino de aritmética aos surdos, mas ainda não lhe garantiram, pelo menos nesta escola, a alfabetização, requisito este essencial para acessibilidade ao conhecimento escolar.

Ao final do processo, a atividade de consultoria foi avaliada como uma possibilidade de formação tanto para o consultor como para os docentes envolvidos.

Assim, alguns estudos sobre Consultoria Colaborativa Escolar de profissionais já vem sendo conduzidos na realidade nacional, e no conjunto, embora não possa ser considerado panacéia, têm mostrado resultados promissores, tendo os autores apontado a necessidade de ampliar a investigação deste modelo de atuação.

No presente estudo o modelo de Consultoria Colaborativa Escolar foi adotado em associação ao modelo de Suporte Comportamental Positivo que será descrito a seguir.

Suporte Comportamental Positivo

O Suporte Comportamental Positivo (SCP) tem sua origem na análise do comportamento e foi desenvolvido, inicialmente, como uma alternativa para intervenções aversivas utilizadas com alunos com graus severos de deficiência que se engajavam em formas extremas de agressão contra os outros e contra si mesmo (SUGAI *et al.*, 1999). Recentemente, o SCP tem sido aplicado em contextos mais amplos, com o objetivo de promover comportamentos prossociais e minimizar problemas de comportamento (WARREN *et al.*, 2006).

O SCP é um modelo de intervenção preventiva que visa alcançar mudanças comportamentais socialmente importantes (CARR *et al.*, 1999). Para tanto, utiliza métodos educacionais baseados em procedimentos da análise do comportamento para ajudar indivíduos a desenvolver comportamentos socialmente apropriados por meio da mudança do sistema social no qual o indivíduo está inserido (CARR, 2007).

Dessa maneira, a atenção é focalizada na criação e manutenção de ambientes escolares que promovam qualidade de vida para todas as crianças e jovens, fazendo com que o comportamento problema se torne menos efetivo, eficiente e relevante e com que um comportamento mais funcional seja estimulado. Além disso, o uso de intervenções culturalmente apropriadas é enfatizado (SUGAI *et al.*, 1999).

No SCP, o termo suporte refere-se ao uso de procedimentos educacionais aplicados para aumentar as competências pessoais (desenvolvimento de habilidades) e também de procedimentos que visam criar ambientes nos quais tais competências podem ser usadas para promover uma boa qualidade de vida (CARR *et al.*, 2002).

De acordo com a perspectiva do Suporte Comportamental Positivo o foco da intervenção não pode ser simplesmente reduzir a ocorrência do comportamento problemático. Por outro lado, a intervenção deve focalizar o aumento das habilidades relevantes e criar sistemas que ajudam a apoiar a satisfação pessoal e a felicidade. Por isso, as intervenções baseadas nesse modelo não fazem uso de procedimentos aversivos (WARREN *et al.*, 2006; CARR, 2007).

Segundo Carr (2007), o SCP inclui todas as estratégias que aumentam a probabilidade de sucesso e satisfação pessoal em contextos acadêmicos, sociais, de trabalho e de lazer, na comunidade e na família. Esse modelo inclui os métodos

educacionais que podem ser utilizados para ensinar, fortalecer e expandir comportamentos positivos e também inclui os métodos de mudança no ambiente que podem ser utilizados para aumentar as oportunidades de emissão de comportamentos positivos.

No modelo de SCP, há preferência por intervenções com enfoque preventivo, já que estratégias cujo enfoque é apenas a criança com comportamento disruptivo não são efetivas na redução do risco de outras crianças da mesma sala de aula apresentarem os mesmos padrões de comportamento inadequado. Isso quer dizer que estratégias individualizadas são importantes para remediar problemas de comportamento severos, mas falham no atendimento das necessidades de todas as crianças na sala de aula (BENEDICT; HORNER; SQUIRES, 2007).

O principal objetivo do SCP, de acordo com Carr *et al.* (2002), é ajudar o indivíduo a modificar seu estilo de vida de modo a dar para si próprio e também para todas as pessoas importantes para ele (tais como professores, pais, amigos, empregadores, entre outros) a oportunidade de perceber e desfrutar de uma melhora na qualidade de vida.

A qualidade de vida pode ser considerada em cinco dimensões: bem-estar social e emocional; saúde; segurança; lazer e recreação; autonomia. Essas cinco dimensões oferecem uma base para guiar a avaliação e intervenção assim como para atuar como uma marca de referência para julgar em que grau os resultados produzidos podem ser considerados bem sucedidos (CARR, 2007).

Um objetivo secundário do SCP é tornar um comportamento problema irrelevante, ineficaz e não efetivo, ajudando o indivíduo a alcançar seus objetivos de uma maneira socialmente aceitável, reduzindo ou eliminando completamente a ocorrência de comportamentos problema. Dessa forma, o SCP pode ser utilizado não apenas para reduzir problemas de comportamento, mas também para construir comportamentos prossociais, realizar mudanças duráveis, generalizar os comportamentos adequados e garantir qualidade de vida (CARR *et al.*, 2002).

Cabe destacar que, de acordo com Sugai *et al.* (2000), para a implementação do SCP na escola é necessária a colaboração entre familiares, profissionais e professores, já que múltiplos contextos devem ser considerados na implementação de estratégias baseadas nesse modelo. Segundo os autores, sem a adoção de uma abordagem ecológica, as práticas desenvolvidas são incompletas e limitadas, e as iniciativas escolares são episódicas e de curto prazo.

As características do Suporte Comportamental Positivo são, segundo Carr *et al.* (2002): a) maximização da participação de pessoas importantes na vida do indivíduo nas estratégias desenvolvidas; b) ênfase na prevenção; c) aplicação da análise do comportamento em ambientes da vida real; d) avaliação dos resultados alcançados que permitam a contínua reformulação e refinamento das intervenções realizadas.

O SCP tem suas raízes na análise aplicada do comportamento, no movimento de inclusão social e nos valores sociais (CARR *et al.*, 2002). A análise aplicada do comportamento contribuiu com o modelo oferecendo um elemento de base conceitual relevante para a mudança comportamental e oferecendo estratégias de avaliação e intervenção. No que diz respeito aos valores sociais, o princípio central do apoio comportamental positivo é que a mudança de comportamento precisa ser socialmente significativo e os tipos de procedimentos adotados devem ser social e culturalmente apropriados. Nenhuma intervenção deve causar dor, danos físicos ou humilhação tanto para a criança como para os familiares. O desenvolvimento de planos de Suporte Comportamental Positivo e a avaliação de seus efeitos devem considerar a qualidade de vida atual e futura do aluno.

Para a implementação do SCP, algumas características devem estar presentes (WARREN *et al.*, 2006):

- Participação de uma equipe composta por profissionais da escola, administradores, pais e outras pessoas importantes na vida do aluno;
- Definição de regras comportamentais ou expectativas para a escola como um todo;
- Ensino direto de expectativas comportamentais apropriadas;
- Estabelecimento de um sistema efetivo capaz de incentivar comportamentos apropriados e desencorajar comportamentos inapropriados;
- Monitoramento e avaliação contínua da efetividade das estratégias implementadas.

O SCP refere-se a intervenções que envolvem condições ambientais inadequadas e/ou repertórios comportamentais deficientes. As alterações das condições ambientais pode ser alcançada por meio de avaliação e manipulação de estímulos (intervenções baseadas no estímulo). São exemplos da intervenção baseada no estímulo (CARR *et al.*, 1999):

- Expansão da escolha → envolve apresentar atividades ou tarefas variadas e permitir que o indivíduo expresse sua preferência, escolhendo entre as opções fornecidas;
- Modificação curricular → consiste em identificar características aversivas da tarefa que ocasionam o comportamento de fuga, e minimizar ou eliminar tais características;
- Manipulação de eventos presentes no contexto → inclui enriquecimento ambiental, manipulação de fatores biológicos (uso de medicação, por exemplo) e modificações de fatores sociais (a presença ou ausência de pessoas específicas, por exemplo). Os eventos presentes no contexto podem constituir-se como operações estabelecedoras que modificam as propriedades reforçadoras ou aversivas das respostas.

Além das intervenções baseadas no estímulo, a alteração do repertório comportamental pode ser alcançada modificando comportamentos que foram desenvolvidos inadequadamente. Como todas as estratégias que aumentam a probabilidade de emissão de comportamentos apropriados envolvem aplicação sistemática e objetiva de reforçamento, tais estratégias são denominadas intervenções baseadas no reforçamento. As seguintes intervenções são consideradas exemplos das intervenções baseadas no reforçamento (CARR *et al.*, 1999):

- Treino da comunicação funcional → consiste no ensino de uma resposta comunicativa específica que irá substituir o comportamento problema. Com a emissão da resposta comunicativa ensinada, o indivíduo deve alcançar os mesmos resultados que alcançaria com a emissão do comportamento problema, ou seja, ambos os comportamentos (o adequado e o problema) devem ter a mesma função para o indivíduo;
- Automanejo → envolve ensinar o indivíduo a discriminar e descrever comportamentos apropriados e inapropriados (automonitoramento), rotular os comportamentos como desejáveis e não desejáveis (autoavaliação) e ensinar o indivíduo a fornecer reforço positivo para si próprio depois da emissão de comportamentos desejáveis (autorreforçamento);
- Reforço diferencial de um comportamento alternativo → envolve o reforço de comportamentos que são topograficamente diferentes dos

comportamentos problemas. Dessa forma, serão reforçados comportamentos apropriados que são alternativos ao comportamento problema.

As intervenções consideradas variações das intervenções baseadas no reforçamento apresentam como característica comum a estratégia de reforçar de modo sistemático e consistente comportamentos específicos previamente selecionados. Tais intervenções não devem ser confundidas com o procedimento de reforço diferencial do comportamento, já que este envolve o reforço contingente com a não ocorrência de um comportamento problema alvo por um período de tempo predeterminado, ou seja, nenhum comportamento positivo é explicitamente escolhido para ser reforçado (CARR *et al.*, 1999).

Segundo os mesmos autores, tanto as intervenções baseadas nos estímulos como as baseadas no reforçamento são planejadas para aumentar a probabilidade de emissão de comportamentos positivos e funcionais. A melhora nas condições ambientais assim como no repertório comportamental positivo (variáveis dependentes) podem produzir diminuição do comportamento problema (variável independente).

O SCP tem se mostrado uma estratégia preventiva promissora para diminuir a emissão de comportamentos inadequados apresentados pelos alunos (RONES; HOAGWOOD, 2000). A seguir apresentamos alguns estudos internacionais cujo tema principal foi o Suporte Comportamental Positivo.

Com o objetivo de avaliar a eficácia de uma intervenção baseada no SCP, Sawka, McCurdy e Manella, (2002) desenvolveram um programa de intervenção com educadores de 30 escolas, totalizando 64 participantes. Os objetivos do estudo foram: a) aumentar o conhecimento dos educadores sobre estratégias efetivas para ensinar alunos com problemas de comportamento; b) garantir alta participação no treino e alta satisfação em relação ao mesmo; c) facilitar a generalização do aprendizado; d) influenciar indiretamente alunos com problemas de comportamento.

A efetividade do projeto piloto foi avaliada de acordo com as seguintes medidas: conhecimento dos participantes, satisfação dos participantes em relação às habilidades treinadas e comportamento do aluno em sala de aula. Os resultados indicaram que a participação no programa foi amplamente associada com o aumento de conhecimento, por parte dos educadores, sobre manejo efetivo de comportamento e estratégias instrucionais, implementação bem sucedida de habilidades na sala de aula, aumento do

compromisso acadêmico dos alunos e índice elevado da satisfação dos educadores com o treino recebido.

Lier, Vuijk e Crijnen (2005) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a eficácia de uma intervenção baseada no SCP, denominada como “Jogo do Bom Comportamento” - JBC¹. O JBC envolveu uma intervenção preventiva universal implementada em sala de aula que teve como objetivo promover comportamentos socialmente adequados.

Participaram do estudo 666 crianças, com idade média de 6,9 anos, de 13 escolas municipais (duas salas de aula por escola). As salas de aula foram distribuídas randomicamente entre o grupo controle e o grupo experimental. Das 31 classes participantes, 15 classes foram designadas como grupo controle e 16 classes como grupo experimental. Os seguintes passos estão relacionados com a aplicação do JBC:

1. Professores discutiram com os alunos a necessidade de formular regras de sala de aula e selecionaram com seus alunos regras para a classe, sendo que as regras formuladas de modo positivo foram acompanhadas por figuras;
2. O professor dividiu a classe em três ou quatro grupos, sendo que cada grupo deveria incluir o mesmo número de crianças com e sem problemas de comportamento;
3. As crianças foram encorajadas a monitorar seu próprio comportamento e o comportamento dos colegas que faziam parte de seu grupo;
4. Cada grupo recebeu um número de cartões, que seriam retirados pelos professores quando um dos integrantes do grupo violassem as regras selecionadas;
5. Os grupos foram recompensados com elogio quando, após um período entre 15 minutos e uma hora, eles permaneciam com pelo menos um cartão.

Na pesquisa desenvolvida por Lier, Vuijk e Crijnen (2005), a aplicação do JBC envolveu três fases: fase introdutória, fase de expansão e fase de generalização. Na fase introdutória, o JBC foi jogado três vezes por semana durante, aproximadamente, dez minutos. Além dos elogios, as equipes receberam como recompensa figuras autoadesivas após cada jogo. Na fase de expansão, os professores foram encorajados a

¹ Tradução do termo inglês “Good Behavioral Game” (GBG).

expandir a duração do JBC, ampliar os ambientes nos quais o JBC era jogado e aumentar o número de comportamentos alvo. Nessa fase, as recompensas foram adiadas para o final de cada mês. Finalmente, na fase de generalização, foi enfatizada a promoção de comportamentos socialmente adequados também quando o JBC não estava sendo aplicado. Para tanto, elogios como consequências para comportamentos adequados também foram utilizados pelos professores durante toda a aula. Para avaliar os efeitos da intervenção realizada, foram utilizadas duas medidas:

- Nomeação de pares que apresentavam comportamento antissocial: foi pedido para os alunos indicarem os colegas de classe que apresentavam quatro descrições comportamentais (inicia brigas, irrita-se facilmente, é disruptivo e diz coisas desrespeitosas para os colegas).
- Rejeição de pares: foi pedido para as crianças indicarem os três alunos da sala que mais se encaixavam nas descrições “eu gosto mais” e “eu gosto menos”

As duas medidas foram avaliadas, anualmente, durante quatro anos e grandes reduções de comportamentos antissociais foram encontradas entre crianças do grupo experimental que apresentavam altos índices de comportamento antissocial. Tais reduções coincidiram com filiações com pares não desviantes e com diminuição da rejeição de pares.

Um estudo longitudinal foi conduzido por McClean *et al.* (2005) com o objetivo de avaliar a efetividade do Treino Focalizado no Indivíduo na redução de comportamentos desafiadores. O Treino Focalizado no Indivíduo é um modelo de prestação de serviços cujo objetivo é avaliação, planejamento e implementação do Suporte Comportamental Positivo para indivíduos com comportamentos desafiadores. Participaram do estudo 132 profissionais que prestavam serviços para os 138 clientes (adultos e crianças com diferentes níveis de dificuldades de aprendizagem) também participantes. Os profissionais receberam treinamento, com duração de seis meses, para fazer uso do SCP com os seus clientes.

Durante o treinamento, os profissionais foram instruídos a selecionar um comportamento alvo apresentado pelos seus clientes. Como parte do treinamento, cada comportamento escolhido foi especificado pelos profissionais com uma definição, sendo que tais definições foram compartilhadas pelos participantes. A frequência de emissão dos comportamentos alvo foi registrada pelos profissionais participantes continuamente, desde a linha de base até a fase de seguimento.

Dados de linha de base foram coletados, entre um mínimo de quatro e um máximo de oito semanas, antes da implementação do plano de SCP. Por sua vez, os dados de intervenção consistiam no índice do comportamento observado no terceiro mês após o início da implementação da intervenção. Finalmente, dados de seguimento foram coletados no primeiro trimestre imediatamente após o término da intervenção. O grau de mudança comportamental foi determinado por meio da topografia do comportamento e por características, tais como, gênero, idade e nível de incapacidade apresentados pelos clientes e profissão exercida pelos participantes que desenvolveram e implementaram o SCP.

Como resultado, foi observado que 77% do grupo de profissionais relataram redução substancial em relação aos dados coletados durante a linha de base, depois da implementação da intervenção. Em relação à porcentagem média de mudança comportamental, foi observada redução de 73,2% na fase de seguimento em comparação com os dados de linha de base.

Benedict, Horner e Squires (2007), realizaram estudo com o objetivo de avaliar a implementação do SCP em escolas de educação infantil e também de verificar se os professores participantes percebiam a Consultoria baseada no SCP como um modelo apropriado e efetivo. Participaram do estudo 15 professores de escolas de educação infantil que haviam participado, no ano anterior, de um curso sobre SCP e contavam com o suporte de um consultor em sua sala.

Foram realizadas avaliações preliminares, por meio de questionários com perguntas fechadas, cujo objetivo foi levantar a presença das características críticas do Suporte Comportamental Positivo: construção de relações positivas e de um ambiente organizado nos quais as consequências a serem oferecidas eram previsíveis; envolvimento dos familiares; uso de procedimentos baseados na tomada de decisões; esforço para implementar o SCP; oferta de recursos que apoiam práticas efetivas. Para preencher o instrumento, um observador treinado realizou sessões de observação, entrevistas e revisão de documentos escolares.

Depois da avaliação preliminar, quatro salas de aula, que apresentaram os menores escores no questionário (escore < 60%), foram selecionadas para receber consultoria baseada no SCP. A consultoria envolveu um encontro inicial com o líder da equipe e encontros subsequentes envolvendo o professor da sala e o consultor especialista em SCP. Foram realizadas de sete a oito sessões de consultoria em cada sala, com duração aproximada de 50 minutos para cada encontro.

Após a realização da intervenção, a avaliação foi novamente realizada com a aplicação do mesmo questionário. Além disso, os comportamentos de oito alunos, de cada uma das quatro salas de aula, foram avaliados por meio de sessões de observação de duração de 10 minutos cada uma.

Para verificar a validade social da intervenção realizada, um questionário foi aplicado junto às professoras participantes, depois da última sessão de consultoria. O questionário continha oito questões fechadas, as quais as professoras responderam de acordo com uma escala Likert de seis pontos (de 1 = pobre até 6 = excelente). As questões incluíram informações sobre a) a atenção dos consultores para os problemas específicos da sala de aula, b) a efetividade da consultoria para melhorar o cumprimento das regras da sala de aula pelos alunos, c) a habilidade do consultor em comunicar-se efetivamente com os professores. O questionário também continha duas questões abertas nas quais foi pedido para os professores descreverem o que eles mais gostaram nas sessões de consultoria e as recomendações para futuras consultorias. Por fim, ao final do questionário os professores indicaram concordar plenamente, concordar, discordar ou discordar plenamente com a afirmação “Eu recomendaria a consultoria para outros profissionais da minha área”.

A avaliação preliminar indicou que uma média de 30,79% das características do SCP havia sido implementada nas salas de aula investigadas. Em relação às quatro salas que participaram da intervenção, houve aumento no índice das características do SCP: a sala 1 aumentou de 39,63% para 52,22% das características implementadas; na sala 2 houve aumento de 14,26% para 50%; o aumento nas salas 3 e 4 foi de, respectivamente, 35,37% e 38,52% para 64,44% e 63,33%. Também houve aumento no nível das práticas implementadas pelos professores referentes ao SCP. No que diz respeito aos comportamentos problemáticos apresentados pelos alunos, de modo geral, os índices foram mais baixos.

Em relação à validade social da intervenção, os professores relataram, de modo geral, que a consultoria baseada no SCP foi excelente e que eles a recomendariam para outros profissionais de sua área.

Bradshaw *et al.* (2009) também desenvolveram um estudo com o objetivo de examinar o impacto de uma intervenção baseada no Suporte Comportamental Positivo. O estudo foi realizado em 37 escolas públicas e contou com a participação de 2.596 funcionários (1.437 professores e 1.159 profissionais que trabalhavam na escola –

psicólogos, conselheiros, assistentes de professor, professores de recurso e funcionários do escritório).

Do total de 37 escolas participantes, 21 foram submetidas à condição de intervenção (grupo intervenção) e 16 à condição de comparação (grupo comparação). Cada uma das escolas do grupo intervenção selecionou uma equipe de cinco ou seis pessoas entre professores e administradores para participar de um treinamento em SCP. Além do treino, as escolas do grupo intervenção receberam suporte e assistência técnica contínua de treinadores, um coordenador regional e uma equipe estadual de liderança.

Foram aplicados três diferentes questionários com questões fechadas para levantar informações sobre:

- As características dos funcionários da escola (sexo, raça, idade, cargo ocupado na escola);
- As características da escola (número de alunos matriculados, rotatividade do corpo docente e discente);
- A organização da escola (integridade institucional, relações entre os funcionários, ênfase acadêmica, comportamento dos líderes, habilidade do diretor para obter recursos para a escola).

A qualidade da implementação do SCP foi avaliada por meio do instrumento *The School-Wide Evaluation Tool* (SUGAI *et al.*, 2001), que foi preenchido uma vez por ano por um avaliador independente devidamente treinado. O instrumento é composto por 29 itens organizados em sete subescalas que representam as sete características-chaves do Suporte Comportamental Positivo: 1) formação e funcionamento da equipe de colaboração responsável pela implementação do suporte; 2) assistência técnica de apoio comportamental do treinador; 3) expectativas definidas claramente sobre o comportamento positivo do aluno; 4) definição das expectativas que serão ensinadas para todos os alunos; 5) desenvolvimento de um sistema escolar amplo para recompensar os comportamentos positivos exibidos pelos alunos; 6) criação de um sistema para fornecer consequências para as violações comportamentais; 7) desenvolvimento de um sistema formal para coletar, analisar e fazer uso dos dados relacionados com a disciplina.

Foram coletados dados durante quatro anos. O treino de SCP demonstrou ter efeito estatisticamente significativo no que diz respeito às seguintes variáveis: habilidade do diretor em obter recursos para a escola; relação entre os funcionários; comportamento dos alunos. O estudo indicou que mudanças no sistema de saúde da

escola são importantes consequências do modelo de prevenção baseado no treino de Suporte Comportamental Positivo.

Como pôde ser visto, tanto a Consultoria Colaborativa Escolar como o Suporte Comportamental Positivo parecem modelos promissores para intervir em relação aos problemas comportamentais de escolares e por isso julgou-se importante no presente estudo delinear a intervenção fundamentada nestas duas abordagens.

Objetivo do estudo

Considerando as consequências negativas da ocorrência de problemas disciplinares nas escolas e os resultados promissores apontados pela literatura estrangeira baseada em intervenções envolvendo a Consultoria Colaborativa Escolar e o Suporte Comportamental Positivo, o objetivo do estudo foi desenvolver, implementar e avaliar um programa de intervenção, com enfoque preventivo, que combina os modelos de Consultoria Colaborativa Escolar e Suporte Comportamental Positivo na realidade brasileira.

MÉTODO

O estudo desenvolvido envolveu delineamento experimental AB, com pré-teste, intervenção e pós-teste e compreendeu quatro etapas: 1) Condução dos procedimentos éticos; 2) Coleta de medidas antes da intervenção (pré-teste); 3) Programa de intervenção preventiva baseada na CCE e no SCP, e 4) coleta de medidas após a intervenção (pós-teste). O delineamento geral do estudo pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Delineamento geral do estudo.

ETAPAS	DURAÇÃO	AÇÕES DESENVOLVIDAS	
Etapa 1 procedimentos éticos	2 meses	Submissão ao comitê de ética. Contato com a escola. Preenchimento dos TCLEs.	
Etapa 2 pré-teste	1 mês	Aplicação do IEP junto aos familiares. Aplicação do TRF junto às professoras.	
Etapa 3 programa de intervenção	7 meses	Familiares	Reuniões quinzenais sobre temas relacionados com práticas parentais positivas.
		Alunos	Treino de habilidades sociais.
		Professoras	Reuniões semanais sobre temas relacionados com o manejo de sala de aula. Planejamento e aplicação de estratégias específicas desenvolvidas com base no conteúdo das reuniões semanais.
Etapa 4 pós-teste	3 semanas	Reaplicação do IEP junto aos familiares. Reaplicação do TRF junto às professoras. Reunião de grupo focal com os familiares. Reuniões de grupo focal com as professoras.	

Local

O estudo foi realizado em uma escola municipal de ensino fundamental localizada em um bairro da periferia de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. No ano em que o estudo foi desenvolvido estavam matriculados na escola aproximadamente 565 alunos distribuídos em 20 turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental.

Em relação ao espaço físico, a escola tinha aproximadamente 2.000 m² de área construída, com 11 salas de aula, laboratório de ciências, sala de informática, sala de artes, sala de vídeo, Portal do Saber, Sala Positivo, quadra poliesportiva, pátio de recreação, sala dos professores, área administrativa (secretaria, direção e apoio pedagógico), refeitório e cozinha.

O projeto Portal do Saber tinha como alvo não apenas os alunos, mas toda a comunidade do bairro e contava com uma biblioteca e quatro computadores conectados à *internet*. Para o uso dos computadores os usuários agendavam previamente o horário com as monitoras da sala, que também organizavam a retirada e devolução dos livros da biblioteca.

A Sala Positivo era um ambiente equipado com cinco computadores, sendo que cada um possuía um teclado maior que o tamanho normal e era cercado por um banco com capacidade para acomodar cinco crianças. Os professores da escola receberam, no início do ano letivo, treinamento sobre como planejar atividades fazendo uso dos *softwares* e materiais elaborados pelo Sistema Positivo de Ensino, assim como dos recursos computacionais. A Sala Positivo também era utilizada pelos professores nas aulas de reforço.

Como serviços de apoio acadêmico eram oferecidas aulas de reforço, no período contrário às aulas regulares, para os alunos com dificuldades acadêmicas. Estas aulas suplementares eram oferecidas duas vezes por semana, com grupos de aproximadamente oito alunos do mesmo ano.

Além disso, os alunos que apresentavam dificuldades mais acentuadas recebiam atendimento individual da professora especializada em Educação Especial. O atendimento era realizado duas vezes por semana, durante uma hora, no mesmo período das aulas regulares. A professora especializada em Educação Especial também desenvolvia um trabalho de parceria com os professores de sala, com o objetivo de realizar flexibilizações curriculares. Para frequentar ambos os serviços, os aluno

deveriam ser encaminhados pelo professor de sala, com a anuência da assistente educacional pedagógica.

Quando necessário, a assistente educacional pedagógica também realizava encaminhamentos dos alunos para o serviço de saúde da cidade, que contava, no ano em que o estudo foi realizado, com equipe composta por profissionais, tais como, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, entre outros. Em casos nos quais o atendimento psicológico clínico para os familiares também fosse importante, o encaminhamento era realizado para o serviço de atendimento gratuito oferecido por uma universidade particular e realizado por estagiários do curso de Psicologia, supervisionados por seus professores.

Em seu quadro de funcionários a escola contava com 32 professores, sendo 12 professores do primeiro ao quinto ano, 15 professores do sexto ao nono ano, quatro professores que lecionavam para todos os anos (dois professores de Educação Física e duas professoras de Educação Artística), além das cinco professoras responsáveis pelas aulas de reforço e uma professora especializada em Educação Especial.

Também faziam parte do quadro de funcionários, a diretora da escola, uma coordenadora pedagógica, uma assistente educacional pedagógica, uma monitora responsável pela sala de informática, três monitoras responsáveis pelo Portal do Saber e uma monitora cuja função era facilitar a locomoção no ambiente escolar de uma aluna com paralisia cerebral e um aluno com dificuldades motoras (um aluno em cada período).

Além disso, a escola contava com dois funcionários na secretaria, três agentes educacionais, quatro merendeiras, uma equipe responsável pela limpeza e uma equipe responsável pela segurança da escola, sendo ambas terceirizadas.

Participantes

Conforme apontado, a escola tinha 565 alunos distribuídos em 20 turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, e 32 professores. Com a finalidade de melhor delimitar o estudo e tendo em vista o caráter preventivo que se queria imprimir na intervenção, definiu-se que o estudo seria dirigido para as professoras e os alunos do primeiro ano, que seria justamente a porta de entrada dos alunos na escola.

Assim, participaram do estudo as três professoras das três salas do primeiro ano do ensino fundamental da escola, os 55 alunos dessas salas, que frequentaram as aulas

do início ao final da coleta de dados, assim como 18 familiares de alguns desses alunos. O convite aos pais foi extensivo mas apenas este número aceitou participar.

O Quadro 2 apresenta a caracterização das professoras envolvidas.

Quadro 2 - Caracterização das professoras participantes do estudo.

Professora	Sala	Idade	Tempo de experiência docente	Formação	Ano de conclusão
P1	1	27	3 anos	Fonoaudiologia (graduação)	2004
				Pedagogia (graduação)	em andamento
P2	2	29	6 anos	Pedagogia (graduação)	2002
				Gestão e planejamento escolar (especialização)	2004
				Psicopedagogia (especialização)	em andamento
P3	3	34	13 anos	Pedagogia (graduação)	1998
				Psicopedagogia (especialização)	1999
				Educação Infantil (especialização)	2000

A idade das professoras variou entre 27 e 34 anos. A participante P1 tinha o menor tempo de experiência docente e foi a única que ainda não havia concluído o curso de Pedagogia. As participantes P2 e P3 possuíam cursos de especialização, sendo que P3 tinha o maior tempo de experiência como docente.

Em relação aos alunos, participaram 36 meninas e 19 meninos, sendo 15 alunos da sala 1, 19 alunos da sala 2 e 21 alunos da sala 3. Os alunos apresentaram idade entre seis e sete anos. Um total de 64 alunos esteve presente durante a coleta de dados, mas não participaram de todas as etapas do estudo, pois cinco alunos deixaram a escola no final do primeiro semestre (três meninas e dois meninos) e quatro novos alunos foram matriculados (três meninas e um menino). Como esses alunos não participaram de toda a intervenção, os dados referentes a eles não foram considerados.

O Quadro 3 apresenta as características dos 18 familiares que participaram do estudo, sendo 15 mães, um pai e duas avós que possuíam a guarda legal de seus netos. Do total de familiares, cinco eram familiares dos alunos da sala 1, seis dos alunos da

sala 2 e seis dos alunos da sala 3. Uma das participantes era mãe de dois alunos, sendo que um frequentava a sala 1 e o outro a sala 2.

Quadro 3 - Caracterização dos familiares participantes do estudo.

Familiar	Sala do aluno	Parentesco	Idade	Escolaridade
F6	1	Mãe	35	Ensino médio completo
F11		Mãe	32	Ensino médio completo
F12		Pai	30	Ensino médio completo
F14		Avó	56	Ensino médio completo
F16		Mãe	37	Ensino médio completo
F17/25	1 e 2	Mãe	37	Ensino fundamental completo
F21	2	Mãe	29	Ensino fundamental completo
F26		Mãe	36	Ensino médio completo
F27		Mãe	32	Ensino fundamental incompleto
F28		Mãe	28	Ensino médio completo
F30		Mãe	39	Ensino fundamental incompleto
F34		Mãe	25	Ensino médio incompleto
F41	3	Mãe	34	Ensino fundamental incompleto
F47		Mãe	39	Ensino fundamental incompleto
F51		Mãe	37	Ensino médio completo
F59		Avó	42	Ensino fundamental incompleto
F60		Mãe	29	Ensino fundamental completo
F61		Mãe	26	Ensino médio completo

A idade variou entre 23 e 56 anos (desvio padrão igual a 7,2 e mediana igual a 34). Quanto à escolaridade, nove familiares apresentavam ensino médio completo, cinco ensino fundamental incompleto, três ensino fundamental completo e uma das mães apresentava ensino médio incompleto.

Instrumentos e materiais

Os seguintes instrumentos foram utilizados: Inventário de Estilos Parentais - IEP (GOMIDE, 2006), a versão brasileira do *Teacher's Report Form* (ACHENBACH, 2001), Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos – Relatório para Professores (ACHENBACH, 2001) e dois roteiros de entrevista semiestruturada.

O IEP tem com objetivo avaliar a maneira como os pais educam seus filhos. Ele contém 42 questões correspondentes a sete práticas educativas: duas práticas educativas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e cinco práticas educativas negativas (punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico). O instrumento apresenta duas formas, sendo que em uma das formas os pais respondem sobre as práticas educativas adotadas em relação ao filho (Práticas Educativas Paternas e Maternas) e na outra forma o filho responde sobre as práticas educativas paternas. No estudo, foi utilizada a forma Práticas Educativas Paternas e Maternas (GOMIDE, 2006).

O *Teacher's Report Form/6-18* faz parte do Sistema de Avaliação Empiricamente Baseado do Achenbach (ASEBA), sendo que a versão brasileira do instrumento foi elaborada pelo Laboratório de Terapia Comportamental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O TRF/6-18 avalia o funcionamento adaptativo e problemas de comportamento em indivíduos de 6 a 18 anos, a partir de informações fornecidas pelos professores. O inventário é composto por 126 itens diferentes, sendo 13 itens relativos à avaliação do desempenho acadêmico e de características adaptativas e 113 itens referentes à avaliação de problemas de comportamento (LABORATÓRIO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL/USP, 2006).

Finalmente, foram desenvolvidos dois roteiros de entrevista semiestruturada, um para aplicar junto às professoras (APÊNDICE A) e outro para ser aplicado junto aos familiares (APÊNDICE B). Os roteiros foram aplicados em reuniões de grupos focais com as professoras e os familiares, separadamente. Para tais reuniões foi utilizada uma filmadora e fitas VHS.

Além dos instrumentos acima detalhados, foram utilizados materiais para a implementação do programa de intervenção, tais como: imãs de geladeira, cartolina, caneta hidrográfica, cola glitter, cola bastão, fita adesiva, placas de EVA, sacos de papel e de papel celofane, quebra-cabeças, plástico adesivo e papel dos tipos *colorset*, sulfite e autoadesivo.

Procedimento de coleta de dados

O estudo foi dividido em quatro etapas, que serão detalhadas a seguir.

Etapa 1: Condução dos procedimentos éticos

Inicialmente, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar. Para tanto, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade na qual o estudo seria realizado, que aprovou a realização da pesquisa em uma das escolas municipais de ensino fundamental da cidade. Após o estudo ser aprovado pelo Comitê (parecer nº 247/2008), foi realizado contato com a escola municipal de ensino fundamental indicada pela Secretaria de Educação Especial e os objetivos do estudo assim como os procedimentos de coleta de dados foram explicitados para a diretora da escola.

Mediante o aceite da direção da escola, foi realizada uma reunião com os professores e uma reunião com os familiares dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental da escola selecionada. Nas reuniões foi explicado aos professores e familiares, separadamente, sobre os objetivos do estudo, os instrumentos que seriam aplicados assim como sobre a intervenção que seria realizada. Ao final dessa reunião, foi pedido para que todos os participantes interessados lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso concordassem em participar do estudo.

Etapa 2: Coleta de medidas antes da intervenção (pré-teste)

Nesta etapa foram aplicadas duas diferentes medidas:

1. Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos – Relatório para Professores/TRF 6-18 (ACHENBACH, 2001), junto às professoras;
2. Inventário de Estilos Parentais (GOMIDE, 2006) junto aos familiares;

Quanto ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos– Relatório para Professores/TRF 6-18, foi pedido para que as professoras preenchessem um TRF para cada um de seus alunos. Foram preenchidos treze itens sobre características adaptativas e desempenho acadêmico (questões fechadas e abertas). As questões abertas investigaram o número de meses que a professora conhecia o aluno, a maior preocupação da professora em relação ao aluno e os aspectos positivos do mesmo. Por sua vez, as questões fechadas investigaram:

- Quão bem a professora conhecia o aluno, com três opções de resposta (1 = não muito bem; 2 = moderadamente bem; 3 = muito bem);
- Encaminhamento do aluno para classe de ensino especial ou aulas particulares, com três opções de resposta (não sei; 0 = não; 1 = sim);

- Desempenho escolar do aluno, com cinco opções de resposta (1 = muito abaixo da média; 2 = um pouco abaixo da média; 3 = dentro da média; 4 = um pouco acima da média; 5 = muito acima da média) para a disciplina de português e de matemática. As duas disciplinas foram escolhidas pela pesquisadora por representarem o conteúdo predominante do currículo desenvolvido com o primeiro ano do ensino fundamental;
- Características adaptativas, tais como, engajamento nas atividades, comportamento apropriado, aprendizado e grau de felicidade, com sete opções de resposta (1 = muito menos; 2 = bastante menos; 3 = um pouco menos; 4 = dentro da média; 5 = um pouco mais; 6 = bastante mais; 7 = muito mais).

Os 113 itens restantes consistiam em questões fechadas nas quais as professoras classificaram comportamentos problemas de acordo com três níveis: falso ou comportamento ausente (score = 0), parcialmente verdadeiro ou comportamento às vezes presente (score = 1) e bastante verdadeiro ou comportamento frequentemente presente (score = 2).

As professoras tiveram um mês para preencher todos os questionários correspondentes ao número de alunos de sua sala de aula. Segundo relato das professoras, o preenchimento de cada questionário demorou em torno de 25 minutos.

Em relação ao Inventário de Estilos Parentais, embora as reuniões para o preenchimento tenham sido marcadas com grupos de familiares, em algumas reuniões apenas um familiar compareceu e, nesse caso, o inventário foi preenchido individualmente. Inicialmente foi pedido para os familiares preencherem alguns itens referentes à identificação (nome, idade, escolaridade, sexo e nome do filho). Depois disso, as instruções para o preenchimento do instrumento foram lidas e as dúvidas esclarecidas.

Para que os familiares pudessem preencher o Inventário de Estilos Parentais com facilidade, foi entregue uma cópia do instrumento para cada familiar e cada uma das 42 questões foi lida pela pesquisadora responsável, sendo que as eventuais dúvidas foram esclarecidas durante o preenchimento. Um novo item só era lido quando todos os familiares houvessem preenchido o item anterior.

Para cada questão, os familiares tinham colunas com três alternativas de resposta (nunca, às vezes e sempre) e foram instruídos a marcar um X na resposta que eles julgavam mais adequada. O inventário pede para o informante considerar os últimos dez

episódios nos quais ele se comportou de forma igual ou similar àquela indicada pelo item (GOMIDE, 2006):

- Se o informante, nos últimos dez episódios, tivesse se comportado daquela forma entre zero e duas vezes, ele deveria assinalar “nunca”;
- Se ele tivesse se comportado daquela forma entre três e sete vezes, a resposta a ser assinalada era “às vezes”;
- Se ele tivesse se comportado daquela forma entre oito e dez vezes, ele deveria assinalar “sempre”.

Etapa 3: programa de intervenção preventiva

Segundo Strein, Hoagwood e Cohn (2003) existem três níveis possíveis de intervenção: a) *prevenção universal*, que se refere às intervenções recomendadas para todos em uma população; b) *prevenção seletiva*, que é direcionada para indivíduos que foram identificados como membros de um subgrupo que está em condições de risco, e c) *prevenção indicada*, que tem como alvo indivíduos que já apresentam sintomas ou condições características de um distúrbio. Na prevenção indicada a intervenção deve ser individual e o enfoque é terapêutico.

Tendo em vista a opção por uma intervenção de natureza preventiva, optou-se por delinear um programa com dois destes níveis. A parte do programa com caráter de prevenção universal teve como alvo todos os alunos, professores e familiares participantes. A parte de prevenção seletiva teve como alvo o grupo dos estudantes identificados como de risco. Foram considerados estudantes de risco aqueles que as professoras indicaram necessitar de maior atenção porque apresentavam comportamentos que estavam interferindo o desempenho acadêmico do próprio aluno e que também estavam atrapalhando a relação dos alunos com os colegas e com a professora.

Os três grupos de intervenções que fizeram parte do programa, ou seja, intervenção voltada para os familiares, para os alunos e para as professoras, aconteceram simultaneamente durante o ano letivo e tiveram duração de sete meses.

É importante destacar que, como o programa de intervenção baseou-se no modelo de Consultoria Colaborativa Escolar, cada um dos envolvidos assumiu um papel específico durante todo o decorrer do trabalho. Dessa forma, a pesquisadora assumiu o

papel de consultora, como profissional formada em Psicologia e mestre em Educação Especial e as professoras, assim como os familiares, assumiram o papel de consultante.

Intervenção realizada com os familiares

De acordo com a disponibilidade de horário apresentada pelos familiares, foram formados quatro grupos, como pode ser observado no Quadro 4. Duas mães (F17/25 e F30) reuniram-se com a pesquisadora pela manhã individualmente, como será explicado posteriormente.

Quadro 4 - Composição dos grupos de familiares e período das reuniões.

Grupo	período	participante
1	noite	F6, F12, F14, F26, F27 e F28
2	noite	F51, F59, F60 e F61
3	noite	F16, F41 e F47
4	manhã	F11, F21 e F34

A intervenção preventiva com os familiares foi composta por oito encontros nos quais foram abordados temas relacionados com práticas parentais, conforme mostra o Quadro 5. A escolha dos temas a serem abordados assim como o conteúdo das reuniões foi baseada em Gomide (2004 e 2006) e Weber (2007).

Quadro 5 - Organização da intervenção preventiva oferecida aos familiares.

Encontro	Tema	Tarefa
1º	A importância de amar os filhos	
2º	Regras são necessárias - parte 1	
3º	Regras são necessárias - parte 2	Cartões com as regras
4º	A educação consistente	
5º	Não faça uso de punição física	Fichas de bom comportamento
6º	O melhor é usar consequências positivas	
7º	Devemos monitorar os filhos de maneira positiva	
8º	Fornecer modelo moral	

Os encontros foram realizados quinzenalmente (com exceção das reuniões com a participante F30) em uma das salas de aula na escola na qual o estudo foi conduzido, e tiveram duração aproximada de uma hora e meia.

Os participantes foram estimulados a apresentar situações problemas que eles enfrentavam em suas casas sobre os temas abordados para que, em conjunto, possíveis soluções fossem levantadas. Dessa forma, embora os encontros tivessem temas pré-definidos, discussões foram realizadas de acordo com a demanda dos participantes. Para que os familiares pudessem colocar em prática o conteúdo aprendido, em dois encontros (terceiro e quinto) foram sugeridas tarefas a serem cumpridas em casa.

Todos os participantes receberam uma pasta com o calendário dos encontros e na qual eles puderam arquivar as apostilas distribuídas em cada encontro. As apostilas continham um resumo, em forma de tópicos, do conteúdo abordado nos encontros. Os conteúdos foram abordados nas apostilas de forma clara e compreensível para que os participantes e também os demais familiares que moravam com o aluno pudessem ter contato com os assuntos abordados.

No primeiro encontro (A importância de amar os filhos) foi discutido com os familiares sobre como é importante demonstrar para os filhos o amor e o carinho que os pais sentem por eles, valorizando o esforço e os comportamentos positivos que os mesmos apresentam de modo a contribuir para a construção da autoestima. Nesse encontro os participantes relataram, de modo geral, que deixavam de demonstrar seu amor aos filhos por estarem ocupados com suas tarefas diárias. Além disso, eles disseram que muitas vezes se esqueciam de valorizar o que os filhos faziam de bom e se concentravam mais em corrigir o que havia sido feito de errado por meio de broncas.

A necessidade de estabelecer limites e de ensinar o que é certo e errado para os filhos por meio de regras foi discutida no segundo e no terceiro encontro (Regras são necessárias – parte 1 e 2). No primeiro encontro foi explicado que regras e limites são importantes para ensinar os filhos a distinguir o que é certo e o que é errado e para que eles se sintam seguros. Também foi destacado que o estabelecimento de regras possibilita um melhor relacionamento familiar já que a rotina da casa fica mais bem estruturada e os papéis de cada membro da família ficam definidos e claros.

Depois disso, foi pedido que os familiares selecionassem em torno de cinco regras para apresentarem aos filhos. Nesse momento, conforme os pais iam escolhendo as regras, foi comentado que estabelecer um número elevado de regras é ruim porque os filhos ficam saturados e deixam de prestar atenção em muitas delas. Além disso, para os pais é mais difícil fiscalizar e fazer cumprir as regras quando elas existem em grande número.

Foi salientado também que as regras não podem ser muito rígidas porque, dessa forma, as chances de elas serem desrespeitadas aumentam e, conseqüentemente, a possibilidade dos pais permitirem o descumprimento da regra é grande. Alguns pais descreveram as regras em termos negativos (por exemplo, “não bagunçar o quarto” e “não brigar com o irmão”). Diante disso, a pesquisadora orientou os pais a sempre apresentar uma regra de modo positivo, deixando claro como eles esperam que os filhos se comportem (por exemplo, “guarde os brinquedos na caixa quando você acabar de brincar” e “trate seu irmão com carinho”).

No terceiro encontro, os participantes receberam cartões feitos com cartolina branca plastificada, nos quais estava impressa uma figura representativa de cada uma das regras escolhidas (APÊNDICE C) e também imãs para que os cartões pudessem ser afixados na geladeira. Os participantes foram instruídos a fazer uma reunião familiar e, de maneira calma e clara, apresentar as regras que, a partir daquele momento, deveriam ser seguidas na casa, explicando a razão pela qual aquela regra estava sendo estabelecida. Os pais também foram orientados a elogiar e incentivar os filhos quando os mesmos cumprissem as regras estabelecidas. Por outro lado, foi explicado que regras não cumpridas deveriam ser seguidas de um castigo que não poderia provocar dor, privar o filho de suas necessidades básicas e nem do carinho dos pais.

O tema da educação consistente foi abordado no quarto encontro (A educação consistente), no qual foi explicado que o modo como os pais disciplinam os filhos não pode estar condicionada ao humor dos mesmos, já que, com isso, os filhos ficarão sob controle do humor dos pais e não aprenderão o que é certo e errado. Dessa forma, eles deveriam deixar claro para os filhos que comportamentos adequados seriam valorizados sempre e que, por outro lado, comportamentos inadequados seriam punidos. Os familiares também foram orientados a sempre cumprir o que diziam, evitando com isso o uso de ameaças que tornam a relação entre pais e filhos desgastante e que, quando não cumpridas, prejudicam a credibilidade dos pais.

A importância da coerência entre os pais também foi abordada nesse encontro, já que esta era uma das queixas das mães. Elas relataram que frequentemente os maridos as desautorizavam na frente dos filhos. Outra queixa frequente foi o comportamento de birra apresentado pelos filhos. A pesquisadora explicou que os pais não poderiam ceder diante das birras e que deveriam explicar a razão pela qual o filho teria de fazer alguma coisa ou então o motivo do pai não poder atender a uma vontade do filho naquele

momento, por exemplo. Foi explicado que os pais deveriam se manter firmes na sua decisão até a criança parar de fazer birra.

Por fim, foi destacado que ser consistente não quer dizer ser autoritário, já que é possível ser flexível com algumas regras (por exemplo, horário de dormir) em determinadas situações (por exemplo, modificar o horário de dormir porque a família vai a uma festa de aniversário). No entanto, a pesquisadora deixou claro que, nesse caso, os pais deveriam explicar o motivo para a flexibilização da regra.

As consequências adversas da punição física foram abordadas no quinto encontro (Não faça uso de punição física), no qual foi explicado que agressão física, xingamentos, ameaças ou humilhação não deveriam ser aplicadas como métodos educativos, já que não ensinavam para a criança o que ela faz de errado e nem a maneira correta de se comportar. Além disso, ao fazer uso de tais práticas os pais apenas ensinam que a violência pode ser usada como meio para resolver problemas. Também foram apresentadas aos familiares as emoções negativas que os filhos podem sentir quando sofrem violência física ou psicológica, tais como, raiva, medo, culpa e vergonha.

Em vista disso, foram apresentadas maneiras alternativas de disciplinar os filhos: não ceder diante de birras; conversar com os filhos sobre as regras já estabelecidas e, quando a criança fizer alguma coisa errada, explicar que ela desobedeceu uma regra, colocando-a para pensar em algum lugar sem nenhuma distração por alguns minutos; determinar castigos para o descumprimento de regras, conforme o que já havia sido explicado anteriormente.

Por fim, alguns exercícios de autocontrole foram fornecidos para que os pais pudessem fazer uso em momentos nos quais os filhos fizessem alguma coisa errada que os deixasse com muita raiva. Os pais foram orientados a fazer uso de tais técnicas antes de conversar com o filho para que a raiva passasse e eles retomassem seu controle.

Nesse encontro os pais receberam como tarefa as “fichas de bom comportamento”, que consistiam em pequenos cartões de papel *colorset* que deveriam ser entregues aos filhos, no final do dia, quando os mesmos tivessem obedecido às regras estabelecidas. Na sexta-feira à noite os pais deveriam somar os cartões e o prêmio seria dado durante o final de semana. O número de cartões que cada criança teria que alcançar foi estabelecido pela pesquisadora de acordo com as características de cada criança. Aos filhos que, segundo relato dos pais, tinham dificuldade para obedecer as regras, foram estabelecidos três cartões por semana (A12, A14 e A60). Para as demais

crianças foram determinados quatro cartões por semana. No caso de pais com mais de um filho, foi determinado que os cartões de todos os filhos deveriam ser somados.

Os pais foram instruídos a presentear os filhos com um passeio em família ou então com um momento em família na própria casa, com jogos escolhidos pela criança ou desenhos, quando os mesmos alcançassem o número de cartões anteriormente estabelecido. Foi deixado claro que o importante era que todos passassem um momento divertido em família.

No sexto encontro (O melhor é usar consequências positivas) foi explicado que prestar atenção apenas no que os filhos faziam de errado aumentava a chance dos mesmos continuarem se comportando mal, já que com esse comportamento eles obtinham a atenção dos pais. Por isso, embora fosse fundamental supervisionar comportamentos inadequados, os pais não poderiam esquecer de fazer uso de consequências positivas diante de bons comportamentos. Dessa forma, foi ensinada a importância das consequências positivas e também que elas poderiam ser fornecidas para os filhos em forma de frases motivadoras, abraços, sorrisos, beijos e elogios, por exemplo.

A monitoria positiva foi o tema do sétimo encontro (Devemos monitorar os filhos de maneira positiva). Foi discutido o quanto é prejudicial fazer uso de supervisão estressante, vigiando e fiscalizando os filhos de modo exagerado e repetindo várias vezes as mesmas instruções. A supervisão estressante torna a relação desgastante e faz com que os filhos deixem de contar acontecimentos de suas vidas para os pais, afastando-os cada vez mais.

Em vista disso, os pais foram orientados a substituir a supervisão estressante pela monitoria positiva. Para tanto, foi explicado que, quando o filho estivesse engajado em um comportamento inadequado, ao invés de repetir várias vezes para ele parar com o que estava fazendo, seria melhor chamar o filho pelo nome, olhar sério para ele e dizer claramente como ele deveria se comportar. O seguinte exemplo foi fornecido: diga “pare de andar na rua, é perigoso. Um carro pode não ver você e te atropelar. Ande ao meu lado na calçada”. Caso a criança não obedecesse à ordem, os pais foram instruídos a dizer que ela iria receber um castigo e, se ela continuasse desobedecendo, o castigo deveria ser aplicado assim que possível.

Além disso, foi discutida a importância de conversar amistosamente com os filhos para saber sobre o dia dele e colocar-se a disposição para resolver alguma dificuldade.

O modelo moral foi o tema apresentado no oitavo e último encontro (Fornecer modelo moral), no qual foi explicado que uma das principais formas pela qual as crianças aprendem é observando e imitando pessoas próximas a ela. Por isso, os pais deveriam ter cuidado com a maneira como se comportavam. Em vista disso, os pais foram orientados a se comportar como eles gostariam que os filhos se comportassem de modo a ensinar comportamentos adequados. Também foi mencionado que os pais poderiam ensinar valores morais para seus filhos se, em situações cotidianas, eles agissem com senso de justiça, empatia e respeito pelo direito dos outros.

Ainda em relação aos valores morais os pais foram instruídos a incentivar o comportamento moral de seus filhos, os lembrando de fazer uso de palavras cordiais (como por exemplo, obrigado, por favor, desculpe, bom dia, boa tarde, boa noite) e também valorizando a justiça, a amizade, o respeito ao próximo e o respeito às leis.

Embora de modo geral a intervenção com os familiares tenha se desenvolvido conforme apresentado, algumas situações especiais aconteceram com as participantes F30 e F17/25. Quanto à F30, embora a mãe tenha demonstrado interesse em participar dos encontros desde o início ela só o fez meses depois, e como as reuniões com os outros pais já estavam bastante adiantadas, foi necessário fazer encontros individuais e semanais com essa participante.

No caso de F17/25, as reuniões individuais foram necessárias devido ao elevado índice de comportamento internalizante apresentado por um de seus filhos A17, conforme apontou os resultados do TRF preenchido pela professora do aluno. Segundo relato da professora P1, o aluno era extremamente retraído, não interagia com ela, com os colegas e não participava das atividades. Ele reclamava constantemente de dor de cabeça e dor de barriga e pedia para ir embora para casa. O comportamento do aluno se agravou a tal ponto que ele passou a chorar todos os dias no horário de entrada e se recusar a entrar na escola. Por várias vezes a mãe, o irmão mais velho e a tia o levaram de volta para casa por não conseguirem fazê-lo entrar na escola. Quando A17 cedia e entrava na escola ele chorava bastante, principalmente no início da aula.

Com o objetivo de entender o comportamento do aluno e encontrar possíveis soluções para o problema, o primeiro encontro com F17/25 consistiu em uma conversa sobre a maneira como ela interagia com seu filho em casa. Nesse encontro a mãe relatou que quando A17 ainda era recém-nascido, ele teve uma parada respiratória em um dia que ela estava sozinha em casa com os gêmeos (os participantes A17 e A25). Embora

seu filho nunca mais tenha apresentado qualquer problema grave de saúde, ela relatou ter mudado sua maneira de agir com ele, depois daquele episódio.

A mãe relatou ter criado seu filho de maneira superprotetora, diferentemente de como ela criou seu filho mais velho e também o irmão gêmeo de A17. Ao detalhar a forma como interagia com seu filho, a mãe revelou os seguintes comportamentos: fazer o prato e dar comida na boca do filho; dar banho, vestir e pentear o filho; dormir na cama com ele. A pesquisadora explicou para a mãe que o comportamento dela em relação ao filho teria que mudar e para isso, gradualmente, ela deveria deixar que o filho começasse a ter mais autonomia em suas atividades de vida diária.

Para tanto, foram escolhidas três situações (banho, alimentação, hora de dormir) nas quais a mãe deveria se comportar de modo diferente: esfregar A17 e pedir para ele próprio se enxaguar, na situação de banho; durante a alimentação, fazer o prato de A17, dar comida com o garfo uma vez e depois pedir para ele próprio pegar a comida, intercalando as garfadas (uma vez a mãe colocaria a comida na boca do filho e na próxima vez ele faria isso sozinho); na hora de dormir, sentar na cama de A17, ler uma história infantil e se retirar assim que ele dormisse, sem deitar na cama com ele. Foi explicado que ela teria que cumprir esse procedimento todos os dias.

Depois de quinze dias, em um novo encontro, a mãe relatou ter conseguido cumprir o procedimento e que ela havia alcançado progressos, já que A17 já estava se alimentando sozinho. Como próximo passo, a pesquisadora pediu para a mãe lavar os cabelos do filho e deixar que ele se esfregasse e se enxaguasse sozinho, com a sua supervisão e também para ela ler a história, ficar um pouco no quarto e sair, mesmo se os filhos ainda não tivessem dormido. Quinze dias depois, como a mãe havia conseguido cumprir o procedimento com facilidade, foi pedido para ela sair do quarto após ler a história e dar um beijo de boa noite nos filhos e também para ela apenas acompanhar o banho. Finalmente, foi observado que, segundo relato da mãe, A17 já estava mais independente em suas atividades de vida diária e F17/25 havia aprendido a dividir sua atenção igualmente entre seus três filhos.

Nos encontros da pesquisadora com F17/25, além das instruções acima descritas, os mesmos conteúdos das reuniões com os familiares foram abordados, assim como as duas tarefas (cartões com regras e fichas de bom comportamento).

Intervenção universal realizada com os alunos

Considerando a importância do desenvolvimento de habilidades sociais na infância para prevenção e também minimização de problemas comportamentais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), foi realizado treino de habilidades sociais com os alunos das três salas de aula alvo do estudo. O treino foi realizado em cada uma das salas de aula, uma vez por semana, com duração aproximada de 50 minutos. Os dias e horários das sessões de treino foram estipulados pelas professoras de cada sala, que também tinham a liberdade para desmarcar a sessão caso fosse necessário.

O conteúdo do treino de habilidades sociais foi desenvolvido com base em Del Prette e Del Prette (2005) e as sessões foram planejadas com o objetivo de englobar as sete classes de habilidades sociais que, segundo os autores, são prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança. São elas: autocontrole e expressividade emocional; habilidades de civildade; empatia; assertividade; solução de problemas interpessoais; fazer amizade; habilidades sociais acadêmicas. O Quadro 6 apresenta a proposta do treino de habilidades oferecido aos alunos, detalhando as sessões realizadas em cada classe de habilidades sociais.

Como pode ser observado no Quadro 6, a maior parte das classes de habilidades sociais foi abordada em duas sessões, com exceção das habilidades de assertividade e solução de problemas, abordadas em apenas uma sessão cada. As sessões 2a (palavras mágicas), 2c (descobrimo o segredo) e 7a (aprendendo a trabalhar) consistem em adaptações das sessões sugeridas em Del Prette e Del Prette (2005, p. 140-147 e 246-248). A sessão 7a (aprendendo a trabalhar em grupo) foi realizada exatamente como descrita por Del Prette e Del Prette (2005, p. 243-244). As demais sessões foram desenvolvidas especialmente para o estudo com base nas definições e caracterizações de cada classe de habilidades sociais apresentada pelos autores. As sessões 3b (quando me sinto bondoso) e 6a (quando me sinto amado) foram sugeridas pelas professoras participantes. A seguir será feita a descrição das sessões realizadas.

Habilidade 1: autocontrole e expressividade emocional

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), a classe de autocontrole e expressividade emocional está relacionada com os seguintes comportamentos: reconhecer e nomear as próprias emoções e também as emoções de outras pessoas; falar sobre emoções e sentimentos; expressar emoções tanto negativas quanto positivas;

acalmar-se de forma a lidar com os próprios sentimentos e humor; lidar com sentimentos negativos; tolerar frustrações; mostrar espírito esportivo.

Na sessão 1a (qual é o sentimento), os alunos ficaram sentados em círculo junto com a pesquisadora que estava com uma pequena caixa de papelão na mão que continha cartões com figuras impressas de rostos que expressavam seis sentimentos: amor, raiva, tristeza, felicidade, surpresa e medo. Primeiramente, foi pedido para os alunos, em conjunto, identificarem cada uma das expressões, conforme os cartões eram mostrados pela pesquisadora. À medida que cada expressão foi identificada, a pesquisadora pediu para todos imitarem aquela expressão facial e falou para os alunos em que situações nós poderíamos vivenciar cada sentimento.

Depois disso, os cartões foram novamente guardados na caixa e retirados da mesma aleatoriamente. Diante do cartão retirado, era pedido para um aluno por vez mencionar situações nas quais aquele sentimento era vivenciado. O cartão utilizado era colocado novamente na caixa depois que o aluno cumpria a tarefa pedida. Os alunos foram instruídos a falar apenas quando eles eram chamados, mas eles tiveram a oportunidade de ajudar os colegas quando os mesmos pediam. Todos tiveram a oportunidade de participar.

A sessão 1b (como estou me sentindo hoje) foi realizada individualmente com os alunos sentados em seus lugares. Conforme cada aluno terminava a atividade proposta pela professora, a pesquisadora se dirigia até a carteira do aluno e perguntava como ele estava se sentindo naquele dia. Três pedaços de papéis autoadesivos foram apresentados, nos quais estavam impressas figuras com expressão de alegria, raiva e tristeza. Cada aluno disse como estava se sentindo, explicou o motivo pelo qual ele estava se sentindo assim naquele dia e colou o adesivo em seu caderno.

Quadro 6 - Organização do treino de habilidades sociais quanto às sessões, objetivos e materiais.

classe de habilidades sociais	sessões	Objetivos	materiais
1. autocontrole e expressividade emocional	1a – qual é o sentimento	<ul style="list-style-type: none"> • identificar sentimentos; • nomear sentimentos; • esperar a vez para falar; • identificar situações e ações associadas aos sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • cartões de cartolina branca plastificados com figuras impressas com dimensão de 9,5cm por 8,5 cm; • pequena caixa de papelão.
	1b - como estou me sentindo hoje	<ul style="list-style-type: none"> • identificar os próprios sentimentos; • expressar os próprios sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • figuras impressas em papel autoadesivo com dimensão de 3,5cm por 3cm.
2. habilidades de civilidade	2a - palavras mágicas	<ul style="list-style-type: none"> • demonstrar boas maneiras; • melhorar a comunicação; • esperar a vez para falar; • compreender a necessidade da vida social. 	<ul style="list-style-type: none"> • texto de apoio; • faixas de cartolina branca com as palavras mágicas, com dimensão de 30cm por 6,5 cm, escritas em caneta hidrográfica de cores diversas.
	2b - descobrindo o segredo	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver atitudes cordiais; • cooperar; • observar, prestar atenção; 	<ul style="list-style-type: none"> • texto de apoio; • cartões de cartolina branca com figuras impressas com dimensão de 15cm por 18 cm.
3. empatia	3a - as pessoas são diferentes	<ul style="list-style-type: none"> • compreender as especificidades de cada um; • melhorar a aceitação de si e do outro; • desenvolver o respeito aos 	<ul style="list-style-type: none"> • aparelho de som; • CD; • suporte de plástico • fotos dos alunos impressas em papel sulfite tamanho 4cm por 5cm

		colegas; <ul style="list-style-type: none"> • demonstrar carinho pelos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • pirulitos embrulhados em saco de papel
	3b – quando me sinto bondoso	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver a empatia; • desenvolver a cooperação; • incentivar o uso de palavras de cordialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • livro “Quando me sinto bondoso” (MORONEY, 2008); • faixas de cartolina colorida com dimensão de 12cm por 7cm, com palavras escritas com cola glitter colorida.
4. assertividade	4a - palavras chaves	<ul style="list-style-type: none"> • cooperar; • esperar a vez para falar; • lidar com a frustração; • falar em público. 	<ul style="list-style-type: none"> • folha de papel sulfite com dois desafios escritos.
5. solução de problemas interpessoais	5a - o que fazer quando sou contrariado	<ul style="list-style-type: none"> • lidar com a frustração; • desenvolver autocontrole. 	<ul style="list-style-type: none"> • texto de apoio
6. fazer amizade	6a – quando me sinto amado	<ul style="list-style-type: none"> • refletir sobre o amor; • fazer elogio; • reconhecer as qualidades dos colegas e as próprias qualidades; • demonstrar carinho pelos colegas • esperar a vez para falar. 	<ul style="list-style-type: none"> • livro “Quando me sinto amado” (MORONEY, 2008); • fotos dos alunos impressas em papel sulfite tamanho 4cm por 5cm; • suporte de plástico; • cartolina cor de rosa cortada em forma de coração, decorada com cola glitter vermelha e colada em um palito de madeira. Dimensão 15cm por 15 cm;

			<ul style="list-style-type: none"> • saquinhos de papel celofane transparente fechado por fitilho branco contendo dois pirulitos em forma de coração e uma bexiga também em forma de coração.
	6c - como tratar os colegas	<ul style="list-style-type: none"> • identificar maneiras adequadas e inadequadas de tratar as pessoas; • refletir sobre as consequências negativas de comportamentos inadequados; • refletir sobre as consequências positivas de comportamentos adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> • recortes de gibis da Turma da Mônica; • cartolina branca; • cola.
7. habilidades sociais acadêmicas	7a - aprendendo a trabalhar em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver o respeito; • cooperar; • expor opinião; • seguir regras; • resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 caixas de quebra-cabeça de três tipos diferentes apropriados para crianças com idade a partir de 5 anos;
	7b - no ritmo da música	<ul style="list-style-type: none"> • seguir instruções; • desenvolver comunicação intragrupo; • trabalhar em grupo; • exercitar a atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • aparelho de som; • CD com diferentes tipos de música.

Habilidade 2: habilidades de civilidade

As habilidades de civilidade são importantes para que a qualidade dos relacionamentos entre as pessoas sejam mantidas e podem ser definidas como “a expressão comportamental das regras mínimas de relacionamento aceitas e/ou valorizadas em uma determinada subcultura” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 138).

Para a realização da sessão 2a (palavras mágicas), os alunos ficaram sentados em círculo junto com a pesquisadora. Inicialmente, o texto de apoio (ANEXO A) sugerido por Del Prette e Del Prette (2005) foi lido pela pesquisadora. Depois da leitura foram apresentadas faixas de cartolina nas quais estavam escritas algumas frases ou palavras de cordialidade, tais como, “oi! tudo bem?”, “bom dia!”, “boa tarde!”, “boa noite!”, “por favor”, “desculpa”, “obrigado” e “de nada”. Foi discutido com o grupo em que situações cada palavra mágica deve ser utilizada e então foi pedido para um aluno por vez falar que palavra mágica deveria ser utilizada nas situações propostas pela pesquisadora. Foram selecionadas situações da vida cotidiana dos alunos tais como:

- No caminho da escola, o que você deve dizer quando encontra um colega?
- Quando você entra na escola e vai para o pátio, o que você deve dizer quando encontra com um colega pela primeira vez?
- O que você deve falar para a sua mãe quando você acorda?
- O que a diretora deve falar para vocês quando ela entra na sala de vocês?
- O que eu devo falar quando encontro com a mãe de vocês nas reuniões à noite?
- Quando você quer um lápis emprestado do colega, o que você deve dizer?
- Quando você quer que a professora vá até a sua carteira para ver o exercício que você fez, o que você deve dizer?
- Quando você pede o apontador do colega e ele empresta, o que você deve dizer para ele?
- O que você deve dizer quando um colega oferece uma bala para você?
- Quando um colega diz obrigado por alguma coisa que você fez, o que você deve dizer?

- O que você deve dizer se você derrubar a mochila do colega sem querer?
- Quando um colega esbarra em você sem querer, o que ele deve dizer?

Para que todas as crianças pudessem participar, as perguntas foram feitas mais de uma vez, com pequenas modificações na frase.

Para a realização da sessão 2b (descobrimo o segredo) os alunos permaneceram em suas carteiras, organizados em duplas. Na frente da sala, a pesquisadora leu um texto (ANEXO B) que apresentava lacunas que deveriam ser completadas pelas duplas, quando as mesmas eram escolhidas. Para tanto, em cada lacuna do texto a pesquisadora apresentou um cartão que continha uma figura impressa. No texto lido, algumas lacunas deveriam ser completadas com palavras cordiais, tais como, por favor, obrigado, de nada, olá e boa tarde. Nesse caso, a figura apresentada para os alunos foi um ponto de exclamação. Todos os alunos tiveram a chance de participar e algumas duplas foram escolhidas para preencher as lacunas mais de uma vez.

Habilidade 3: empatia

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), a empatia é demonstrada quando um indivíduo expressa afetivamente compreender e compartilhar com a experiência de outra pessoa. Os mesmos autores definem a empatia como a “capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento (2001, p. 86).

A sessão 3a (as pessoas são diferentes) teve início com a música “É tão lindo”, versão brasileira de Edgard Poças e interpretada pela banda infantil Balão Mágico e pelo cantor Roberto Carlos. Os alunos ouviram a música em silêncio, sentados próximos uns dos outros. Depois da música a pesquisadora perguntou o que eles haviam achado e o que eles haviam entendido. Nas três salas a mensagem principal da música, de que nós devemos amar as pessoas independentemente de suas características, foi captada pelos alunos.

A pesquisadora desenvolveu o tema, destacando que temos características bastante diferentes, como cor de cabelo, peso, altura, jeito de falar, entre outras. Também foi explicado que na sala de aula também era assim, ou seja, que cada um tinha uma característica, um jeito de ser, mas que todos deveriam ser amados, já que todos tinham alguma característica positiva e era especial de alguma forma. A pesquisadora

perguntou se os alunos concordavam com isso. Diante da resposta afirmativa, a pesquisadora propôs fazer um amigo secreto diferente. Os alunos foram instruídos a retirar de um suporte plástico um dos papéis dobrados em quatro, nos quais estavam impressas as fotos de cada aluno da sala. O aluno que retirava a foto do colega deveria entregar um saquinho de papel para esse colega e dar um abraço nele. No final do amigo secreto, todos abriram os saquinhos e descobriram que haviam ganhado um pirulito.

Na sessão 3b (quando me sinto bondoso), a pesquisadora, sentada em uma cadeira, fez a leitura do livro “Quando me sinto bondoso” (MORONEY, 2008a) para os alunos que permaneceram sentados no chão próximos uns dos outros. O livro aborda o fato de que nos sentimos muito bem quando ajudamos e ouvimos as pessoas que estão precisando. Depois da leitura, foi feita uma discussão sobre o livro com os alunos que demonstraram ter compreendido a história. Como em um dos momentos do livro a autora destaca a importância do uso de palavras de cordialidade, no final da história foi entregue para cada aluno duas faixas de cartolina, sendo que em uma delas estava escrito “obrigado” e na outra “por favor”. Foi discutido sobre quando devemos usar essas palavras e os alunos foram instruídos a fazer uso delas ao longo do dia, mostrando as faixas para os colegas.

Por fim, com os alunos sentados em suas carteiras, foi distribuído um desenho que havia sido digitalizado do livro e descolorido para que os alunos pudessem colorir. No desenho, o personagem principal do livro estava abraçando um colega que estava chorando. Embaixo do desenho estava escrita a frase “Ajudar as pessoas e ouvir nossos amigos nos faz bem”. A frase foi lida pela pesquisadora e discutida com os alunos.

Habilidade 4: assertividade

A assertividade está relacionada com a noção de igualdade de direitos e deveres e diz respeito à legitimidade dos comportamentos que visam reivindicar e defender tais direitos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Na sessão 4a (palavra chave) a pesquisadora preparou dois desafios para as turmas. No primeiro desafio os alunos, em duplas, teriam que adivinhar uma palavra chave para poder ficar na frente da sala de aula com a pesquisadora. Dessa forma, uma dupla por vez tinha que dizer o que eles levariam para ir até a frente da sala. A palavra chave da brincadeira era dizer o nome de alguma fruta. Os alunos tinham que combinar

entre si e depois dizer “nós vamos levar uma _____”. Quando a dupla falava o nome de alguma fruta, eles ganhavam o direito de ir até a frente da sala e, caso contrário, a pesquisadora dizia “vocês não podem vir aqui agora, depois vocês tentam de novo”. Para dar o exemplo, a pesquisadora fez a brincadeira inicialmente com a professora.

Foi explicado que os alunos teriam que esperar a sua vez para falar e que não poderiam ficar emburrados e nem com raiva caso não conseguissem descobrir a palavra chave, já que todos teriam a chance de tentar novamente até acertar. Quando todos os alunos conseguiram ir até a frente da sala, a brincadeira recomeçou e então as duplas teriam que dizer o nome de uma peça de roupa para voltar para o seu lugar. Ao final da brincadeira todos bateram palma por terem conseguido descobrir a palavra chave e também porque ninguém ficou emburrado ou irritado durante a brincadeira.

Habilidade 5: solução de problemas interpessoais

Problemas interpessoais acontecem quando há desequilíbrio em uma relação porque uma das partes se sente prejudicada pela ação da outra ou devido a uma discrepância entre a condição existente no relacionamento e a condição desejável. Em vista disso, as seguintes habilidades estão envolvidas com o processo de solução de problemas interpessoais: manter a calma diante de um problema; pensar antes de tomar decisões; ser capaz de reconhecer e nomear tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução e implementar a mais adequada; avaliar o processo de tomada de decisões (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Sentados no chão em círculo, os alunos ouviram atentamente o texto (APÊNDICE D) lido pela pesquisadora na sessão 5a (o que fazer quando sou contrariado). Depois da leitura foi discutido sobre como é ruim, para a professora, para os outros alunos e para nós mesmos, quando ficamos emburrados e irritados. Em todas as salas os alunos concordaram que é desagradável quando um aluno se recusa a fazer alguma atividade, fica emburrado, entre outros. Na sala 2, a aluna A30 se identificou com o personagem da história, dizendo que ela se comportava de forma inadequada quando contrariada e avaliando de forma negativa tal comportamento. Os seus colegas de classe concordaram e forneceram exemplos de situações nas quais ela havia se comportado dessa forma. Ela ouviu os colegas, forneceu outros exemplos e disse que não queria mais se comportar desse jeito.

Nas três salas a pesquisadora explicou que, muitas vezes, a professora, os pais e outras pessoas próximas nos dizem “não” para o nosso bem, porque querem nos ensinar algo, que fiquemos saudáveis e querem também evitar que nos machuquemos. Também foi explicado aos alunos o que eles poderiam fazer quando ficassem irritados, como por exemplo, respirar fundo algumas vezes e perguntar para quem lhes disse “não” que motivos ela teve para fazer isso. Na sala 1, alguns alunos disseram o que eles haviam aprendido com a professora P1: “quando a gente fica nervoso é só cheirar a florzinha e assoprar a velinha”.

Habilidade 6: fazer amizade

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), a classe fazer amizade inclui as seguintes habilidades: fazer e responder perguntas; aproveitar as informações oferecidas; sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar e aceitar elogios; oferecer ajuda; iniciar a manter conversação; identificar e fazer uso de expressões apropriados.

A sessão 6a (quando me sinto amado) teve início com a leitura do livro “Quando me sinto amado” (MORONEY, 2008b), que aborda o amor e a importância de nos sentirmos amados e de demonstrar o nosso amor para as pessoas. Depois da leitura a pesquisadora perguntou o que eles acharam da história e o que eles haviam entendido. Houve uma discussão sobre o que podemos fazer para demonstrar o nosso amor por nossos familiares, nossa professora e nossos amigos. Então a pesquisadora explicou que naquele dia eles iriam demonstrar o amor que sentiam pelos seus colegas.

Foi explicado que a pesquisadora iria entregar o palito com o coração para um aluno por vez e que, quem estivesse com o coração na mão, iria pegar um papel de um suporte plástico. Os papéis estavam dobrados em quatro e continham fotos dos alunos. Então esse aluno deveria dizer uma qualidade do amigo que estava na foto, abraçar o amigo e entregar para ele um saquinho com dois pirulitos em forma de coração e uma bexiga também em forma de coração. A pesquisadora também dizia algumas qualidades do aluno que estava na foto para que pelo menos três características positivas de cada aluno fossem descritas.

Na sessão 6b (como tratar os colegas) a pesquisadora organizou em cima de algumas carteiras, de modo aleatório, recortes dos gibis da Turma da Mônica nos quais

estavam representadas situações em que os personagens estavam se comportando de maneira adequada (brincando, se abraçando, cantando, rindo, conversando, entre outros) e inadequada (brigando, xingando, gritando, entre outros). Os alunos foram instruídos a olhar para as figuras e então foi discutido sobre o comportamento adequado e inadequado dos personagens assim como as consequências de tais comportamentos. Depois disso, foi pedido para cada aluno escolher um recorte nos quais os personagens apresentavam bons comportamentos e então os recortes escolhidos foram colados em uma cartolina.

Habilidade 7: habilidades sociais acadêmicas

As seguintes habilidades sociais acadêmicas são destacadas por Del Prette e Del Prette (2005): seguir regras ou instruções; observar; imitar comportamentos adequados; aguardar a vez para falar; permanecer concentrado na tarefa; fazer e responder perguntas; oferecer, solicitar e agradecer ajuda; buscar aprovação por desempenho realizado assim como reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro; agradecer elogio ou aprovação; cooperar; atender pedidos; ser participativo em sala de aula.

Para a realização da sessão 7a (aprendendo a trabalhar em grupo) os alunos foram organizados em trios e em quartetos e foi distribuída, para cada grupo, uma caixa de quebra-cabeça. Dentro da caixa, na qual estava estampada a figura do quebra-cabeça a ser montado, havia saquinhos de papel dentro dos quais as peças estavam divididas em igual número, sendo que cada aluno recebeu um desses saquinhos. Então os alunos foram instruídos a montar o quebra-cabeça em conjunto, lembrando que eles teriam que cooperar, já que cada um tinha um número de peças do quebra-cabeça. Para incentivar a cooperação e o bom relacionamento entre os alunos, a pesquisadora forneceu atenção alternada entre os grupos durante a sessão.

Na sessão 7b (no ritmo da música) os alunos foram estimulados, no início, a andar naturalmente pela sala e depois a andar pela sala de acordo com o ritmo da música que estava tocando. Foram colocados ritmos diferentes. Depois de aproximadamente 15 minutos foi pedido para os alunos pararem de andar e relatar o que elas haviam sentido, se haviam tido alguma dificuldade e o que elas haviam observado quando o ritmo da música mudou. Então os alunos foram organizados em duplas para realizar a tarefa

novamente, mas foi destacado que eles teriam que combinar com o seu parceiro como eles iriam se mover pela sala.

Intervenção com as professoras

A intervenção com as professoras foi efetivada por meio de 19 reuniões semanais² com duração aproximada de uma hora, realizadas em uma das salas de aula da escola. Os temas das reuniões foram divididos em cinco módulos: conceitos; modificações no ambiente físico da sala de aula; manejo de relacionamento; manejo de conduta; manejo de conteúdo. O Quadro 7 mostra os conteúdos abordados em cada módulo assim como as estratégias planejadas em parceria entre a pesquisadora e as professoras, para que os assuntos abordados durante as reuniões pudessem ser aplicados em sala de aula. Como pode ser observado no Quadro 7, para que um determinado conteúdo não fosse abordado apenas no final da intervenção, não foi esperado o final de um módulo para que o outro tivesse início, com exceção do módulo 1 (conceitos).

As professoras receberam, no início da intervenção, uma pasta na qual arquivavam as apostilas sobre os conteúdos. As apostilas foram elaboradas especialmente para o estudo, eram ilustradas e continham o resumo do conteúdo abordado em cada módulo. Entre as reuniões, as professoras receberam visitas, previamente agendadas, da pesquisadora com o objetivo de auxiliar na implementação das intervenções planejadas assim como discutir com cada professora sobre o desenvolvimento da intervenção em sua sala.

A seguir será apresentado cada um dos módulos, incluindo as intervenções planejadas e implementadas referentes aos conteúdos abordados. Cabe destacar que todos os materiais utilizados para as estratégias implementadas foram fornecidos pela pesquisadora.

² Algumas reuniões foram realizadas com prazo superior a uma semana devido a feriados ou compromissos das professoras e da pesquisadora.

Módulo 1: conceitos

No Módulo 1 foram apresentados conceitos básicos que fundamentaram a intervenção proposta. Dessa forma, foram explicados conceitos relacionados com a educação inclusiva (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES, 2006b), o significado da colaboração no contexto da educação e suas características, assim como as duas modalidades de colaboração, o Ensino Colaborativo e a Consultoria Colaborativa Escolar (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000; KAMPWIRTH, 2003; MENDES, 2006a). Além disso, foi apresentada a definição de problema de comportamento, as duas dimensões nas quais os problemas de comportamento se manifestam, ou seja, comportamento internalizante e externalizante, e finalmente os fatores (biológicos, culturais, familiares e escolares) que influenciam a ocorrência de problemas de comportamento (HEWARD, 2006; KAMPWIRTH, 2003; KAUFFMAN, 2005).

Módulo 2: modificações no ambiente físico da sala de aula

Quanto à disposição do espaço físico, foi apresentada a necessidade de dispor os móveis da sala de aula de modo a possibilitar que o professor rapidamente detecte quando os alunos precisam de ajuda e também como os mesmos estão interagindo. Nesse mesmo sentido, foi destacado que os espaços em sala não podem ser estreitos e congestionados para diminuir a probabilidade dos alunos esbarrarem entre si e nos móveis, prevenindo com isso tumultos ocasionados por empurrões, risos, entre outros (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Os alunos das três salas em questão eram agrupados em duplas e trios, dispostos em três fileiras verticais. Nas turmas 1 e 3, que dividiam a mesma sala de aula (a turma 1 tinha aula pela manhã e a turma 3 pela tarde), essa disposição não funcionava porque, com o decorrer da aula, os alunos de cada fileira iam aproximando suas carteiras formando blocos de alunos, o que ocasionava conversa, risos e pequenas discussões. Diante disso, a pesquisadora propôs que os alunos fossem organizados de outra maneira. As professoras P1 e P3 concordaram com tal necessidade e P3 sugeriu que os alunos fossem organizados um do lado do outro, em quatro fileiras horizontais. Como P1 concordou em realizar a mesma organização em sua sala, foi decidido, em conjunto, fazer um mapa da classe, especificando o lugar que cada aluno deveria ocupar, tomando o cuidado de afastar alunos que apresentavam problemas de indisciplina, aproximar os

mais retraídos de seus amigos e também aproximar os alunos com mais dificuldade acadêmica das professoras.

Nesse módulo também foi discutido que as áreas de maior trânsito na sala, mesa da professora e lixeiras no caso das três salas em questão, deveriam ficar livres de obstáculos. Além disso, foi explicado que regras de trânsito deveriam ser estabelecidas para o uso dessas áreas. Em relação às lixeiras, havia quatro em cada sala, uma para cada tipo de material e, na turma 2, os alunos tinham o costume de se reunir em torno das lixeiras e ficar conversando enquanto apontavam seus lápis. Para resolver essa situação foi necessário criar uma maneira para controlar o número de alunos que poderiam ir até a lixeira por vez. Em vista disso, foi sugerido que fossem colocadas, próximo das lixeiras, duas luminárias, de modo que o aluno que se dirigisse ao lixo deveria acender uma das luminárias e apagá-la ao sair. A regra a ser seguida era de que apenas dois alunos por vez poderiam ir até a lixeira, conforme indicado pela luz das luminárias. A proposta foi aceita por P2 que fixou as duas luminárias com fita adesiva no batente da lousa, próximo às lixeiras. As luminárias funcionavam com três pilhas AA cada uma, tinham diâmetro de 10 cm e botão para ligar e desligar na lateral.

A professora da turma 1 achou que a proposta também poderia ser utilizada em sua sala para controlar a ida dos alunos ao banheiro. Segundo P1, os alunos pediam para ir ao banheiro de modo exagerado, mesmo quando algum colega já havia saído ou então em horários que ela já havia proibido a ida. Ela então fixou uma luminária com fita adesiva em um canto visível da lousa e explicou que, quando a luz estivesse acesa, ninguém poderia ir ao banheiro. A luz era acesa quando um aluno já estava no banheiro ou então em momentos que os alunos não deveriam ir ao banheiro (próximo ao horário do recreio, ou logo depois do recreio e das aulas de educação física).

Ainda no que diz respeito às regras, foi explicado a importância de estabelecer regras a serem seguidas pelos alunos na escola, as quais deveriam ser sucintas, usualmente positivas, justas, claras e capazes de serem aplicadas de maneira firme, regular e consistente (KAMPWIRTH, 2003).

Módulo 3: manejo de relacionamento

No módulo manejo de relacionamento foi abordada, inicialmente, a importância de planejar atividades capazes de encorajar o bom relacionamento entre os alunos, incentivando os mesmos a respeitar, valorizar e acolher as diferenças. Nesse sentido, foi sugerido pela pesquisadora que as professoras lessem para os seus alunos dois livros que

tratam do respeito às diferenças, “A Arca de Noé” (ROCHA, 2003) e “Lúcia Já-Vou-Indo” (PENTEADO, 2000). Os livros foram lidos na “hora da leitura”, atividade na qual as professoras liam um livro para os alunos e, posteriormente, propunham exercícios de interpretação de texto. Como complementação da leitura do livro “A Arca de Noé”, as três turmas apresentaram uma dança com uma música sobre os animais da Arca de Noé³, durante a comemoração promovida pela escola no Dia da Leitura.

Tendo em vista que agrupar os alunos é uma das maneiras de incentivar o bom relacionamento em sala de aula, foram apresentadas maneiras de agrupar alunos de modo a prevenir a manifestação de comportamentos inadequados. Dessa forma, foi explicado que alunos com comportamentos disruptivos devem ser agrupados com colegas com comportamentos adequados porque os mesmos são capazes de fornecer modelos adequados de conduta, ignorar comportamentos inadequados e encorajar e recompensar os adequados. Foi destacado também que as atividades em grupo devem ser cooperativas e não competitivas, de modo que os alunos possam permanecer envolvidos com a tarefa, coordenando esforços para atingir um objetivo comum ao grupo (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A atmosfera em sala de aula também foi abordada nesse módulo, destacando que algumas atitudes dos professores contribuem para desenvolver uma atmosfera positiva. Nesse sentido, as professoras foram instruídas, de acordo com Stainback e Stainback (1999), a reconhecer e valorizar comportamentos adequados e as realizações dos alunos ao invés de enfatizar comportamentos inadequados e dificuldades, assim como tratar cada aluno como um indivíduo único, com suas características, necessidades, potencialidades e experiências passadas.

Para ajudar os professores a criar uma atmosfera positiva em suas turmas, foi proposta a estratégia denominada “alunos da semana”, baseada no reforço positivo diário aos comportamentos adequados apresentados por cada aluno diariamente, e o consequente reforço positivo oferecido ao aluno que tivesse se comportado adequadamente ao longo da semana. Em vista disso, foi sugerido pela pesquisadora que, ao final do dia, os alunos que haviam apresentado comportamento adequado em sala de aula ganhassem um adesivo e, ao final da semana, os alunos que tivessem ganhado mais adesivos teriam a sua foto afixada em um mural. As professoras gostaram e aperfeiçoaram a proposta, construindo um painel que continha o nome de todos os

³ Não foi possível localizar o nome da música assim como o autor e o intérprete da mesma.

alunos com saquinhos transparentes individuais nos quais eram depositadas, semanalmente, uma ficha com os dias da semana (APÊNDICE E). Ao final de cada dia, um adesivo colorido em forma de círculo era colado nas fichas dos alunos que haviam apresentado comportamento adequado ao longo do dia.

A execução da estratégia foi planejada e desenvolvida pelas professoras da seguinte forma: as professoras diziam em voz alta o nome de cada aluno e chamava até o painel aqueles alunos que haviam apresentado comportamento adequado ao longo do dia; o aluno então se dirigia até o painel, a professora colava o adesivo em sua ficha e ele próprio depositava a ficha no painel. Esse momento era acompanhado por toda a turma, que batia palmas e vibrava quando os alunos recebiam um adesivo. Quando o aluno não havia se comportado adequadamente, as professoras explicavam porque ele não iria receber o adesivo naquele dia. Os alunos que conseguiam mais adesivos durante a semana tinham suas fotos afixadas em um mural de EVA colorido construído pelas professoras. Cada turma tinha o seu mural, que ficava localizado no início do corredor da escola, pelo qual transitavam todos os alunos e funcionários da escola. Na parte de cima do mural estava escrito “alunos que se destacaram na semana”.

Módulo 4: manejo de conduta

No módulo manejo de conduta foi discutido que o professor precisa ficar atento para sua postura diante dos alunos para prevenir problemas de comportamento na escola. Para tanto, é preciso que o professor se mantenha calmo diante de um comportamento disruptivo; concentre-se em ajudar o aluno a apresentar comportamentos adequados; conquiste a confiança do aluno, resolvendo situações problemáticas de maneira privada e discreta e, com isso, evitando constrangimento e humilhação; seja consistente em suas reações aos comportamentos; trate, sempre que possível, pessoalmente dos problemas de seus alunos para demonstrar conhecimento e autoridade para tomar decisões (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Para ilustrar o conteúdo, foram fornecidos exemplos de como as professoras poderiam assumir tais posturas a partir de situações fornecidas por elas.

Mais especificamente em relação à consistência, foi explicado que, para contribuir com o aprendizado de condutas apropriadas, a disciplina administrada pelo professor em sala de aula deve ser consistente, ou seja, bons comportamentos devem ser sempre seguidos por consequências favoráveis e os maus comportamentos não podem ficar impunes. Foi destacado que professores consistentes incentivam condutas

apropriadas e, além disso, tornam os alunos capazes de prever as respostas dos adultos para o seu comportamento. Quando isso não acontece, os alunos podem se tornar ansiosos, confusos e inábeis em escolher como se comportar (KAUFFMAN, 2005).

A importância de estar atento para os modelos de conduta escolar também foi abordada nesse módulo. Foi explicado que crianças e jovens aprendem observando outras pessoas e imitando o comportamento das mesmas. Por isso, segundo Kauffman (2005), é preciso ter cuidado para que os alunos que se recusam a se envolver nas atividades propostas, ou que se engajam em maus comportamentos, não ocupem uma posição de destaque na classe. Para que isto não acontecesse, as professoras foram instruídas a não tratar o comportamento desses alunos com impunidade e sempre valorizar o bom comportamento em sala de aula.

Neste módulo 4 foram iniciadas as intervenções seletivas voltadas para o grupo de alunos identificados como em condições de risco.

No início foram apresentadas algumas estratégias para as professoras utilizarem junto aos alunos com características de comportamento internalizante, com o objetivo de ajudar tais alunos a readquirirem sentido de controle por meio do encorajamento do próprio valor (IVERSON, 1999): escolher tarefas de aprendizagem adequadas; explicitar ao aluno os objetivos de aprendizagem; reconhecer quando o aluno alcançar cada um dos objetivos; enfatizar o progresso dos alunos; fazer comentários sobre o que o aluno fez certo e o que ele fez de errado e explicar porque os erros foram cometidos; apontar as associações entre esforço e realização, enfatizando que o esforço do aluno resultou em um bom trabalho; incentivar o aluno a reconhecer que seu esforço resultou em um bom trabalho. Cada uma das estratégias foi discutida com as professoras de modo a buscar exemplos práticos de como elas poderiam fazer uso de tais estratégias.

No que diz respeito aos alunos com comportamento internalizante, o aluno que mais apresentou características desse comportamento, de acordo com os resultados obtidos por meio da aplicação do TRF, foi A17. Como já foi mencionado no item “intervenção com familiares”, o aluno em questão era bastante retraído e seu comportamento piorou a tal ponto que ele se recusava a entrar na escola, e quando o fazia, chorava no início da aula.

Para investigar a possibilidade de A17 ter vivenciado uma situação desagradável na escola, durante a interação com os colegas e até mesmo com a professora, a pesquisadora conversou com o aluno em uma das salas da escola, mediante permissão da professora. Por meio dessa conversa, foi possível concluir que A17 gostava do

ambiente escolar, mas tinha muita dificuldade em deixar o ambiente familiar para ir à escola, já que sua mãe ficava em casa alguns dias da semana por trabalhar em regime de turnos. Além disso, por meio de observações, foi possível constatar que, após o período inicial da aula, o aluno apresentava comportamentos positivos em relação aos colegas e à professora, apesar do seu retraimento.

Em vista disso, foi proposta a estratégia denominada “caminho para a escola”, que consistia de um jogo, construído em uma folha de papel *colorset* (APÊNDICE F), no qual A17 (representado pelo desenho de um menino impresso em folha sulfite e plastificado) andava um espaço (representado por flechas brancas) toda vez que entrava na escola sem chorar. O objetivo do jogo era andar o número de espaços até chegar ao final do jogo, representado pelo desenho de uma carinha feliz fazendo o sinal de positivo com a mão. Quando isso acontecia, a classe toda, inclusive o aluno, ganhava uma surpresa.

Após a pesquisadora e a professora da sala apresentarem o jogo para a turma e explicar como o mesmo iria funcionar, P1 implementou a estratégia da seguinte forma: no início da aula ela perguntava para A17 se ele havia chorado para entrar na escola. Diante da resposta negativa, toda a classe comemorava e o aluno ia até o jogo, afixado em um dos murais da sala, e fazia com que o menino do jogo andasse um espaço. No primeiro jogo, o menino teria que andar cinco espaços para chegar ao final. Isso aconteceu na sexta-feira, já que o jogo teve início em uma segunda-feira e A17 não apresentou nenhum episódio de recusa para entrar na escola após o início do jogo. A professora teve a ideia de deixar que A17 distribuísse a surpresa para a turma. Segundo relato de P1, o aluno pareceu bastante feliz ao entregar a surpresa para os colegas e isso o ajudou a interagir mais com a turma.

Ao final de cada jogo, outro era construído nos mesmos padrões, mas com o número de espaços gradativamente maior. Ao final da intervenção (duas semanas antes do final do ano letivo), haviam sido construídos cinco jogos com número de espaços igual a cinco, oito, doze, dezessete e vinte e três. As duas primeiras surpresas entregues foram doces (paçoquinha e cocada) e as demais foram materiais escolares (lápis de escrever, borracha e apontador).

O mesmo jogo foi utilizado com outros quatro alunos (A23, A24, A48 e A58), na estratégia de “monitoramento do comportamento” que teve como objetivo permitir que esses alunos monitorassem, junto com a professora, seu comportamento diário em sala assim como valorizar comportamentos adequados emitidos por eles. Tais alunos

foram indicados pelas professoras como aqueles que apresentavam comportamento disruptivo em sala de aula e que, por isso, atrapalhavam a rotina. Além disso, esses alunos foram classificados na categoria clínica pelo TRF aplicado junto às professoras antes da intervenção.

A estratégia de “monitoramento do comportamento” consistiu de uma tabela de duas colunas (APÊNDICE G), elaborada com papel cartolina, com margem de fita adesiva colorida e com dimensão de 25 cm por 20 cm. Em uma coluna havia o desenho de uma mão indicando o sinal de positivo e na outra uma mão indicando o sinal de negativo. Foi proposto para as professoras que, ao final de cada dia, elas chamariam cada aluno indicado para conversar sobre o comportamento dele naquele dia. Caso o aluno tivesse se comportado adequadamente, ele colaria um adesivo na parte do sinal positivo e, caso contrário, o adesivo seria colado na parte do sinal negativo. Os adesivos consistiam de duas figuras, uma cara feliz (para ser colada na parte do sinal positivo) e uma cara feia (para ser colada na parte do sinal negativo), impressas em papel adesivo com dimensão de 2,5cm por 2 cm.

Antes de dar início à estratégia, a pesquisadora explicou para os alunos, individualmente, como a estratégia seria realizada. Também nesse momento, foram apresentados recortes de quadrinhos da Turma da Mônica indicando situações nas quais os personagens estavam envolvidos em interações positivas (personagens brincando, sorrindo, cantando, se abraçando, entre outros) e negativas (personagens brigando, gritando, falando palavrões, entre outros). O aluno foi instruído a escolher cenas adequadas para colar no lado positivo e inadequadas para colar no lado negativo. A pesquisadora conversou com cada aluno sobre os tipos de interações e suas consequências e três cenas de cada tipo foram coladas na tabela.

Em reunião com a pesquisadora, as professoras sugeriram que, além da tabela fosse utilizado o jogo construído para A17 para que o bom comportamento dos alunos fosse valorizado e para envolver a sala toda na estratégia. Então os jogos foram construídos nos mesmos moldes, com a diferença de que o menino foi substituído por uma menina na turma 2, já que A23 e A24 eram do sexo feminino. Para colar os adesivos, as professoras chamavam os alunos, conversavam sobre como eles haviam se comportado naquele dia e colavam o adesivo. Quando eles recebiam um adesivo com a carinha feliz no lado positivo da tabela, eles iam até o jogo e andavam um espaço. Esse momento era bastante comemorado pela turma, já que foi explicado para a classe que, quando os alunos chegassem ao final do jogo todos ganhariam uma surpresa. As duas

primeiras surpresas distribuídas pelos alunos alvo da estratégia foram doces (paçoquinha, doce de leite, guarda-chuva de chocolate e cocada) e as demais foram materiais escolares (lápis de escrever, borracha, apontador, régua e cola colorida). É importante destacar que, em cada rodada, as surpresas distribuídas pelos alunos eram diferentes.

Foi construído um jogo para cada sala, sendo que dois alunos dividiram o mesmo jogo em cada turma (APÊNDICE H). Ao final da intervenção foram construídos, para a turma 2, quatro jogos com número de espaço igual a cinco, oito, doze e dezessete. Para a turma 3, foram construídos cinco jogos com espaço igual a três, cinco, sete, dez e quatorze. A diferença no número de espaços dos jogos construídos para cada turma foi necessária porque o índice de problemas de comportamento dos alunos da turma 3 (A48 e A58) era mais elevado. Por esse motivo, o número de espaços dos jogos inicialmente teve que ser menor para que o aluno não demorasse a ser recompensado pelo seu bom comportamento.

Outra estratégia proposta nesse módulo foi o “treino de comunicação funcional” que teve como alvo a aluna A30 da sala 2, cujos resultados obtidos por meio da aplicação do TRF indicaram índice elevado de problemas de comportamento. Segundo a professora, A30 a chamava muitas vezes durante a aula e, quando ela não atendia, a aluna se negava a fazer as atividades, ficava emburrada, gritava e até mesmo batia a cabeça na parede. Por meio de sessões de observação em sala de aula, a pesquisadora levantou a hipótese de que a função dos comportamentos disruptivos apresentados pela aluna poderia ser obter a atenção da professora. Diante dessa hipótese, foi proposto o treino da comunicação funcional.

Ao propor a estratégia durante uma das reuniões, o treino de comunicação funcional foi apresentado para as professoras. Dessa forma, a pesquisadora explicou que esse procedimento tem como objetivo substituir o comportamento inadequado por uma resposta alternativa, que deve ser fácil de usar, mais eficiente e adequada, além de proporcionar maior quantidade e melhor qualidade de atenção do que o comportamento disruptivo. Foi destacado que o treinamento da comunicação funcional é apenas o primeiro passo. O primeiro objetivo é reduzir ao máximo a ocorrência do comportamento inadequado. A partir disso, exigências cada vez maiores podem ser feitas para o aluno, por exemplo, adiando gradualmente o fornecimento de atenção. Além disso, foi explicado que, nesse procedimento, o aluno pode precisar de tempo para perceber que um novo conjunto de regras está em vigor, já que um comportamento que

funcionou no passado está sendo retirado e substituído por outros novos (CARR *et al.*, 1999).

Juntas, pesquisadora e professora escolheram como resposta comunicativa específica o comportamento de levantar um cartão vermelho para obter a atenção da professora. A professora foi alertada de que a aluna poderia resistir até que o novo comportamento fosse aprendido, ou seja, os comportamentos inadequados poderiam piorar antes de melhorar. Também foi salientado que, mesmo quando a frequência do comportamento inadequado já estivesse reduzida, estes comportamentos poderiam reaparecer periodicamente.

Para implementar a intervenção, a professora reuniu todos os alunos e mostrou para eles um envelope com as fichas vermelhas, e explicou que eles poderiam usar essas fichas para pedir ajuda, explicações, mostrar suas atividades e caderno, entre outros.

A professora explicou que, quando acabassem as fichas, eles não poderiam mais solicitar ajuda e que por isso eles precisariam usá-las quando realmente precisassem. Cada aluno recebeu um envelope pequeno de plástico com dez fichas vermelhas para serem usadas para solicitar ajuda da professora. Os envelopes eram distribuídos no início da aula. Na segunda semana de intervenção, o número de fichas entregues aos alunos foi reduzido para sete e, na terceira semana para cinco fichas. A partir da quarta semana, foram entregues três fichas para cada aluno durante mais quatro semanas quando a professora decidiu não mais implementar a estratégia por achar que ela não era mais necessária.

Módulo 5: manejo de conteúdo

Inicialmente, o controle do tempo foi abordado como um modo de realizar o manejo de conteúdo. Sobre esse tema, a pesquisadora ressaltou que é importante aumentar o tempo no qual o aluno está engajado em tarefas porque, com isso, as oportunidades de ensino são aumentadas e problemas de disciplina são evitados já que os alunos estão atentos em atividades escolares produtivas e o tempo ocioso foi reduzido. Também foi explicado que o tempo no qual os alunos não estão engajados em tarefas escolares pode ser ocupado por atividades planejadas entre professores e alunos nas áreas acadêmicas e também em brincadeiras (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Em vista disso, como os alunos apresentavam ritmos diferentes de trabalho e por isso muitas vezes alguns alunos ficavam um tempo ocioso esperando os demais terminarem as atividades propostas, a pesquisadora sugeriu que, durante esse tempo, os

alunos fizessem passatempos (ANEXO C). As professoras ficaram preocupadas com aqueles alunos que demoravam mais para terminar a tarefa, já que eles poderiam ficar tristes por não fazer o passatempo. Então foi decidido que o passatempo seria entregue para todos, mas apenas aqueles que haviam terminado fariam o passatempo em sala de aula e os demais levariam a atividade para fazer em casa.

A maneira como o professor deve apresentar as atividades planejadas também foi abordada nesse módulo. Foi explicado que as atividades deveriam ser apresentadas claramente, de modo a serem compreendidas com facilidade pelos alunos, já que exigências ambíguas podem fazer com que os alunos se sintam frustrados, evitem ou fujam da tarefa e, conseqüentemente se envolvam em comportamentos inadequados. Foi discutido também que as atividades devem ser planejadas para despertar, de alguma forma, o interesse dos alunos. Para tanto, podem ser utilizadas, por exemplo, perguntas estimulantes, jogos, discussões, projetos especiais, debates, filmes e palestrantes convidados (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Quanto a esse aspecto, é importante destacar que as atividades planejadas em conjunto pelas professoras e supervisionadas pela coordenadora pedagógica da escola eram bastante interessantes, diversificadas e motivadoras. Por exemplo, os alunos sabiam que uma nova letra seria ensinada quando a professora falava que naquele dia haveria a “caixa surpresa”. Nesta caixa eram colocados pequenos presentes iniciados com a letra em questão. Os alunos ganhavam lápis, cocada, suco, relógio de plástico, entre outros. Algumas vezes, os próprios alunos confeccionavam o presente, como no caso da letra Z, quando todos fizeram uma máscara de zebra.

Além disso, as atividades propostas costumavam envolver jogos, como cruzadinha por exemplo. O conteúdo de matemática era abordado com o auxílio do “material dourado” e os alunos faziam jogos com dados nas atividades de soma e subtração. O conteúdo de ciências e geografia envolveu passeio no bairro e na escola, entrevista com funcionários da escola, recorte em revista, entre outros. As músicas eram bastante utilizadas para sinalizar o início de algumas situações, tais como início da aula, atividade de interpretação de texto e saída da sala.

Com o objetivo de diversificar ainda mais as atividades em sala de aula, foi proposto bingo de números e letras. Para o bingo de números, as professoras construíram cartelas em EVA colorido com números escritos com pincel marcador permanente na cor preta. Em cada cartela foram colocados oito números escolhidos aleatoriamente, sendo que nas turmas 1 e 2 as professoras fizeram uso de números entre

zero e cinquenta, e na turma 3 foram utilizados números entre zero e trinta. Para o sorteio dos números, um jogo de bingo foi comprado para cada sala.

Quanto ao bingo de letras, a pesquisadora construiu cartelas com seis desenhos cada uma. A professora sorteava as letras (letras com tamanho de 6 cm por 2,5 cm, impressas em folha sulfite, coladas em cartolina branca e plastificadas) e os alunos deveriam conferir se, em suas cartelas, havia desenhos que começavam com a letra sorteada. Havia um desenho para cada letra e, abaixo da figura, o nome do desenho estava escrito, segundo recomendação das professoras (APÊNDICE I). Para controlar as letras que já haviam sido sorteadas, a pesquisadora confeccionou uma tabela com todas as letras impressas em folha de papel sulfite, colada em papel *colorset* vermelho e plastificadas. Os alunos que completavam as tabelas, tanto de números quanto de letras, eram premiados com material escolar: estojo, lápis de cor, caneta hidrográfica, giz de cera, massa de modelar, cola colorida e kits com cola branca, lápis de escrever e borracha.

Ainda no módulo de manejo de conteúdo foi enfatizada a importância da atitude do professor ao apresentar as atividades propostas. Dessa forma, foi explicado que o professor deve fazer essa apresentação com entusiasmo, envolvendo ativamente os alunos e permitindo que eles exponham suas experiências com relação ao tema a ser tratado. O professor também deve fornecer retorno e reconhecimento imediatos ao desempenho do aluno.

Além disso, foi destacado que é preciso ter expectativas positivas e claras em relação ao desempenho acadêmico do aluno para encorajar comportamentos apropriados, já que uma discrepância entre as habilidades do aluno e as expectativas dos professores contribui diretamente para a indisciplina em sala de aula. Assim, expectativas muito altas ou muito baixas podem fazer com que os alunos tornem-se desinteressados, desanimados, perturbados e frustrados. Esperar o progresso dos alunos é sempre benéfico, mas o professor não pode perder de vista o nível de desempenho acadêmico do aluno, suas necessidades, suas potencialidades e suas limitações (KAUFFMAN, 2005).

Os professores foram instruídos também a considerar a individualidade dos alunos. Para tanto, foi explicado que os professores deveriam evitar expor todos os alunos às mesmas exigências acadêmicas e comportamentais, desconsiderando assim as diferenças existentes na sala de aula (KAUFFMAN, 2005).

Etapa 4: Coleta de medidas depois da intervenção (pós-teste)

Após a realização da intervenção (Etapa 3) as duas medidas (IEP e TRF) foram novamente coletadas com o objetivo de verificar os efeitos da intervenção. No caso do TRF, as professoras tiveram três semanas para preencher os inventários.

Quanto ao IEP, tomou-se o cuidado do instrumento ser aplicado por outra pessoa, que não a pesquisadora, para evitar que os familiares ficassem influenciados ou constrangidos pela presença da mesma. Para tanto, contou-se com a ajuda de duas auxiliares de pesquisa⁴.

Também foram utilizados como medidas dois roteiros de entrevista semiestruturada, um para ser aplicado junto às professoras (APÊNDICE A) e outro para ser aplicado junto aos familiares (APÊNDICE B). Para tanto, foram realizadas duas reuniões de grupo focal com os professores e uma com os familiares. A reunião com os familiares teve duração de aproximadamente uma hora e meia e, embora os 19 participantes tenham sido convidados, apenas seis familiares (F6, F14, F21, F27, F28 e F59) participaram. Por sua vez, as duas reuniões com as professores tiveram duração aproximada de uma hora cada uma. O objetivo das reuniões foi obter dados sobre a validade social do programa de intervenção assim como obter dados qualitativos sobre os efeitos do mesmo.

O grupo focal pode ser definido como uma técnica de pesquisa na qual dados de natureza verbal são coletados por meio de interações grupais sobre um tópico sugerido pelo pesquisador (MORGAN, 1997). Segundo o mesmo autor, "os grupos focais trazem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal" (p. 158).

A técnica do grupo focal está cada vez mais presente em pesquisas sociais de abordagem qualitativa. Esta técnica começou a ser utilizada como técnica de pesquisa em *marketing* na década de 20 e, em 1950, foi utilizada para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra. Nas décadas de 70 e 80, a técnica do grupo focal foi muito utilizada na pesquisa em comunicação, na avaliação de materiais diversos ou de serviços, em estudos sobre a recepção de programas de televisão ou filmes e em processos de pesquisa-ação. Atualmente, no Brasil, o grupo focal é empregado com maior frequência pela área da saúde, mas seu uso está sendo ampliado para o campo da Psicologia, da Educação, do Serviço social e da Sociologia (GATTI, 2005).

⁴ Alunas do Programa de Pós Graduação em Educação Especial.

Para realizar as reuniões, a pesquisadora assumiu o papel de moderadora nos grupos focais, cuja função principal é, segundo Morgan (1997), facilitar o processo de discussão, procurando explorar a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para tanto, o moderador deve intervir apenas para introduzir novas questões, facilitar o processo e também evitar que assuntos importantes sejam levantados ao final do grupo e as discussões tenham que ser encerradas em um momento importante.

De acordo com Gatti (2005), a postura assumida pelo moderador deve ser não diretiva, de modo a permitir que o grupo desenvolva uma comunicação sem interferências indevidas, opiniões particulares e conclusões. Cabe ao moderador realizar encaminhamentos em relação ao tema e intervenções que facilitem trocas entre os participantes. Também é esperado que o moderador mantenha o foco do grupo nos objetivos da pesquisa.

Procedimento de análise de dados

No que diz respeito à análise dos dados obtidos por meio da aplicação do Inventário de Estilos Parentais (IEP), os dados foram tabulados utilizando a folha de resposta do instrumento (GOMIDE, 2006), que contém as sete práticas educativas avaliadas. Cada resposta “nunca” fornecida pelo participante recebe pontuação zero, a resposta “às vezes” recebe pontuação um e a resposta “sempre” recebe pontuação dois. A partir dos dados tabulados na folha de resposta do instrumento IEP foi calculado o índice de estilo parental (iep) somando-se as práticas parentais positivas (A+B) e as práticas negativas (C+D+E+F+G) e, em seguida, subtraindo-se a soma das práticas negativas das positivas: $iep = (A+B)-(C+D+E+F+G)$.

O índice de estilo parental negativo indica a prevalência de práticas parentais negativas (punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico) que neutralizam ou se sobrepõem às práticas positivas (monitoria positiva e comportamento moral). Por sua vez, quando o índice de estilo parental é positivo, há indicação de uma forte presença de práticas parentais positivas. O iep pode variar de -60, situação na qual há ausência completa de práticas positivas e presença de todas as práticas negativas, até o valor +24, situação na qual todas as práticas positivas estão

presentes e há ausência completa das práticas negativas. A interpretação dos resultados obtidos com o IEP foi realizada de acordo com o Quadro 8 (GOMIDE, 2006).

Quadro 8 - Interpretação dos resultados do Inventário de Estilos Parentais.

Percentuais do IEP	Interpretação do resultado
De 80 a 99	Estilo parental ótimo, com presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas.
De 55 a 75	Estilo parental regular, acima da média, porém aconselha-se leitura de orientação para pais para aprimoramento das práticas parentais.
De 30 a 50	Estilo parental regular, porém abaixo da média. Aconselha-se a participação em grupos de treinamento de pais.
De 1 a 25	Estilo parental de risco. Aconselha-se a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupo, de casal ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais com dificuldades em práticas educativas nas quais possam ser enfocadas as consequências do uso de práticas negativas em detrimento das positivas.

Fonte: GOMIDE, P. I. C. **Inventário de estilos parentais – IEP**: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis: Vozes, 2006.

Os escores obtidos com a aplicação do TRF foram analisados por meio do *software Assessment Data Manager –ADM*, que permite que os dados do inventário sejam digitados e analisados de acordo os parâmetros do instrumento. O *software* apresenta o escore total alcançado por cada aluno, assim como o escore *T* e o percentil do escore total. A análise é realizada considerando seis aspectos abordados pelo inventário: perfil das Síndromes, comportamento internalizante, comportamento externalizante, problemas totais, desempenho acadêmico e comportamento adaptativo (LABORATÓRIO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL/USP, 2006).

Quanto ao perfil das Síndromes, o instrumento permitiu a avaliação de oito escalas, nas quais estavam agrupados os seguintes comportamentos característicos (LABORATÓRIO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL/USP, 2006):

- Ansiedade/depressão → chorar excessivamente; demonstrar medo, nervoso ou tensão e preocupação excessiva; mostrar-se envergonhado; achar que deve ser perfeito, reclamar que não é querido, sentir-se sem valor ou inferior; sentir-se culpado; sentir-se ofendido quando criticado; demonstrar-se ansioso para agradar outras pessoas; ter receio de cometer erros; falar em suicídio;
- Isolamento/depressão → demonstrar infelicidade; preferir ficar sozinho; recusar-se a falar; guardar as coisas para si; demonstrar timidez; demonstrar pouca atividade ou falta de energia; isolar-se dos outros, ter prazer com um número reduzido de atividades;
- Queixas somáticas → reclamar de tontura; sentir-se cansado; reclamar de problemas físicos sem causa conhecida do ponto de vista médico, tais como, dores no corpo, dores de cabeça e náuseas; problemas com os olhos (que não são corrigidos com o uso de óculos); problemas de pele e vômito;
- Problemas sociais → ser excessivamente dependente de adultos; reclamar de solidão; não relacionar-se bem com outros alunos; sentir ciúme com facilidade; achar que as outras pessoas o perseguem; machucar-se com frequência; ser alvo de muitas provocações; não ser querido pelos alunos; ser desastrado ou com falta de coordenação; preferir estar com crianças mais novas; ter problemas de fala;
- Problemas de pensamento → não conseguir livrar-se de determinados pensamentos; machucar-se de propósito ou tentar se suicidar; ter alucinações auditivas e/ou visuais; ter movimentos nervosos (tiques); cutucar nariz, pele ou outras partes do corpo; repetir as mesmas ações várias vezes seguidas (compulsões); guardar consigo coisas das quais não precisa; ter comportamento e/ou ideias estranhas;
- Problemas de atenção → comportar-se de maneira infantil para a idade; murmurar ou fazer barulhos estranhos na sala de aula; não terminar as atividades que começou; ser convencido, contar vantagens; não conseguir concentrar-se por muito tempo; ser irrequieto; ficar confuso ou desorientado; perder-se em seus próprios pensamentos; ter dificuldade em seguir instruções; perturbar os alunos; ser impulsivo; ter dificuldade

de aprendizagem; falar quando não é a sua vez; demonstrar apatia ou desmotivação; realizar trabalhos escolares mal feitos e desorganizados; perturbar a disciplina da sala de aula; comporta-se de modo irresponsável; gostar de fazer palhaçadas; distrair-se com facilidade; não desenvolver seu potencial; falar demais; não conseguir cumprir as tarefas que lhe são dadas; choramingar;

- Comportamento de quebrar regras → não demonstrar culpa depois de ter se comportado mal; desrespeitar as regras da escola; relacionar-se com pessoas que se metem em encrencas; mentir; preferir estar com colegas mais velhos; roubar; xingar; parecer preocupado com sexo; atrasar-se para a escola; fumar; faltar à escola sem permissão; fazer uso de drogas ilícitas;
- Comportamento agressivo → discutir excessivamente; desafiar adultos; manifestar crueldade; exigir que prestem muita atenção nele; destruir as próprias coisas e/ou bens de outras pessoas; ser desobediente; envolver-se em brigas; atacar as pessoas fisicamente; gritar; apresentar comportamento explosivo ou imprevisível; frustrar-se facilmente; ser teimoso; ficar facilmente irritado ou emburrado; apresentar mudanças repentinas de humor; ser desconfiado; provocar e/ou ameaçar as pessoas; fazer birra; fazer barulho excessivo.

No perfil das Síndromes, escores *T* maiores ou iguais a 70 são classificados na categoria clínica, escores *T* entre 65 e 69 são classificados na categoria limítrofe, indicando um número de problemas que causam preocupação, e escores *T* abaixo de 65 são classificados na categoria normal (LABORATÓRIO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL/USP, 2006).

O índice que indica comportamento internalizante é obtido por meio da soma dos escores dos problemas incluídos em três escalas do perfil das Síndromes, ansiedade/depressão, isolamento/depressão e queixas somáticas. O índice indicativo de comportamento externalizante é obtido por meio da soma de duas escalas, comportamento de quebrar regras e comportamento agressivo. Finalmente, a escala de problemas totais é obtida pela soma dos 113 itens fechados do instrumento. Nas escalas comportamento internalizante, comportamento externalizante e problemas totais, escores *T* acima de 63 são incluídos na categoria clínica, entre 60 e 63 na categoria

limítrofe e abaixo de 60 na categoria normal (LABORATÓRIO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL/USP, 2006).

Por fim, em relação ao desempenho acadêmico e ao comportamento adaptativo, escores *T* menores que 30 indicam categoria clínica, que sugere clara necessidade de ajuda para melhorar as competências; entre 30 e 40 categoria limítrofe, o que sugere provável necessidade de ajuda para fortalecer determinadas competências, e maior que 40 indicam categoria normal. O comportamento adaptativo é medido no TRF por quatro escalas: engajamento nas atividades, comportamento apropriado, aprendizado e grau de felicidade (LABORATÓRIO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL/USP, 2006).

Para comparar os dados obtidos por meio dos dois instrumentos, IEP e TRF, nas etapas de pré e pós-teste, foi utilizado o teste de MANOVA por meio do aplicativo *SPSS for Windows*.

Finalmente, quanto aos grupos focais, as três reuniões foram gravadas em fitas VHS, e posteriormente transcritas. Para analisar as transcrições foi utilizada, como técnica de análise de conteúdo, a análise categorial que, de acordo com Bardin (1977), deve ser realizada "por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos" (p. 153).

A análise categorial é realizada, segundo Bardin (1977), a partir da codificação do material a ser analisado, no caso, as transcrições. A categorização corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo. Para efetuar a codificação, primeiramente, foram realizados recortes nas transcrições em unidades de registro que, posteriormente, foram enumeradas, classificadas e agregadas em categorias.

De acordo com o mesmo autor, "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (p. 117). Categorias são classes "que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico" (p. 117). Tal agrupamento é realizado de acordo com as características das unidades de registro. O critério de categorização adotado no presente estudo foi o semântico, ou seja, a categorização foi efetuada por temas.

RESULTADOS

Os resultados foram obtidos por meio de quatro fontes: Inventário de Estilos Parentais; Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos – Relatório para Professores; reunião de grupo focal com os familiares; reuniões de grupo focal com as professoras. A apresentação dos resultados será feita separadamente para cada uma destas fontes.

1. Inventário de Estilos Parentais (IEP)

Por meio da aplicação do IEP foi possível levantar os estilos parentais apresentados pelos familiares participantes, considerando sete práticas parentais, sendo duas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e cinco negativas (punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico).

Para avaliar o impacto da intervenção nos estilos parentais apresentados pelos familiares, foi verificado se houve diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós-teste no que diz respeito às práticas parentais (monitoria positiva, comportamento moral, punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico) e também em relação ao índice de estilo parental (iep). Para tanto, foi aplicado o teste de MANOVA com os dados obtidos por meio da aplicação do IEP.

Como pode ser observado na Tabela 1, de modo geral, houve aumento estatisticamente significativo no índice de estilo parental (iep) obtido como resultado da aplicação do iep ($F(144;17) = 20,4$ $p < 0,001$).

De modo específico, houve aumento estatisticamente significativo no que diz respeito aos dois comportamentos relacionados com o estilo parental positivo, monitoria positiva ($F(8,12;17) = 7,111$ $p < 0,05$) e comportamento moral ($F(4;17) = 8,5$ $p < 0,05$). Quanto aos comportamentos relacionados com o estilo parental negativo, houve diminuição estatisticamente significativa em dois deles: disciplina relaxada ($F(10,028;17) = 5,25$ $p < 0,05$) e monitoria negativa ($F(23,361;17) = 9,89$ $p < 0,01$).

Tabela 1- Estilos parentais apresentados pelos familiares no pré e pós-teste.

escalas	Pré-teste		Pós-teste		Manova	
	média	desvio padrão	média	desvio padrão	F	gl
Monitoria positiva	10,11	1,84	11	1,53	8,12*	1;18
Comportamento moral	10,5	1,5	11,17	1,1	8,5*	1;18
Punição inconsistente	3,39	2,03	3,28	1,84	ns	ns
Negligência	1,72	1,64	2,28	2,03	ns	ns
Disciplina relaxada	3,78	2,04	2,72	1,60	5,25*	1;18
Monitoria negativa	7,44	1,85	5,83	2,38	9,89**	1;18
Abuso físico	2	1,75	1,72	1,67	ns	ns
iep	2,28	7,07	6,28	7,15	20,4***	1;18

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

No que diz respeito ao valor do iep, de acordo com a Figura 1, a maior parte dos participantes apresentou, antes da intervenção, estilo parental regular (abaixo e acima da média), no qual há presença de práticas parentais positivas tais como monitoria positiva e comportamento moral, mas também presença de práticas negativas como punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico. Dessa forma, 12 participantes (F6, F11, F16, F17/25, F26, F27, F28, F34, F41, F47, F51 e F59) apresentaram iep com valor entre zero e oito.

Ainda antes da intervenção, cinco familiares (F14, F21, F30, F60 e F61) apresentaram iep com valor negativo, indicando prevalência de práticas parentais negativas, o que caracteriza estilo parental de risco. Apenas um dos participantes (F12) apresentou iep maior que 11 (iep=13), indicando presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas, o que caracteriza estilo parental ótimo (GOMIDE, 2006).

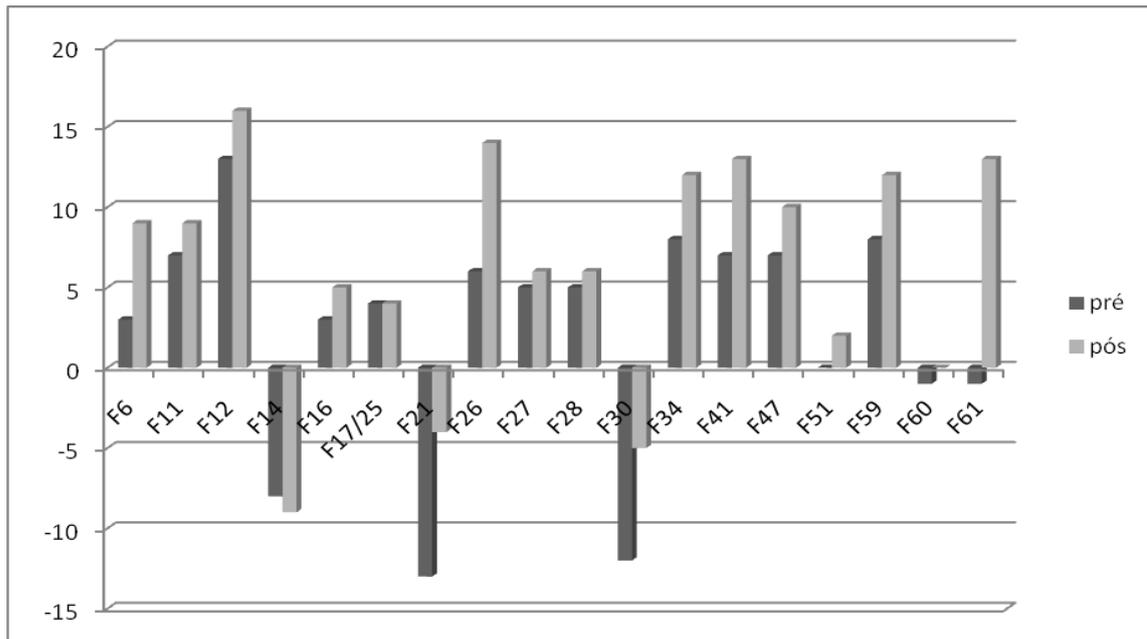


Figura 1 - Índice de estilo parental alcançado pelos familiares no pré e pós-teste.

Os resultados obtidos após a intervenção indicam que, com exceção das participantes F14 e F17/25, houve melhora no índice de estilos parentais dos familiares. No caso de F14, embora a participante tenha apresentado aumento no índice de comportamento moral e diminuição no índice de disciplina relaxada, houve aumento nos índices de negligência e monitoria negativa, resultando em diminuição de um ponto no valor total do iep. Quanto à participante F17/25, o valor do iep não apresentou alteração antes e depois da intervenção.

No que diz respeito ao reflexo da mudança no iep nos tipos de estilos parentais, é possível observar no Quadro 9, que oito participantes apresentaram mudança. Dessa forma, um familiar (F60) passou do estilo parental de risco para parental regular abaixo da média e um familiar (F61) que também apresentava estilo parental de risco passou para estilo parental ótimo. Além disso, dois familiares (F6 e F16) que exibiam estilo regular abaixo da média passaram a apresentar estilo regular acima da média, e quatro que exibiam estilo acima da média (F26, F34, F41 e F59) passaram a apresentar estilo parental ótimo.

Quadro 9 - Classificação dos estilos parentais no pré e pós-teste.

participante	ESTILOS PARENTAIS	
	pré	pós
F6	regular abaixo da média	regular acima da média
F11	regular acima da média	regular acima da média
F12	ótimo	ótimo
F14	risco	risco
F16	regular abaixo da média	regular acima da média
F17/25	regular abaixo da média	regular abaixo da média
F21	risco	risco
F26	regular acima da média	ótimo
F27	regular acima da média	regular acima da média
F28	regular acima da média	regular acima da média
F30	risco	risco
F34	regular acima da média	ótimo
F41	regular acima da média	ótimo
F47	regular acima da média	regular acima da média
F51	regular abaixo da média	regular abaixo da média
F59	regular acima da média	ótimo
F60	risco	regular abaixo da média
F61	risco	ótimo

2. Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos – Relatório para Professores (TRF)

Os resultados serão apresentados segundo seis aspectos investigados pelo inventário: perfil das Síndromes, comportamento internalizante, comportamento externalizante, problemas totais, desempenho acadêmico e comportamento adaptativo. Cabe destacar que para análise dos dados foram considerados os dados brutos obtidos por meio da aplicação do TRF.

2.1. Perfil das Síndromes

Quanto ao perfil das Síndromes, o instrumento permitiu a avaliação de oito escalas, nas quais estavam agrupados os seguintes comportamentos característicos (LABORATÓRIO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL/USP, 2006): ansiedade/depressão; isolamento/depressão; queixas somáticas; problemas sociais; problemas de pensamento; problemas de atenção; comportamento de quebrar regras; comportamento agressivo.

Cada uma das escalas foi comparada no pré e pós-teste. Para tanto, foi realizado o teste de MANOVA com os dados obtidos por meio da aplicação do TRF.

Tabela 2 - Escalas do perfil das Síndromes no pré e no pós-teste.

Escalas	Pré-teste		Pós-teste		Manova	
	média	desvio padrão	média	desvio padrão	F	gl
Ansiedade/depressão	2,16	3,06	0,69	1,39	12,39***	1;54
Isolamento/depressão	1,38	2,24	0,80	1,13	4,89*	1;54
Queixas somáticas	0,36	0,93	0,27	0,73	ns	ns
Problemas sociais	1,44	2,06	0,47	0,9	17,03***	1;54
Problemas de pensamento	0,22	0,63	0,11	0,37	ns	ns
Problemas de atenção	9,22	8,5	4,87	5,05	31,71***	1;54
Comportamento de quebrar regras	1,18	1,67	0,65	1,14	6,57*	1;54
Comportamento agressivo	2,93	4,76	1,42	2,89	13,59***	1;54

Nota: * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Como pode ser observado na Tabela 2, foi possível observar diminuição estatisticamente significativa em seis escalas: ansiedade/depressão ($F(59,645;54) = 12,39$ $p < 0,001$); isolamento/depressão ($F(9,309;54) = 4,89$ $p < 0,05$); problemas sociais ($F(25,536;54) = 17,03$ $p < 0,001$); problemas de atenção ($F(519,282;54) = 31,71$ $p < 0,001$); comportamento de quebrar regras ($F(7,645;54) = 6,57$ $p < 0,05$); comportamento agressivo ($F(62,627;54) = 13,59$ $p < 0,001$).

2.2. Comportamento internalizante, externalizante e problemas totais

A análise de MANOVA também foi aplicada para comparar os índices de comportamento internalizante, comportamento externalizante e problemas totais apresentados pelos alunos no pré e no pós-teste.

Segundo a Tabela 3, houve diminuição estatisticamente significativa nas três escalas, comportamento internalizante ($F(126,582;54) = 12,24$ $p < 0,001$), externalizante ($F(114,036;54) = 12,75$ $p < 0,001$) e problemas totais ($F(2602,045;54) = 32,62$ $p < 0,001$).

Tabela 3 - Escalas comportamento internalizante, comportamento externalizante e problemas totais no pré e no pós-teste.

escalas	Pré-teste		Pós-teste		Manova	
	média	desvio padrão	média	desvio padrão	F	GI
Comportamento internalizante	3,91	4,71	1,76	2,33	12,24***	1;54
Comportamento externalizante	4,11	5,93	2,07	3,72	12,75***	1;54
Problemas totais	19,36	17,39	9,64	10,32	32,62***	1;54

Nota: *** $p < 0,001$

Como mencionado no procedimento de análise de dados, o TRF classifica o comportamento apresentado pelos alunos em três categorias, normal (escores T abaixo de 60), limítrofe (escores T entre 60 e 63) e clínica (escores T acima de 63).

No que diz respeito ao comportamento internalizante, o Quadro 10 mostra que o comportamento de quatro alunos (A30, A34, A40 e A42) foi enquadrado na categoria limítrofe e três alunos (A17, A59 e A60) na categoria clínica, antes da intervenção. Após a intervenção, com exceção de A42, cujo comportamento se manteve na categoria limítrofe, todos os demais alunos apresentaram diminuição nos escores e o comportamento dos mesmos passou a ser categorizado como normal. No caso, de A42, embora não tenha havido mudança na categorização, houve diminuição de dois pontos no escore. Quanto aos demais alunos, nenhum apresentou escore T igual ou maior que 60 antes ou depois da intervenção.

Quadro 10 - Escores e classificações dos comportamentos internalizantes no pré e pós-teste.

COMPORTAMENTO INTERNALIZANTE				
aluno	pré		pós	
	escore T	categoria	escore T	categoria
A17	75	clínica	45	normal
A30	62	limítrofe	50	normal
A34	62	limítrofe	44	normal
A40	60	limítrofe	44	normal
A42	62	limítrofe	60	limítrofe
A59	64	clínica	45	normal
A60	69	clínica	56	normal

Quanto ao comportamento externalizante, é possível observar no Quadro 11, que seis alunos (A20, A30, A40, A48, A56 e A59) tiveram seu comportamento classificado na categoria limítrofe e seis alunos na categoria clínica (A12, A14, A15, A43, A47 A58). Depois da intervenção, apenas uma aluna (A57), antes classificada na categoria normal, apresentou aumento nos escores e, conseqüentemente, teve seu comportamento classificado na categoria limítrofe. Embora os escores alcançados pelos alunos A12, A56 e A58 tenham diminuído depois da intervenção, essa diminuição não foi suficiente para alterar a classificação dos comportamentos apresentados por eles, que continuaram a ser enquadrados nas categorias clínica, limítrofe e clínica, respectivamente. Por outro lado, o comportamento de nove alunos (A14, A15, A20, A30, A40, A43, A47, A48 e A59) passou a ser classificados na categoria normal, após a intervenção.

Quadro 11 - Escores e classificações dos comportamentos externalizantes no pré e pós-teste.

COMPORTAMENTO EXTERNALIZANTE				
aluno	pré		pós	
	escore T	categoria	escore T	categoria
A12	67	clínica	66	clínica
A14	67	clínica	54	normal
A15	68	clínica	43	normal
A20	62	limítrofe	55	normal
A30	63	limítrofe	59	normal
A40	60	limítrofe	57	normal
A43	65	clínica	57	normal
A47	66	clínica	59	normal
A48	62	limítrofe	59	normal
A56	62	limítrofe	60	limítrofe
A57	59	normal	61	limítrofe
A58	68	clínica	66	clínica
A59	62	limítrofe	55	normal

É importante destacar que a aluna A57 foi a única das três turmas que antes da intervenção foi classificada na categoria normal e, após a intervenção, na categoria limítrofe. Essa mudança de classificação deveu-se ao aumento nos escores dos seguintes itens: desrespeitar regras; discutir excessivamente; desobediência e envolver-se em brigas.

O Quadro 12 mostra os escores e classificações referentes aos problemas totais apresentados pelos alunos. Cabe lembrar que tais escores foram obtidos por meio da soma dos 113 itens fechados do instrumento. Antes da intervenção, o comportamento de onze alunos (A4, A12, A14, A15, A17, A24, A30, A40, A47, A57 e A60) foi classificado na categoria limítrofe e o comportamento de um aluno (A58) na categoria clínica. Após a intervenção, A57 não apresentou diminuição em seu escore e a classificação de seu comportamento manteve-se na categoria limítrofe. A58 apresentou diminuição em seu escore e seu comportamento, antes classificado na categoria clínica, passou a ser classificado como limítrofe. Em relação aos dez alunos antes classificados na categoria limítrofe, todos apresentaram redução no escore *T* e, conseqüentemente, seus comportamentos foram enquadrados na categoria normal, depois da intervenção. Em relação aos demais alunos participantes do estudo, nenhum atingiu escore *T* igual ou maior que 60, antes ou depois da intervenção.

Quadro 12 - Escores e classificações dos problemas totais no pré e pós-teste.

PROBLEMAS TOTAIS				
aluno	antes		depois	
	escore T	categoria	escore T	categoria
A4	63	limítrofe	59	normal
A12	60	limítrofe	58	normal
A14	62	limítrofe	49	normal
A15	61	limítrofe	33	Normal
A17	62	limítrofe	44	Normal
A24	61	limítrofe	51	Normal
A30	63	limítrofe	54	Normal
A40	62	limítrofe	50	Normal
A47	63	limítrofe	50	Normal
A57	62	limítrofe	62	Limítrofe
A58	67	clínica	62	Limítrofe
A60	62	limítrofe	55	Normal

2.3.Desempenho acadêmico e comportamento adaptativo

Para comparar os índices referentes ao desempenho acadêmico e ao comportamento adaptativo no pré e pós-teste, foi realizado o teste MANOVA. Convém lembrar que o comportamento adaptativo é medido no TRF por quatro escalas:

engajamento nas atividades, comportamento apropriado, aprendizado e grau de felicidade.

Tabela 4 - Desempenho acadêmico e comportamento adaptativo no pré e pós-teste.

escalas	Pré-teste		Pós-teste		Manova	
	média	desvio padrão	média	desvio padrão	F	gl
Desempenho acadêmico	2,94	0,8	3,05	0,87	ns	ns
Engajamento nas atividades	4,05	0,80	4,24	0,82	ns	ns
Comportamento apropriado	3,85	0,68	4,11	0,9	5,93*	1;54
Aprendizado	3,95	0,97	4,15	1,08	ns	ns
Grau de felicidade	4,22	0,57	4,35	0,77	ns	ns

Nota: * $p < 0,05$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Em relação ao desempenho acadêmico, segundo a Tabela 4, não houve mudança estatisticamente significativa. Por sua vez, quanto ao comportamento adaptativo, houve aumento estatisticamente significativo apenas na escala comportamento apropriado ($F(1,782;54) = 5,93$ $p < 0,05$).

3. Medidas de validade social obtidas por meio de reuniões de grupo focal

As reuniões de grupo focal, realizadas com seis dos familiares que participaram do estudo e com as três professoras, permitiram levantar dados qualitativos relacionados com o programa de intervenção realizado, assim como informações sobre a validade social do estudo.

Como a técnica de grupos focais prevê a troca de informações, foi utilizado o sinal de pontuação barra (/) para indicar a interação entre os participantes nos diálogos.

3.1. Reunião de grupo focal com os familiares

Na reunião com os familiares foi possível levantar cinco categorias a partir das discussões realizadas: aspectos favoráveis da intervenção; aspectos desfavoráveis da

intervenção; mudança no comportamento dos familiares; mudança no comportamento do filho; presença do psicólogo na escola.

3.1.a.Aspectos favoráveis da intervenção

De modo geral, a intervenção foi avaliada positivamente. Os familiares destacaram que a intervenção lhes permitiu conhecer a maneira como seus filhos pensam e agem, e isso lhes ajudou a lidar mais facilmente com os mesmos e de maneira mais eficaz.

Eu gostei/Foi muito bom/pra mim foi ótima.

Acho que deu pra conhecer um pouquinho como eles são, como eles pensam, saber a hora que eles estão precisando da gente ou então quando eles estão fazendo graça.

[...] ajudou a gente a lidar com os filhos./A gente aprendeu a lidar com eles porque tinha coisa que a gente fazia e tinha um jeito mais simples de fazer. Ficou mais fácil agora.

De maneira específica, os familiares destacaram como aspectos favoráveis da intervenção, a flexibilidade de horários para a realização das reuniões e a pertinência dos temas selecionados, já que situações cotidianas foram abordadas.

No começo, a noite não ia dar mesmo. Se tivesse continuado só a noite não ia dar. Mas de manhã deu certo.

Acho que foi falado o que a gente precisava. O dia a dia mesmo./Eu não senti falta de nada.

3.1.b.Aspectos desfavoráveis da intervenção

Foram levantados como aspectos desfavoráveis o fato da intervenção ter focalizado apenas os familiares dos alunos do primeiro ano e não ter previsão de continuidade para o ano seguinte. Além disso, os familiares indicaram que as reuniões poderiam ter sido realizadas com frequência semanal ao invés de quinzenal.

Acho que o ruim foi que não teve pra todas as séries. Poderia ter sei lá, até o quinto ano/ia ser bom

Acho que o ruim é que não tem continuidade, né. O ano que vem não vai ter, seria uma boa.

Eu acho que podia ter sido toda semana.

3.1.c. Mudanças no comportamento dos familiares

Os familiares indicaram ter aprendido a ter mais paciência e também a se acalmar antes de resolver situações conflituosas com os filhos, evitando assim agressões físicas. Também foi relatado que eles passaram a conversar mais com os filhos, a demonstrar mais interesse pela rotina dos mesmos e a prestar mais atenção no que os filhos dizem, como eles se comportam e como eles se relacionam com outras crianças.

Eu tô tendo mais paciência.

Depois da reunião acho que se eu dei uns dois tapas foi muito. Verdade. Agora eu conto até dez.

Eu sempre me dei bem com eles, sabe. Mas agora tem certas coisas que a gente fica mais ligada, a gente presta mais atenção, como é a conversa deles, como eles tão se relacionando com outras crianças, começa a prestar atenção nisso também. Também quando eles chegam da escola eu pergunto “e aí, como foi hoje?”. Sempre eles me falam. Sempre foi assim. Contam “hoje eu fiz isso, hoje eu fiz aquilo, hoje tava chato”. Só que agora eu comecei a prestar mais atenção.

Agora eu converso mais com ela. Todo dia eu pergunto “como foi a escola?” “o que você fez hoje?”

Além disso, segundo os relatos obtidos, os familiares passaram a emitir os seguintes comportamentos: retirar a atenção do filho quando ele fica emburrado sem apresentar motivo para isso; ser consistente e firme diante de comportamentos inadequados; evitar fazer uso de supervisão estressante, caracterizada pela exagerada vigilância e por um número grande de instruções repetitivas; ter momentos de lazer com os filhos.

Às vezes A21 fica brava e emburra. Eu não vou atrás, eu deixo ela emburrada até ela melhorar.

Eu acho que, analisando, eu era muito mole. Eu deixava muito assim solto. Agora eu comecei a ser mais firme com eles.

Deu pra aprender também como chamar a atenção deles, né. No dia a dia a gente ficava falando, falando e não adiantava nada. Agora a gente sabe como fazer, o que falar.

Também comecei a vir com as duas a noite na quadra, deixo elas brincando na quadra.

Uma das mães (F27) disse que o marido também modificou o seu comportamento com a intervenção, já que ela compartilhava o conteúdo das reuniões com o mesmo por meio das apostilas entregues. Segundo F27, ela e o marido passaram a dividir a responsabilidade de educar as filhas e a apoiar as decisões um do outro.

Antes, você lembra, eu falava uma coisa e meu marido outra. Eu falava que não e ele falava “ah, vem cá que o pai deixa”. Agora não. Ele fala “o que sua mãe te falou?”, “o que sua mãe te falou, não é isso? Então obedeça a sua mãe”. Ele já tá mais, sabe, porque a gente conversou muito também. Então tá indo os dois juntos. Então até meu marido mudou [...] Então ele também tem autoridade agora. Ele mudou muito [...] eu chegava em casa, mostrava os papéis que você dava e falava “olha aqui como que é”.

A participante F14 relatou que o relacionamento entre ela e os netos continua difícil, mas afirma que melhoras estão acontecendo lentamente.

Com os dois eu acho que ainda tá difícil, mas eu acho que devagar tá melhorando.

3.1.d.Mudança no comportamento do filho

Segundo os familiares, o comportamento dos filhos melhorou depois da intervenção, já que os mesmos passaram a obedecer mais prontamente às ordens dos pais, sem que os mesmos precisem fazer uso de agressões físicas. Além disso, eles ficaram mais atentos para as regras da casa, obedecendo-as.

Outra mudança observada foi o fato de os filhos reconhecerem seu erro após ficar de castigo e se desculpar com os pais pelo que fizeram. Também foi mencionado que os filhos estavam brigando menos entre si. F6 relatou ainda que a filha, que era bastante retraída, estava mais extrovertida.

É importante destacar que as mudanças observadas referem-se a todos os filhos e não apenas aos alunos do primeiro ano, que participaram diretamente da intervenção na escola.

A A21 melhorou cem por cento. Antes tudo que eu falava “A21 vai fazer isso” ela falava “não”. Agora mudou. Agora eu só preciso falar uma vez só. Independente de dar tapa. Antes a A21 funcionava muito no tapa./Lembra antes eu chamava, eles nem ligavam. Hoje eu falei pra ela (se referindo a F27, que é a sua vizinha), “olha eu não vou nem gritar”. Falei “Lucas⁵”. Ele pegou na minha mão e já veio.

Ela tá mais atenta as regras, tem coisa que eu não preciso mais ficar mandando.

Agora ela para pra pensar mais nas coisas, tipo que nem eu deixo de castigo e ela vem e pede desculpa. Ela fala assim “tá bom mãe, você me desculpa, eu não vou fazer mais”. Aí eu pergunto “você sabe por que eu te deixei de castigo?” ela fala “eu sei mãe”. Aí ela vem, me beija me abraça. Então eu acho que ela mudou bastante.

Eles melhoraram, tão mais obedientes, tão brigando menos um com o outro.

Eu percebo que a minha mudou. Ela era toda fechada no começo (F6).

3.1.e. Presença do psicólogo na escola

A presença do psicólogo na escola foi avaliada positivamente. Os familiares consideraram que o psicólogo pode ajudá-los a entender melhor os filhos e a si mesmos. Foi destacado como eficiente o fato de ter sido desenvolvido uma intervenção não apenas para eles, mas também para os filhos, na escola.

Finalmente, os familiares relataram que vão sentir falta da presença desse profissional na escola.

Muito importante/importante/muito/têm pessoas que eu converso e conto que fala “nossa, tem psicólogo lá!”, sabe. É muito importante. Eu falo que tem reunião e tal.

⁵ Nome fictício dado ao irmão de A6.

Eu falo lá no meu serviço, “essa pasta, foi uma psicóloga que fez, ela tá ajudando as crianças lá na escola”. Eu falo, “a gente tem psicóloga, a coisa mais chique do mundo”.

O psicólogo na escola pode melhorar a gente. Pra gente entender melhor o que eles tão passando, né.

A gente vai sentir muita falta

Você faz um trabalho com eles e com a gente também, então melhora tudo.

3.2.Reuniões de grupo focal com as professoras

As discussões realizadas nas duas reuniões de grupo focal com as professoras permitiram o levantamento de sete categorias e dez subcategorias: características da colaboração com as subcategorias existência de um objetivo comum, equivalência entre os participantes, participação de todos, divisão de responsabilidades, compartilhamento de recursos e compromisso entre os envolvidos; opinião sobre a intervenção com as subcategorias abordagem utilizada, reuniões semanais, estratégias desenvolvidas e treino de habilidades sociais; mudança no comportamento dos alunos; mudança na qualidade de vida; mudança na prática pedagógica; aplicabilidade das estratégias; presença do psicólogo na escola.

3.2.a.Características da colaboração

existência de um objetivo comum

Segundo as professoras, houve um objetivo comum entre elas e a pesquisadora. Elas afirmaram que, para alcançar tal objetivo, foi realizado um trabalho conjunto, sendo que todos foram beneficiados, pesquisadora, alunos e elas mesmas.

Com certeza/eu acho/nós trabalhamos juntas. O objetivo nosso era o mesmo. Uma foi querendo ajudar a outra.

Mesmo porque quando era identificado um problema a gente sentava junto e vamos solucionar determinado problema./e ajudou os dois lados, você e a gente. E a classe toda.

É o que eu falei, nós sentamos juntas, decidimos juntas.

equivalência entre os participantes

As professoras reconheceram que houve equivalência entre elas e a pesquisadora, já que cada um pôde contribuir com seu conhecimento, de forma não hierárquica. Elas destacaram que, como consequência, foi possível desenvolver um trabalho no qual as áreas da Psicologia e da Pedagogia se complementaram, na busca de um objetivo comum.

Houve equivalência.

De igual pra igual e complementando as duas áreas, Psicologia e Pedagogia, trabalhando juntas/prá conseguir um objetivo.

participação de todos

No que diz respeito a elas próprias e à pesquisadora, as professoras afirmaram que todos participaram do processo de consultoria. Por outro lado, elas consideraram que faltou a participação dos pais, já que um número reduzido participou da intervenção realizada com os familiares. Em vista disso, foi ressaltado que a pesquisadora deveria ter tentado buscar a participação dos pais de outra forma, por exemplo, fazendo uso da primeira reunião de pais realizada pela escola, quando há grande participação dos familiares. Dessa forma, foi sugerido que essa reunião com os pais deveria ter sido prolongada para que fosse realizada a primeira reunião da intervenção.

Com certeza/o que eu achei que faltou um pouco, foi a parte dos pais./um envolvimento maior, né/comprometimento.

E também participou o mínimo possível, perto do número de pais.

Eu acho que a única coisa que faltou mesmo foi tentar buscar eles de outra forma, não sei. Eu não sei qual é a forma [...] na minha primeira reunião vieram bastante pais/na primeira reunião eles querem conhecer, saber o que vai ser feito [...] Se a gente tem que fazer alguma coisa, tem que fazer nessa primeira reunião. Talvez a gente poderia ter prolongado a reunião de pais e fazer a sua primeira reunião aqui.

divisão de responsabilidades

Segundo as professoras, as responsabilidades pelas atividades desenvolvidas durante o ano foram divididas entre elas e a pesquisadora.

Houve/acho que conseguimos “vamos fazer isso, você faz isso e eu faço isso”.

compartilhamento de recursos

As professoras relataram que a pesquisadora compartilhou recursos com elas, levando para a escola materiais para que as atividades planejadas fossem desenvolvidas. No entanto, as professoras não mencionaram se o contrário também aconteceu.

Com certeza/sim/nossa./você trouxe um monte de coisa, fez vários materiais.

compromisso entre os envolvidos

Foi considerado que houve compromisso já que todas, professoras e pesquisadora, estavam envolvidas com o processo de consultoria de maneira séria e preocupada.

Sim/com certeza/acho que a gente levou bem a sério sim toda a intervenção. Estávamos o tempo todo preocupadas em fazer o trabalho.

3.2.b. Opinião sobre a intervenção

abordagem utilizada

A abordagem de Suporte Comportamental Positivo foi avaliada positivamente pelas professoras. Elas relataram que conseguiram, por meio do trabalho desenvolvido ao longo do ano, lidar com os alunos de outra maneira, valorizando as características positivas dos mesmos. Além disso, as professoras consideraram ter aprendido que são capazes de provocar mudanças em relação aos comportamentos inadequados.

Também foi ressaltada a efetividade de uma intervenção que não focaliza os comportamentos inadequados apresentados por determinados alunos, mas sim envolve

toda a classe. Segundo as professoras, isso facilitou a integração dos alunos com problemas de comportamento na turma.

Sabe o que eu achei legal do trabalho da Aline, é que ela vê pelo lado positivo. A gente não conseguia enxergar, eu não conseguia enxergar/é.

A gente fala tem problema de comportamento, mas e aí o que você faz. Então tem problema de comportamento, mas você mexeu com a sala toda pelo lado positivo./você não destacou aquele aluno como sendo o mau elemento, né. Você fez a gente enxergar que a gente podia mudar o comportamento daquele aluno, mas mexendo com todo mundo, com a sala.

E usando o lado positivo do aluno, que ele também tem, mesmo com comportamento inadequado na sala de aula/isso é verdade.

E aí mexeu com a sala toda e não só com aquele aluno. Ele tinha que se engajar/acho que isso foi o que facilitou pra gente. Facilitou a integração desse aluno na sala, porque a sala inteira estava engajada em uma coisa comum. Aí pra fazer parte do grupo ele teve que se encaixar/acho que é isso.

Quanto ao processo de Consultoria Colaborativa, as professoras consideraram importante poder contar com a ajuda de outro profissional para discutir o comportamento dos alunos e planejar intervenções. Foi destacado também que desenvolver intervenções em conjunto garante resultados mais efetivos. No entanto, foi destacado que em alguns casos o aluno precisa de atendimento psicológico individual.

Mas sabe o que eu vejo, uma pessoa de fora olhando/é muito melhor/é mais fácil pra gente encontrar um caminho. Às vezes a gente tá tão cansada/aí uma pessoa de fora ajuda muito.

Eu também gostei dessa abordagem, de trabalhar com o professor. Eu acho que tem alguns casos que talvez precise de um atendimento mais individual com o aluno, mas trabalhar junto com o professor é muito bom./eu vou voltar naquilo que eu falei. Talvez se tivesse trabalhado individualmente não teria o sucesso que teve.

O enfoque preventivo da intervenção também foi elogiado pelas professoras que consideraram que estratégias voltadas para toda a sala, ao invés de focalizar

determinados alunos (por exemplo, aqueles que apresentavam comportamento disruptivo), alcançam resultados mais significativos.

Quando você veio aqui e falou do seu trabalho, eu achei que você fosse pegar só as crianças indisciplinadas. Eu me surpreendi quando você chamou todo mundo para a primeira atividade [...] Então na minha cabeça você ia trabalhar só com eles./mas talvez não teria esse sucesso que a gente teve com a classe toda, se tivesse trabalhado só com eles.

reuniões semanais

As professoras afirmaram ter aprendido muito com as reuniões realizadas semanalmente. No entanto, foi ressaltado que tais reuniões deveriam ter acontecido em maior número e que os temas deveriam ter sido abordados de forma mais profunda. Segundo as professoras, esse problema teria sido resolvido com a indicação, por parte da pesquisadora, de leituras sobre os temas discutidos em reunião. Foi discutido que, embora as professoras tivessem pouco tempo para fazer as leituras, elas poderiam ter se organizado nesse sentido.

A gente aprendia bastante.

Acho que uma hora por semana é pouco tempo/a gente queria falar, contar as coisas sobre os alunos.

O conteúdo que você trouxe foi muito interessante, mas acho que foi muito breve, muito por cima/pelo tempo que a gente tinha, né/faltou aprofundar. Porque também não foi uma hora por semana, nunca foi uma hora. Até a gente chegar, organizar as coisas, sentar. Sempre foi em torno de 50 minutos. Teve feriado, teve dia que a gente teve que desmarcar por causa de reunião.

O assunto é interessante/talvez até a leitura de textos aprofundados. Eu senti falta disso. Eu sei que falta tempo pra gente, mas se fosse dado com antecedência eu acho que daria/se você desse umas duas semanas pra gente ler.

estratégias desenvolvidas

As professoras consideraram que as estratégias desenvolvidas lhes ajudaram a lidar melhor com os alunos em sala de aula e também mostraram que elas são capazes de desenvolver intervenções. Entre as estratégias realizadas, a estratégia “alunos da semana” foi selecionada como a mais bem sucedida. As professoras relataram que as outras professoras demonstraram interesse pela estratégia e que os outros alunos da escola também acompanhavam as fotos que eram afixadas semanalmente no mural.

Ótimas/foi o que ajudou a gente.

O que deu pra perceber também é que a gente é capaz de criar estratégias. Nós conseguimos construir/coletivamente.

A estratégia do bom aluno/deu certo/muito certo/foi muito bacana. Mexeu até com a escola/você viu o interesse das outras professoras? Elas queriam fazer também/e os irmãos mais velhos? Eles vinham e perguntavam “a foto do meu irmão vai essa semana?”/o irmão do A60 outro dia me perguntou “Por que a foto do A60 tá aí fora mesmo, professora?” Aí eu expliquei “porque ele se comportou a semana toda, ele não xingou, ele não brigou”. Aí ele falou “eh Nenê⁶!”.

Foi destacado que uma das razões para o sucesso foi a aceitação da proposta por parte da escola, das professoras e dos alunos. Outra razão levantada foi o fato da pesquisadora ter feito parte da rotina da sala de aula, de modo a tornar natural a sua presença.

Eu acho que o trabalho foi tão aceito desde o começo, que deu certo.

Você fez parte da rotina da sala, tanto que os alunos falavam “e a Aline, quando ela vem?” A sua presença era natural.

As professoras também destacaram que mais estratégias poderiam ter sido realizadas, já que algumas delas foram planejadas, mas não foram implementadas por falta de tempo. Como exemplos de tais estratégias foram citados o treino de atenção e a tutoria entre os alunos.

Eu acho que podia ter sido feito mais. Teve coisa que a gente planejou que não deu pra fazer, né. O treino de atenção, a tutoria.

⁶ apelido de A60 para seus familiares.

treino de habilidades sociais

O treino de habilidades sociais foi avaliado positivamente pelas professoras, que consideraram que os alunos também gostaram do treino. As professoras refletiram sobre a importância de integrar as dinâmicas realizadas no treino à rotina da sala de aula, já que promover habilidades sociais também deve ser um dos objetivos do trabalho dos professores.

Os alunos adoravam que você vinha porque era bom pra eles/ótimo.

Eu acho que foi muito bom pra turma.

Eu acho que dá pra gente integrar mais. Eu acho que dentro do nosso conteúdo dá pra integrar essas atividades que você fez. A gente foca muito a parte pedagógica, mas tem também que fazer um pouco desse trabalho que a Aline fez./a gente tem que pensar nesse outro lado também.

3.2.c. Mudança no comportamento dos alunos

As professoras relataram melhoras relacionadas ao comportamento dos alunos após a intervenção realizada. Como exemplos foram mencionados redução significativa de comportamentos inadequados apresentados pelos alunos A14, A23, A24, A30 e A58.

Segundo a professora P2, a aluna A23 deixou de brigar com os colegas e passou a ser aceita pelo grupo. A professora acredita que havia uma relação entre os comportamentos inadequados apresentados por A23 e a rejeição que a sala demonstrava por ela. Segundo P2, quando a aluna começou a se comportar de forma mais adequada, seus colegas passaram a aceitá-la e isso a motivou a modificar ainda mais seu comportamento. Além disso, não foram mais registradas reclamações sobre o comportamento de A23 pelas mães de outros alunos, o que era comum no início do ano. Outro indicativo da melhora do comportamento apresentado pela aluna foi que, com o decorrer da intervenção, A23 passou a apresentar bom relacionamento com seus colegas de classe.

Reduziu sim. Os comportamentos que a gente considerava inadequado em sala de aula, lembra, melhoraram bastante. O A14 é um exemplo disso. Melhorou (P1).

Eu acho que eles mudaram muito. O exemplo mais claro da minha sala foi a A30. A mudança foi muito grande. A A24 mudou cem por cento. A A23 também mudou muito [...] Ela não brigou mais, eu acho que ela teve uma aceitação por parte do grupo que não tinha. Eu acho que isso ajudou muito ela. Acho que no começo ela se sentia muito excluída, porque realmente todo mundo excluía ela da turma. Tinha muita reclamação de mãe sobre ela e essas reclamações cessaram. No final do ano ela tava se dando bem com todos os alunos, até com a A32 que antes deixava muito ela de lado e que é a bam bam bam da sala, saía de mão dada com ela pra hora do recreio. Então eu acho que isso ajudou muito ela se inserir muito na sala e eu acho que essa inserção dela na sala, no grupo, ajudou a diminuir esse comportamento inadequado que ela tinha. Acho que foi muito bom pra ela (P2).

Em relação ao comportamento de A58, sua professora P3 considera que o aluno passou a ficar mais atento para o seu comportamento e aprendeu que ele poderia obter atenção emitindo comportamentos adequados.

Para mim foi o A58. Eu acho que ele começou a prestar mais atenção no que ele fazia. Coisa que eu acho que ele fazia sem pensar. Pra ele era comum se comportar daquele jeito. Eu acho que foi isso que pegou. Ele percebeu que ele não precisa se comportar daquele jeito pra chamar atenção. Ele não precisa usar de indisciplina pra chamar atenção (P3).

Também foi citado como exemplo de melhora no comportamento após a intervenção o caso de A17. Segundo P1, antes da intervenção o aluno era bastante tímido e introvertido e, depois da intervenção, ele passou a se comunicar e se relacionar com os colegas e com a professora. Além disso, o aluno parou de chorar no início da aula, comportamento que era muito frequente no início do segundo semestre.

O A17. Ele não se comunicava. Era tímido, retraído. Ele guardava tudo pra ele, introvertido. Tudo ele quer contar pra mim agora. Tudo! E até com os colegas. Antes ele não conversava com ninguém e agora ele quer contar tudo o que aconteceu na casa dele. Não chora mais [...] (P1).

Também foi relatado que o número de faltas dos alunos diminuiu com a estratégia “alunos da semana”, já que o aluno que faltava perdia o adesivo do dia e, conseqüentemente, diminuía suas chances de ter sua foto afixada no mural.

Na reunião as mães me perguntaram da bolinha. Uma falou “o que é esse negócio da bolinha, a minha filha não quer mais faltar”. Foi a A6. Ela não faltou mais e antes ela faltava bastante./eu também percebi isso na minha sala./sim, eles estão faltando bem menos.

Finalmente, as professoras consideraram que a intervenção conseguiu modificar o comportamento de todos os alunos das três salas e destacaram que eles se tornaram mais solidários entre si e companheiros uns dos outros.

[...] eu acho que vai uma turminha diferente pro segundo ano./quem pegar essas turminhas no segundo ano vai ganhar muito. São três classes totalmente diferentes.

Sabe o que eu percebi, a nossa classe era muito solidária/sim/eles se preocupavam com os amigos/mais eu acho que foi uma coisa que foi crescendo/foi/sim/por conta desse trabalho.

Mas sabe que foi uma coisa que eles foram aprendendo, né. Porque no começo, principalmente a A24, era muito isolada, ela era largada muito de lado./eles foram crescendo com o que foi trabalhado. Eles sabiam, eu precisava dele pra ganhar a bolinha, eu precisava dele pra poder caminhar. Não dependia só de mim./eles tinham que trabalhar juntos.

Eles torciam pelos outros/Cada vez que o A58 e o A48 caminhavam, eles falavam “ele merece! Ele merece!” Eu até fechava a minha porta de tanto barulho.

3.2.e. Mudança na qualidade de vida do aluno

As professoras relataram que a intervenção foi capaz de promover qualidade de vida para os alunos envolvidos. P1 citou como exemplo o aluno A17 que, após a intervenção, demonstrou ganhos significativos na área de socialização. P2 citou como exemplo o caso de A23 e A24 que, após o início da estratégia “monitoramento do comportamento”, demonstraram estar felizes por serem acolhidas pelos colegas de classe e por se sentirem como parte da turma.

Segundo P2, o relato da mãe de A24 indica que também houve melhora no comportamento da filha em casa, já que a criança, segundo relato da mãe, estava mais motivada em ir para a escola e fazer as tarefas de casa.

Nossa, muito!

O A17 é um caso nítido, é um exemplo claro de mudança na qualidade de vida. Ele não conversava com ninguém e agora ele faz parte do grupo. Antes ele mesmo se excluía. Agora ele participa de tudo, ele quer falar. Antes, imagina, ele nem olhava pra mim. Agora ele ergue a mão, ele fala “eu sei, eu sei”. Nossa! (P1).

Quando a A24 e a A23 completaram o caminho pela primeira vez e foram distribuir a surpresa para a sala foi uma festa. As duas sempre foram meio excluídas, né. E a gente falou que, se elas chegassem, eles iam ganhar a surpresa. Então eles ficaram a semana inteira na torcida. No dia, eles bateram palmas pra eles, eles gritaram “viva a A24!”, “viva a A23”. E elas saíram da sala assim muito felizes. A A23 chegou pra mim e falou “professora, essa é a hora mais feliz da minha vida!”, “eu nunca me senti tão feliz”. Porque foi uma coisa assim que todo mundo torceu, todo mundo comemorou. Eles gritavam “A24! A23”, pras duas. Elas saíram daqui muito felizes. Foi muito legal. Eu fiquei assim com um nó, sabe (P2).

No caso da A24, até a mãe notou. Ela começou a notar algumas mudanças em casa. Ela percebeu A24 mais motivada na hora de aprender, que ela está se esforçando mais (P2).

3.2.f. Mudança na prática pedagógica

Em relação à prática pedagógica, as professoras indicaram ter aprendido a considerar as características positivas dos alunos com comportamento disruptivo e, além disso, não tentar reduzir a emissão de comportamentos inadequados focalizando diretamente tais comportamentos. Nesse sentido foi destacado que, depois da intervenção, elas se sentiam capazes de promover mudanças no comportamento dos alunos por meio da modificação do ambiente no qual esse aluno está inserido, no caso, a sala de aula.

Eu acho que a gente, eu pelo menos, quando eu trabalhava com uma criança indisciplinada, eu via sempre o lado negativo/eu ia falar isso agora, principalmente o lado negativo/é mesmo.

O que ficou pra mim também foi eu saber que eu posso mudar o outro, mas não tendo contato direto com ele. Eu mudei a classe e interferei o outro. Eu pensava antes, se ele era o problema, então eu tenho que mudar ele. E não é assim. Você ensinou isso pra gente. Eu posso mexer no todo e a gente acaba atingindo o objetivo que é mudar aquele comportamento. Isso também me marcou bastante.

3.2.g. Aplicabilidade das estratégias

As professoras consideraram ser possível aplicar novamente as estratégias desenvolvidas, pois tais estratégias eram de fácil aplicação e não interferiam na rotina da sala. No entanto, foi destacado que adaptações podem ser necessárias de acordo com a realidade encontrada e que a reaplicação das estratégias seria diferente por não ser feita com a consultoria da pesquisadora.

Ah eu acho/eu acho que todas/a maioria/adaptando de acordo com a necessidade, né. Eu acho que tem coisa que dá pra fazer, muda um pouquinho aqui, adapta alguma coisa, mas dá pra aplicar sim

Claro que dá. Não da mesma maneira que seria se você tivesse junto com a gente, mas a gente consegue sim./é possível sim/e as intervenções eram simples. Dava pra fazer todo dia, não interfere.

3.2.h. Presença do psicólogo na escola

A presença do psicólogo nas escolas, como integrante da equipe educacional, foi considerada essencial. As professoras relataram que o psicólogo que trabalha na escola tem uma perspectiva diferenciada. Foi mencionado como indicação da necessidade do psicólogo na escola o fato das demais professoras perguntarem se a pesquisadora não poderia desenvolver algum trabalho na sala delas também.

É o que falta/é essencial, necessária/é essencial porque quando eu penso em uma escola, eu penso em uma equipe. Em uma equipe tem que ter/deveria ter.

[...] alguém que trabalha aqui dentro, tem uma visão diferente.

Eu acho que falta, seria essencial. Acho que teria que ter um psicólogo em cada escola, como parte da equipe.

A gente percebe essa necessidade pelas meninas que vivem perguntando “a Aline vai só na sala de vocês?”/elas também queriam.

DISCUSSÃO

Visando discutir os resultados alcançados no presente estudo, três aspectos principais serão abordados: a) o impacto do programa de intervenção para familiares, alunos e professores; b) a aplicação dos modelos de Consultoria Colaborativa Escolar e de Suporte Comportamental Positivo na realidade brasileira; c) o papel do psicólogo escolar.

Impacto do programa de intervenção

Inicialmente será discutido sobre a avaliação do impacto do programa de intervenção oferecido, considerando os familiares, os alunos e os professores.

Impacto do programa de intervenção para os familiares

A avaliação do impacto do programa de intervenção no comportamento dos familiares indicou que, de modo geral, houve aumento estatisticamente significativo no índice de estilo parental. Especificamente, observou-se aumento estatisticamente significativo nos comportamentos referentes ao estilo parental positivo, monitoria positiva e comportamento moral. Quanto aos comportamentos referentes ao estilo parental negativo, foi observada diminuição estatisticamente significativa na disciplina relaxada e na monitoria negativa.

Os resultados obtidos no por meio da aplicação do IEP, pode ser comparado com as opiniões dos familiares, levantadas por meio da reunião de grupo focal, sobre as mudanças que eles observaram em seu próprio comportamento. Os familiares relataram ter aprendido a ser mais paciente e se acalmar para resolver situações problemas, evitando fazer uso de punição física. Eles também indicaram que, a partir das discussões realizadas nos encontros quinzenais, eles passaram a dialogar mais com os filhos, demonstrando mais interesse pela rotina dos mesmos e prestando mais atenção no que os filhos dizem, como eles se comportam e se relacionam com as pessoas.

Além disso, os familiares relataram ter aprendido a responder aos comportamentos dos filhos de modo consistente e evitando fazer uso da supervisão estressante. Os familiares também observaram que, com a intervenção, eles passaram a se preocupar em ter momentos de lazer com os filhos.

Entre as investigações revisadas nesse estudo que envolveram a avaliação de programas de intervenção baseados na Consultoria Colaborativa Escolar e/ou no

Suporte Comportamental Positivo, apenas o trabalho de Upshur, Wenz-Gross e Reed (2009) envolveu os familiares. Foram oferecidas consultoria e terapia familiar, com o objetivo de orientar os familiares sobre maneiras de disciplinar e apresentar regras aos filhos. No entanto, os autores relataram que não foi verificada nenhuma mudança estatisticamente significativa quanto ao nível de estresse e habilidades parentais, embora resultados positivos tenham sido observados nas crianças, alvo do programa de intervenção.

De maneira específica, o presente estudo não observou melhora nas práticas parentais de duas participantes F14 e F17/25. A participante F14, avó de A14 apresentou piora em seu índice de estilo parental. Observando cada uma das práticas investigadas, a participante apresentou aumento no índice de comportamento moral e diminuição no índice de disciplina relaxada. Entretanto, houve aumento nos índices de negligência e monitoria negativa, resultando em diminuição de um ponto no valor total do iep. Na reunião de grupo focal, F14 declarou que o relacionamento entre ela e os netos continuava difícil, mas afirmou que melhoras estavam acontecendo, embora lentamente.

Esse resultado pode ser explicado considerando o momento de crise pelo qual a família estava passando. No início do ano no qual o programa de intervenção foi realizado, a mãe das crianças (A14, participante da pesquisa e seu irmão dois anos mais velho) abandonou os filhos mais velhos, que ficaram sob os cuidados da avó, F14. A avó demonstrava em seu discurso muita raiva pela filha e também o quanto cuidar dos netos era uma sobrecarga para ela. Por sua vez, segundo relato da avó, as crianças haviam se revoltado contra a ela pelo abandono. Tais sentimentos foram reativados por três vezes durante o ano, momentos nos quais a mãe dos meninos fez contato por telefone, dizendo que iria voltar, o que não aconteceu.

Considerando a situação delicada dessa família e também a recomendação de Gomide (2006) de que familiares classificados em situação de risco devem receber intervenção terapêutica, em grupo ou individualmente, a pesquisadora discutiu com a assistente educacional pedagógica sobre a possibilidade de encaminhar a avó e as duas crianças para atendimento psicológico clínico gratuito. O encaminhamento foi realizado e, no mês de julho, os três passaram a ser atendidos por estagiários do curso de Psicologia de uma universidade particular da cidade.

No caso de F17/25, não houve alteração no índice de estilo parental, após a intervenção. É preciso considerar que a intervenção com F17/25 aconteceu em situações

especiais, já que A17 apresentou, antes da intervenção, um índice elevado de comportamento do tipo internalizante. Diante disso, a intervenção concentrou-se em modificar o comportamento de F17/25 no que diz respeito ao comportamento superprotetor dela em relação ao seu filho, e as demais questões (demonstrar carinho pelos filhos, estabelecer regras, ser consistente, fazer uso de consequências positivas no lugar de punição física, monitorar os filhos de modo positivo e fornecer modelo moral) foram abordadas de maneira secundária. Além disso, o fato da intervenção com F17/25 ter acontecido individualmente, não possibilitou a troca de experiência dessa mãe com os demais participantes, ou seja, os temas não foram abordados com toda a riqueza com que foram abordados nos outros grupos.

Apesar disso, as melhoras observadas em F17/25, que deixou de apresentar qualquer comportamento superprotetor e passou a valorizar a autonomia do filho, e a consequente melhora no comportamento de A17 na escola, indicam que a intervenção voltada para essa mãe foi bem sucedida em alguns aspectos que não foram medidos pelo instrumento IEP.

Embora a literatura aponte que intervenções que envolvem a família são fundamentais (OMOTE, 1980; AIELLO, 2002; PALOMINO e GONZÁLVES, 2002) e apesar do presente estudo ter alcançado resultados bastante significativos com a aplicação de uma intervenção voltada para promover práticas parentais positivas (por exemplo, as mudanças nas práticas parentais de F26, F34, F41, F59, F60 e F61), é relevante discutir até que ponto a participação dos pais em intervenções é indispensável para promover mudanças no repertório comportamental das crianças especificamente no ambiente escolar.

Para discutir sobre esse aspecto, é importante observar que dos sete alunos que alcançaram mudanças mais significativas quanto à diminuição de comportamentos internalizantes, cinco (A17, A30, A34, A59, A60) são filhos ou netos de familiares que participaram do programa de intervenção voltado para o aprendizado de práticas parentais. Isso quer dizer que dois alunos (A40 e A42) alcançaram mudanças comportamentais independente da participação familiar no estudo.

Quanto aos comportamentos externalizantes, dos treze alunos que alcançaram diminuição estatisticamente significativa referente à emissão de tais comportamentos, cinco (A12, A14, A30, A47 e A59) são filhos ou netos de familiares que fizeram parte do programa de intervenção. Nesse caso, oito alunos (A15, A20, A40, A43, A48, A56,

A57 e A58) alcançaram mudanças comportamentais independente da participação familiar.

Cabe destacar que, nas reuniões de grupo focal com as professoras, dos seis alunos que elas selecionaram como exemplos de casos que apresentaram as melhoras de comportamento mais significativas, três são filhos e netos de familiares que participaram da intervenção (A14, A17 e A30), ou seja, três alunos (A23, A24 e A58) apresentaram melhoras no comportamento independente da participação familiar.

Os resultados apresentados acima parecem indicar que, quando a escola passa a ser um ambiente no qual comportamentos adequados são valorizados e reforçados de modo consistente, os alunos passam a se comportar de modo diferente ao menos nesse ambiente, já que não podemos inferir que tais mudanças foram generalizadas para o contexto familiar.

No entanto, uma questão deve ser levantada. As melhoras comportamentais dos alunos cujos familiares não participaram da intervenção são duradouras? Essa questão é relevante, pois embora esses alunos tenham aprendido um novo repertório comportamental, o ambiente familiar, que em situações normais irá acompanhar a criança durante todo o seu desenvolvimento até a vida adulta, não apresentou nenhuma modificação. Isso quer dizer que o ambiente familiar não foi preparado para eliciar e manter o novo repertório desenvolvido pelas crianças.

Impacto do programa de intervenção para os alunos

No que diz respeito à avaliação do impacto da intervenção no comportamento dos alunos, observou-se diminuição estatisticamente significativa em seis das oito escalas que fazem parte do Perfil das Síndromes avaliado pelo instrumento TRF: ansiedade/depressão; isolamento/depressão; problemas sociais; problemas de atenção; comportamento de quebrar regras; comportamento agressivo. Também foi observada diminuição estatisticamente significativa nas escalas referentes ao comportamento externalizante, comportamento internalizante e problemas totais.

Resultados semelhantes foram encontrados em estudos internacionais desenvolvidos por Upshur, Weiz-Gross e Reed (2009), Lier, Vuijk e Crijnen (2005), McClean *et al.* (2005) e Bradshaw *et al.* (2009).

No estudo de Upshur, Weiz-Gross e Reed (2009), cujo objetivo foi avaliar um programa de intervenção, com base na Consultoria Colaborativa Escolar, voltado para crianças consideradas em situação de risco, os professores e os pais dessas crianças, a

análise de dados revelou diminuição estatisticamente significativa na emissão de comportamentos agressivos e comportamento não adaptativo para o grupo controle. Mudanças significativas não foram observadas no comportamento dos alunos pertencentes ao grupo controle. Além disso, foi observado aumento estatisticamente significativo de comportamentos adaptativos.

Quanto aos comportamentos adaptativos especificamente, no presente estudo o instrumento TRF permitiu avaliar esse item investigando a percepção das professoras referente a três aspectos: engajamento nas atividades, comportamento apropriado, aprendizado e grau de felicidade. Foi observada mudança estatisticamente significativa apenas quanto ao comportamento apropriado.

Lier, Vuijk e Crijnen (2005), em estudo desenvolvido com o objetivo de verificar a eficácia de uma intervenção baseada no Suporte Comportamental Positivo, também verificaram reduções significativas de comportamentos antissociais nas crianças incluídas no grupo experimental.

O estudo longitudinal conduzido por McClean *et al.* (2005) com o objetivo de avaliar a efetividade de um modelo de prestação de serviços, baseado no Suporte Comportamental Positivo, voltado para indivíduos com comportamentos desafiadores, teve como principal resultado que 77% do grupo de profissionais relataram redução substancial na emissão de comportamentos desafiadores, como efeito da intervenção.

Também foi observada melhora estatisticamente significativa no comportamento dos alunos que participaram do estudo de Bradshaw *et al.* (2009), cujo objetivo foi examinar o impacto de uma intervenção baseada no Suporte Comportamental Positivo. De acordo com os autores, após a intervenção, verificou-se que os alunos estavam mais cooperativos na sala de aula, respeitosos com os colegas e dispostos a melhorar suas habilidades. Essa mesma observação foi feita pelas professoras participantes do presente estudo, que avaliaram que todos os seus alunos se tornaram mais solidários e companheiros uns com os outros, após a intervenção.

Cabe destacar que nenhum dos estudos acima citados investigou o impacto de intervenções baseadas na Consultoria Colaborativa Escolar e/ou no Suporte Comportamental Positivo no comportamento internalizante dos alunos. No presente estudo, houve a preocupação de planejar intervenções voltadas para prevenir e minimizar tais comportamentos, sendo que os resultados revelaram diminuição estatisticamente significativa em duas das três síndromes que estão relacionadas com problemas internalizantes: ansiedade/depressão e isolamento/depressão.

Quanto aos estudos nacionais que investigaram o efeito de programas de intervenções baseadas na Consultoria Colaborativa Escolar (ALPINO, 2008; PEREIRA, 2009), resultados positivos também foram observados. Alpino (2008) verificou o efeito de uma proposta de Consultoria Colaborativa Escolar implementada por uma fisioterapeuta junto às professoras de alunos com paralisia cerebral. Embora o estudo não tenha tido como foco problemas de comportamento apresentados pelos alunos, é importante destacar que mudanças comportamentais significativas foram observadas nos alunos alvo da pesquisa, no que diz respeito à autoestima e ao interesse em participar das atividades. No presente estudo não foram observadas mudanças estatisticamente significativas quanto ao comportamento dos alunos relacionado com o engajamento nas atividades e a autoestima não foi medida pelo instrumento utilizado.

Pereira (2009) desenvolveu um estudo com o objetivo de investigar as possibilidades de Consultoria Colaborativa do psicólogo no ambiente escolar para favorecer a inclusão escolar de alunos surdos. Apesar das dificuldades encontradas para estabelecer o processo de consultoria, a autora concluiu que o psicólogo pode contribuir no contexto escolar, principalmente no que diz respeito ao manejo de comportamentos que visam à aprendizagem social dos alunos, sejam eles surdos ou não, favorecendo condições para o desempenho acadêmico.

Ainda considerando o impacto do programa de intervenção no comportamento dos alunos no presente estudo, segundo o relato dos familiares, também foram observadas melhoras no comportamento das crianças no ambiente familiar, após a intervenção: as crianças passaram a obedecer mais prontamente às ordens dos pais e as regras estabelecidas por eles. Um aspecto importante a ser ressaltado é que os familiares observaram mudanças nos comportamentos de todos os filhos e não apenas nos filhos que participaram do programa de intervenção (os alunos do primeiro ano). Isso indica que o principal objetivo da intervenção voltada para os familiares foi alcançado, ou seja, promover melhoras no comportamento dos filhos por meio da modificação do ambiente familiar, desenvolvendo práticas parentais positivas, que permitiram aos familiares estabelecer e fazer cumprir regras, responder aos comportamentos emitidos pelas crianças de modo consistente, fazer uso de consequências positivas ao invés do uso de punição física, demonstrar carinho e amor aos filhos por meio de ações, monitorar os filhos de modo positivo e fornecer modelo moral.

Ao observar o impacto da intervenção para os alunos, é preciso discutir especificamente o caso de A57, que apresentou aumento de comportamentos

inadequados do tipo externalizante, e os casos de A12, A42, A56 e A58 que não apresentaram melhoras tão evidentes.

A aluna A57 foi a única das três turmas que antes da intervenção foi classificada na categoria normal e, após a intervenção, na categoria limítrofe, quanto aos comportamentos do tipo externalizante. Essa mudança de classificação deveu-se ao aumento nos escores dos seguintes itens: desrespeitar regras, discutir excessivamente e envolver-se em brigas. Esse aumento pode ser em parte explicado pelo fato da aluna ter sofrido um acidente na escola e fraturado o braço no início do segundo semestre. Devido ao acidente, a aluna ausentou-se da escola durante três meses e retornou no final do último bimestre. Dessa forma, a aluna deixou de participar de grande parte do treino de habilidades sociais e das estratégias desenvolvidas em sala de aula. Além disso, depois desse período fora da escola e do convívio com os seus colegas de classe, são esperadas dificuldades em se adaptar à rotina da sala de aula, em se relacionar com os colegas e até mesmo dificuldades acadêmicas, que estão relacionadas com os comportamentos que passaram a ser emitidos pela aluna.

Quatro alunos, embora tenham apresentado diminuição na emissão de comportamentos inadequados, não apresentaram melhoras significativas no comportamento. O comportamento do aluno A42, quanto ao tipo internalizante, se manteve na categoria limítrofe após a intervenção. Por sua vez o comportamento do tipo externalizante dos alunos A12 e A58 se manteve na categoria clínica e do aluno A56, permaneceu na categoria limítrofe, após a intervenção.

Tais resultados podem indicar uma limitação do estudo, já que intervenções mais específicas (como por exemplo, as estratégias “caminho para a escola”, “monitoramento do comportamento” e “treino de comunicação funcional”) tiveram como alvo os alunos que as professoras julgaram como os casos mais graves de suas salas, ou seja, os casos nos quais era urgente o desenvolvimento de métodos educacionais para reduzir comportamentos problemáticos. Em vista disso, para que o programa se mostrasse mais efetivo, deveriam ter sido considerados todos os alunos classificados na categoria limítrofe e clínica, antes da intervenção, e não apenas os alunos indicados pelas professoras.

Impacto do programa de intervenção para as professoras

Nenhum instrumento foi aplicado para verificar o impacto direto do programa de intervenção nas práticas pedagógicas das professoras participantes do estudo, mas os

dados qualitativos levantados por meio das duas reuniões de grupo focal indicam que houve impacto positivo. As professoras relataram que as estratégias desenvolvidas em conjunto por elas e pela pesquisadora as ajudaram a lidar melhor com os alunos em sala de aula. Além disso, elas indicaram ter aprendido a considerar as características positivas dos alunos que apresentam comportamentos disruptivos. Um resultado bastante importante foi que as professoras relataram que, após a intervenção, se sentiam capazes de desenvolver estratégias de manejo de sala de aula e de promover mudanças no comportamento dos alunos por meio da modificação do ambiente escolar.

Tais resultados foram semelhantes aos resultados encontrados por Sawka, McCurdy e Manella (2002). Os professores participantes desse estudo demonstraram aumento de conhecimento sobre manejo de comportamento e estratégias instrucionais, assim como implementação bem sucedida de habilidades na sala de aula. Além disso, foi observado índice elevado da satisfação dos educadores com o treino recebido. No presente estudo, as participantes também indicaram satisfação e relataram que o programa de intervenção foi bem sucedido.

Athanasiou *et al.* (2002) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar as crenças e experiências de professores e psicólogos escolares, que estão engajados no processo de Consultoria Escolar. Os professores participantes demonstraram a crença de que intervenções voltadas para minimizar problemas de comportamento apresentados pelos alunos deveriam envolver os familiares desses alunos. No presente estudo, as professoras também consideraram importante a participação dos familiares e inclusive lamentaram o fato de poucos familiares terem concordado em participar do programa de intervenção.

Ainda quanto a crença dos professores participantes do estudo de Athanasiou *et al.* (2002), estes relataram a importância de intervenções voltadas diretamente para o aluno com comportamento disruptivo. Além disso, quando intervenções eram percebidas como pobres e ineficazes, os professores atribuíam a falha para questões relacionadas com os alunos. Ao contrário, as professoras do presente estudo ressaltaram que, com o programa de intervenção desenvolvido, aprenderam a tentar reduzir a emissão de comportamentos inadequados sem focalizar diretamente tais comportamentos, mas sim promovendo modificações no ambiente de sala de aula e envolvendo todos os alunos.

É importante destacar que, assim como os professores participantes do estudo de Athanasiou *et al.* (2002), as professoras do estudo também consideraram que, em alguns casos, o aluno precisa de atendimento psicológico individual.

Aplicação dos modelos de Consultoria Colaborativa Escolar e de Suporte Comportamental Positivo na realidade brasileira

Os modelos de Consultoria Colaborativa Escolar e de Suporte Comportamental Positivo fundamentaram o programa de intervenção desenvolvido, aplicado e avaliado no presente estudo. Na introdução do trabalho, ambos os modelos foram apresentados, descrevendo como os mesmos são aplicados na realidade norte-americana. Nesse momento, será discutido como esses modelos podem ser aplicados na realidade brasileira, considerando os passos desenvolvidos na Etapa 3 do estudo.

Primeiramente será abordado o modelo de Consultoria Colaborativa Escolar. Este modelo foi aplicado segundo cada uma das etapas descritas por Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000): 1) entrada e estabelecimento de objetivos na equipe; 2) identificação do problema; 3) recomendações de intervenções; 4) implementação das intervenções; 5) avaliação.

Na etapa 1, *entrada e estabelecimento de objetivos na equipe*, a proposta do programa foi apresentado para as professoras e familiares participantes do estudo e, desde o início, tentou-se estabelecer um vínculo entre os participantes e a pesquisadora. Embora Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000) apontem a importância de estabelecer um vínculo entre os consultantes (no caso professoras e familiares), isso não foi necessário, pois as professoras já estavam adaptadas a trabalhar em conjunto e todos os familiares já apresentavam algum grau de proximidade por viverem no mesmo bairro.

Embora buscar o estabelecimento de uma parceria entre familiares e professoras seja importante (TURNBULL; TURNBULL, 1997; GARGIULO, 2002; AIELLO, 2002), este propósito não foi considerado fundamental para a proposta do presente estudo.

Nesse estudo, a etapa 1 foi desenvolvida concomitantemente com a etapa 2, *identificação do problema*. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a proposta do estudo foi apresentada e um vínculo entre os participantes e a pesquisadora foi estabelecido, procurou-se desenvolver uma relação amigável e de respeito. Ainda nesse momento, foram reunidas informações sobre o aluno e o contexto no qual ele estava inserido (nesse caso, o contexto familiar e escolar foram investigados) por meio de observação

do aluno em sala de aula e aplicação dos instrumentos TRF, junto às professoras, e IEP, junto aos familiares.

Embora Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000) ressaltem que a responsabilidade por realizar as avaliações não deve ser principalmente dos professores, nesse estudo as professoras participantes assumiram esse papel, pois o instrumento selecionado deveria ser preenchido pelas mesmas. Para tentar minimizar esse fato, o instrumento foi apresentado para as professoras e foi dada às mesmas a chance de optar por assumir ou não a responsabilidade pela avaliação. As três professoras concordaram em realizar a avaliação e determinaram, em conjunto, o prazo que elas teriam para finalizá-las.

A terceira etapa, *recomendações de intervenções*, consistiu da preparação para a aplicação do programa de intervenção. Para tanto, a estrutura do programa foi apresentada. Aos familiares foi explicado o número de encontros, a frequência dos mesmos, os temas que seriam abordados e as tarefas que seriam realizadas. Além disso, foi destacado que eles teriam um papel ativo, propondo e discutindo situações problemas enfrentadas por eles em suas casas.

Quanto às professoras, foram apresentados os conteúdos que seriam abordados, a frequência dos encontros, assim como a proposta de desenvolver estratégias em conjunto, a partir dos conteúdos discutidos nos encontros. Também foi apresentada a estrutura do treino de habilidades sociais, e diante disso, as professoras decidiram sobre as datas em que o mesmo poderia ser realizado e limitaram a frequência para um dia por semana, para que as atividades acadêmicas previstas não fossem prejudicadas.

Como sugerido por Kampwirth (2003), as responsabilidades de cada um dos envolvidos (pesquisadora, professoras e familiares) foram esclarecidas desde o início da implementação do programa de intervenção, sendo que todos cumpriram com o seu papel até o final do programa.

Na quarta etapa, *implementação das intervenções*, cada uma das frentes do programa de intervenção foi implementada, conforme apresentado anteriormente na seção método. Segundo a orientação de Kampwirth (2003), as intervenções foram desenvolvidas pelos consultantes (professoras e familiares) com a monitoração da consultora (pesquisadora) e também foram conduzidas apenas pela pesquisadora, como o treino de habilidades sociais, por exemplo.

A quinta e última etapa, denominada *avaliação*, teve como objetivo verificar a efetividade do programa de intervenção por meio da aplicação dos instrumentos TRF e

IEP e também por das reuniões de grupo focal conduzidas com as professoras e com os familiares. De acordo com as indicações de Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000), foi levantado o progresso dos alunos quanto à emissão de comportamentos adequados, mudança no conhecimento dos professores relacionado com manejo de sala de aula, e no conhecimento dos familiares no que diz respeito às práticas parentais. Além disso, foram levantadas informações sobre mudanças nas atitudes e comportamentos dos professores e familiares.

Assim como indicado pelos referidos autores, os dados provenientes das avaliações realizadas poderiam ser úteis para redefinir o programa e dar continuidade às intervenções desenvolvidas. No entanto, para os propósitos do estudo, as avaliações foram utilizadas para verificar o impacto do programa de intervenção e também para levantar modificações para aprimorar o programa de intervenção a ser reaplicado em pesquisas futuras.

Quanto ao modelo de Suporte Comportamental Positivo, pode-se afirmar que todas as intervenções foram desenvolvidas tendo em vista o objetivo principal desse modelo, ou seja, alcançar mudanças comportamentais significativas utilizando métodos educacionais baseados em procedimentos da análise do comportamento, sem o uso de métodos aversivos (CARR *et al.*, 1999). Os métodos educacionais desenvolvidos no presente estudo foram: “cartões com regras” e “fichas de bom comportamento”, no que diz respeito às tarefas propostas para os familiares, e “alunos da semana”, “caminho para a escola”, “monitoramento do comportamento” e “treino de comunicação funcional”, no que diz respeito às intervenções construídas em conjunto pelas professoras e pesquisadora.

O treino de habilidades sociais teve como função promover comportamentos prossociais, que segundo Warren *et al.* (2006) é uma das metas do Suporte Comportamental Positivo. Além disso, também foi objetivo do treino envolver todos os alunos das três salas de primeiro ano já que, de acordo com Benedict, Horner e Squires (2007), estratégias tendo como foco único e central a criança com comportamento disruptivo não são efetivas para reduzir o risco de emissão de comportamentos inadequados por parte de outras crianças da mesma sala de aula.

O fato do programa ter envolvido professores e familiares está de acordo com a proposta de Sugai *et al.* (2000), que argumenta que intervenções que desconsideram os ambientes dos quais a criança faz parte podem não alcançar resultados duradouros.

Além disso, é possível dizer que o fato do programa envolver a escola e a família também está condizente com o modelo de Suporte Comportamental Positivo, que prevê o desenvolvimento de comportamentos socialmente apropriados por meio da mudança do sistema social no qual o indivíduo está inserido (CARR, 2007).

A opinião das professoras sobre a adequação do modelo de Consultoria Colaborativa Escolar para a realidade que elas vivenciam no ambiente escolar, foi obtida por meio das reuniões de grupo focal. As três professoras consideraram que as características da colaboração que compõe a base do modelo de Consultoria Colaborativa Escolar (existência de um objetivo comum, equivalência entre os participantes, participação de todos, divisão de responsabilidades, compartilhamento de recursos e compromisso entre os envolvidos) estiveram presentes durante todo o programa de intervenção.

Além disso, as professoras julgaram importante a ajuda de outro profissional com quem elas puderam discutir sobre o comportamento dos alunos e planejar estratégias. No estudo conduzido por Athanasiou *et al.* (2002), o apoio foi o aspecto mais mencionado pelos professores. Os tipos de apoio relatados incluíram apoio emocional (a escuta e o feedback sobre o ensino, por exemplo), apoio para realização das intervenções (tais como coordenação das intervenções e mobilização de recursos) e apoio na prática profissional (compartilhamento de ideias e comunicação, por exemplo).

No que diz respeito ao Suporte Comportamental Positivo, as professoras consideraram que a abordagem as fez pensar e agir de um modo novo, valorizando as características positivas dos alunos e deixando de focalizar apenas os comportamentos inadequados. Além disso, elas destacaram ter aprendido a se comportar como agentes de mudança, ou seja, como profissionais capazes de provocar modificações no ambiente escolar que resultam em melhoras no comportamento dos alunos.

O caráter preventivo das intervenções baseadas no Suporte Comportamental Positivo também foi destacado pelas professoras como benéfico e efetivo. Além disso, ao relatar as melhoras comportamentais apresentadas pelos alunos A14, A17, A23, A24, A30, A48 e A58 e afirmar que todos os alunos das três salas desenvolveram a solidariedade e o companheirismo, as professoras indicaram que os principais objetivos do Suporte Comportamental Positivo foram alcançados, ou seja, ganho de comportamentos prossociais e melhora na qualidade de vida.

A opinião positiva das professoras sobre os modelos utilizados no programa de intervenção pode ser considerada como um indicativo de que programas desse tipo não são apenas necessários, como também podem ser aplicados nas escolas brasileiras.

O papel do psicólogo escolar

Quanto à atuação do psicólogo escolar, é possível afirmar que o programa de intervenção desenvolvido está de acordo com o novo paradigma da Psicologia Escolar para o século XXI, proposto por Veiga (2005), Andrada (2005) e Carvalho (2008), já que o programa desenvolveu ações principalmente voltadas para o coletivo, ou seja, para todos os alunos e não apenas para os alunos que apresentavam comportamentos inadequados. Além disso, o programa contou com a participação ativa de professores e familiares, sendo que uma relação de parceria e colaboração foi estabelecida com tais agentes. De acordo com as orientações de Andrada (2005), o programa de intervenção propiciou momentos de reflexão sobre novas práticas pedagógicas e diferentes maneiras de olhar para os alunos.

Pode-se considerar também que os desafios a serem enfrentados pelo psicólogo escolar, apontados por Valle (2003), foram superados, já que foi possível trabalhar de forma cooperativa com os professoras visando desenvolver ações para promover o desenvolvimento infantil e também implementar intervenções preventivas envolvendo a família e a escola.

A forma como familiares e professores avaliaram a presença do psicólogo na escola foi levantada por meio de reuniões de grupo focal. Os familiares consideraram que a presença do psicólogo na escola foi positiva, pois os ajudou a entender melhor os filhos e a si mesmos. Eles avaliaram como eficiente o fato do programa de intervenção ter sido direcionado não apenas para os familiares, mas também para os alunos.

Por sua vez, as professoras consideraram que a presença do psicólogo, como parte da equipe educacional, é essencial, já que esse profissional apresenta uma perspectiva diferenciada do ambiente escolar.

Tendo em vista as considerações realizadas e a opinião de professores e familiares, podemos considerar que o estudo apresenta, de forma operacional, como o psicólogo pode contribuir para modificar a realidade escolar, no que diz respeito à prevenção e minimização de problemas de comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo de desenvolver, implementar e avaliar um programa de intervenção, com enfoque preventivo, combinando os modelos de Consultoria Colaborativa Escolar e Suporte Comportamental Positivo na realidade brasileira foi alcançado.

Após análise e discussão dos resultados, é importante indicar caminhos para investigações futuras. Em primeiro lugar, consideramos a necessidade de investigar os efeitos da aplicação da Consultoria Colaborativa Escolar e do Suporte Comportamental Positivo, tendo como foco outras situações problema, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem que também são uma queixa recorrente entre familiares e professores.

Também acreditamos que outros conteúdos possam fazer parte do programa de intervenção, no que diz respeito às estratégias desenvolvidas em conjunto com os professores, às tarefas propostas aos familiares, assim como às dinâmicas oferecidas no treino de habilidades sociais, de acordo com as diferentes realidades escolares existentes.

Há também a necessidade de realizar um estudo aplicando o programa de intervenção desenvolvido com alunos de outras faixas etárias. Dessa forma, com as devidas adaptações, o programa poderia ser voltado para alunos do primeiro ao quinto ano, seus professores e familiares. Consideramos que, ao envolver os professores do primeiro ao quinto ano, os efeitos da intervenção serão ampliados, já que, ao passar de um ano para o outro, os alunos encontrarão professores que darão continuidade ao trabalho de manejo eficiente de sala de aula desenvolvido no ano anterior. Com isso as modificações realizadas deixam de ser localizadas e passam a fazer parte do ambiente escolar, sendo incorporadas à cultura daquela escola.

Apesar da necessidade de estudos futuros investigarem os efeitos da aplicação da Consultoria Colaborativa e do Suporte Comportamental Positivo focalizando outras situações problema, outras faixas etárias e outros conteúdos para as intervenções, é possível afirmar que o presente estudo contribuiu para avançar o conhecimento quanto à forma como os modelos citados podem ser aplicados no Brasil.

No entanto, não podemos deixar de destacar que o sucesso do programa de intervenção desenvolvido deveu-se também às condições ideais nas quais o estudo foi desenvolvido. Uma delas está relacionada com as características da escola municipal,

que foi construída para funcionar como o modelo de ensino na cidade na qual ela está localizada. Esse fato contribuiu com o programa de intervenção, pois a escola contava com excelente infraestrutura (prédio novo, salas de aula amplas, salas com recursos diferenciados e número de alunos por sala reduzido), professores qualificados e profissionais que ofereciam apoio aos professores e alunos (professores para aulas de reforço, professora especializada em Educação Especial, coordenadora pedagógica e assistente educacional pedagógica).

Outra condição que contribuiu decisivamente para o sucesso do programa foi o fato da própria pesquisadora ter assumido o papel de consultora, no caso, da psicóloga que desenvolveu um trabalho de colaboração com familiares e profissionais. Não podemos esquecer que poucas escolas atualmente contam com o psicólogo como membro da equipe escolar, disponível para desenvolver intervenções capazes de trazer resultados efetivos e contribuir com modificações no ambiente escolar e familiar. Quando esses profissionais existem, muitas vezes eles não estão preparados para desenvolver esse tipo de trabalho e acabam fazendo uso de intervenções terapêuticas, individuais e de caráter remediativo, que pouco contribuem para a prevenção de problemas e para mudanças de atitudes e práticas.

Em vista disso, acreditamos que o presente estudo pode contribuir não apenas oferecendo uma proposta de programa de intervenção para ser implementada nas escolas brasileiras, mas também com um alerta de que muito precisa ser feito, em termos de investimento nos prédios escolares, valorização e capacitação de professores e, principalmente, contratação e qualificação de profissionais capazes de desenvolver relações de parceria colaborativa com professores e familiares, visando atender à diversidade presente nas escolas e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T.M.; RESCORLA, L.A. **Manual for the ASEBA School-Age form & profiles**. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center of Children, Youths and Families, 2001.
- AIELLO, A.R. Família inclusiva. In: PALHARES, M.S. e MARTINS, S.C.T. (ORGs), **Escola inclusiva**, São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- ALPINO, A. M. S. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. Tese de Doutorado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.
- ATHANASIOU, M. S. *et al.* A look inside school-based consultation: a qualitative study of the beliefs and practices of school psychologists and teachers. **School psychology quarterly**, v. 17, n. 3, p. 258-298, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, Rio de Janeiro: Persona, 1977.
- BENEDICT, E. A.; HORNER, R. H.; SQUIRES, J. K. Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. **Topics in early childhood special education**, v. 27, n. 3, p. 174-192, 2007.
- BOLSONI-SILVA, A. T. *et al.* Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p.460-469, 2006.
- BRADLEY-JOHSON, S.; JOHSON, C.M.; JACOB-TIMM, S. Where will-and where should-change in education leaves school psychology? **Journal of school psychology**, v. 33, n. 3, p. 187-200, 1995.
- BRADSHAW, C. P. *et al.* Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: findings from a group-randomized effectiveness trial. **Prevention science**. v. 10, n. 2, 100-115, 2009.

CAETANO, N. C. P. C. **A formação do psicólogo para o atendimento à pessoa em situação de deficiência.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CARR, E. G. *et al.* **Positive behavior support for people with developmental disabilities: a research synthesis.** Washington: American Association on Mental Retardation, 1999.

CARR, E. G. The expanding vision of positive behavior support: research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. **Journal of positive behavior interventions**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2007.

CARR, E. G.; *et al.* Positive behavior support: evolution of an applied science. **Journal of positive behavior interventions**, v. 4, n. 1, p. 4- 20, 2002.

CARVALHO, R. G. G. A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, n. 1, p. 119-124, 2008.

COBB, C. Paradigm shift and the focus on outcomes. **Communique**, v. 20, n. 3, 1992.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (uma proposta de educar em para a paz).** São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FANTE, C. A. Z.; PEDRA, J.A. **Bullyng escolar.** Perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed. 2008.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for sucess in school reform. **Journal of educational and psychological consultation**, v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990.

GARGIULO, R.M. **Parents, families, and exceptionality.** Special education in contemporary society an introduction to exceptionality. Wadsworth-Thomson Learning, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de estilos parentais – IEP**: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOMIDE, P. I. C. **Pais presentes, pais ausentes**: regras e limites. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRESHAM, F. M.; KERN, L. Internalizing behavior problems in children and adolescents. In: RUTHERFORD, R. B. e cols. **Handbook of research in emotional and behavioral disorders**. New York: The Guilford Press, 2004.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia escolar e educacional**: saúde e qualidade de vida. 3ª edição. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 25-42.

HEWARD, W. L. **Exceptional children** - an introduction to special education. 8ª edition. New Jersey: Pearson Educational, 2006.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. Texas: Pro-ed, 2000.

IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

KAMPWIRTH, T.J. **Collaborative consultation in the schools**: effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Pearson Education, 2003.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KAUFFMAN, J. M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**. 8th edition. New Jersey: Pearson Educational, 2005.

LABORATÓRIO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Guia para profissionais da saúde**

mental sobre o Sistema Empiricamente Baseado do Achenbach (ASEBA). Tradução da obra: ACHENBACH, T. M.; RESCORLA, L. A. *Mental health practioners' guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA).* Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families, 2004. Tiragem de circulação interna. São Paulo, 2006.

LIER, P. A. C; VUIJK, P.; CRIJNEN, A. A. M. Understanding mechanisms of change in the development of antisocial behavior: the impact of a universal intervention. **Journal of abnormal child psychology**, v. 33, n. 5, p. 521-535, 2005.

MCCLEAN, B. *et al.* Person focused training: a model for delivering positive behavioural supports to people with challenging behaviours. **Journal of intellectual disability research**, v. 49, n. 5, p. 340-352, 2005.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, J. E. (org.). **Inclusão e acessibilidade**, Marília: ABPEE, 2006a.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n.33, p. 387-559, 2006b.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research.** Qualitative research methods series. London: Sage Publications, 1997.

MORONEY, T. **Quando me sinto amado.** Traduzido por Donaldo W. Buchweitz. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008b.

MORONEY, T. **Quando me sinto bondoso.** Traduzido por Donaldo W. Buchweitz. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008a.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados:** um estudo psicológico. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

PALOMINO, A.S.; GONZÁLVES, J.A.T. **Educacion especial: centros educativos y profesores ante la diversidad**, Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

PATERNITE, C. E.; JOHNSTON, T. C. Rationale and strategies for central involvement of educators in effective school-based mental health programs. **Journal of youth adolescence**, v. 34, n. 1, p. 41-49, 2005.

PENTEADO, M. H. **Lúcia já-vou-indo**. São Paulo: Editora Atica, 2000.

ROCHA, R. **A arca de Noé**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

RONES, M.; HOAGWOOD, K. School-based mental health services: a research review. **Clinical child family psychological review**, n. 3, p. 223-241, 2000.

PEREIRA, V. A. **Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. Tese de doutorado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SAWKA, K., McCURDY, B. L.; MANELLA, M. C. Strengthening emotional support services: an empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. **Journal of emotional and behavioral disorders**, v. 10, n. 4, p. 223 -232, 2002.

SHERIDAN, SUSAN M., GUTKIN, TERRY B. The ecology of school psychology: examining and changing our paradigm for the 21st century. **The school psychology review**, v.29, n. 4, p. 485-502, 2000.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

STREIN, W.; HOAGWOOD, K.; COHN, A. Scholl psychology: a public health perspective prevention, populations, and systems change. **Journal of school psychology**, v. 41, p. 23-38, 2003.

SUGAI, G. *et al.* **Applying positive behavior support functional behavioral assessment in schools**. Technical Assistance Guide 1, Version 1.4.3. Washington: Center on Positive Behavioral Interventions and Support, 1999.

SUGAI, G. *et al.* Preventing school violence: the use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. **Journal of emotional and behavioral disorders**, v. 8, p. 94–101, 2000.

TURNBULL, A.P.; TURNBULL, H.R. **Families, professionals, and exceptionality: a special partnership**, 3ª edição, New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

UPSHUR, C.; WENZ-GROSS, M.; REED, G. A pilot of early childhood mental health consultation for children with behavioral problems in preschool. **Early childhood research quarterly**, v. 24, p. 29-45, 2009.

VALLE, L. E. R. Psicologia escolar: um duplo desafio. **Psicologia ciência e profissão**, v.23, n. 1, p. 22-29, 2003.

VEIGA, E. C. O sentido e a relevância da psicologia escolar no século XXI. **Psicologia argumento**, v. 23, n. 42, p. 25-30, 2005.

WARREN, J. S. *et al.* School-wide positive behavior support: addressing behavior problems that impede student learning. **Educational psychology review**, v. 18, p. 187-198, 2006.

WEBER, L. **Eduque com carinho**. Equilíbrio entre amor e limites. 2ª edição. Curitiba: Juruá, 2007.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado nas reuniões de grupo focal realizadas com as professoras participantes.

1) No início da intervenção, eu apresentei para vocês as características da colaboração:

- a) existência de um objetivo comum;
- b) equivalência entre participantes;
- c) participação de todos;
- d) compartilhamento de responsabilidades;
- e) compartilhamento de recursos;
- f) compromisso entre os envolvidos.

Qual ou quais dessas características vocês consideram que estiveram presentes na intervenção realizada?

2) Qual é a opinião de vocês sobre a intervenção realizada? Para responder essa pergunta, vou pedir para as professoras considerarem:

- as reuniões semanais;
- as estratégias desenvolvidas e implementadas;
- o treino de habilidades sociais.

3) Vocês acham que a intervenção foi eficaz na prevenção e redução de problemas de comportamento?

4) Vocês acham que a intervenção conseguiu melhorar a qualidade de vida dos alunos? Para responder a pergunta, vou pedir para as professoras considerarem:

- a motivação do aluno para participar das atividades propostas;
- as relações sociais dos alunos entre si e entre eles e a professora.

5) E para vocês, a intervenção trouxe modificações em suas práticas?

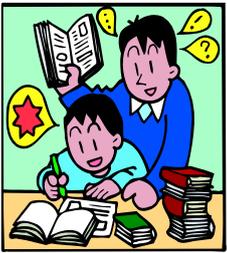
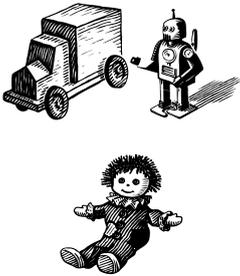
6) Vocês acham que vocês conseguiriam aplicar novamente as estratégias que nós desenvolvemos e implementamos durante esse ano? Por quê?

7) Qual é a opinião de vocês sobre a presença do psicólogo na escola?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada na reunião de grupo focal realizada com os seis dos familiares participantes.

- 1) Qual é a opinião de vocês sobre as reuniões realizadas durante esse ano?
- 2) Vocês acham que alguma coisa precisaria ser mudado para melhorar as reuniões (horário, número de reuniões, temas, formas de interação)?
- 3) Como está o comportamento do seu filho agora?
- 4) Como está o relacionamento de vocês com o seu filho agora?
- 5) O que vocês acham da presença do psicólogo na escola?

APÊNDICE C - Figuras representativas das regras escolhidas pelos familiares na sessão
Regras são necessárias – parte 2.

 <p>Tratar os irmãos e os pais com carinho.</p>	 <p>Escovar os dentes ao acordar, após as refeições e antes de dormir.</p>	 <p>Guardar roupas e calçados.</p>
 <p>Tomar banho todos os dias.</p>	 <p>Ir para a cama na hora combinada.</p>	 <p>Ajudar nas tarefas domésticas.</p>
 <p>Calçar sapatos, tênis, sandálias ou chinelos antes de sair de casa.</p>	 <p>Alimentar-se durante as refeições.</p>	 <p>Acordar na hora certa.</p>
 <p>Fazer a tarefa de casa.</p>	 <p>Guardar os brinquedos.</p>	

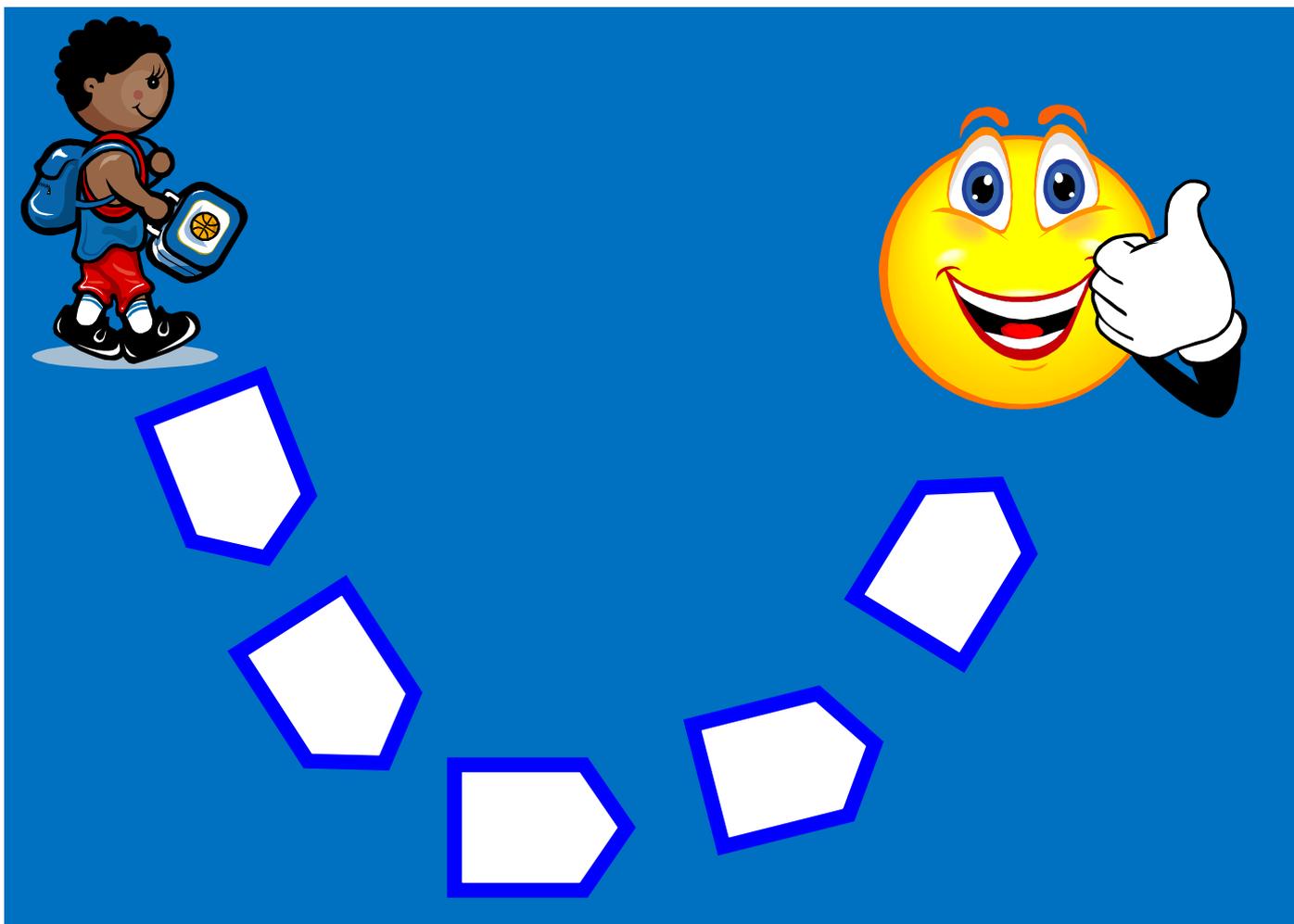
APÊNDICE D - Texto de apoio utilizado na sessão 5a “o que fazer quando sou contrariado”
pertencente à classe habilidades de solução de problemas interpessoais.

Pedro estuda em uma escola bastante parecida com esta, mas em outra cidade. A professora de Pedro está muito preocupada com ele. É que Pedro fica irritado muito fácil! Às vezes a professora fala para os alunos fazerem uma atividade e, se o Pedro acha que a atividade é difícil, ele fala que não vai fazer, cruza os braços e faz bico. A professora tenta explicar a atividade para o Pedro conseguir fazer, mas ele nem presta atenção porque está nervoso. Outro dia, ele queria ir tomar água e a professora disse que ele não poderia ir naquele momento, que era para ele esperar porque logo eles iriam para o recreio. Então Pedro gritou com a professora e disse que ela era chata. Esse comportamento de Pedro deixa a professora dele muito triste! Os outros alunos também não querem mais brincar com Pedro no recreio porque ele fica nervoso quando perde um jogo e, por isso, bate em seus colegas. Pedro não percebeu ainda que se comportando desse jeito ele não aprende na escola e também afasta as pessoas.

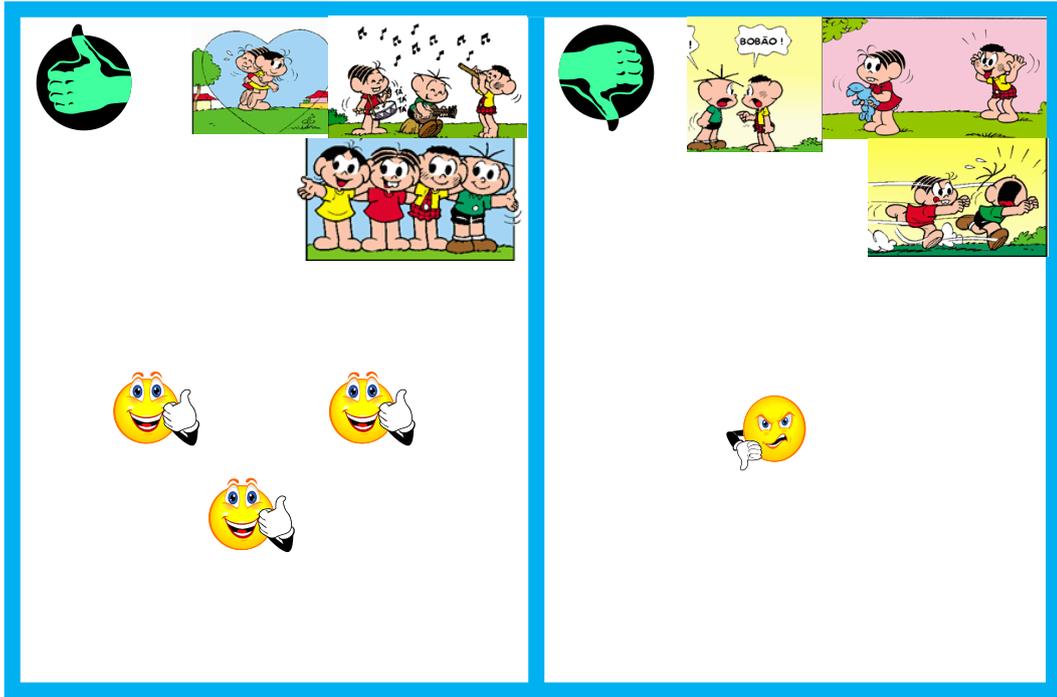
APÊNDICE E - Ficha utilizada na estratégia “os alunos da semana”, pertencente ao módulo 3, manejo de relacionamento

Segunda-feira	
Terça-feira	
Quarta-feira	
Quinta-feira	
Sexta-feira	

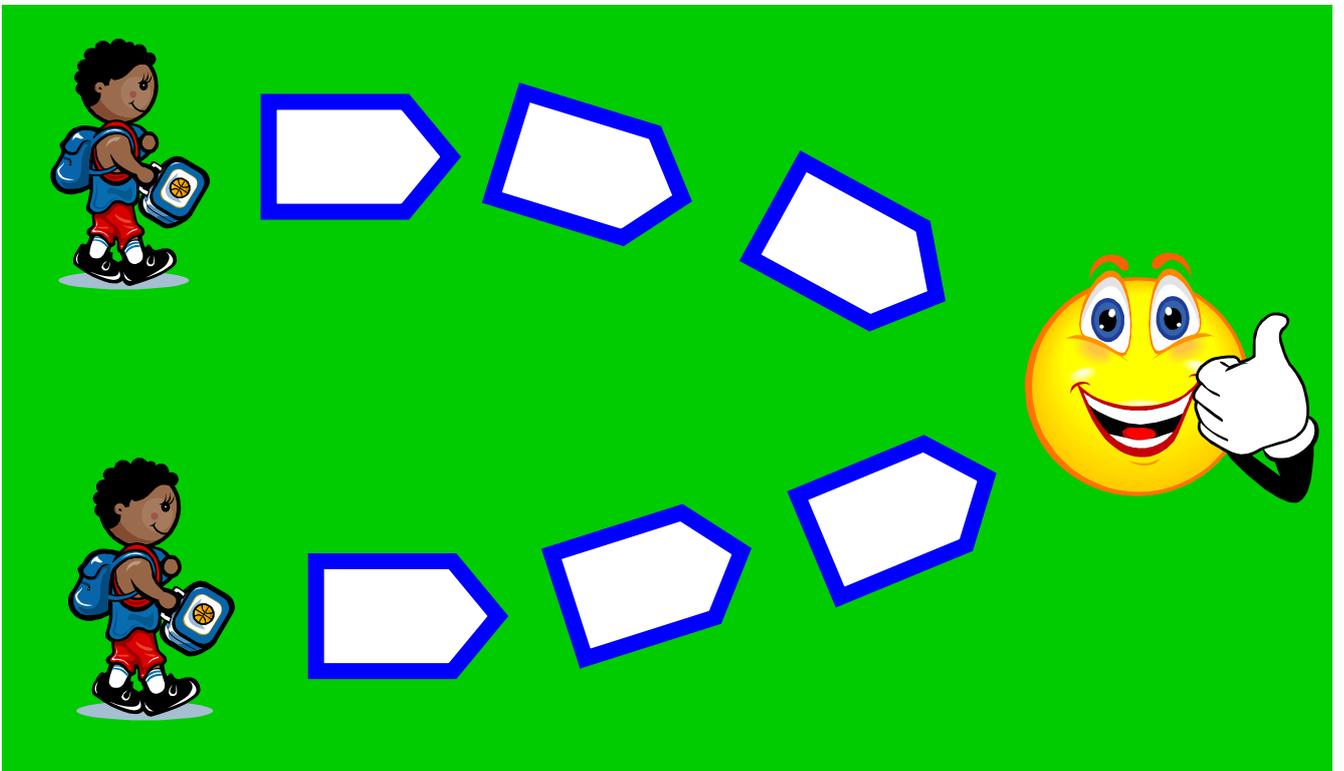
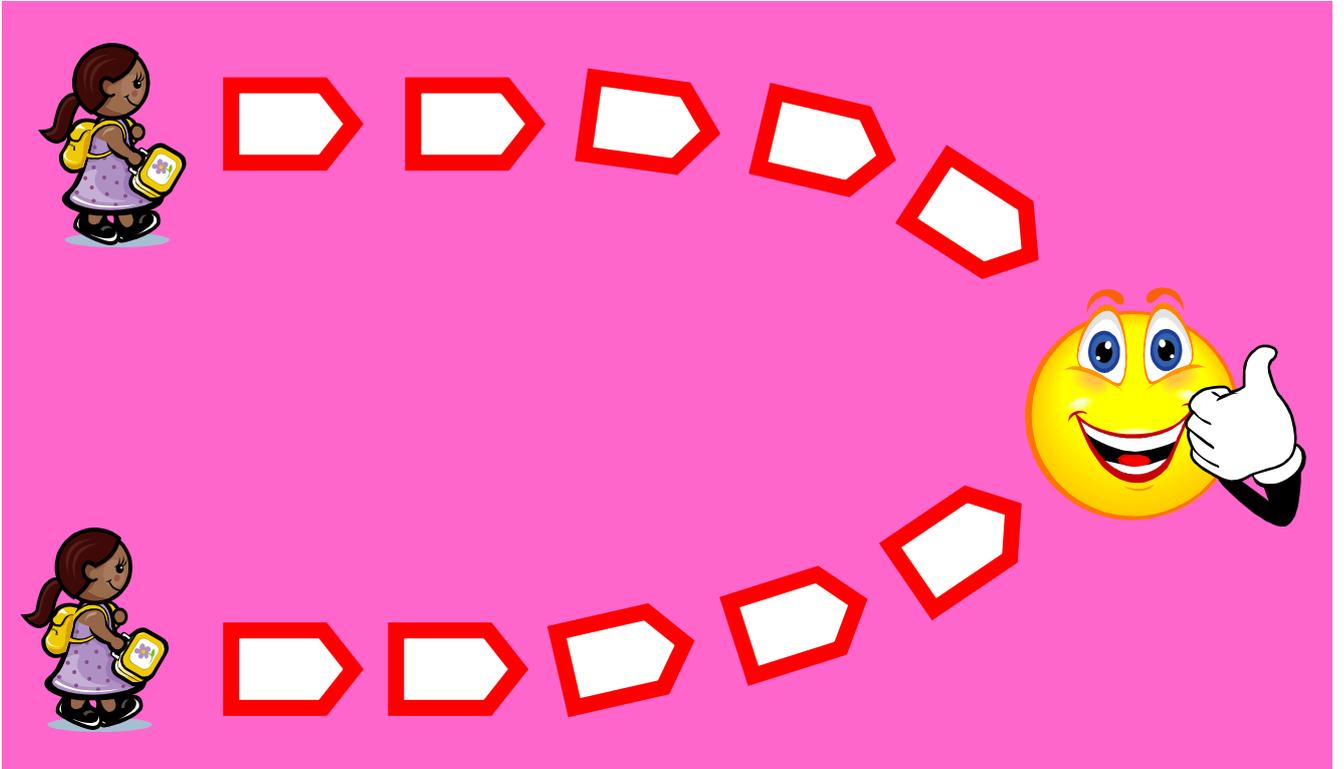
APÊNDICE F - Figura representativa do jogo “caminho da escola”, estratégia implementada como parte do módulo 4, manejo de conduta



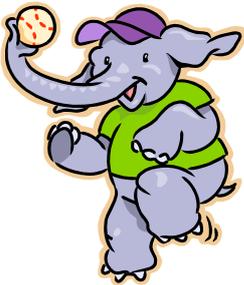
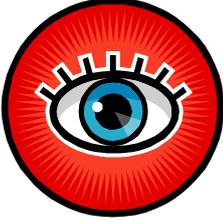
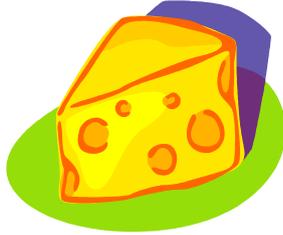
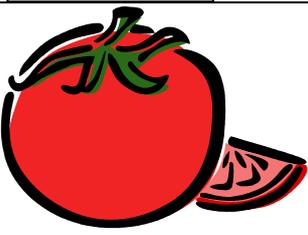
APÊNDICE G - Figura representativa da tabela utilizada na estratégia “monitoramento do comportamento”, implementada como parte do módulo 4, manejo de conduta.

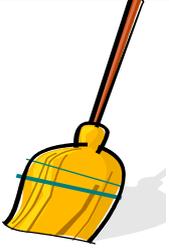


APÊNDICE H - Figuras representativas dos jogos utilizados na estratégia monitoramento do comportamento, no módulo 4, manejo de conduta, nas turmas 2 e 3, respectivamente.



APÊNDICE I - Figuras utilizadas nas cartelas do bingo de letras, atividade pertencente ao módulo 5, manejo de conteúdo.

			
ABACAXI	BOLA	CORAÇÃO	DADO
			
ELEFANTE	FACA	GATO	HOMEM
			
ÍNDIO	JANELA	LÁPIS	MAMADEIRA
			
NUVEM	OLHO	PANELA	QUEIJO
			
RATO	SOL	TOMATE	UVA

			
<p>VASSOURA</p>	<p>XÍCARA</p>	<p>ZEBRA</p>	

ANEXOS

ANEXO A - Texto de apoio da sessão 2a “palavras mágicas”, pertencente à classe habilidades de civilidade.

A IMPORTÂNCIA DA CONVIVÊNCIA

Vocês já pensaram quem fez o pão que vocês comeram hoje no café da manhã? Como é o nome dessa pessoa? Esse padeiro seria magro, gordo, alto? Teria a mesma idade de seu pai ou de seu tio? É interessante pensar que uma porção de pessoas faz coisas que nós usamos diariamente. Seu pai, sua mãe, seu avô, algum parente ou conhecido, também produzem ou realizam serviços de que muita gente precisa. Todos dependem uns dos outros.

Para viver, nós dependemos da água, da comida, da casa para habitar... Dependemos também da atenção e do carinho das outras pessoas. Vocês já imaginaram se ninguém conversasse com a gente? Tentem ficar um dia sem conversar com os seus pais, seus colegas, professora, sorveteiro... Imaginem isso agora! Vamos, fechem os olhos e imaginem que ninguém fala com você! (dar um tempo para a criança poder imaginar).

Puxa vida, seria horrível, não é mesmo? A esse contato que todas as pessoas têm umas com as outras damos o nome de CONVIVÊNCIA. Essa palavra na realidade significa VIVER COM (escrever no quadro: CONVIVÊNCIA = VIVER COM). Têm pessoas com quem nós permanecemos mais tempo juntos, por exemplo, nossos pais e irmãos. Também aqui ficamos bastante tempo uns com os outros, ou seja, CONVIVEMOS.

Essa convivência pode ser agradável se soubermos usar algumas palavras. Elas são tão importantes que poderíamos chamá-las de mágicas. Essas palavras se transformam em regras para a convivência saudável. Vamos descobrir quais são?

Fonte: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais**. Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANEXO B - Texto utilizado na sessão “descobrimo o segredo” pertencente à classe de habilidades de civilidade. O texto foi adaptado de Del Prette e Del Prette (2005, p.145-146).

Um dia, Rodrigo  _____ para seu amigo  _____ de quem ele gostava muito.

Rodrigo disse que era o dia do seu  _____ e estava fazendo **7** _____ anos.

Para preparar a festa, Rodrigo foi até o seu vizinho e falou com educação:

O Sr. pode me emprestar uma  _____,  _____? Eu preciso da tesoura porque eu estou fazendo  _____ para enfeitar a minha casa. Hoje é o meu aniversário.

O Sr. Antônio emprestou a tesoura e desejou para Rodrigo um  _____!

Às cinco horas da tarde, os  _____ chegaram para a festa.

Um amigo de Rodrigo chegou e disse:

 _____!

E Rodrigo respondeu:

 _____!

Antes de entrar na casa de Rodrigo, os convidados disseram:

 _____.

Quando Priscila, uma das convidadas, encontrou a mãe de Rodrigo, ela disse:

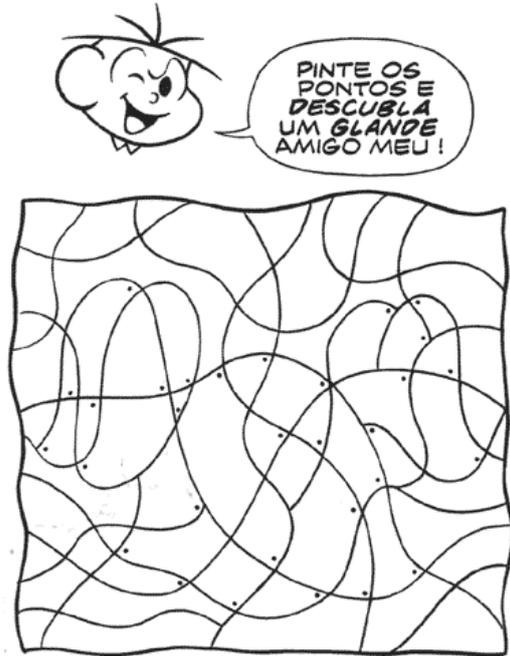
 _____.

Priscila trouxe para Rodrigo um  _____. Rodrigo gostou muito do presente e disse:

Puxa, adorei!  _____!

E a amiga respondeu:  _____.

ANEXO C - Passatempos utilizados como estratégia para controle de tempo referente ao módulo 5, manejo de conteúdo.



MAURICIO



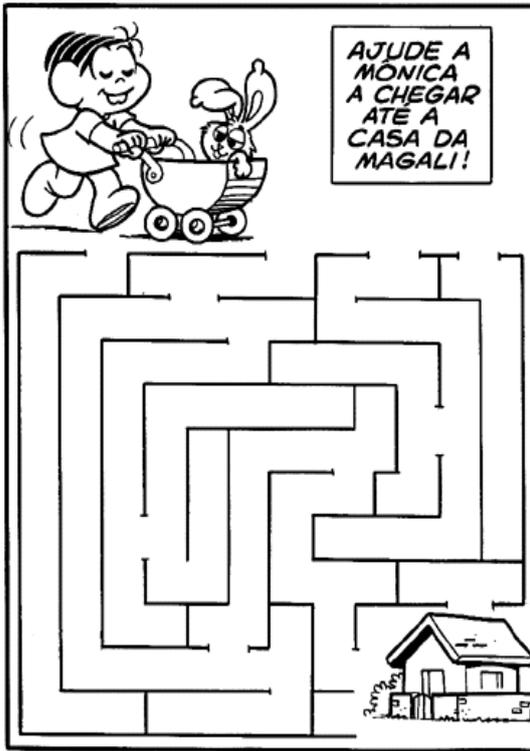
MAURICIO



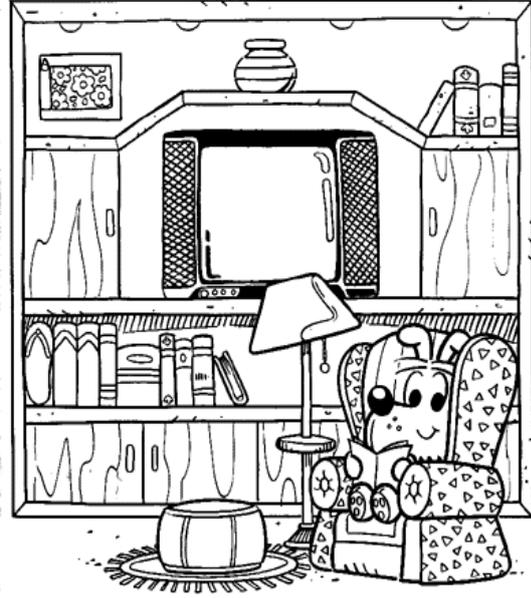
RESP: D



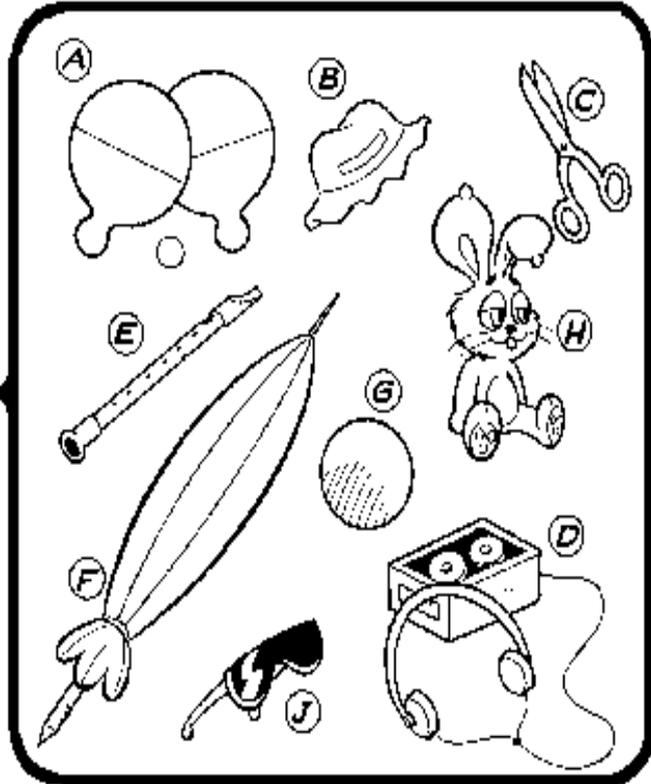
RESP: BOLA DE TÊNIS



NA CENA ABAIXO ESTÃO ESCONDIDOS 3 OBJETOS: UM LAPIS, UM BUMERANGUE E UM CHINELO!
VOCÊ CONSEGUE ENCONTRA-LOS?



PROCURE NO DIAGRAMA AO LADO OS OBJETOS QUE A MÔNICA ESTÁ CARREGANDO!



MAURICIO

