LANDIM, Claudia Maria Ferreira. (1997). *Educação à distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Educar.

LIBÂNEO, José Carlos. (2005) *Didática*. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (1997). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. (2007) *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson Prentice.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2004). *O desafio do conhecimento : pesquisa qualitativa*. São Paulo: Hucitec.

NEDER, M. L. C. Avaliação na Educação a Distância - significações para definição de percursos. In: *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Retirado em Dezembro 11, 2011 de http://www.nead.ufmt.br.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.

PRETI, Oreste. (1999). Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada. In *"Educação a distância: inícios e indícios de um percurso"*.(pp. 107-118) Cuiabá: UFMT.

ROMÃO, José Eustáquio. (2005). *Avaliação dialógica:desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, JOÃO. F. S. (2008). *Avaliação no Ensino a Distância*. (s/d). Revista Iberoamricana de Educación. Retirado em Abril 20, 2012 de http://www.rieoei.org/deloslectores/1372Severo.pdf.

VIANNEY, J. (1998). *Pós-graduação a distância: a construção de um modelo brasileiro*". Brasília: RBMED.

4.29.

Título:

O ensino e a avaliação da aprendizagem de interpretação funcional da queixa escolar na formação inicial de professores

Autor/a (es/as):

Junior, Jair Lopes [Universidade Estadual Paulista/UNESP]

Luciano, Elisângela Schmoller [Universidade Estadual Paulista/UNESP]

Resumo:

A queixa escolar é definida como um relato sobre a discrepância entre padrões de desempenho

previstos e os repertórios dos alunos. A partir do relato dos professores, os alunos são encaminhados para serviços das áreas da educação e da saúde. O objetivo deste estudo consistiu em avaliar se um procedimento de ensino favoreceria a aprendizagem de repertórios profissionais definidos pela interpretação funcional da queixa escolar. Foram utilizados protocolos com os relatos das queixas efetuadas pelos professores dos alunos. Duas licenciandas em Pedagogia demonstraram a identificação gradual de possíveis relações funcionais entre as ações dos alunos, os eventos diante dos quais tais ações foram registradas e os eventos subsequentes à ocorrência de tais ações. O estudo concentra relevância ao demonstrar a eficiência, na docência universitária, de procedimentos no ensino envolvendo materiais da prática profissional de futuros professores da Educação Básica.

Palavras-chave:

Formação inicial, Pedagogia, interpretação funcional, queixa escolar.

Por "queixa escolar", compreende-se demandas encaminhadas por instituições escolares formalizadas em protocolos que são direcionados para especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros, sendo que tais encaminhamentos geralmente mencionam discrepâncias percebidas pelos professores e agentes escolares entre padrões de desempenho esperados e repertórios efetivamente demonstrados pelos alunos na Educação Básica (Cabral e Sawaya, 2001; Machado, 1997; Souza, 2007).

Acerca desta questão, inúmeros estudos salientam a necessidade de análises críticas sobre concepções, atitudes e procedimentos profissionais sob pena de interpretações excessivamente restritas de dimensões que definem a elaboração da queixa escolar (Hübner & Marinotti, 2004).

Nesse estudo, a queixa escolar foi investigada no âmbito da formação inicial de futuros professores que atuarão com alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais precisamente, investigou-se como futuros professores interpretam relatos (protocolos) que expressam queixas escolares, bem como fatores que podem influenciar tal interpretação.

Admite-se que o relato da queixa constitui-se em repertório aprendido e emitido diante de determinadas condições. O que efetivamente é relatado quando se elabora uma queixa escolar ao preencher um protocolo de encaminhamento do aluno e em que extensão tal preenchimento cria condições de visibilidade de fatores funcionalmente relacionados com a queixa para viabilizar intervenções subsequentes?

Constata-se, nas últimas duas décadas, que a literatura da Análise do Comportamento aplicada em contextos educacionais evidencia interesse na investigação de procedimentos de ensino e de

aprendizagem de repertórios que definem interpretações funcionais, efetuadas pelo educador, das interações entre condições de ensino e medidas de desempenho do aluno.

Em coerência com os marcos conceituais de Skinner (2003), o objetivo da Análise do Comportamento é o de identificar e de descrever as contingências de reforçamento, ou seja, de identificar as condições em que um comportamento ocorre e suas possíveis consequências, fornecendo assim, uma interpretação funcional sobre possíveis determinantes da ação.

Nesse estudo, utiliza-se o termo intepretação funcional para se referir à análise de contingências em ambiente natural, a saber, ao trabalho de identificar e de descrever possíveis relações de dependência funcional entre as ações emitidas pelos alunos e eventos ambientais antecedentes e subseqüentes a tais ações. A acepção de interpretação funcional considerada nesse estudo é definida pelo estabelecimento de possíveis relações ordenadas entre classes de condições (eventos) antecedentes às ações relatas da criança, as próprias classes de ações (respostas) da criança e eventos subsequentes à emissão das ações consideradas.

No contexto brasileiro, a queixa escolar é emitida pelos respectivos professores dos alunos em resposta aos documentos elaborados para encaminhamento dos mesmos a outros profissionais como psicólogos e demais especialistas.

Carr (1994) salientou a relevância da identificação da função do comportamento na proposição de uma intervenção, ou seja, de efetuar uma interpretação de fatores relacionados funcionalmente com a ocorrência de um comportamento selecionado. Em consonância com as proposições de Carr (1994), a literatura registrou investigações que priorizaram o desenvolvimento de protocolos para a realização da avaliação de possíveis funções de uma variedade de repertórios, como, por exemplo, comportamentos autolesivos (Iwatta e cols., 2000; 1994).

Os estudos de Iwata e cols. (1994; 2000) foram inovadores, ao produzir protocolos de observação a partir da manipulação de variáveis com o objetivo de verificar a função dos comportamentos autolesivos antes da realização de intervenção que priorizavam a diminuição da ocorrência de tais comportamentos. Os autores também inovaram ao elaborar um procedimento estruturado para ensinar análise funcional de contingências em ambientes nos quais as estimulações antecedentes e consequentes à ocorrência dos autolesivos foram manipuladas experimentalmente.

No âmbito do contexto educacional, Myers e Holland (2000) realizaram uma pesquisa para investigar se professores de ensino regular e de educação especial apresentavam repertórios de interpretação funcional de comportamentos alvo apresentados por seus alunos. Segundo os autores, o conceito de avaliação ou de interpretação funcional era relativamente recente no contexto educacional, apesar de sua efetividade no enfrentamento de “problemas de comportamento”.

Para realizar a pesquisa, os autores desenvolveram um questionário que deveria ser respondido pelos professores com base em três cenários inventados ou elaborados pelos pesquisadores. Os cenários consistiam em situações hipotéticas nas quais os alunos exibiam comportamentos alvo sob três condições: fuga de demanda, atenção do professor e atenção dos colegas. A partir destes cenários, os professores eram solicitados a responder sobre a melhor forma de intervenção. Estes questionários foram distribuídos para 350 professores, em anonimato, sendo que 209 foram respondidos e retornados. Os resultados da pesquisa de Myers e Holland (2000) demonstraram que muitos professores vivenciavam dificuldades em sala de aula semelhantes àquelas descritas nos cenários, porém, a maioria não efetuava intervenções a partir de uma interpretação funcional, ainda que hipotética, sobre possíveis funções dos comportamentos dos alunos. O estudo ainda indicou que os professores interpretavam com mais facilidade os comportamentos mantidos por reforçamento positivo. A partir destes dados, os autores indicaram a utilidade de se ensinar análise de contingências para professores como forma de instrumentalizá-los a propor intervenções mais adequadas.

Em termos conceituais, admite-se que a interpretação funcional ou a análise de contingências é composta pelos seguintes passos: identificação do comportamento alvo; levantamento de prováveis funções do comportamento; planejamento de procedimento para testar direta ou indiretamente se as funções apontadas estão corretas; aplicação de procedimentos de intervenção; análise de dados coletados; interpretação de dados coletados e desenvolvimento de intervenções de acordo com as funções comportamentais identificadas. De modo consonante com tais orientações, a literatura nacional registra estudos que priorizaram, no trabalho com professores, o ensino de repertórios que define etapas da interpretação funcional ou da análise de contingências (Almeida, 2009; Cerqueira, 2009; Tavares, 2009).

Os estudos mencionados (Almeida, 2009; Cerqueira, 2009; Iwatta e cols., 2000; 1994; Myers e Holland, 2000; Tavares, 2009) convergem em defender a relevância do ensino de repertórios que definem a intepretação funcional, como também em demonstrar resultados satisfatórios dos procedimentos de ensino utilizados.

O presente estudo sustentou o objetivo geral de estender as investigações sobre condições favoráveis ao ensino de repertórios de interpretação funcional das interações em sala de aula para licenciandos em processo de formação acadêmica para a docência. Assim, o presente trabalho pretendeu investigar se licenciandos em Pedagogia em fase de prepraração universitária para o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental demonstrariam: a) repertórios iniciais distantes daqueles que definem análise de contingências das interações em sala de aula; b) aprendizagem de repertórios que definem interpretações funcionais mediante a exposição à procedimentos graduais de ensino com utilização dos registros textuais das queixas escolares.

Nos estudos anteriores (Cerqueira, 2009; Myers e Holland, 2000; Tavares, 2009) predominaram cenários, ou seja, textos compostos por parágrafos que expressavam os elementos constituintes de uma contingência completa. Os cenários, enunciados sob a forma de texto, não apenas estavam distantes dos dados de observação dos professores, como também poderiam expor os professores a um tipo de redação bem distinta daquela que provavelmente eles utilizariam para descrever os fenômenos, caso eles fossem os observadores. Cumpre lembrar que os textos que definiam os cenários apresentavam os elementos constituintes de contingências. Deste modo, no presente estudo, buscou-se expor licenciandas de Pedagogia a registros textuais que estivessem mais próximos da realidade de atuação do futuro professor. A questão básica é assim enunciada: licenciandas em Pedadogia demonstrariam as aprendizagens de repertórios que definem a intepretação funcional ou a análise de contingências, diante de material textual originalmente elaborado sem o compromisso de mencionar tais elementos de contingência?

Diante desta questão, foi utilizado como material textual, protocolos preenchidos de encaminhamento de alunos com queixa escolar para Serviço de Psicologia de uma Diretoria de Educação, os quais foram preenchidos por professoras que atuavam na rede pública de ensino municipal.

Deste modo, o objetivo principal deste estudo consistiu em verificar se procedimentos de ensino fundamentados na apresentação de informações retiradas de protocolos de queixa escolar preenchidos por professores dos anos iniciais e na remoção gradual de tais informações se mostrariam efetivos para estabelecer repertórios de interpretação funcional por licenciandas em pedagogia em processo de formação universitária.

Método

Participantes

Participaram deste estudo duas licenciandas em Pedagogia (P1 e P2) sem experiência profissional em docência. P1 e P2 formalizaram o aceite subscrevendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Protocolo 015845 do Comitê de Ética Institucional). Por ocasião da participação no estudo, P1 (34 anos) e P2 (22 anos) cursavam, respectivamente, o primeiro e o terceiro anos letivos.

Local e Materiais:

Todas as sessões de coleta de dados foram realizadas na escola na qual as participantes estagiavam em dia e horário previamente autorizados pela direção e em sala com condições adequadas para exposição dos materiais (protocolos e questionários), gravação em áudio e registro por escrito das respostas fornecidas.

Foram selecionados nove Protocolos de Triagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental encaminhados para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação do município no qual o estudo foi realizado, garantindo-se anonimato sobre a autoria do preenchimento dos protocolos, sobre a escola de procedência dos mesmos e sobre o respectivo(a) aluno(a). Foram selecionados protocolos preenchidos por docentes lotados em escolas distintas daquelas nas quais as participantes estagiavam. A seleção dos Protocolos de Triagem utilizados foi precedida pela leitura na íntegra de todos os protocolos arquivados na Diretoria de Educação do município nos últimos dois anos.

Nove questões compunham a versão do protocolo utilizada: (1 – *Descreva queixa principal em relação ao aluno;* 2 – *Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula;* 3 – *Quando começou a perceber tais dificuldades?* 4 – Que instr*umentos utilizou para constatar as dificuldades?Caderno, testes, provas, tarefas, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores;* 5 – *O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?*); *6 – Descreva como ocorre sua interação com o aluno; 7 – Como é o relacionamento do aluno com a classe?; 8 – Quais as atividades que mais interessam à criança; 9 – Como você age quando a criança não participa das* ati*vidades?).*

Para cada um dos nove protocolos utilizados, os autores desse estudo elaboraram um modelo de interpretação funcional constituído graficamente por três colunas: a coluna central informava a descrição, fornecida pela professora que preencheu o protocolo, sobre as ações dos alunos que definam a queixa; a coluna da esquerda indicava condições antecedentes a tais ações e a coluna da direita indicava eventos subseqüentes às ações relatadas na coluna central. Cada ação identificada pelos autores na leitura de cada protocolo constituía uma linha do modelo de interpretação funcional elaborado.

Dois questionários foram utilizados com o objetivo de investigar repertórios descritivos das participantes acerca das dimensões textuais dos protocolos preenchidos.

O Questionário 1 objetivou caracterizar os repertórios iniciais das participantes no início da coleta de dados (Fase 1) e consistia na questão abaixo transcrita:

Questionário 1

> *1) - Usualmente os encaminhamentos de alunos das séries iniciais para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação são efetuados a partir do preenchimento de um protocolo de triagem pelos professores. Apresentamos abaixo em anonimato 2 protocolos já preenchidos. Gostaríamos que você destacasse as principais características das respostas fornecidas pelas professoras no preenchimento de cada protocolo.*

O Questionário 2, constituído pelas três questões abaixo transcritas, foi exposto a cada participante na análise dos protocolos apresentados nas demais fases do procedimento de coleta de dados.

Questionário 2

> *1)- No protocolo preenchido, quais foram as ações emitidas pelo aluno e que constituem as queixas expressas pela professora?*
>
> *2) - O que acontece na sala de aula logo após as ações que a professora destacou?*
>
> *3) - Quais eram as condições da sala de aula que antecederam as ações emitidas pelos alunos destacadas pelas professoras?*

Procedimento:

O procedimento de coleta de dados foi constituído por quatro fases consecutivas. Todo o procedimento foi executado separadamente com cada participante, em dias distintos, em sala localizada na escola na qual as mesmas estagiavam.

Fase 1: Na Fase 1 foi realizada uma caracterização inicial dos repertórios verbais das participantes acerca da descrição dos protocolos. Investigou-se se as participantes da pesquisa já apresentavam repertórios de interpretação funcional acerca dos eventos relatados no preenchimento dos Protocolos 1 e 2. As participantes poderiam optar pelo fornecimento oral ou escrito de respostas para o Questionário 1 referente aos Protocolos 1 e 2. Na Fase 1 após o fornecimento das respostas pelas participantes, ocorreu a exposição à Fase 2 sem conseqüências diferenciais, tampouco contingentes às respostas fornecidas.

Fase 2: Nesta fase ocorreu a primeira etapa de ensino de repertórios que definem a interpretação funcional considerada neste estudo. De início foram apresentadas, por escrito e lida oralmente com cada participante, as instruções abaixo:

> *Nesta etapa nós apresentaremos novamente os protocolos da etapa anterior. Agora, após a reapresentação de cada protocolo, pediremos para que você responda algumas questões sobre o mesmo que serão apresentadas por escrito e também lidas oralmente. Não se preocupe em memorizar nada, pois, o texto do protocolo e o texto com as questões ficarão com você para consultar em caso de dúvidas. Suas respostas para as questões serão orais (com gravação em áudio) e também por escrito (se você assim preferir). Podemos começar?*

Após a reapresentação do Protocolo 1, cada participante recebeu, por escrito, o Questionário 2. Não havia restrições de tempo para o fornecimento das respostas solicitadas. Ao finalizar a oralização e/ou

a redação das respostas para o Questionário 2, na presença do Protocolo 1, foi apresentado o Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 1 elaborado previamente pelos pesquisadores. Os pesquisadores efetuaram a leitura de cada linha do modelo, priorizando destacar para cada ação definida como queixa (resposta para a primeira questão do Questionário 2), os possíveis eventos subseqüentes (questão 2) e antecedentes (questão 3). Ao final da exposição de cada participante ao Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 1, ambos foram retirados (Modelo e Protocolo 1) e ocorreu a reapresentação do Protocolo 2. Cada participante, desta feita, deveria emitir as respostas solicitadas pelo Questionário 2, que permanecia para consulta, considerando o relato do Protocolo 2. Ao final das respostas, cada participante foi exposta ao Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 2, adotando-se o mesmo procedimento de leitura, pelos pesquisadores, de tal modelo.

As exposições aos modelos de interpretação funcional dos Protocolos 1 e 2 ocorreram independentemente das características das respostas fornecidas pelas participantes ao Questionário 2.

Fase 3: A Fase 3 objetivou ensinar repertórios verbais descritivos de análise de possíveis contingências na interpretação funcional dos protocolos preenchidos mediante a utilização de retiradas sucessivas e graduais das respostas previstas para o Questionário 2. As retiradas sucessivas e graduais efetuadas pelos pesquisadores foram contingentes às propriedades das respostas fornecidas pelas participantes às questões do Questionário 2, considerando, de modo consecutivo, os Protocolos 3, 4, 5 e 6.

A Fase 3 foi iniciada com a leitura oral, pela pesquisadora, das instruções abaixo transcritas. As instruções foram apresentadas sob a forma de texto, em duas vias.

> *Apresentaremos agora novos Protocolos preenchidos e solicitamos que você, após a leitura dos mesmos, forneça respostas para as mesmas perguntas do Questionário 2, que permanece com você e que utilizamos na etapa imediatamente anterior.*
>
> *Não se preocupe com o tempo para responder. Você pode optar por respostas orais (que serão gravadas), respostas por escrito ou ambas. Você dispõe do tempo que julgar necessário. Ao final das suas respostas para cada Protocolo apresentaremos nossa proposta de resposta para o mesmo. Podemos começar?*

Na Fase 3, cada participante, ao finalizar a leitura do Protocolo 3 recebeu o Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3, parcialmente preenchido e que se constituía numa Folha de Respostas. A exposição ao modelo parcialmente preenchido (Folha de Respostas) foi precedida pela leitura oral das seguintes informações, igualmente apresentadas por escrito pelos pesquisadores:

> *Para o Protocolo 3 que você acabou de ler, vamos apresentar um modelo no qual já constam algumas respostas. Você deverá preencher os espaços em branco de acordo com a leitura que você efetuou do Protocolo 3.*

Você dispõe do tempo que julgar necessário e pode consultar à vontade o texto do Protocolo 3. Avise-me quando encerrar o preenchimento. Podemos começar?

No Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3 parcialmente preenchido, a ser utilizado como Folha de Respostas, cada participante deveria redigir as respostas para as respectivas perguntas do Questionário 2, considerando as informações (respostas) já fornecidas no Modelo de Interpretação Funcional parcialmente preenchido. Assim, após a leitura do Protocolo 3, mas diante do mesmo para eventuais consultas, e dado o preenchimento parcial do Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3, cada participante deveria efetuar o preenchimento da Folha de Respostas, ou seja, fornecer respostas para as células (coluna x linha) do modelo apresentadas em branco. Diante da indicação de término do preenchimento, um dos pesquisadores corrigiu cada linha preenchida pela participante mediante consulta à versão do Modelo de Interpretação Funcional referente ao Protocolo 3 preenchida na íntegra e, até então, de posse exclusiva dos pesquisadores.

Elogios foram contingentes à emissão de respostas corretas no preenchimento do Modelo. Diante de respostas incorretas, o pesquisador responsável pela condução da sessão de coleta solicitava nova leitura do protocolo para outra tentativa de preenchimento. Foram fornecidas três tentativas. Em caso de terceira reincidência de respostas distintas das previstas pelo Modelo de Interpretação Funcional, a pesquisadora fornecia a resposta correta.

O Quadro 1 indica a distribuição entre células já preenchidas e células que deveriam ser preenchidas na Folha de Respostas, ou seja, no Modelo de Interpretação Funcional parcialmente preenchido e referente ao Protocolo 3.

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
□	○	○
□	○	○
□	○	**
□	○	**
□	○	○

Quadro 1: Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3 parcialmente preenchido e apresentado a cada participante na Fase 3, de acordo com a seguinte legenda: ○ – célula com informações fornecidas à participante; □ – célula em branco e com indicação de que deveria ser preenchida pela participante; ** - célula em branco, em razão da não identificação de informação correspondente no Protocolo 3 pelos pesquisadores.

A coleta de dados sobre o Protocolo 3 foi finalizada com a leitura das respostas fornecidas por cada participante no preenchimento da Folha de Respostas e a análise comparativa com as respostas previstas no Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3 já preenchido na íntegra, incluindo as oportunidades de eventuais correções. Deste modo, a coleta de dados sobre o Protocolo 3 foi

considerada encerrada quando o preenchimento da Folha de Resposta pela participante coincidia com o Modelo de Interpretação Funcional elaborado pelos pesquisadores.

Finalizada a exposição ao Protocolo 3, cada participante foi exposta consecutivamente e na mesma sessão aos Protocolos 4, 5 e 6. Os mesmos procedimentos de coleta de dados foram adotados com cada um destes protocolos.

Os Quadros 2, 3 e 4 indicam a distribuição entre células já preenchidas e células que deveriam ser preenchidas nas Folhas de Respostas, ou seja, nos Modelos de Interpretação Funcional parcialmente preenchidos e referentes aos Protocolos 4, 5 e 6, respectivamente.

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
□	○	○
□	○	○
□	○	○
□	○	○
**	○	□

Quadro 2: Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 4 parcialmente preenchido e apresentado a cada participante na Fase 3, de acordo com a seguinte legenda: ○ – célula com informações fornecidas à participante; □ – célula em branco e com indicação de que deveria ser preenchida pela participante; ** - célula em branco, em razão da não identificação de informação correspondente no Protocolo 4 pelos pesquisadores.

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
**	○	□
□	○	□
□	○	□
□	○	□

Quadro 3: Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 5 parcialmente preenchido e apresentado a cada participante na Fase 3, de acordo com a seguinte legenda: ○ – célula com informações fornecidas à participante; □ – célula em branco e com indicação de que deveria ser preenchida pela participante; ** - célula em branco, em razão da não identificação de informação correspondente no Protocolo 5 pelos pesquisadores.

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
□	○	**
□	○	□
□	○	**
□	○	**

Quadro 4: Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 6 parcialmente preenchido e apresentado a cada participante na Fase 3, de acordo com a seguinte legenda: ○ – célula com informações fornecidas à participante; □ – célula em branco e com indicação de que deveria ser preenchida pela participante; ** - célula em branco, em razão da não identificação de informação correspondente no Protocolo 6 pelos pesquisadores.

Fase 4

O objetivo da Fase 4 foi o de verificar a extensão dos efeitos dos procedimentos utilizados nas fases anteriores sobre a emissão de análises de possíveis relações de contingência envolvendo queixas escolares em protocolos não utilizados nas fases precedentes .

Imediatamente após finalizar a correção das respostas relacionadas com o Protocolo de Triagem 6 (Fase 3), a Fase 4 foi iniciada com a entrega, para cada participante, do Protocolo de Triagem 7 e a solicitação de leitura do mesmo. Quando a participante indicava o final da leitura, a pesquisadora responsável pela condução da sessão informou oralmente que a única diferença em relação às atividades que já foram executadas é que para os demais protocolos as respectivas Folhas de Respostas estariam em branco, ou seja, foi suprimida a apresentação dos modelos com preenchimento parcial. Portanto, para os demais protocolos, cada participante deveria efetuar todo o preenchimento das folhas respondendo às perguntas do Questionário 2.

Após tais informações, a participante recebeu uma folha com a mesma designação das três colunas utilizadas nas fases anteriores, mas, desta feita, em branco. Foi oralmente instruída a responder as perguntas do Questionário 2, preenchendo por escrito as células de acordo com a sua interpretação do Protocolo 7. Este poderia ser consultado durante todo o preenchimento.

Ao finalizar o preenchimento da Folha de Respostas do Protocolo 7, o Protocolo de Triagem 8 foi apresentado e foram solicitadas as mesmas ações das participantes: ler atentamente o protocolo e, em seguida, responder às perguntas do Questionário 2 preenchendo as células da respectiva Folha de Resposta. Tais procedimentos foram igualmente adotados com o Protocolo de Triagem 9, apresentado imediatamente após finalizar a coleta com o Protocolo 8.

Os preenchimentos consecutivos das Folhas de Respostas referentes aos Protocolos 7, 8 e 9 prescindiram de correções ou de indicações de acerto ou de erro pelos pesquisadores. Ao finalizar o preenchimento da Folha de Resposta referente ao Protocolo 9, encerrando a Fase 4, a pesquisadora responsável pela condução da sessão, juntamente com cada participante, efetuou análises comparativas entre as respostas fornecidas pela participante e as respostas previstas nos respectivos Modelos de Interpretação Funcional, desta feita, não utilizados nas sessões de coleta de dados.

Resultados

Na Fase 1, as participantes apresentaram repertórios distantes de uma interpretação funcional, condição para início da realização do procedimento. Na Fase 2, diante da apresentação dos Modelos de Interpretação Funcional para os Protocolos 1 e 2 apresentados na Fase 1, as participantes já apresentaram mudanças nas respostas o que indicou possível efeitos do referido Modelo, conforme apresentado na Tabela 1.

	Protocolo 1	Protocolo 2

Eventos	C.A.	R	SUB	C.A.	R	SUB
Acertos Possíveis	7	8	6	2	3	2
Acertos Participante 1	1	0	1	1	1	1
Acertos Participante 2	1	0	0	1	1	1

Tabela 1 – Desempenho na Fase 2 considerando acertos na proposição de condições antecedentes (C.A.), da resposta (R) e dos eventos subsequentes (SUB) na estimativa de cada participante.

Na Fase 3 foi iniciado o ensino de repertórios de interpretação funcional dos relatos contidos nos protocolos, a partir da apresentação dos Modelos de Interpretação Funcional e da remoção gradual de informações. As respostas foram fornecidas por escrito pelas participantes em folhas de respostas como descrito no procedimento, em conjunto com o Questionário 2. Para o Protocolo 3, foram fornecidas as ações e eventos subsequentes sendo que as participantes precisariam identificar os eventos antecedentes.

Na Fase 3, as participantes apresentaram desempenho semelhante sendo que ambas apresentaram 95% de acertos, sugerindo que as estimativas de ambas estiveram baseadas em dimensões descrita*s* nos Protocolos, durante a remoção gradual das informações. A Participante 2 apresentou maior número de erros, no sentido de descrever eventos que não estavam relatados nos Protocolos. Abaixo, nas Tabelas 2 e 3, constam os desempenhos das Participantes na Fase 3.

	Protocolo 3			**Protocolo 4**			**Protocolo 5**			**Protocolo 6**		
Eventos	**C.A.**	**R**	**SUB**	**C.A**	**R**	**SUB**	**C.A**	**R**	**SUB**	**CA**	**R**	**SUB**
Acertos Possíveis	**5**	**-**	**-**	**4**	**-**	**1**	**3**	**-**	**4**	**4**	**-**	**1**
Acertos na 1ª tentativa	**4**			**4**			**3**		**4**	**3**		**1**
Acertos na 2ª tentativa	**1**					**1**						
Erros				**1**						**1**		
Total de acertos	**21**											

Tabela 2 – Desempenho de P1 na Fase 3 considerando acertos na proposição de condições antecedentes (C.A.), da resposta (R) e dos eventos subsequentes (SUB) na estimativa de cada participante.

	Protocolo 3			**Protocolo 4**			**Protocolo 5**			**Protocolo 6**		
Eventos	**A**	**R**	**S**	**A**	**R**	**S**	**A**	**R**	**S**	**A**	**R**	**S**
Acertos Possíveis	**5**	**-**	**-**	**4**	**-**	**1**	**3**	**-**	**4**	**4**	**-**	**1**
Acertos na 1ª tentativa	**4**	**-**	**-**	**4**	**-**	**-**	**3**	**-**	**4**	**3**	**-**	**1**
Acertos na 2ª tentativa	**1**	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
Erros							**1**			**1**		**1**

Total de acertos	**21**

Tabela 3 – Desempenho de P2 na Fase 3 considerando acertos na proposição de condições antecedentes (C.A.), da resposta (R) e dos eventos subsequentes (SUB) na estimativa de cada participante.

Os desempenhos das Participantes na Fase 4 indicam possíveis efeitos do procedimento na emissão de repertórios de interpretação funcional, emitidos pelas participantes, considerando que a retirada de dicas e de consequências quanto ao acerto ou erro fornecidas pela pesquisadora, se deu de forma imediata, após a realização da Fase 3. A Participante 1 teve uma queda no número de acertos no início da Fase 4 diante da apresentação do Protocolo 7, o que pode ter sido efeito da retirada abrupta do reforço diferencial. Diferentemente, a Participante 2, obteve 100% de acertos para o mesmo.

Abaixo, na Tabela 4, estão demonstrados os resultados obtidos pelas participantes na Fase 4 do procedimento.

	Protocolo 7			Protocolo 8			Protocolo 9			Total	%
Eventos	C.A	R	SUB	C.A	R	SUB	C.A	R	SUB		
Acertos Possíveis	3	3	1	7	7	1	4	4	2	32	
Acertos Participante 1	1	3	0	4	7	2	3	4	2	26	81,25
Erros Participante 1	2	0	1	3	0	2	1	0	0	9	
Acertos Participante 2	3	3	1	4	4	1	3	4	1	25	78,1
Erros Participante 2						1	1		1	4	

Tabela 4 – Resultados das Participantes na Fase 4

Os dados obtidos pelas participantes na Fase 4 em comparação com a Fase 2 do estudo, sugerem a eficácia do procedimento de ensino na manifestação de repertórios de interpretação funcional. Considerando-se as descrições das participantes na Fase 1, os resultados da Fase 4 indicam que as participantes passaram a responder com base nas dimensões textuais constantes nos protocolos.

Discussão

Os resultados obtidos demonstraram o estabelecimento de repertórios de interpretação funcional, os quais se caracterizam por vincular funcionalmente eventos dispostos no preenchimento de protocolos de encaminhamentos de alunos. Tais aprendizagens foram constatadas a partir de condições planejadas de exposição às informações dos protocolos, aos modelos de interpretação funcional vinculados às informações e à remoção gradual das mesmas.

Os resultados também corroboram os estudos de Iwatta et al.(2000), acerca da possibilidade do ensino de parte de uma Análise de Contingências em um curto espaço de tempo.

Este estudo indicou a possibilidade do ensino de repertórios de interpretação funcional a partir de material textual derivado de dados de observação de professores em exercício, os quais estão mais próximos da futura realidade profissional das licenciandas. A partir dos dados obtidos na fase inicial, nas quais as participantes apresentaram formulações e hipóteses distantes de uma interpretação funcional, o presente estudo evidenciou a relevância do ensino de repertórios no contexto da formação do futuro professor que permite a demarcação de condições possivelmente relacionadas com a ocorrência de ações não desejáveis viabilizando o planejamento de estratégias de intervenção.

Considerando os dados obtidos, as participantes obtiveram, na fase inicial, um desempenho inferior em relação aos estudos de Myers e Holland (2000), Almeida (2009), Cerqueira (2009) e Tavares (2009). Nos estudos citados, os resultados apresentados nas fases que precederam as intervenções planejadas com as professoras participantes foram de aproximadamente 50% de consistência com o previsto. Cumpre ressaltar que o presente procedimento foi aplicado na interação com licenciandas em Pedagogia, com maiores restrições em relação à experiência docente, comparativamente com professoras que participaram dos estudos citados anteriormente. O procedimento de ensino adotado ocorreu com base em documentos nos quais não foram mencionados explicitamente eventos antecedentes, respostas e subseqüentes. Os protocolos, enquanto material textual que embasou a pesquisa, distingue-se dos cenários utilizados nos estudos citados. Diferentemente dos cenários, os protocolos foram preenchidos sob condições distantes de uma interpretação funcional das interações observadas em sala de aula e não foram preenchidos com o objetivo de ensino de interpretações funcionais.

De modo pontual, nos relatos contidos nos protocolos, preenchidos por professoras em exercício na rede pública de Ensino Fundamental, as explicações para as “dificuldades” encontradas no processo de ensino e aprendizagem ainda situavam fatores determinantes da queixa no “interior” da criança ou em dimensões muito distantes dos métodos de ensino efetivamente utilizados nas interações em sala de aula.

Neste trabalho foram evidenciadas modificações de repertórios das licenciandas que, diferentemente das professoras, propuseram possíveis relações de funcionalidade entre características das ações estimadas como inadequadas e as condições diante das quais tais ações ocorreram. Duas contribuições são destacadas com suas respectivas implicações. Em primeiro lugar, a eficiência do procedimento de ensino adotado parece incentivar adaptações do mesmo em outras atividades relacionadas com o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares no ensino universitário. Alé disso, os procedimentos adotados no presente trabalho e os resultados obtidos sugerem que investigações adicionais poderão aprimorar instrumentos ou recursos de diagnóstico utilizados pelos professores ou demais profissionais no ambiente escolar favorecendo o planejamento e a execução de estratégias de intervenção mais adequadas.

Referências

Almeida, Carolina P. (2009) Ensinando professoras a analisar o comportamento do aluno: análise e interpretação de dados como parte de uma análise de contingências. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Cabral, Estela; Sawaya, Sandra M. (2001) Concepções e atuação profissional diante de queixas escolares: Os psicólogos nos serviços públicos de saúde. Estudos de Psicologia, 6 (2), 143-155.

Carr, Edward G., (1994) Emerging themes in the functional analysis of problem behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 27 (2), 393-399.

Cerqueira, Daniele M.O. (2009) Avaliação dos efeitos de um programa para ensinar professores a conduzir uma etapa de uma análise de contingências: o levantamento da provável função do comportamento. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Hübner, Maria M.; Marinotti, Mirian. (2004) Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes. Santo André: ESETEC Editora.

Iwata, Brian; Dorsey, Michel F.; Slifer, Keith J.; Bauman, Kenneth.E.; Richman, Gina S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. Journal of Applied Behavior Analysis, 27 (2), 197-209.

Iwata, Brian A.; Wallace, Michele D.; Kahng, Sung Woo.; Lindberg, Jana S.; Roscoe, Eillen M.; Conners, Juliet; Hanley, Gregory P.; Thompson, Rachel H.; Worsdell, April S. (2000) Skill Acquisition in the implementation of functional analysis methodology. Journal of Applied Behavior Analysis, vol. 33 (2), p. 181-194.

Machado, Adriana M. (1997) Avaliação e fracasso: A produção da queixa escolar. Em J.G. Aquino (Org.) Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas. p. 36-53. São Paulo: Editora Summus.

Myers, Carl L.; Holland, Karin L. (2000) Classroom behavioral interventions: do teachers consider the function of the behavior? Psychology in the Schools, vol. 37, n. 3, p. 271-280.

Souza, Beatriz (2007) Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora.

Skinner, Burrhus F. (2003). Ciência e comportamento humano.Trad. por J.C. Todorov e R. Azzi. 11ª.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Tavares, Mariana K. (2009) Treinamento de professores para a realização de uma parte da análise de contingências: identificação da provável função do comportamento. Dissertação (Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

4.30.

Título:

Contribuições do curso de pedagogia na formação dos professores de educação infantil

Autor/a (es/as):

Lima, Laís Leni Oliveira [Universidade Federal de Goiás (Brasil)]

Lima, Thaisa de Oliveira [Universidade do Minho]

Resumo:

Este artigo propõe refletir as contribuições do curso de Pedagogia na formação do profissional para atuar na Educação Infantil (EI). Partimos do entendimento que uma Pedagogia da EI caracteriza-se por sua especificidade no âmbito da Pedagogia, uma vez que esta está ligada com a prática educativa num sentido mais amplo. Entretanto, em sua trajetória, não tem contemplado uma especificidade para a educação de crianças menores de cinco anos[71]. Entendemos que se faz necessário garantir uma política de formação de toda uma universidade pública, gratuita e de qualidade, que forme pedagogos para a EI, que vai na contramão com essas políticas neoliberais, tão em moda na sociedade contemporânea. A produção científica da EI certamente estará contribuindo para uma Pedagogia da infância como elemento essencial aos futuros educadores.

Palavras-chave:

Formação de Professores, Educação Infantil, Pedagogia, Infância.

[71] Conforme Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino fundamental aos 6 anos de idade; e Resolução nº 258 de 11/11/2005, a partir de 2006 as crianças que completar a idade de 6 (seis) anos até o mês de abril, devem ser matriculadas no 1º ano do Ensino fundamental. Dessa forma, as Instituições de Educação Infantil compreende a faixa etária de zero a quatro anos e oito meses, assim, nomearemos menores de cinco anos.