

FERNANDA PEREIRA FERNANDES

**“Desenvolvendo um repertório comportamental Pró Saber:
estudo de caso com pai de aluno que apresenta um baixo desempenho
escolar”**

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2012

FERNANDA PEREIRA FERNANDES

**“Desenvolvendo um repertório comportamental Pró Saber:
estudo de caso com pai de aluno que apresenta um baixo desempenho
escolar”**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo como exigência parcial para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia Clínica sob.
Orientação da Profa. Dra. Ida Kublikowski

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2012

BANCA EXAMINADORA

Aos meus pais,

Fernando e Lídina (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

É com muita emoção que agradeço a meu pai, Fernando, pelo grande exemplo de vida e dentre tantas outras razões, pela constante dedicação e incentivo a minha formação enquanto pessoa e profissional.

À Irene e aos meus irmãos, Manoel e Fernanda, pelo apoio, pelos cuidados e por contribuírem de forma ativa com os meus projetos e realizações.

À minha orientadora, Professora Ida Kublikowski, pelo auxílio, dedicação, pelas maravilhosas e atentas observações que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Pela sensibilidade, carinho e pelas tão motivadoras palavras durante esta jornada.

Às Professoras Marlise Bassani e Edwiges Silhares, pela contribuição em minha qualificação, pelas sugestões transmitidas com tanto carinho, atenção e excelência, bem como pela disponibilidade em participar desta etapa tão importante em minha vida.

À Professora Cibele Santoro, por conduzir meus primeiros passos na Psicologia Clínica Comportamental em minha chegada a São Paulo, através de sua habilidade, sensibilidade e rica contribuição ao supervisionar os casos no período da especialização, “onde tudo começou”;

Aos colegas da PUC SP, em especial a Cinhtia, Clarissa e a Cris, pela amizade, carinho e pela maravilhosa convivência;

À minha família, por todo o apoio, pelas orações e pela compreensão de minha ausência enquanto estive fora;

Ao querido Evaldo, dentre tantos motivos, por me apoiar e encorajar nos momentos mais difíceis, por estar tão presente nesse tempo em que estive longe, pelo incentivo e, simplesmente, porque tudo ao seu lado é sempre tão mais fácil;

Agradeço a meus amigos e minhas amigas, em especial à Anna, Josy, Fer, Flavi, Rafa, Drica e Rê, pelo apoio, torcida e, antes de tudo, pela amizade;

Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa, ao colégio Coração de Jesus e a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e vivência de mais esta conquista em minha vida.

*“O mais
importante e
bonito, do
mundo, é isto:
que as pessoas
não estão sempre
iguais, ainda não
foram terminadas
~ mas que elas
vão sempre
mudando. Afinam
ou desafinam”*

João Guimarães Rosa

RESUMO

Estudos vêm apontando o envolvimento parental e a falta de contingências adequadas a um repertório comportamental Pró Saber como variáveis relevantes em quadros de baixo rendimento escolar, destacando a importância da orientação dos pais no manejo dessas contingências. O objetivo desta pesquisa foi verificar se encontros de orientação, com instruções sobre análise do comportamento e planejamento de repertório comportamental Pró Saber, poderiam colaborar para que um pai, cujo filho que apresenta rendimento escolar abaixo da média, planejasse estratégias que auxiliassem o filho a aprimorar o comportamento de estudar. Foi realizado um estudo de caso com o pai de um aluno de 13 anos, matriculado no 8º ano de uma escola particular de Cuiabá-MT. Inicialmente foi realizada uma entrevista com o pai, este respondeu a um questionário, dois professores preencheram uma avaliação do comportamento do aluno e neste último foi aplicado o teste de desempenho escolar. Em seguida foram realizados os encontros com o pai e, posteriormente, repetidos os procedimentos iniciais. Após a intervenção proposta, notam-se algumas mudanças nas práticas parentais, na quantidade de anotações na agenda, bem como na avaliação que os professores fazem sobre o comportamento do aluno, mas a mesma quantidade de notas abaixo da média permanece.

PALAVRAS- CHAVE: orientação de pais, baixo rendimento escolar, intervenção comportamental, práticas parentais.

ABSTRACT

Studies have indicated parental involvement and lack of appropriate contingencies to a behavioral repertoire. Knowing relevant variables in states of low academic performance, highlighting the importance of parental guidance in the management of these contingencies. The objective of this research was to determine whether orientation meetings with instructions on behavior analysis and behavioral repertoire planning. Knowing, could contribute to a parent whose child has below-average academic performance, should plan strategies that would help the child improve the behavior of study. We conducted a case study with the parent of a student of 13 years, enrolled in the 8th year of a private school in Cuiabá-MT. Initially was done an interview with the father, he replied to a questionnaire, two teachers filled out an evaluation of the student's behavior and the last test was used for school performance. Then the meetings were held with the father, and later repeated the initial procedures. After the proposed intervention, notice a few changes in parenting practices, the amount of notes on the agenda, as well as the assessment that teachers make about the student's behavior, but the same amount of grades remain below average.

KEY WORDS: advising parents, poor school performance, behavioral intervention, parenting practices

SUMÁRIO

Introdução	11
 Capítulo 1: Aspectos contextuais	15
1.1 - Variáveis relacionadas ao baixo desempenho escolar	15
1.2 - Os pais frente ao baixo rendimento escolar de seus filhos	19
 Capítulo 2: Aspectos conceituais	20
2.1 - Princípios Básicos em Análise do Comportamento	20
2.2 - Controle aversivo: uma análise comportamental	26
2.3 - Planejando a construção de um repertório comportamental	
“Pró-Saber”	30
 Capítulo 3: Método	39
3.1 - Participantes	41
3.2 - Instrumentos	43
3.3 - Procedimentos	46
 Capítulo 4: Resultados	48
 Capítulo 5: Considerações Finais	60
 Referências	65

Anexos

Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo II: Parecer do Comitê de Ética

Anexo III: Questionário para o pai

Anexo IV: Roteiro de entrevista semiestruturada com o pai

Anexo V: Questionário para os professores

Anexo VI: Análise Funcional das práticas utilizadas pelo pai

Anexo VII: Temas identificados na entrevista com o pai

Anexo VIII: Transcrição das entrevistas com o pai

Anexo IX: Slides utilizados nos encontros

Anexo X: Boletim Escolar de 2010 e 2011

Anexo XI: Transcrição de alguns trechos dos encontros com o pai

Anexo XII: Teste de desempenho escolar

INTRODUÇÃO

Rocha (2004) define práticas parentais como sendo comportamentos dos quais os pais lançam mão quando o assunto é educar seus filhos. Demonstrando uma preocupação com relação ao desenvolvimento saudável da criança e com as práticas educativas das quais os pais lançam mão a fim de promovê-lo, cada vez mais pesquisas vêm sendo realizadas a fim de investigar as relações existentes entre as práticas parentais e diversos comportamentos, tais como: habilidades sociais, aprendizagem sócio-emocional, comportamento anti-social, queixas escolares, uso de drogas e diversos problemas de comportamento.

O levantamento bibliográfico realizado na base de dados BVS- Biblioteca Virtual em Saúde no dia 30/01/2012 através das palavras-chave “Família>Pais” indicou 3797 estudos relacionados a tal tema a partir de 1967. Os primeiros estudos aparecem correlacionando características dos pais a queixas ou diagnósticos dos filhos, como por ex. a idade da mãe e o “mongolismo” (Richards, 1967), fatores da dinâmica familiar e pacientes esquizofrênicos (Erickson, 1968), pais jovens com distúrbios emocionais e crianças “retardadas” (Moschner & Bojanovsky, 1968), entre outros. A partir de 1969, podemos encontrar pesquisas sobre o impacto de alguns fatores, tais como a doença mental (Anthony, 1969) e o suicídio (Resnik, 1969), no contexto familiar. Ainda em 1969, seguindo pela década de 1970, encontramos estudos correlacionando atitudes dos pais e processo de desenvolvimento dos filhos (Phelps, 1969; Wohlford, 1970; Tec, 1974; Morrison, 1974).

Já ao pesquisarmos, também na base de dados BVS- Biblioteca Virtual em Saúde, as palavras-chave “Orientação de Pais/ Intervenção com pais” correlacionadas

com as palavras-chave “Rendimento escolar/ Desempenho escolar”, foram encontradas poucas pesquisas que propõem uma intervenção para pais cujos filhos apresentam baixo rendimento escolar, dentre elas: Rolfsen & Martinez (2008), que avaliaram e programaram uma proposta de intervenção psicopedagógica de orientação a pais; Capellini, Poleti, Renzo et. al (2000), que elaboraram, a partir da prática clínica em uma clínica de fonoaudiologia, um manual informativo de formação de interlocutores para a estimulação e trabalho com habilidades de leitura e escrita tanto em casa, pelos pais, quanto em situação de sala de aula, pelos professores; Soares, Souza e Marinho (2004), que mesmo não realizando intervenção com nenhuma amostra, apresentaram orientações para pais promoverem o desenvolvimento de comportamentos facilitadores da aprendizagem e Catafesta (1992), que pesquisou possibilidades de intervenção e fornecimento de auxílio a pais, mas sem um foco específico na queixa de baixo rendimento escolar.

A partir de levantamento bibliográfico no JEAB (Journal of the Experiment Analysis of Behavior) e JABA (Journal of Applied Behavior Analysis), dois jornais de referência em análise (experimental e aplicada) do comportamento, procurou-se investigar publicações em análise do comportamento que propunham intervenções para pais de alunos com baixo rendimento escolar.

Utilizando a palavra-chave: “parent training”, obteve-se como resultado 65 publicações. Destas, a maioria estava relacionada a população com transtorno de desenvolvimento e/ou retardo mental. Em apenas duas destas publicações encontramos intervenções direcionadas a questões acadêmicas: uma que tem como objetivo melhorar a leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem, na qual os pais foram treinados para utilizar algumas estratégias com os filhos (Gortmaker et. al., 2007) e um estudo

que buscou aumentar a conclusão de lição de casa através de um treinamento de auto-gestão (Olympia et. al., 1994).

Ao procurarmos a partir destas palavras-chave, comumente utilizadas em trabalhos de intervenção analítico-comportamental para pais, verificamos que foi encontrado um número reduzido de trabalhos, dado que não combina com a quantidade de pais de crianças com queixas escolares que os psicólogos infantis recebem em suas clínicas.

Segundo Hübner e Marinotti (2000), o fracasso escolar pode ser ocasionado por fatores variados, como por exemplo: quadros neurológicos e/ou psiquiátricos, defasagem entre repertório individual e nível de exigência, condições temporárias ou eventuais, transtornos de aprendizagem, histórias de vida (contingências de ensino e manutenção de repertórios escolares) e falhas no sistema educacional. As autoras relatam que em suas práticas, a porcentagem de crianças encaminhadas com distúrbios de aprendizagem é pequena em relação às crianças encaminhadas com queixas escolares, e à medida que se conhece as variáveis ambientais e neurológicas das crianças encaminhadas, o índice das que realmente apresentam transtornos de aprendizagem tende a diminuir. Esta afirmação sugere que boa parte das crianças com queixas de baixo desempenho escolar podem estar mantendo este quadro por falta de contingências adequadas a um repertório comportamental Pró Saber, a nosso ver, uma questão que indica a importância da orientação dos pais no manejo dessas contingências.

Quando são descartados os casos de quadros neurológicos e/ou psiquiátricos e transtornos de aprendizagem, o planejamento de contingências de ensino apropriadas ao comportamento de estudar pode ser a solução ao se tratar de alunos que, mesmo tendo

habilidades e pré-requisitos para ter um rendimento escolar satisfatório, apresentam baixo rendimento escolar.

Ao nos referirmos a planejar contingências de ensino, esta ação pode ser realizada tanto na escola, pela equipe de professores, coordenadores, entre outros, quanto fora da escola, pelos pais ou responsáveis. Considerando as múltiplas variáveis envolvidas no que diz respeito ao rendimento escolar, focaremos aqui a nossa atenção a apenas uma destas variáveis: o envolvimento dos pais ou responsáveis, ou seja, as contingências que estes oferecem ao comportamento de estudar daqueles a quem dispensam suas práticas.

Na experiência da autora com atendimentos clínicos infantis prestados a crianças que apresentam baixo rendimento escolar, puderam ser observados pais que, diante do quadro referido, valorizaram os comportamentos inadequados dos filhos, oferecendo contingências aversivas a estes, na esperança de diminuí-los.

Estes pais se mostraram interessados em promover nos filhos um aumento do rendimento escolar, mas com algumas tentativas sem sucesso, argumentaram não saber mais o que fazer para que o filho se interesse mais pelos estudos.

Desta forma, pode ser útil pensar em intervenções direcionada a pais de alunos com queixas escolares, de forma que estas possam auxiliar a construção de um repertório comportamental Pró Saber (utiliza-se esta expressão para fazer referência a comportamentos que trabalhem a favor do saber, da aquisição de conhecimento).

CAPÍTULO 01 – ASPECTOS CONTEXTUAIS

1.1 - Variáveis relacionadas ao baixo desempenho escolar

De acordo com Medeiros et. al. (2000), os atrasos e problemas relacionados à aprendizagem, anteriormente considerados uma deficiência em determinada habilidade, atualmente são tratados a partir da interação de uma confluência de fatores cujo resultado influencia o nível de rendimento da criança diante da situação de aprendizagem.

Weiss (1997), citado por Santos e Graminha (2005) considera que, neste contexto da aprendizagem, fatores orgânicos, psicológicos e ambientais interferem no rendimento acadêmico da criança, evidenciando o papel da família no que diz respeito ao bom desenvolvimento e ao relacionamento da criança com os assuntos escolares.

Santos e Graminha (2005) identificaram algumas variáveis relacionadas ao contexto familiar que podem influenciar o rendimento acadêmico dos filhos. As autoras realizaram um estudo cujos resultados apontam que, desde a sua concepção, as crianças com baixo rendimento acadêmico (BRA) encontram-se inseridas em um contexto mais adverso do que as que apresentam um alto rendimento acadêmico (ARA).

A começar pela história gestacional, as mães de crianças do grupo BRA eram mais novas na época da concepção e apresentaram um histórico de gestação marcada por situações adversas. Os resultados também apontaram que algumas crianças do grupo BRA nasceram em ambientes desfavoráveis em que estavam presentes estressores psicossociais tais como o alcoolismo, a drogadição e os conflitos conjugais.

Também se observou nos pais das crianças do grupo BRA um nível de escolaridade inferior ao do outro grupo, bem como a maior frequência de profissões não qualificadas. Comparadas com o grupo ARA, as crianças do grupo BRA pertenceram a famílias que tendem a mudar de casa com maior frequência, residir, na maioria das vezes em imóveis alugados ou emprestados, apresentar renda familiar inferior e moradias com menos conforto.

A questão do baixo rendimento escolar dos filhos tem recebido atenção de diversos pesquisadores (Medeiros et. al., 2000; Ferreira e Maturano, 2002; Stevanato et. al., 2003; Okano et. al., 2004; Chechia e Andrade, 2005; Bacarji, Maturano e Elias, 2005) devido à frequência com que o quadro vem sendo observado já há algum tempo. Em uma caracterização comportamental e sócio-demográfica da população infantil da clínica-escola do Instituto de Psicologia da USP, Silhares (1993) chama a atenção para o alto índice de prontuários que apresentam queixas de mau desempenho ou fracasso escolar, representando a queixa cuja frequência é mais apresentada pelos pais como o motivo de atendimento à criança.

Não apenas pela frequência, esta questão do baixo rendimento e das dificuldades escolares merece atenção especial devido às consequências que podem ocasionar no ambiente em que estão presentes. Maturano e Loureiro (2003/2007) avaliam que a forma como as crianças julgam suas dificuldades acadêmicas pode ocasionar alguns problemas emocionais.

Segundo Maturano e Loureiro (2003/2007), crianças com desempenho escolar pobre, que associam sua dificuldade a um senso de incompetência pessoal possivelmente experimentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa auto-estima e alienação em relação a aprendizagem, passando a apresentar problemas sócio-emocionais internalizados. De outra forma, aquelas que relacionam estes

problemas à influência de pessoas hostis ou não apoiadoras, podem cultivar sentimentos de raiva, alienação acadêmica e hostilidade para com os outros, manifestando assim problemas sócio-emocionais externalizados.

Santos e Graminha (2006) apoiam estas afirmações. As autoras aplicaram a Escala Comportamental Infantil A2 e a Escala B de Rutter em dois grupos de crianças cujas idades que variavam entre 6 e 10 anos, um com baixo rendimento acadêmico (BRA) e outro com alto rendimento acadêmico (ARA). Dentre os resultados, apontou-se que o baixo rendimento acadêmico foi mais frequente em meninos. A análise dos dados ratificou uma forte associação entre problemas de aprendizagem e problemas emocionais e comportamentais. Segundo as autoras, mesmo não sendo possível, através dos resultados encontrados, identificar a ordem de ocorrência dessas dificuldades, supõe-se que a associação entre problemas de comportamento e aprendizagem ocorra como uma via de mão dupla, de forma que um problema se coloca como condição de risco para o outro.

Ferreira e Maturano (2002) investigaram em crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem associações entre problemas de comportamento e variáveis do ambiente familiar. Os participantes desta pesquisa foram divididos em dois grupos, formados com base na pontuação da Escala Comportamental Infantil, G1 (Crianças sem problemas de comportamento) e G2 (Crianças com problemas de comportamento).

Constatou-se, neste estudo, que G2 apresentou maior índice de problemas nas relações parentais, tendo mais indicadores de instabilidade familiar. Também se observou que as crianças deste grupo sofriam mais agressão física por parte dos pais e que o relacionamento entre estes é descrito com mais frequência como distante ou conflituoso. Segundo as autoras, o que se destacou nestas famílias das crianças que

apresentam problemas de comportamento foram as interações negativas que podem estar associadas à manifestações externalizantes da criança.

Bacarji, Maturano e Elias (2005) realizaram um estudo com intenção de investigar recursos promotores de desenvolvimento, bem como as circunstâncias de vida adversas no contexto familiar de crianças encaminhadas para atendimento psicológico com queixa de baixo rendimento escolar.

O estudo foi realizado com um grupo clínico (crianças que haviam sido encaminhadas para atendimento psicológico cujo desempenho no teste de desempenho escolar fosse considerado limítrofe) e um grupo não clínico (crianças que não tivessem histórico de encaminhamento psicológico, sendo este dividido em dois grupos: NCI, composto por crianças que apresentaram classificação inferior no teste de desempenho escolar e NCM, composto por crianças que apresentaram classificação média ou superior no teste de desempenho escolar).

Não foram encontradas diferenças entre os grupos no que diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar do filho, na organização da rotina diária, bem como na disponibilidade dos adultos para ajudar a criança. No entanto, o grupo clínico apresentou maiores dificuldades nos indicadores “problemas no relacionamento pais-criança” e “problemas nas práticas educativas”. Seguindo esta mesma lógica, o grupo NCI também apresentou maiores dificuldades do que o grupo NCM, mas a diferença entre estes se deu no indicador de “falhas no suporte ao desenvolvimento e aprendizagem”.

O estudo citado mostra que as práticas educativas parentais referentes ao envolvimento cotidiano da família nas atividades escolares estão sendo relatadas, mas em alguns casos não estão sendo eficazes, o que sugere a necessidade de práticas mais assertivas.

1.2 - Os pais frente ao baixo desempenho escolar de seus filhos

A partir de um estudo que buscou investigar a percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar, Chechia e Andrade (2005) apontam que os pais (os que têm filhos com sucesso e os que têm filhos com insucesso escolar) revelam preocupar-se diante das responsabilidades acadêmicas e com o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, mas aqueles que vivenciam a situação de insucesso escolar dos filhos sentem a necessidade de orientações adequadas sobre como ajuda-los a superar esta situação. De acordo com os autores, algumas mães sentem-se perdidas frente às dificuldades de seus filhos, já outras realizam várias tentativas a fim de contribuir com o desempenho mais bem-sucedido. As mães participantes desta pesquisa sugerem ajuda por parte da escola.

Segundo Hübner e Marinotti (2000), uma criança com rendimento pedagógico afetado pode gerar uma situação em que os pais se ressentem frente ao baixo rendimento escolar. Em tal circunstância, os esquemas de reforçamento podem se tornar inconsistentes, bem como ser acentuado o uso de punição. A menor frequência de comportamentos adequados, quando comparados aos inadequados, torna os pais menos disponíveis a dispensar reforçadores aos filhos. Considerando as conseqüências deste padrão de interação que ocorre através de um sistema aversivo, as autoras ressaltam a importância de ser pensada uma alternativa para estimular o interesse pelos estudos por meio de interações positivas.

Desta forma, as pesquisas vêm apontando a necessidade de se propor intervenções direcionadas tanto a crianças quanto a pais de crianças que apresentam baixo rendimento escolar, a fim de contribuir para que os alunos consigam corresponder com as demandas acadêmicas.

CAPÍTULO 02 – ASPECTOS CONCEITUAIS

2.1 - Princípios básicos em Análise do Comportamento

A Análise do Comportamento se desenvolveu a partir de estudos que se iniciaram com o Behaviorismo e o Condicionamento Clássico. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2001), o termo Behaviorismo é inaugurado em 1913, pelo americano John B. Watson, que define o comportamento como objeto de estudo para a Psicologia. Por ser um objeto de estudo que permite observação e mensuração, cujos experimentos podem se reproduzir em diferentes condições e sujeitos, o comportamento é considerado um objeto de estudo que preenche os requisitos do modelo de ciência postulado na época, proporcionando a solidez que a psicologia necessitava para o alcance do *status* de ciência.

Baum (1999) considera o behaviorismo um conjunto de pressupostos, uma filosofia desta ciência denominada “Análise do Comportamento”. Segundo o autor, a ciência que se propõe estudar o comportamento, idealizada por Watson, parte de pressupostos que se abstém de termos que se referem à mente e à consciência, com uma postura que evita a subjetividade e estuda apenas o comportamento observável. Ainda segundo o autor, depois de Watson, o behaviorista mais conhecido é B. F. Skinner, sendo que as ideias deste último a respeito de como construir uma ciência do comportamento mostram um claro contraste com aquilo que até então fora postulado por Watson.

Ao falarmos de behaviorismo, devemos considerar que este vive dois diferentes momentos. Fortemente influenciado por preceitos positivistas, se desenvolve o primeiro

momento do behaviorismo, denominado por Skinner Behaviorismo Metodológico. Em outro momento, a partir das críticas de Skinner a limitação do modelo até então postulado, entre outras, se desenvolve um segundo importante momento do behaviorismo, sendo esta a modalidade na qual este trabalho é circunscrito: o Behaviorismo Radical.

O Behaviorismo Radical possibilita o estudo de fenômenos que não são publicamente observáveis, mas é categórico em negar a mente e os estados subjetivos como determinante do comportamento. Entende-se, nesta modalidade, que aquilo que seria denominado “pensamento” ou “sentimento”, mesmo que impossibilitado de ser observado publicamente é uma forma de comportar-se, portanto, também é comportamento, portanto pode ser analisado pelos mesmos princípios.

Segundo Tourinho (2003), a abordagem científica destes eventos privados, não observáveis publicamente, pode abrir mão de métodos observacionais e fazer o uso da interpretação, desde que esta seja orientada por métodos já comprovados como eficazes na interpretação de fenômenos menos complexos e regulada pela forma eficaz em proporcionar uma melhor interação do cientista com os eventos.

Desta forma, o behaviorismo radical se afasta de teses verificacionistas propostas pelo positivismo e, de acordo com Baum (1999), se aproxima de idéias pragmáticas. Segundo o autor, o objetivo da ciência do comportamento é fazer descrições do comportamento em termos que tornem este familiar. Desta forma, o Behaviorismo Radical não se atém a fenômenos que podem ser observados e mensurados com precisão, ou seja, não negligencia eventos internos (sentimentos, pensamentos) e a complexidade humana, ele apenas propõe princípios a partir dos quais estes eventos podem ser interpretados.

Para tanto, a análise do comportamento é uma ciência que oferece vastas publicações experimentais, a fim de definir alguns princípios norteadores de processos tais como a aquisição e manutenção de comportamento. Atualmente, tem orientado sua investigação e interpretação das relações comportamentais por meio do paradigma operante, que como afirma Tourinho (2003), se mostra produtivo na compreensão da complexidade do fenômeno comportamental. As relações operantes são aquelas estabelecidas entre organismo e ambiente, nas quais as consequências das ações desempenham um papel seletivo, de forma a fortalecer ou enfraquecer a ação.

O modelo de seleção por consequências pode ser visto nas obras de Skinner (1970; 1974) como base de sustentação para a explicação de seu objeto de estudo: o comportamento. Este proporciona, para a análise do comportamento, princípios de algumas de suas explicações a respeito da aquisição, manutenção e extinção de repertórios comportamentais, de forma a oferecer para esta ciência um respaldo a questionamentos do tipo “por que o indivíduo se comporta?”.

Andery (2001) considera que o modelo de seleção por consequências já estava presente nas obras de Skinner, pelo menos desde a década de 50. Esta seleção da qual falamos, não ocorre por um processo mecânico, e sim através da interação que o organismo estabelece com o ambiente. Segundo a autora, a seleção por consequências opera em pequenas variações aleatórias, que por vez, quando se tornam adaptativas, são selecionadas e reproduzidas.

Sendo assim, as respostas mais adequadas, aquelas que permitem a adaptação e a sobrevivência de determinada espécie, cultura ou de determinado indivíduo, são selecionadas, de forma que estas tendem a ser utilizadas com maior frequência no contexto em que são emitidas.

Para sabermos se determinada resposta permite a adaptação de um indivíduo, devemos atentar não apenas para a resposta em questão, mas em especial (só que não exclusivamente) para a forma como o ambiente responde a tal resposta dada pelo indivíduo, ou seja, para as consequências que a resposta do indivíduo produz no ambiente. Até mesmo porque, para considerarmos a ideia da seleção por consequências, deve-se entender que consequências fazem parte deste processo de interação.

Uma das consequências que pode seguir determinada resposta é denominada Reforço. Segundo Catania (1999), o termo “Reforço” nomeia uma relação entre o comportamento e o ambiente, de forma que, em primeiro lugar as respostas devem produzir consequências. Havendo uma consequência que seja do tipo reforço, em segundo lugar, estas respostas devem tornar-se mais prováveis, devem aumentar sua frequência em relação a quando determinadas consequências não estavam ocorrendo. Por último, este aumento da probabilidade deve acontecer porque a resposta tem esta consequência. Sendo assim, o autor explica que de acordo com o princípio do reforço, o responder é aumentado quando produz reforçadores.

Skinner (1970) considera que os eventos reforçadores podem ser de dois tipos:

Alguns reforços consistem na apresentação de estímulos, no acréscimo de alguma coisa, por exemplo, alimento, água, ou contato sexual – à situação. Estes são denominados reforços positivos. Outros consistem na remoção de alguma coisa – por exemplo, de muito barulho, de uma luz muito brilhante, de calor ou de frio extremos, ou de um choque elétrico – da situação. Estes denominam-se reforços negativos. Em ambos os casos o efeito do reforço é o mesmo: a probabilidade da resposta será aumentada. Não podemos evitar esta distinção com o argumento de que o que é reforçador no caso negativo é a ausência da luz brilhante, do som estrondoso, e assim por diante; pois a ausência só é eficaz depois da presença, e isto não é senão outra maneira de dizer que o estímulo foi removido (p. 49).

Desta forma, um evento reforçador é considerado um evento que reforça, ou seja, que aumenta (em ocasiões futuras) a probabilidade de ocorrência de respostas similares àquelas que foram reforçadas. Apenas sabermos se determinada consequência

realmente reforça uma resposta após ter-se verificado cuidadosamente as inter-relações entre antecedente, resposta e consequência.

Ao suspendermos um reforço de determinado comportamento, “verificamos que a probabilidade de esse comportamento ocorrer diminui (retorna ao seu nível operante, isto é, a frequência do comportamento retoma aos níveis de antes de o comportamento ter sido reforçado)” (Moreira e Medeiros, 2007, p. 55). A este procedimento dá-se o nome de extinção operante (extinção do comportamento operante).

Outra consequência que pode se seguir a uma resposta é denominada punição. Sidman (2009) considera que a punição, assim como o reforçamento, é uma relação entre a resposta e suas consequências. O autor explica que a punição ocorre quando uma resposta é seguida pela perda de reforçadores positivos ou a partir do ganho de reforçadores negativos.

Catania (1999) define que, enquanto operação, a punição consiste em emitir uma consequência a determinada resposta com algo que a deixe menos provável. No que diz respeito ao efeito da punição sobre o comportamento, aprofundar-se-á mais adiante. Por hora a punição será aqui definida apenas enquanto procedimento.

Segundo Skinner (1974) existem dois procedimentos básicos de punição: a punição positiva e a punição negativa. O autor explica que nestes dois tipos os mesmos estímulos presentes no reforço são utilizados. Na punição positiva um comportamento é seguido pela apresentação contingente de um evento “aversivo” (estímulo que no caso do reforço negativo é retirado). Já na punição negativa, o que ocorre é a retirada contingente de um evento gratificante (evento que poderia servir como reforçador positivo).

O reforço e a punição constituem as duas classes de consequência do comportamento operante. São responsáveis pela probabilidade de ocorrência ou não de um comportamento similar nas próximas ocasiões, de forma a proporcionar a manutenção ou modificação do comportamento do indivíduo. Após determinada resposta ser exposta de forma contingente a uma destas consequências, outra característica presente no ambiente pode passar, também, a influenciar a ocorrência de um comportamento.

Segundo Skinner (1970), ao considerarmos um indivíduo que opera em determinado ambiente, deve ser analisada a resposta que é emitida por determinada pessoa, sua consequência, assim como os estímulos antecedentes.

Se dado um antecedente o indivíduo responde de determinada maneira, e tem consequências para esta sua resposta, nas próximas vezes em que o indivíduo se deparar com aquele antecedente, poderá ou responder da mesma maneira, ou responder de outra maneira (a depender da forma como sua resposta foi consequência anteriormente). É a partir da análise destes três termos (antecedente, resposta e consequência) que temos condição de investigar a funcionalidade dos comportamentos.

De acordo com Viega e Vandenberghe (2001), a análise do comportamento parte de uma visão contextualista, no sentido de entender que determinado evento pode ser conhecido apenas a partir de um contexto do qual é função. A partir de tal perspectiva, podemos dispensar verificações topográficas em favor de verificações funcionais, procurando entender qual é a função que determinada resposta exerce no contexto em que é emitido.

Para que se realize uma análise da função de determinado comportamento, devem ser analisadas as condições antecedentes à resposta observada, a própria resposta e a condição consequente.

Até o momento foi dirigida a atenção para as consequências do comportamento, mas ao se falar de estímulo percebe-se que o antecedente (a ocasião em que a resposta é emitida) também tem influência na emissão do comportamento. De acordo com Moreira e Medeiros (2007), a influência de estímulos antecedentes ocorre por meio da relação que estes estabelecem com as consequências da resposta, de forma que os estímulos que estão relacionados ao reforço (chamados de estímulos discriminativos), quando apresentados aumentam a possibilidade do comportamento ocorrer. Ao contrário, estímulos que sinalizam extinção ou punição, logo que apresentados diminuem a probabilidade de um comportamento ocorrer.

A influência que os estímulos antecedentes exercem sobre o comportamento é denominada “controle de estímulos”. Esta relação estabelecida entre o antecedente e a resposta não se dá de forma que o antecedente determine a resposta. Este estímulo antecedente apenas aumenta a ocorrência da resposta por causa do histórico de contingências a que esta resposta foi exposta anteriormente. De acordo com Moreira e Medeiros (2007), esta influencia por parte dos estímulos antecedentes se deve ao fato da relação que estes possuem com as consequências daquela forma de responder.

2.2 - Controle aversivo: Uma análise comportamental

Segundo Sidman (2009), punimos as pessoas por acreditarmos, que desta forma, as levaremos a se comportarem de modo diferente, “queremos colocar um fim à conduta indesejável” (p. 81). De acordo com o autor, o comportamento inadequado persiste porque ele também é reforçado, mesmo que haja punição.

Skinner (1970), ao analisar dados experimentais em condições de punição de comportamento, conclui que “o efeito da punição foi uma supressão temporária do comportamento, não uma redução no número total de respostas” (p. 200).

Diante do exposto pelos autores, podemos pensar que o que ocorre no caso da punição não é, de fato, a garantia de uma diminuição ou eliminação da resposta indesejada, mas uma diminuição temporária de tal resposta. Mesmo que a punição garantisse tal eliminação, não é a partir de ensinamentos voltados para “o que não se deve fazer” que aprendemos “como devemos fazer adequadamente”.

Quando se trata dos efeitos da punição, não nos referimos apenas à supressão temporária da resposta. Skinner (1970) destaca que, a longo prazo, a punição funciona de forma desvantajosa tanto para quem pune, quanto para quem é punido, já que os estímulos aversivos envolvidos na punição geram emoções, que incluem predisposições para fugir ou retrucar e ansiedades perturbadoras. O autor explica que de imediato, os estímulos aversivos utilizados na punição eliciam comportamentos incompatíveis a respostas apropriadas, como, por exemplo, medo.

Desta forma, em geral, o comportamento que é punido consistentemente passa a ser fonte de estímulos condicionados, até que os estímulos aversivos envolvidos neste processo estabelecem a função de reforçadores negativos, sendo então reforçado qualquer comportamento que diminua tal estimulação aversiva. Sendo assim, frente a coerção, qualquer comportamento que faça baixar ou eliminar o contato com o aversivo é selecionado e tem sua frequência aumentada.

Sidman (2009), alerta para os perigos de se usar métodos de controle aversivo em nossas interações e assinala que eventos neutros, e até mesmo reforçadores positivos naturais, podem tornar-se punidores condicionados. O autor também destaca que quando frequentemente encontrarmos punição em nosso ambiente, nossas vidas se

tornam menos satisfatórias e mais desesperadas, de forma que aprendemos que, ficar quieto e se comportar o mais discretamente possível é o caminho mais seguro.

De acordo com Gomide (2005), as crianças que são educadas por meio da violência e apanhando frequentemente, podem se tornar desinteressadas, apáticas e medrosas. A autora destaca que o comportamento reprimido pode reaparecer quando a criança estiver longe de seus pais, de forma que esta não aprende a se comportar adequadamente, mas a não emitir determinado comportamento na presença de seus pais.

Vimos, através da possibilidade do controle de estímulos que isso não é apenas possível, mas provável, já que agimos ou deixamos de agir de acordo com a probabilidade de sermos recompensados ou de sofrermos outras consequências, aprendendo assim que situações produzem consequências aversivas e quais os comportamentos podemos ter para suspender estas.

Ao utilizar a coerção na educação dos filhos, os pais podem julgá-la eficaz, sob controle de seus efeitos a curto prazo. De fato, quando punimos alguém, a tendência é este alguém suprimir temporariamente o comportamento que estava emitindo antes de ser punido. Sendo assim, quando os pais aplicam a punição e observam a supressão temporária da resposta punida, a sua reposta de punir é reforçada. Prestemos atenção em um exemplo clássico de uma criança que faz birra no mercado. A criança, por um lado, chora, grita, cai no chão, etc. até que a mãe lhe dá uma palmada. Ao levar a palmada, a criança cessa o choro e a gritaria, e logo se levanta do chão. Desta forma, a mãe é reforçada negativamente pela retirada do choro e dos gritos da criança. Uma vez que seu comportamento de punir aquele ato foi reforçado, em próximas situações semelhantes a mãe tenderá a repetir aquela mesma resposta, pois naquele momento utilizar a punição funcionou.

Por meio do comportamento verbal, é possível que o indivíduo transmita para outras pessoas alguns frutos de suas experiências, práticas que foram funcionais para si mesmo. Desta forma, a prática coercitiva, pela facilidade em ser reforçada pela supressão temporária do comportamento a que segue, se propaga culturalmente como uma prática eficaz. Isto sem contar que o filho educado coercitivamente aprende, a partir da observação do modelo, tal padrão de interação.

Contudo, a grande questão é: se a coerção tem todas estas consequências para o indivíduo, porque ela continua sendo utilizada com frequência como alternativa de prática educativa parental? Além de ser uma prática reforçada, Sidman (2009) considera que os métodos não coercitivos não têm a facilidade de aplicação e a rapidez na sua ação em suprimir (mesmo que temporariamente) o comportamento indesejado, assim como as práticas coercitivas o fazem.

Diante desta realidade, os efeitos das práticas educativas parentais coercitivas precisam ser conhecidos por aqueles que as aplicam, e propostas alternativas precisam ser programadas para lidar com os comportamentos inadequados emitidos pelos filhos.

Gomide (2005) nos alerta para a necessidade de equilíbrio entre a aplicação de regras e o “manter-se afetivo”, bem como para o cuidado na seleção de procedimentos punitivos para educar os filhos. Alvarenga (2006) destaca que é fundamental o desenvolvimento de estratégias de intervenção voltadas para o aperfeiçoamento do repertório parental para compreender e lidar com o comportamento dos filhos em diferentes contextos cotidianos.

Uma alternativa que tem se mostrado eficaz, de acordo com Sidman (2009, p. 78) é o reforço positivo, ou seja, “estabelecer uma contingência de reforçamento é uma maneira de dizer não verbalmente à criança como obter certos fins”. Segundo o autor,

temos mais probabilidade de atingir o objetivo que queremos ensinando uma pessoa o que fazer do que a alertando sobre o que não deve ser feito.

A Análise do Comportamento nos evidencia que a construção e o aperfeiçoamento de comportamentos adequados podem ocorrer por um processo de modelagem, o qual inclui como consequência o uso de contingências do tipo reforço positivo.

Já que temos a possibilidade de educar filhos a partir de outras práticas que se mostram muito eficientes, tal qual o uso de reforço positivo para aumentar comportamentos adequados e o fornecimento de um modelo moral, devemos ter cautela no uso da política de punir comportamentos inadequados e da coerção como prática educativa, pois, no mínimo, antes de precisar utilizá-las, os outros recursos disponíveis já devem ter sido esgotados. No entanto, estes recursos precisam ser planejados.

2.3 - Planejando a construção de um repertório comportamental “Pró Saber”

De acordo com Skinner (1970, p. 101), um comportamento operante não surge completamente desenvolvido, sendo então resultado de um processo contínuo, chamado “modelagem”. Nas palavras do autor: “o condicionamento operante modela o comportamento como o escultor modela a argila”. Desta forma, entende-se que os comportamentos que aprendemos são uma ampliação de comportamentos outros que já existem em nosso repertório.

Moreira e Medeiros (2007) definem a modelagem como um procedimento que reforça diferencialmente aproximações sucessivas e tem como resultado um novo comportamento. Os autores explicam que o reforço diferencial se dá ao reforçarmos

respostas que atendem a determinado critério, e não reforçar outras que são apenas similares. Já quanto às aproximações sucessivas, os autores destacam a exigência gradual de comportamentos mais próximos do comportamento-alvo.

Sendo assim, este procedimento permite que um comportamento se sofisticue. Permite que o indivíduo, com base em seu histórico de contingências, adquira uma maneira de se comportar.

Estudos realizados vêm mostrando êxito na utilização do reforçamento diferencial como estratégia de construção repertórios comportamentais.

A partir do reforçamento diferencial de tatos¹ associados com autoclíticos² qualificadores positivos sobre o comportamento de leitura, Dias e Hübner (2003), citados por Faleiros e Hübner (2007) verificaram um aumento do tempo de engajamento à atividade de leitura em crianças com histórico de baixo interesse em tal atividade.

Britto, Rodrigues, Santos e Ribeiro (2006), através do uso dos procedimentos reforçamento diferencial e extinção nas classes de respostas “falas psicóticas” e “falas apropriadas” do repertório verbal de um homem diagnosticado como esquizofrênico crônico, obtiveram dados que demonstram a eficácia do reforço social de comportamentos verbais adequados, combinado com extinção de falas psicóticas, na tarefa de aumentar falas apropriadas nas sessões de intervenção.

Faleiros e Hübner (2007) avaliaram o efeito do reforçamento diferencial do comportamento de escolher frases pró leituras sobre a emissão do comportamento de ler em crianças matriculadas em uma escola da rede pública, no segundo ano do ensino fundamental, todas com oito anos de idade. As autoras obtiveram resultados que

¹ Na definição de Teixeira Junior e col., 2005, p. 17, “resposta verbal controlada por estímulos discriminativos não verbais”. Ex: a pessoa vê um livro amarelo em cima da mesa e emite o verbal “O livro amarelo está em cima da mesa”

² Segundo Teixeira Junior e col., 2005, p. 2, “operante verbal que modifica o próprio comportamento verbal e que aumenta a discriminação pela audiência da verbalização do falante”

evidenciam que o reforço diferencial pode fazer emergir não apenas o comportamento que é reforçado, mas neste caso, até mesmo classes equivalentes.

Os estudos citados mostraram que o procedimento de reforçamento diferencial pode trazer benefícios, no que se refere ao aumento da frequência do comportamento de ler (considerado parte de um repertório pró saber), bem como para aumentar comportamentos adequados em um caso que não se relaciona com o repertório citado, mas ilustra uma estratégia de modelagem de comportamento alvo.

Para ser utilizado a fim de construir um repertório comportamental pró saber, o procedimento modelagem deve ser planejado de acordo com a realidade de cada família, pois em primeiro lugar as respostas a serem adquiridas precisam ser definidas, para que os antecedentes e as consequências sejam planejados.

Hübner e Marinotti (2000) denominam “famílias pró saber” àquelas que oferecem condições facilitadoras para a aquisição do comportamento de estudar, ou seja, as que dispensam contingências favorecedoras de um processo bem-sucedido no que diz respeito ao rendimento escolar. Na concepção das autoras, nestas famílias ocorrem verbalizações e modelagem de comportamentos compatíveis com uma atitude indagadora diante da vida, uma atitude de quem busca o conhecimento e é reforçado não apenas pelo bom rendimento escolar, mas pela própria obtenção do conhecimento.

Para se planejar, desenvolver e fortalecer o que estamos denominando aqui repertório comportamental pró saber, faz-se necessário definir que comportamentos fazem parte de tal classe comportamental.

Pensando em uma classe comportamental mais ampla do que respostas emitidas que correspondem às demandas escolares, o conceito “pró saber”, mesmo englobando o comportamento de estudar as matérias explanadas na escola, pode servir para denominar comportamentos que trabalhem a favor do saber, da aquisição de conhecimento.

De acordo com Hübner e Marinotti (2000), muitas são as respostas envolvidas na classe “comportamento de estudar”. As autoras citam como exemplo: agendar dias e horários mais adequados para o estudo, planejar prazos para as demandas das diferentes matérias (tarefas a serem entregues, provas, trabalhos, etc.), sentar em cadeira adequada frente a uma mesa, ter um local tranquilo reservado às atividades de estudo, ler o material com atenção, fixar o conteúdo, aplicando técnicas adequadas para tal.

Para complementar a classe de comportamentos “pró saber”, podemos adicionar ao comportamento de estudar alguns outros que contribuam com a aquisição de conhecimento, mesmo que não relacionados apenas com as demandas escolares, como por exemplo: hábito de leitura, saber e comentar notícias sobre a cidade, o país e o mundo, saber realizar pesquisas na internet e em livros, etc.

Definido e exemplificado o que estamos chamando de comportamentos pró saber, partimos para o próximo ponto: como desenvolver e fortalecer este repertório comportamental em alunos que apresentam um baixo rendimento escolar?

Segundo Hübner e Marinotti (2000), os problemas referentes ao comportamento de estudar podem ser derivados de três causas: condições antecedentes ao comportamento de estudar, classes de resposta envolvidas no comportamento de estudar e condições consequentes ao comportamento de estudar. Ao se planejar, junto aos pais, o incentivo que a família pode oferecer para que seja construído um repertório comportamental que seja a favor da busca do conhecimento e da melhora do desempenho escolar, deve-se atentar para as condições antecedentes e consequentes, bem como ao monitoramento do comportamento de estudar.

Como procedimentos efetivos para alterar condições antecedentes, Hübner e Marinotti (2000) **propõem**: análise realizada juntamente ao aluno dos recursos que ajudam e atrapalham o seu comportamento de estudar; mudança no material de estudos

de forma a torná-lo mais atraente; programação de agenda de estudos/painel de avisos; regras como estímulos antecedentes. Já sobre as condições consequentes, este programa de intervenção propõe o manejo de contingências que tenham a função de instalar e/ou fortalecer comportamentos adequados ao aumento do rendimento escolar, sendo estas contingências baseadas em um sistema de reforço positivo e modelação de comportamento.

Soares, Souza e Marinho (2004) corroboram com o planejamento de instruções para pais de alunos com baixo desempenho escolar propondo algumas orientações para a promoção de comportamentos facilitadores da aprendizagem. Segundo as autoras, os pais devem:

- Tornar explícitos os deveres e direitos dos filhos, estabelecendo contingências entre alguns direitos que podem ser adquiridos após o cumprimento de algumas condições.
- Estabelecer uma rotina organizada: horários definidos para as atividades que o filho deve cumprir durante o dia. É importante que esta agenda esteja disponível para ser consultada pela criança e que as atividades escolares venham em primeiro lugar, a fim de evitar que a criança a adie para quando já estiver cansada.
- Estabelecer limites
- Supervisionar atividades: verificar se o filho está cumprindo o que foi proposto e orientá-lo na execução da tarefa.
- Dosar adequadamente proteção e incentivo à independência
- Prover um ambiente com recursos e instrumentos para estudar
- Estabelecer interações positivas: criar condições para que o filho emita o comportamento adequado e reforçar respostas adequadas. As autoras enfatizam

que ao elogiar os pais devem ter cuidado para não acrescentar críticas ou desafios.

- Demonstrar afeto
- Ser modelo adequado de envolvimento com as atividades: as autoras afirmam que o hábito de ler pode ser facilitado com a proposta de um momento para leitura conjunta de um livro, por exemplo.
- Promover o diálogo: tomar cuidado para que estes momentos não se transformem em monólogos nos quais apenas os pais falam.
- Apresentar nível de exigência compatível com o desempenho da criança: as autoras enfatizam que não se deve pensar apenas em resultados numéricos, mas em auto-estima, autoconfiança, relacionamento interpessoal, capacidade de relaxar e momentos para o lazer.
- Relacionar a teoria com a prática
- Incentivar o brincar
- Interessar-se pela vida do filho

Soares, Souza e Marinho (2004) enfatizam alguns fatores que podem dificultar o envolvimento dos pais na vida escolar do filho, dentre eles estão: mudanças nas práticas de ensino, falta de conhecimento sobre os assuntos trabalhados na escola, tempo escasso (em especial para aqueles pais que trabalham fora), nível de dificuldade apresentado pelo filho, tipo de avaliação realizada pela escola, comportamento dos profissionais da escola em relação aos pais e alunos e o desconhecimento por parte dos pais de como proceder para solucionar os problemas relacionados à vida escolar do filho.

De acordo com os autores, os problemas relacionados às dificuldades escolares são umas das causas mais comuns de estresse para pais e filhos, sendo o nível de

estresse diretamente relacionado às cobranças de intervenção e o tipo de acusação feita pela escola, assim como o acesso ou não a orientações fornecidas aos pais de como proceder nessas situações. Desta forma, sem orientação adequada e com pouco tempo disponível, os autores afirmam que o uso de práticas coercitivas (agressões físicas e castigos) acaba sendo a alternativa que os pais utilizam para tentar mudar o comportamento dos filhos em relação aos estudos.

Estudos vêm sendo realizados buscando propor orientações e intervenções para que os pais possam se envolver de forma adequada com os assuntos e atividades escolares dos filhos (Moura, Silvaes, Jacovozzi et. al., 2007; Sudo, Souza e Costa, 2006; Scarpelli, Costa e Souza, 2006; Soares, Souza e Marinho, 2004).

Scarpeli, Costa e Souza (2006) realizaram um estudo a fim de verificar a efetividade de um procedimento de treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar (utilizando instruções para as participantes a respeito das interações almeçadas e uso de modelagem por esquema de fichas como contingências a comportamentos parentais adequados). Este procedimento teve como objetivo aumentar a frequência de comportamentos adequados das mães (utilizar reforço positivo para o comportamento da criança quando ela acerta um exercício e dar instruções para a criança chegar a resposta correta), bem como diminuir a frequência de utilização de alguns comportamentos inadequados (punir o comportamento da criança quando ela errar um exercício e fazer o exercício pela criança).

Observou-se no estudo citado que após a intervenção as mães verbalizavam instruções mais elaboradas para que as crianças chegassem a respostas corretas. Durante a intervenção houve um aumento na frequência de comportamentos adequados e uma diminuição dos comportamentos inadequados emitidos pelas mães, mas quando

interrompida a fase de intervenção os comportamentos de algumas categorias (punir, reforçar, dar instruções e fazer pela criança) se aproximaram dos níveis da linha de base.

Sudo, Souza e Costa (2006) realizaram um estudo similar ao de Scarpeli, Costa e Souza (2006), mas utilizando como procedimento para treinamento de mães a instrução e modelação. Ao comparar os resultados, os autores consideram que o uso da modelagem direta por meio do esquema de fichas aparenta ser um procedimento mais eficiente para a finalidade proposta.

Moura, Silvaes, Jacovozziel. al. (2007), a fim de aumentar a atenção materna a comportamentos apropriados dos filhos e diminuir a atenção negativa e punição aos comportamentos inadequados, utilizam os procedimentos de vídeofeedback e modelação em vídeo com mães de crianças pré-escolares. As habilidades ensinadas na intervenção dizem respeito, basicamente as seguintes práticas:

- Elogiar o comportamento apropriado da criança, em especial de forma descritiva: segundo as autoras, este comportamento faz com que a resposta desejada aumente de frequência, leva o filho a discriminar o que você gosta, aumenta a auto-estima da criança e faz com que ela se sintam bem.
- Não fazer críticas: as autoras justificam que esta prática aumentaria o senso crítico da criança, pode diminuir sua auto-estima e auto-confiança, torna a interação desagradável e diminui a motivação para se permanecer na atividade.
- Evitar ordens: as autoras advertem que esta prática tira a criança da liderança da brincadeira, pode causar sério desagrado, demonstra que quem sabe é você, e não ela, desvalorizando-a e pode parecer que o adulto está querendo mandar ou está discordando.
- Ignorar o comportamento inadequado (evitar reforço por contato visual e verbal todas às vezes e esperar até que a criança faça algo adequado. Assim que a

criança se comportar apropriadamente elogiar de imediato): as autoras afirmam que esta prática ajuda a criança a notar a diferença entre suas respostas adequadas e inadequadas e advertem que, embora o comportamento inadequado possa aumentar no começo, a utilização deste procedimento de forma constante diminui muitos comportamentos inadequados ignorados.

Segundo as autoras, os resultados deste estudo demonstram que aprendendo a observar, classificar como comportamento adequado ou inadequado para então reforçar os comportamentos desejáveis, a orientação por meio da modelação em vídeo, quando comparada ao procedimento videofeedback, demonstrou proporcionar uma alteração mais eficaz nas propriedades dos estímulos antecedentes que controlavam discriminadamente a resposta da mãe.

CAPÍTULO 03 - MÉTODO

Realizamos este estudo a fim de relacionar as práticas parentais ao projeto de desenvolvimento e/ou fortalecimento do comportamento de estudar em alunos com baixo rendimento escolar.

Refletindo sobre a dificuldade de alguns pais frente ao projeto de desenvolver, em filhos que apresentam baixo rendimento escolar, um repertório comportamental pró saber, algo que favoreça um desempenho escolar mais satisfatório e se distancie de métodos baseados em controle aversivo, o objetivo deste estudo foi verificar se, de alguma forma, encontros de pais com instruções sobre análise do comportamento poderiam colaborar para que estes adquirissem novas estratégias que o ajudassem a aprimorar o comportamento de estudar em seus filhos.

Para atingir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa fundamentada no referencial analítico-comportamental, delineada como Estudo de Caso, através de uma intervenção com caráter de Orientação de Pais realizada em dois encontros (Anexo IX) com o pai de um aluno encaminhado pela escola por motivo de desempenho escolar abaixo da média.

De acordo com Silveiras e Banaco (2000), de uma forma geral, o Estudo de Caso se configura o retrato fiel e sistemático do que foi realizado com o cliente ao longo de um processo terapêutico, considerando também algumas informações que possam proporcionar uma compreensão completa do caso em questão, sendo este um dos métodos que o clínico-pesquisador pode fazer uso para a produção de conhecimento em psicologia.

Bolgar (1989), citado por Silhares e Banaco (2000) considera a relevância do Estudo de Caso na abordagem tradicional de pesquisa em psicologia clínica, visto ser este um método de natureza exploratória, interessado nas inter-relações de múltiplas variáveis que permite a descoberta e a formulação de hipóteses.

A investigação sobre a interação funcional entre o pai e o aluno indicado para a pesquisa, assim como a intervenção com o pai e a análise dos resultados foram realizados a partir de uma interpretação, focada em noções analítico-comportamentais. Para tanto, a Análise do Comportamento utiliza como recurso a Análise Funcional, uma operacionalização do princípio da relação funcional, que leva em consideração a história de vida, as contingências que vigoram no momento atual e inclusive as relações estabelecidas com o pesquisador.

De acordo com Moreira e Medeiros (2007, p.147), “se quisermos explicar, prever e controlar o comportamento, precisamos analisá-lo funcionalmente, buscando no ambiente externo e interno seus determinantes”. É importante lembrarmos que quando falamos em determinantes e controle em análise do comportamento não estamos nos referindo a uma causalidade linear, e sim a consequências, histórico de contingências, tornar uma ocorrência mais ou menos provável. Os autores complementam afirmando que “analisar o comportamento funcionalmente refere-se a uma busca da função do comportamento, e não de sua estrutura ou forma (isto é, topografia). Comportamentos de mesma topografia podem ter funções muito distintas” (p. 147).

Frente ao comportamento operante, a análise funcional parte de uma contingência de três termos, são eles: antecedente (ocasião em que a resposta ocorre), resposta e o estímulo consequente (produzido em decorrência da resposta). É a partir desta análise que podemos interpretar, segundo uma perspectiva analítico-

comportamental, explicações para o processo de aquisição, manutenção e extinção comportamental.

Este projeto, em conformidade com as exigências institucionais relativas à pesquisa com seres humanos, foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP e aprovado sob o Protocolo nº 340/2010 em 08/11/2010 (Anexo II).

3.1 - Participantes

A fim de atender ao objetivo proposto neste estudo a escola encaminhou o contato de trinta e sete alunos que estavam em uma lista de alunos com baixo rendimento escolar e deveriam atender os seguintes critérios de inclusão:

- 1) Estudar no colégio pelo menos desde o ano anterior (2010);
- 2) Ter histórico de notas baixas (ao menos três notas abaixo da média por trimestre);
- 3) Apresentar histórico de reclamações por parte dos professores no que diz respeito a falta de realização dos deveres encaminhados para casa e/ou comportamentos em sala de aula;

A partir desta lista os pais foram convidados por telefone a participar de uma reunião na escola. Foi explicado por telefone que esta reunião seria promovida com objetivo de propor um programa para os pais que lhes daria condições de ajudarem os filhos a aumentarem o rendimento escolar. Dos dezessete pais que confirmaram a presença na reunião, apenas três compareceram. Frente ao pequeno número de participantes, outros pais foram convidados a participar de reuniões marcadas individualmente, o que resultou na presença de mais três pais.

Dos seis pais que compareceram à reunião, quatro concordaram em participar deste estudo, responderam o questionário e realizaram a entrevista pré-intervenção, mas os horários dos participantes não estavam coincidindo a fim de que se formasse o grupo de pais. Frente à dificuldade na formação do grupo, a pesquisadora optou por realizar a intervenção individualmente, mas alguns desistiram, outros se tornaram inacessíveis e apenas um pai marcou horário. Portanto, a intervenção foi realizada apenas com este pai.

O participante da pesquisa foi Abner (44 anos), pai de Lucas (13 anos). Segundo informações obtidas na entrevista, Lucas foi reprovado um ano na escola e no ano passado ficou de dependência de duas matérias (geografia e matemática). Os pais de Lucas são separados há oito anos e ele morou com a mãe até o final de 2009, e desde o começo de 2010, há aproximadamente um ano e três meses, mora com o pai.

Lucas tem mais quatro irmãos, uma irmã mais velha por parte de pai (Maria, 19 anos), dois irmãos filhos da mesma mãe e do mesmo pai (Fábio, 15 anos e Marcela, 11 anos) e um irmão mais novo (João Paulo, 1 ano), filho de Abner e sua atual namorada, Roberta.

Abner reside com os filhos Lucas e Fábio, e atualmente, segundo relata na entrevista, a presença de sua namorada Roberta e seu filho João Paulo é cada vez mais constante em sua casa.

Trata-se de uma família que possui renda de cerca de quinze a vinte mil reais por mês. Ambos os pais de Lucas são advogados, sendo que o pai tem um escritório em Cuiabá e constantemente viaja para prestar serviços no interior do estado. A mãe atualmente mora em São Paulo, onde faz pós-graduação e estuda para concurso.

3.2 - Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa um questionário (Anexo III) e um roteiro de entrevista semiestruturada para entrevista (Anexo IV) com o pai, um questionário para os professores (Anexo V), o Teste de desempenho escolar (Anexo XII) e um roteiro de slides para organizar os encontros (Anexo IX).

O uso de entrevistas como uma forma de coleta de dados foi eleito, na busca de obtenção de informações a respeito das práticas utilizadas pelos pais frente ao rendimento escolar insatisfatório dos filhos. Segundo Boni & Quaresma (2005), a entrevista é o instrumento mais utilizado para coletar dados na pesquisa de campo, já que esta possibilita a obtenção de dados tanto quantitativos, quanto qualitativos. Dentre as opções de entrevistas disponíveis, optou-se pela utilização da entrevista estruturada, na forma de um questionário (aplicada a pais e professores), em conjunto com a entrevista semi-estruturada (aplicada aos pais).

De acordo com Boni & Quaresma (2005), a entrevista estruturada é aquela elaborada com perguntas previamente formuladas, onde se tem o cuidado de não fugir do foco planejado, sendo importante pela possibilidade de comparação. Sendo assim, este instrumento foi relevante para definir uma linha de base na fase pré-intervenção, e, depois de finalizada a intervenção, possibilitar uma comparação mais objetiva de comportamentos públicos emitidos pelos pais (avaliados através do questionário aplicado aos pais) e alunos (avaliados a partir do questionário aplicado aos professores) antes e depois da participação dos pais na fase da intervenção.

Já a entrevista semi-estruturada, segundo as autoras, é desenvolvida por meio de perguntas abertas e fechadas, sendo que nesta modalidade de coleta de dados o pesquisador, mesmo seguindo um roteiro pré-estabelecido, oferece ao entrevistado a

possibilidade de discorrer o tema proposto, bem como a possibilidade de maior interação entre entrevistado e entrevistador. Sendo assim, a aplicação deste instrumento favorece o acesso a informações mais abrangentes, que vão além do comportamento que é publicamente observável, ou seja, da forma como este se apresenta. A entrevista semi-dirigida possibilita o acesso a dados mais privados e as relações estabelecidas entre aquele que se comporta e o meio em que vive, permitindo uma compreensão maior da funcionalidade do comportamento e ao mesmo tempo, delimitando e direcionando as informações.

O questionário e o roteiro de entrevista para aplicação no pai foram elaborados pela pesquisadora e contém algumas perguntas abertas de identificação da família, sobre o que pensam em relação à questão do sucesso ou da dificuldade no que diz respeito ao rendimento escolar e questões fechadas averiguando a atitude do pai frente a algumas situações específicas.

O questionário para aplicação nos professores foi elaborado a partir de algumas questões contidas na Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade versão para professores (Benczik, 2000) e de outras propostas pela pesquisadora a fim de descrever alguns comportamentos do aluno em sala de aula.

Buscando avaliar algumas áreas do desempenho escolar que estão preservadas ou prejudicadas, e possibilitar uma comparação nas fases pré e pós-intervenção, foi utilizado o Teste de desempenho escolar. De acordo com Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004), a experiência com instrumentos de avaliação padronizada relativos ao desempenho escolar é muito baixa no Brasil, sendo a maior parte das pesquisas que abordam a temática, realizadas através da utilização de um instrumento proposto e padronizado por Stein, em 1994, o Teste de Desempenho Escolar – TDE. Segundo as autoras, este teste foi submetido aos critérios propostos pelo Sistema de Avaliação de

Testes Psicológicos do Conselho Federal de Psicologia, aprovado em abril de 2003 (Resolução 002/2003).

O TDE é um instrumento psicométrico, construído para escolares brasileiros, que tem por objetivo oferecer uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar: a escrita (escrita do próprio nome e de palavras apresentadas através de ditado), aritmética (solução oral e escrita de cálculos e operações) e leitura (reconhecimento de palavras), classificando o desempenho em superior, médio e inferior.

Na intervenção foi utilizado um roteiro de slides elaborados pela pesquisadora, objetivando organizar os temas a serem discutidos nos encontros. A construção deste roteiro de conteúdos que fariam parte dos encontros foi pensada a partir de pré-requisitos conceituais para a compreensão da própria proposta: elaborar um projeto de construção de repertório comportamental pró saber em alunos com baixo rendimento escolar.

Para planejar a construção de um repertório comportamental, partimos do princípio da relação operante e da idéia de que estas permitem a aprendizagem através do modelo de seleção de comportamento pelas consequências. Consequentemente, ao se falar em consequências, devemos expor quais são elas e para que servem. Estes conteúdos se fazem presente no encontro intitulado “Princípios da aprendizagem”.

Partindo da premissa de que pais que têm filhos com baixo rendimento escolar podem não estar contingenciando o comportamento dos filhos de forma adequada, e de que as contingências criam condições para que o comportamento ocorra, foi elaborado o encontro intitulado “Consequência para comportamentos adequados e inadequados”. Este encontro teve como objetivo principal alertar o participante para a importância de enxergar comportamentos adequados que podem ser reforçados e modelados, avaliar a

ocorrência de comportamentos inadequados como condição para a reflexão e o planejamento de estratégias para que ocorra a emissão de respostas pró saber.

É importante conhecermos as consequências e sabermos como lidar com elas, mas para pensar em utilizar este conhecimento para propor a construção de um repertório comportamental pró saber devemos definir que classes de respostas estão envolvidas neste e devem ser construídas e/ou aperfeiçoadas. Foi com esta finalidade que o encontro intitulado “O comportamento de estudar e a família pró saber” foi elaborado.

Por fim, buscou-se com o encontro “Planejando a instalação e/ou fortalecimento do comportamento de estudar” propor uma aplicabilidade a todos os conceitos e aspectos teóricos definidos nos outros encontros.

É importante ressaltar que estes encontros com o pai foi realizado de forma dialogal, não instrucional. Durante a intervenção o pai participou de forma ativa, dando exemplos, respondendo questões, fazendo perguntas e interagindo com a pesquisadora e com os materiais, conforme pode ser ilustrado através da transcrição de alguns trechos dos encontros (Anexo XI).

3.3 - Procedimentos

O estudo foi realizado em três fases, são elas: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

Durante a primeira fase do estudo, foi aplicado no aluno o teste de desempenho escolar (TDE, Anexo XII), no pai o roteiro de entrevista semi-dirigida para pais e/ou

responsáveis (Anexo IV) e o questionário para pais e/ou responsáveis (Anexo III), e em dois professores o questionário para professores (Anexo V). Nesta fase também foi realizada uma análise do boletim escolar do ano de 2010 e 2011 do aluno participante do estudo.

A fase de intervenção ocorreu em formato de palestras e orientação de pais, tendo a presença apenas do pai participante da pesquisa. Esta fase foi reduzida para dois encontros em função da possibilidade do participante e contou com recursos audiovisuais, historinhas, exemplos práticos, exercícios, entre outros recursos, a fim de oferecer condições para que os conceitos e princípios propostos fossem melhor compreendidos. Estes encontros foram organizados de acordo com o anexo IX.

A fase pós-intervenção foi realizada no prazo mínimo proposto, após noventa dias depois de finalizada a intervenção. Este prazo foi estabelecido a fim de verificar o desempenho do pai, frente à proposta de instalar e/ou manter comportamentos prós estudos no filho, durante todo um trimestre de 2011 (o ano letivo do colégio é organizado em três trimestres).

CAPÍTULO 04 - RESULTADOS

Em relação ao ano de 2010, a análise do boletim escolar (Anexo X) do aluno encaminhado pela escola revelou cinco notas abaixo da média no primeiro trimestre (5,0 de língua portuguesa; 2,3 de artes; 5,2 de matemática; 4,8 de ciências; 4,2 de geografia), cinco no segundo (5,0 de língua portuguesa; 3,4 de matemática; 4,8 de ciências; 3,0 de geografia; 5,8 de educação religiosa) e mais cinco no terceiro trimestre (4,0 de língua portuguesa; 3,1 de matemática; 3,8 de ciências; 5,8 de história; 5,2 de geografia).

Já no ano de 2011 pode ser observadas na fase pré-intervenção quatro notas abaixo da média no primeiro trimestre (5,0 de língua portuguesa; 5,5 de inglês; 3,6 de matemática; 5,7 de geografia) e cinco no segundo (4,3 de língua portuguesa; 3,1 de matemática; 4,1 de ciências; 4,8 de geografia; 3,5 de filosofia). A intervenção com o pai foi realizada no final do segundo trimestre. No terceiro trimestre o aluno manteve cinco notas abaixo da média (4,0 de língua portuguesa; 3,0 de matemática; 5,7 de ciências; 5,1 de história e 5,5 de geografia).

No que se refere ao TDE (Anexo XII), a pesquisadora conseguiu aplicá-lo apenas na fase pré-intervenção, na qual o aluno indicado pela escola obteve 28 pontos no teste de escrita, 20 no teste de aritmética e 69 no teste de leitura, totalizando um escore bruto total de 117 pontos. O resultado do TDE indica que o aluno encontra-se abaixo da média para a sua idade e em relação à série cursada no que diz respeito à escrita e aritmética, sendo seu escore bruto total também classificado como inferior.

A fim de verificar a percepção dos professores sobre o aluno indicado pela escola, o questionário pré-intervenção para o professor (Anexo V) foi aplicado em dois professores (língua portuguesa e matemática).

Dos quinze itens contidos no instrumento, ambos os professores concordaram nas seguintes afirmações: o aluno avaliado não é organizado em relação às lições de casa, não parece estar atento à aula, não segue o ritmo da classe, não termina o que começa a fazer, tem dificuldade para se concentrar, tem a caligrafia desleixada, lê bem às vezes, tem compreensão dos textos lidos às vezes, segue as normas e regras da sala às vezes e não tira dúvidas em sala de aula.

Já quanto aos itens nos quais houve divergência entre os professores, a avaliação foi a seguinte: A professora de português considera que o aluno avaliado dá respostas claras e coerentes, às vezes sabe trabalhar independentemente, não tem um raciocínio lógico lento e não escreve sem erros. O professor de matemática avalia que o aluno não dá respostas claras e coerentes, não sabe trabalhar independentemente, seu raciocínio lógico é lento, às vezes escreve sem erros e não é rápido para fazer cálculos.

Após a intervenção, o questionário voltou a ser aplicado com os mesmos professores, os quais avaliaram o aluno de forma diferente em algumas questões. A professora de português modificou suas respostas em dois itens, conforme pode ser visto na tabela 1:

ITENS AVALIADOS	PRÉ-INTERVENÇÃO	PÓS-INTERVENÇÃO
Dá respostas claras e coerentes?	SIM	ÁS VEZES
Parece estar atento a aula?	NÃO	ÁS VEZES

Tabela 1

Já quanto à avaliação do professor de matemática, as respostas divergiram em quatro itens, conforme a tabela 2:

ITENS AVALIADOS	PRÉ-INTERVENÇÃO	PÓS-INTERVENÇÃO
Escreve sem erros?	ÁS VEZES	NÃO
Lê bem?	ÁS VEZES	NÃO
Tem compreensão dos textos lidos?	ÁS VEZES	NÃO
Tira dúvidas em sala de aula?	NÃO	ÁS VEZES

Tabela 2

Através de dados coletados no questionário para pais (Anexo III), percebemos na tabela 3 algumas mudanças no relato verbal de Abner nas seguintes questões abertas:

	PRÉ-INTERVENÇÃO	PÓS-INTERVENÇÃO
Em sua opinião, o que é importante para que uma criança apresente um rendimento escolar satisfatório?	- Integração escola e pais - Total acompanhamento e monitoramento - Satisfação da criança	- Participação dos pais, interagindo com a escola. - Disciplina quanto a horário de estudos
O que você(s) acha(m) que dificulta o rendimento escolar de seu filho(a) em casa?	- “Não sei, é o que procuro”.	- Falta de monitoramento quanto ao horário de estudos extracurricular.
Você(s) acha(m) que pode(m), de alguma forma, ajudar o seu filho a obter um rendimento escolar satisfatório? Se sim, através de que forma isto seria possível?	- “Sim, através de orientação de pessoa capacitada, tendo em vista ter esgotado todos os meus esforços”.	- Procurando entender o corrigir os defeitos existentes na forma de estudar, tempo, etc...

Tabela 3

Nas questões fechadas também pode se perceber mudanças no relato do pai sobre suas práticas parentais. Em relação ao monitoramento do tempo que o aluno se dedica aos estudos fora da sala de aula, o pai participante revela na fase pré-intervenção que quando percebe que o filho passa muito tempo sem estudar o manda estudar. Já na fase pós-intervenção, o pai diz que estabelece um horário de estudos para que o filho o cumpra.

Ao perceber que o filho não está fazendo os deveres de casa, na fase pré-intervenção o pai relata que briga com o filho e diz que ele deve fazer os deveres deixa ele de castigo e ameaça tomar alguma providência caso ele não faça os deveres de casa. Na fase pós-intervenção o participante diz que ameaça tomar uma providência e explica a importância de se fazer os deveres de casa.

Sobre as coisas que o aluno aprende na escola, o pai assinala nas duas fases a mesma resposta: que o filho nunca conta o que aprendeu na escola, a não ser que o pai o questione.

Sobre os planejamentos de viagem ou agenda de lazer em família, o pai relata na fase pré-intervenção que vê com os professores ou coordenadores sobre o calendário de provas para que não choque com a programação, mas mesmo se preocupando se a programação pode atrapalhar o calendário escolar às vezes acaba se esquecendo de verificar esta questão. Já na fase pós-intervenção o participante relata que avisa a data decidida para que o filho se programe na escola com antecedência.

Na transcrição da entrevista pré-intervenção (Anexo VIII) realizada com Abner podemos verificar questões referentes à percepção do pai sobre o histórico de dificuldades escolares de seu filho Lucas, assim como sobre a forma como estas vem sendo abordadas, ou seja, as práticas parentais das quais este pai tem lançado mão.

Nesta fase as informações foram coletadas de forma que permitissem uma análise funcional do padrão de interação entre o pai e o filho.

Abner relata que vem percebendo as dificuldades escolares de seu filho Lucas há cerca de três anos.

“Ele começou a não fazer tarefa, a não anotar a tarefa... é, na agenda, a ter problema comportamental lá dentro da escola, é... mas ao mesmo tempo todo mundo gosta dele, entendeu, aí fica todo mundo tentando segurar”

Segundo Abner, nestes três anos, desde quando Lucas começou a apresentar queixas escolares, nenhuma mudança na rotina da família aconteceu. O pai conta que, o que ocorre é que Lucas nunca foi de tirar notas muito acima da média e na quarta série, já “começou a dar problema”.

De acordo com Abner, no ano passado, quando Lucas se mudou para sua casa, o pai era convidado quase que semanalmente para comparecer à escola, não ficava mais de dez, quinze dias ser chamado.

“Toda semana... dez, não passava quinze dias, tinha um problema do Lucas, entendeu, é uma tarefa que não fez, é uma coisa, é uma confusão. É um colega que ele, ele, ele seduziu um colega pra fazer a prova pra ele de matemática, entendeu, acho que eu contei pra você né, que todo mundo ficou feliz né, ah! Ele tirou dez... scanneamos a prova, mandamos pro Brasil inteiro né, agora o Lucas resolveu o problema! Aí descobriu que o malandro tava pagando dois reais pro guri...”

Quando questionado sobre as regras e rotinas de Lucas, o pai fala que durante o período que o menino morava com a mãe, ele não tinha regras ou rotinas, “ele era o dono da casa, ele era o homem da casa, entendeu. Era tudo do jeito dele, fazia tudo a hora que ele queria”.

Já o dia a dia na casa do pai, segundo Abner relata, Lucas acorda por volta das oito horas, na parte da manhã fica em casa e a tarde vai para a escola. O pai determina

que o período matutino deve ser o horário em que Lucas dedique aos estudos, mas ele acaba não o fazendo, ou realizando tal atividade de qualquer jeito.

“De manhã ele teria que estudar, sabe, mas o dia que precisa estudar, fazer tarefa, eu quero ver a agenda. Isso a própria empregada já me relatou e agora a Roberta ta falando que ele fica tem horas assim, ele vai lá, faz, faz de conta que fez uma tarefa, faz qualquer coisa” (...) “Qualquer coisa, e vai pro vídeo Game, ele quer ir pro outro, outra coisa, você entendeu. Igual muitas vezes eu vou olhar a tarefa dele, eu falo: Lucas, que resposta medíocre, pobre. Cê, cê, escreve duas palavras. Sim. Sim, por quê? Por quê? Ah, sim porque sim, entendeu? Você ta entendendo, assim. É aquele negócio mesmo, ta fazendo a tarefa, ta indo porque se não vai levar cacete, você entendeu”.

Ao ser questionado sobre a supervisão deste horário destinado para os estudos, o pai conta que instalou algumas câmeras em casa e que realiza a supervisão tanto pelas câmeras, quanto pelo telefone.

“Pelas câmeras, é, eu chego: Lucas, estudar! Entendeu? Ligo dez horas: Lucas, você ta fazendo o que cara? Você não ta estudando? Por quê é que você não ta estudando Lucas, cadê a tarefa Lucas? Pelo amor de Deus, vai fazer a tarefa cara!”

Em relação às estratégias que utiliza frente ao baixo rendimento escolar do filho, Abner conta que já utilizou recompensas, castigos e punição física, ambos aliados a notas e a registro de professores sobre comportamentos na escola (bagunça, reclamação dos professores, anotação na agenda).

Na utilização da estratégia recompensa, o pai propunha ao filho que, se ele tirasse notas acima da média e não recebesse anotações na agenda por não realizar tarefas ou problemas de comportamento em sala de aula, em tal mês o filho viajaria com o pai, ou ganharia um prêmio, como pode ser visto nas seguintes falas:

“Falei: eu vou em Pontaporã que vou comprar coisa de informática pro escritório (...) Tipo, se, ó, eu... eu vou em setembro, vamos supor, mês de março agora eu aviso, ó, em setembro eu preciso ir lá, que é quando eu vou mudar o escritório, a informática do escritório. Então, tira nota boa, quem tirar nota boa vai, entendeu! (...) Ele ficava. Ele nunca, isso, em uns dois anos, ele não ia porque não tirava nota. Então se eu falava assim, vou estimular porque ai ele vai falar, não eu vou estudar, vou tirar nota boa porque eu quero viajar com meu pai”.

“Teve um ano que eu falei: ó, nós vamos pra Fórmula Um em outubro. Só vai pra Fórmula Um quem tirá, quem tiver nota boa. (...) eu falava: Bicho, cê não vai cara, to te avisando se você não estudar, se não tiver nota você não vai pra Fórmula Um, entendeu. E ainda fazia o irmão dele entrar na internet, abrir Fórmula Um, abrir são Paulo, hotel. Ó, vamos, nós vamos ficar em tal hotel, entendeu”.

Mas, segundo Abner, mesmo assim o filho continuava tendo problemas de desempenho na escola. Sendo assim, o pai também utiliza em seu repertório a punição física e os castigos, como pode ser visto nos seguintes trechos da entrevista:

“Aí eu parei, falei: ah, não adianta. Essa, essa, essa psicologia não adianta. No ano passado eu fui, fui, fui... chegou num ponto de entrar no psicotapa, entendeu. Eu já, é, tava num jeito que eu já não aguentava mais. A agenda dele parecia uma bíblia, entendeu, não era uma agenda, era uma bíblia. Que não, era toda escrita, entendeu.”

“(...)Num fazia, não copiava tarefa.

- Lucas, não tem tarefa?

- Ah, não tem tarefa!

- Não tem o quê Lucas, lembra! Cê tá achando que eu sou otário?

... eu falava pra ele.

- Você deve estar pensando que eu sou otário cara, você tem tarefa.

... mas era só descuidar. Uma semana que eu descuidava na hora, na hora da agenda. Podia olhar a agenda, tava um... uma bíblia escrito nela. Então assim... (...) Cortava as coisas. Por último ele já tava, ele já não tinha mais, eu não comprei mais roupas pra ele, falava assim: você não vai comprar roupa. (...) Não tinha mais o que cortar! Cê, cê tá entendendo. Cortava... tênis, entendeu. Cortava roupa, passeio, entendeu. Falava: Num vai!

- Ah Pai, tem um aniversário!

- Cê num vai, cê não tem nota! Já te avisei... cê, só vai sair quando tiver nota!”

Ao ser questionado sobre os interesses que o filho apresenta pelo que acontece no mundo, Abner relata que não costuma ver Lucas comentando sobre este tipo de notícias, nas palavras do pai: “ele não tá nem aí pra paçoca”.

Pelo que o pai relata em entrevista, ele parece utilizar o controle aversivo na tentativa de aumentar as notas escolares de seu filho, através da prática de reforço negativo (retira o estímulo aversivo, isto é, as broncas e sermões, quando Lucas senta e finge que faz tarefas), da punição positiva (acrescentando um evento aversivo à

comportamentos inadequados de seu filho) e da punição negativa (retirando os privilégios de seu filho frente a reclamações de professores, verificação de notas baixas e de ausência da realização das tarefas escolares encaminhadas para casa.

Abner também utiliza o conceito do reforço positivo na tentativa de fazer com que Lucas tire notas acima da média, faça as tarefas e não traga mais reclamações das professoras. Este reforço positivo parece estar voltado para o desempenho, para um objetivo final, que é o comportamento de tirar notas acima da média.

Os reforçadores que Abner propõe aparentam ser eficazes, mas são utilizados a longo prazo. Em março o pai propõe que o filho tire nota alta, faça tarefa e não traga reclamações da escola para poder viajar em setembro, ou seja, uma resposta de alto custo, já que o filho tem um histórico de notas baixas.

Inicialmente Lucas se anima e o pai relata que nota uma rápida melhora, mas com o tempo os comportamentos inadequados voltam a ocorrer, e a falta de pré-requisitos para este objetivo final pode não estar ocorrendo ou não estar sendo reforçada. Mais do que isso, os reforçadores a curto prazo, como o computador, os programas de TV e o vídeo game, podem estar sendo muito concorrentes dado o longo prazo que ainda falta para o reforço programado.

Nesta entrevista, realizada na fase pré-intervenção, foram descritas pelo pai algumas interações com o filho que permitiram a análise funcional de algumas práticas. Foram observados relatos de utilização do controle aversivo, mas também verificou-se tentativas de estabelecer uma consequência reforçadora positiva (ver em anexos VI e VII).

A entrevista pós-intervenção (ver transcrição no anexo VIII) foi realizada com o objetivo de identificar relatos que sinalizem mudanças de comportamento do pai referente à forma com que lida com as dificuldades escolares do filho, estratégias

adotadas pelo participante para desenvolver em seu filho um repertório comportamental pró saber, assim como a percepção dos resultados que obteve com as práticas que vem adotando.

Abner inicia a entrevista relatando mudanças observadas em sua forma de agir com o filho e também em relação à redução das reclamações e anotações na agenda por parte da escola, o que pode ser visto nos trechos seguintes:

“Bom, ele nos últimos três meses ele, com algumas mudanças que eu efetuei na forma de de, de tratar, de tudo entendeu ele, ele melhorou bem, ele tá mais responsável, é, ele melhorou bem pra estudar. Ficou bem mais fácil, entendeu. Menos anotação na agenda”

“E eu comecei a praticar igual como agente já tinha conversado. É... Sem, sem anotação na agenda ele sai no final de semana, entendeu?”

“Isso acabou dando muito certo. Foi algo a curto prazo. As respostas a curto prazo, como as longas nunca resolveram. Então mudou bem”

“Tanto que ele chegou de, tipo assim, ‘pai, mais eu tive uma’. Falei, ‘não interessa, teve uma, entendeu, é nenhuma’”.

Sendo assim, segundo o relato do pai, ao utilizar uma estratégia de reforço a curto prazo, no qual a meta proposta pelo pai foi a ausência de anotações na agenda e o reforço estabelecido com Lucas foi eleito o direito de sair no final de semana, as anotações na agenda e reclamações por parte da escola foram diminuindo, resultado este alcançado a curto prazo.

Após a intervenção Abner também estabeleceu um horário de estudos para que o filho cumprisse, mas não se nota tanta diferença quando o assunto é a forma de monitorar este horário de estudos. O pai continua utilizando como estratégia de monitoramento as ligações, o que não garante nem que o filho apresente um comportamento topograficamente como ele deseja (sentar na mesa frente aos materiais pelo tempo determinado, fixar o olhar para o material e escrever), muito menos que

tenha a função desejada (a de realmente ler os textos, entende-los, absorver o conhecimento, memorizar e entender o que foi estudado, fazer a tarefa, entre outras).

“Das nove as onze ele vai sentar numa mesa pra estudar. E aí eu fui conversando com ele e explicando pra ele. Ele vai sentar das nove as onze. Se ele vai estudar, o problema é dele. Mas aí eu falei: ‘Se você não estudar você tá perdendo tempo, você não vai tá brincando, você não vai tá no vídeo game, você não vai estar em lugar nenhum. Você vai estar sentado. Então aproveita pra estudar porque você vai ter a recompensa depois de poder sair’”.

“No início ficou um pouco mais de dificuldade porque, você sabe, eu viajo muito, entendeu. Mas coincidiu de eu trocar de empregada e a empregada que tinha antes alisava muito ele, entendeu”.

“Eu ligava e falava assim, pra ela eu falava assim: ‘Cadê o Lucas? Tá estudando?’. ‘Não, não tá!’. A outra sempre falava que estava. Entendeu? Não, não tá estudando não seu Abner. Aí eu falava: Então tá bom. Eu já ligava pra ele e falava assim: ‘Ó, Senta e vai estudar. A Adriana já falou que você não está estudando!’”.

O pai também relata mudanças na interação com o filho, em especial na forma de cobrá-lo, de chamar atenção e em ocasiões que antes causavam conflitos. Notou-se na entrevista pós-intervenção uma diminuição no relato verbal referente ao uso de ameaças e xingamentos por parte do pai. Vejamos os seguintes trechos da entrevista:

“veio menos anotação na agenda, quase nada entendeu. Me irritava demais a anotação na agenda, era um negócio que me irritava muito”.

“A cobrança antes era uma cobrança Bruta. E agora é mais conversa, entendeu... mais negociável”.

“eu sempre dou uma bronca, entendeu, mas não do jeito que eu dava, entendeu”.

“A bronca agora é falar: poxa vida! Você vai continuar, essa novela não vai acabar nunca? Dessa nota... por que que você tirou esta nota? Né, eu ia querer saber o porque daquela nota ter sido baixa, se é uma dificuldade daquela matéria, o que que é, ou se é o relaxamento, entendeu. Se é a má vontade de estudar”.

Pode ser que apenas a diminuição das reclamações por parte da escola bem como das anotações na agenda geraram no pai a ideia de que o filho estaria melhorando suas notas, o que não foi confirmado ao analisarmos as notas (Anexo X) do último trimestre do ano de 2011 (no momento da entrevista o pai ainda não tinha buscado as notas na escola). Alguns trechos da entrevista sugerem que Abner não estava esperando que o filho permanecesse com a mesma quantidade de notas abaixo da média:

“Em relação a ano passado melhorou bem, que ele já tinha reprovado e pela segunda vez já tava reprovando. Melhorou muito, muito, muito. Ele deve ficar de recuperação de uma ou duas matérias, acho que umas duas, entendeu”...

A partir da avaliação do boletim escolar e dos professores, nota-se que no geral Lucas diminuiu apenas as anotações na agenda e a quantidade de vezes que a escola chamava o pai para reuniões, pois ao final do ano permaneceu com a mesma quantidade de notas baixas e ficou de recuperação de 4 matérias. Segundo a escola, ao se deparar com as notas baixas que o filho havia tirado na prova final, o pai comunicou que o filho não iria fazer as provas de recuperação, já que não tinha o conhecimento necessário para cursar a série seguinte.

Percebe-se no pai participante deste estudo que a questão do baixo desempenho escolar do filho também evoca uma reflexão nos pais sobre o seu próprio desempenho. Abner relata um sentimento de incapacidade ao perceber a falta de resultados em suas tentativas:

“A culpa tá no, tá nos pais, entendeu, de não, não enxergar o problema e tentar ajudar, procurar uma ajuda certa pra poder saber o que você tá fazendo, que agente muitas vezes sabe, acha que está fazendo o correto e tá fazendo tudo errado, entendeu. Você chega numa hora, igual, no meu caso foi o seguinte: Eu não dou conta”!

“Causava uma impotência que você falava assim: ‘Putá merda, eu não dou conta de botar este moleque pra estudar, eu não dou conta de fazer ele tirar nota, entendeu, de botar no rumo’”.

“Aí, você vê que você não dá conta de fazer o seu filho estudar, tirar uma nota. Não dá conta, ele, ele, só apronta no colégio. Toda vez que ligava, esse ano mesmo teve, ele quase num, eu não tive problema de reclamação no colégio. Uma ou outra vez, muito pouco, entendeu. Então, quer dizer, aí melhora, você vai ficando aliviado, entendeu”.

CAPÍTULO 05 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo proposto, que foi verificar se, de alguma forma, encontros de pais com instruções sobre análise do comportamento e planejamento de repertório comportamental pró saber poderiam colaborar para que estes adquirissem novas estratégias que o ajudassem a aprimorar o comportamento de estudar em seus filhos, podemos identificar alguns pontos relevantes a serem discutidos, sendo estes: 1) contingências que podem influenciar o pai que tem dificuldade em desenvolver no filho um repertório comportamental mais adequado com as demandas escolares; 2) interações funcionais que já foram estabelecidas entre pai e filho que apresenta histórico de notas baixas e reclamações por parte da escola; 3) os encontros de orientação de pais; 4) novas interações construídas entre pai e filho no período posterior aos encontros de orientação.

O pai participante tem cinco filhos, sendo que apenas dois destes moram em sua casa: o aluno indicado pela escola e um de seus irmãos que também é filho da mesma mãe. Trata-se de um chefe de família que tem um escritório de advocacia e, em função de seu trabalho, passa boa parte de seus dias viajando, o que aparenta dificultar a sua disponibilidade para se envolver de forma contínua com os assuntos escolares dos filhos, confiando, muitas vezes, a monitoria daquilo que propõe a sua funcionária, a sua namorada ou às câmeras que instalou em sua casa.

Em concordância com as afirmações de Hübner e Marinotti (2000), frente a um filho com rendimento pedagógico afetado, encontramos em nosso estudo um ambiente no qual o pai, diante das notas baixas e reclamações escolares sobre seu filho, tornou-se menos sensível a pequenos avanços e comportamentos adequados e acentuou o uso de

punição, construindo interações baseadas, na maior parte das vezes, em um controle aversivo. Em determinado momento, podemos ver um aluno que foi privado de vários privilégios por conta dos castigos e que aprendeu através do controle aversivo a emitir respostas de fuga e esquiva.

Por outro lado, nos deparamos com um pai que, ao emitir consequências às notas baixas e anotações na agenda por falta de tarefas, comportamento inadequado na escola, entre outros, aparenta estar sob controle, em especial, da frustração de não conseguir sucesso em fazer com que o filho corresponda às demandas escolares.

Inicialmente notamos um pai que não estabelece condições antecedentes adequadas para que o filho inicie respostas de estudar e não oferece consequências adequadas a esta classe de respostas. Suas práticas estão em sua maioria voltadas para a punição de comportamentos inadequados, mas ao tentar utilizar o conceito de reforço positivo propõe uma meta muito alta para um menino que não apresenta respostas bem menores.

O pai participante se mostra irritado com tantas reclamações e aparenta ter reações que são mais baseadas em descontar sua raiva e mostrar sua indignação diante dessas situações do que, de fato, planejar condições que auxiliem o filho a lidar com as falhas e dificuldades escolares.

Após mais de um ano de conflitos relatados com o filho e a escola, este pai é convidado a participar de cinco encontros de orientação propostos por este estudo, mas devido a suas viagens e demandas profissionais, estes encontros foram reduzidos para dois, sendo que nestes já se nota uma dificuldade em agendar datas com o pai participante.

Percebe-se, após um trimestre que a intervenção foi realizada, uma pequena mudança no relato verbal do pai. Este já relata ter estabelecido antecedentes a fim de

que o comportamento de estudar ocorra, diminuído o uso de práticas aversivas com o filho e utilizando consequências reforçadoras positivas, mas ainda não o faz de forma tão sofisticada.

O pai, que antes da intervenção afirmava não saber que fator existente em casa poderia dificultar o rendimento escolar do filho e nem o que poderia fazer (a não ser procurar orientação de alguém capacitado) para ajudar o filho a obter um rendimento escolar satisfatório, já que declarava ter esgotado os seus esforços, na fase pós-intervenção avaliou que a falta de monitoramento quanto ao horário de estudos extracurricular era algo que contribuía com o baixo rendimento escolar, e que poderia ajudar o filho procurando entender e corrigir os defeitos existentes na forma de estudar.

Mesmo declarando ser o monitoramento do horário de estudos uma variável importante, o jeito como o pai declara monitorar o filho não ocorre de forma que garanta que o estudo realmente ocorra, podendo o filho continuar lançando mão da esquivia para não entrar em contato com a perda de privilégios e outros estímulos aversivos.

Após a intervenção, percebe-se que o pai utilizou o conceito do reforço de forma mais adequada, estabelecendo metas menores, mais fáceis de controle por parte do aluno (não ter anotação na agenda, para isso teria que fazer as tarefas e se comportar em sala de aula) e reforços alcançados em um prazo de tempo mais curto. Mas ao se deparar com a diminuição na quantidade de anotações na agenda do filho e de convites a comparecer na escola o pai se deu por satisfeito e não estabeleceu desafios maiores.

Como resultado das mudanças de práticas relatadas pelos pais, o aluno continuou com a mesma quantidade de notas abaixo da média na escola, reduziu apenas a quantidade de anotações na agenda e convites para o pai comparecer na escola e

modificou poucas coisas em relação à avaliação feita pelos professores de português e matemática.

O que aparentou melhora no julgamento da professora de português é apenas o fato de, antes da intervenção, o aluno parecer não estar atento à aula e, após a intervenção, ele às vezes parecer estar atento à aula. Já na avaliação do professor de matemática, o que demonstrou melhora foi apenas o comportamento de tirar dúvida em sala de aula, que antes da intervenção o professor julga não ocorrer e pós-intervenção o professor julga ocorrer às vezes.

Os resultados indicam que o pai aparenta ter se apropriado das ideias transmitidas na intervenção e atuado na mudança do comportamento que mais o incomodava: as anotações na agenda. A diminuição na quantidade de anotações na agenda também indicam mudanças de comportamento por parte do aluno, mas avaliando o questionário preenchido pelos professores, estas podem ter passado despercebidas.

Tendo passadas despercebidas pelos professores e/ou coordenadores, provavelmente a emissão de comportamentos mais adequados pode não ter sido valorizada e reforçada neste ambiente, o que dificulta que o repertório se sofisticue. Este dado sugere a necessidade de orientar os profissionais quanto ao planejamento de contingências de ensino apropriadas a ocorrência e manutenção de comportamentos adequados que auxiliem o aluno a corresponder com a demanda escolar.

Portanto, observando estes resultados, verificamos que o desenvolvimento de comportamentos pró saber em um aluno que tem histórico de reclamações por parte dos professores e um desempenho escolar abaixo da média demonstra ser uma tarefa que está além da mudança de práticas parentais. Da mesma forma, o planejamento de estratégias que auxiliem um filho a aprimorar o comportamento de estudar e lidar de

forma mais satisfatória com as demandas escolares, ou seja, de dispensar contingências adequadas a um repertório comportamental Pró Saber, é algo que não cabe apenas a uma intervenção baseada em dois encontros com o pai.

Desta forma, concluímos que alterar hábitos e formas de lidar com situações é algo que não ocorre do dia para a noite, e nem a partir de apenas dois encontros. É importante não apenas que os pais sejam orientados, mas que sejam auxiliados e recebam o feedback a respeito de suas estratégias para lidar com a estimulação de repertórios pró saber em seus filhos de forma mais adequada, uma vez que uma breve orientação pode servir apenas para motivá-los a caminhar em direção de uma auto-observação e da necessidade da adoção de novas práticas.

A questão do baixo rendimento escolar é uma realidade que envolve mais do que a orientação e a modificação de práticas parentais. Envolve variáveis que refletem a necessidade de novas estratégias por parte dos pais, dos próprios alunos e da escola, a fim de facilitar que a aprendizagem realmente ocorra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Patrícia. O desenvolvimento sócio-emocional nos primeiros anos de vida e as contingências em operação na interação pais-criança. In: GUILHARDI, Hélio J; AGUIRRE, Noreen C. (Orgs.) *Sobre comportamento e cognição: Expondo a Variabilidade*. Santo André: ESETEC, 2006, p. 315-324.

ANDERY, Maria Amália P. A. O modelo de seleção por conseqüências e a subjetividade . In: BANACO, Roberto A. (Org.) *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. Santo André: ESETEC, 2001, p. 182-190.

BENCZIK, Edyleine B. P. *Manual da Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: versão para professores*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ANTHONY, E. J. The mutative impact on family life of serious mental and physical illness in a patient. *Can Psychiatr Assoc J*; 14(5): 433-53, Oct., 1969. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/mdl-5348500>>, Acesso em: 03 de Setembro de 2010.

BACARJI, Keiko M. G. A; MATURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana C. S. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 15, nº.30, p. 43-55, Jan/Apr, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/07.pdf>. Acesso em: 12 de Set de 2010.

BAUM, William M. (1999). *Compreender o behaviorismo – ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria L. T. (2001). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 2 nº 1 (3), jan-jul, p. 68-80, 2005. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br/>>. Acesso em: 18 de Set de 2010.

BRITTO, Ilma A. G. S; ROFRIGUES, Myriam C. A; SANTOS, Daísy C. O; Ribeiro, Maurícia A. Reforçamento diferencial de comportamentos verbais alternativos de um esquizofrênico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, vol. VIII, n. 1, p. 73-84, 2006.

CAPELLINI, Simone A; TONELOTTO, Josiane M. F; CIASCA, Sylvia M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estud. Psicologia (Campinas)*, v. 21, nº 2, p. 79-90, Mai/Ag, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a06v21n2.pdf>>. Acesso em: 15 de Set de 2010.

CATAFESTA, Ivonise F. M. *Intervenções no desenvolvimento psicológico: um trabalho preventivo*. São Paulo, 1992. 224 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=139704&indexSearch=ID>>. Acesso em: 10 de Set de 2010.

CATANIA, Anthony Charles. *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPELLINI, Simone A.; POLETI, Fulvia S.; RENZO, Gisele B. et. al. Formação de interlocutores para a construção da linguagem escrita: manual de orientação a pais e professores de crianças com dificuldades escolares. *Temas desenvolvimento*, 9(50): 33-6, maio-jun, 2000. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=278800&indexSearch=ID>>. Acesso em: 17 de Set. De 2010.

CHECHIA, Valéria A; ANDRADE, Antônio S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), p. 431-440, 2005.

ERICKSON, Marilyn T. MMPI comparisons between parents of young emotionally disturbed and organically retarded children. *J Consult Clin Psychol*; 32(6): 701-6, Dec, 1968. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/mdl-4393599>>, Acesso em: 03 de Setembro de 2010.

GOMIDE, Paula I.C. *Pais Presentes, Pais Ausentes: Regras e Limites*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

FALEIROS, Thais C; HÜBNER, Maria M. C. Efeito do reforçamento diferencial de resposta verbal referente à leitura sobre a duração da resposta de ler. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, vol. IX, nº 2, p. 307-316, 2007.

FERREIRA, Marlene C. T; MATURANO, Edna M. Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), p. 35-44, 2002.

GOTMAKER, Valerie J. et. al. Improving reading outcomes for children with learning disabilities: using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *Journal of applied behavior analysis*, 40, n. 2, p. 203-221, 2007.

HÜBNER, Maria Matrha C., & MARINOTTI, Miriam. Crianças com dificuldades escolares. In: Silveiras, E.F.M. (Org.). *Estudo de caso em psicologia clínica comportamental Infantil 2: Estudos Individuais* Campinas: Papirus, 2000, p. 259-304.

MATOS, Maria Amália. Comportamento Governado por Regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*; Vol. 3, nº 2, 2001, p.51-66.

MATURANO, Edna M; LOUREIRO, Sonia R. O desenvolvimento sócio emocional e as queixas escolares. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda, A. P. (Orgs).

Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem (pp.259-291). Campinas: Alínea, 2003/2007.

MEDEIROS, Paula C. et. al. A Auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), p. 327-336, 2000.

MOREIRA, Márcio B; MEDEIROS, Carlos A. *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORRISON, James R. Parental divorce as a factor in childhood psychiatric illness. *Compr Psychiatry*; 15(2): 95-102, Mar-Apr, 1974. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/mdl-4822827>>. Acesso em: 03 de Setembro de 2010.

MOSCHNER, H; BOJANOVSKY, J. Comparison of various factors of family constellation of schizophrenic and surgical patients (by questionnaire method). *Psychiatr Neurol Med Psychol (Leipz)*; 20(4): 133-5, Apr, 1968.

MOURA, Cynthia B. et. al. Efeitos dos procedimentos de videofeedback e modelação em vídeo na mudança de comportamentos maternos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, vol. IX, n. 1, p. 115-128, 2007.

MOURA, Cynthia B; SILVARES, Edwiges F. M; JACOVOZZI, Fernanda M. et. al. Efeitos dos procedimentos de videofeedback e modelação em vídeo na mudança de comportamentos maternos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, vol. IX, n. 1, p. 115-128, 2007.

OKANO, Cynthia B. et. al. Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação e Autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), p. 121-128, 2004.

OLYMPIA, Daniel E. et. Al. Using Student-Managed Interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of applied behavior analysis*, 27, n. 1, p. 85-99, 1994.

PHELPS, D. W. Parental attitudes toward family life and child behavior of mothers in two-parent and one-parent families. *J Sch Health*; 39(6), 413-6, Jun, 1969. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/mdl-5192641>>. Acesso em: 03 de Setembro de 2010.

RESNIK, H. L. Psychological resynthesis: a clinical approach to the survivors of a death by suicide. *Int Psychiatry Clin*; 6(2): 213-24, 1969. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/mdl-5810562>>. Acesso em: 03 de Set. de 2010.

RICHARDS, B. W. Mongolism: the effect of trends in age at childbirth on incidence and chromosomal type. *J Ment Subnorm*; 13 Pt 1(24): 3-13, Jun, 1967. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/mdl-12279829>>. Acesso em: 01 de Set. de 2010.

ROCHA, Giovana V. M. Práticas parentais e desenvolvimento do Self: observações para intervenção junto a famílias “disfuncionais”. In: BRANDÃO, Maria Zilah S. et AL (Orgs). *Sobre comportamento e cognição: Entendendo a Psicologia Comportamental e Cognitiva aos Contextos da Saúde, das Organizações, das Relações Pais e Filhos e das Escolas*. Santo André: ESETEC, 2004, p. 267-271.

ROLFSEN, Andréia B.; MARTINEZ, Cláudia M. S. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. *Paidéia (Ribeirão Preto)*; 18(39): 175-188, 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/lil-495287>>. Acesso em: 19 Set. 2010.

SANTOS, Patricia L; GRAMINHA, Sônia S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia*, 15(31), p. 217-226, 2005.

_____. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), p. 101-109, 2006.

SCARPELLI, Paula B; COSTA, Carlos E; SOUZA, Sílvia R. Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23(1), p. 55-65, jan./mar., 2006.

SIDMAN, Murray. *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editora Livro Pleno, 2009.

SILVARES, Edwiges F. M. O papel preventivo das clínicas-escola de psicologia em seu atendimento a crianças. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 87-97, 1993.

SILVARES, Edwiges F. M; BANACO, Roberto A. O estudo de caso clínico comportamental. In: Silves, E.F.M. (Org.). *Estudo de caso em psicologia clínica comportamental Infantil 1*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 31-48.

SKINNER, Burrhus F. *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília: UNB, 1970
_____. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SOARES, Maria R. Z; SOUZA, Sílvia R; MARINHO, Maria L. Envolvimento dos pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 21, n. 3, p. 253-260, set./dez., 2004.

STEIN, Lilian M. *Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STEVANATO, Indira S. et. al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun., 2003.

SUDO, Camila H; SOUZA, Sílvia R; COSTA, Carlos E. Instrução e modelação no treino de mães no auxílio à tarefa escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, vol. VIII, n. 1, p. 59-72, 2006.

TEC, Nechama. Parent-child drug abuse: generational continuity or adolescent deviancy? *Adolescence*; 9(35): 351-64, 1974. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/mdl-4429025>>. Acesso em: 03 de Set. de 2010.

TEIXEIRA JUNIOR, Ronaldo R. E col. Vocabulário de Análise do Comportamento. São Paulo: ESETec, 2006.

TOURINHO, Emmanuel Z. A produção de conhecimento em psicologia: a análise do comportamento. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 23, nº 2, p. 30-41, 2003 Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 de setembro de 2009.

VIEGA, Marla.; VANDENBERGHE, Luc. Behaviorismo: reflexões acerca da sua epistemologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 3, nº 2, 2001. Disponível em: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452001000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 de Set. de 2009.

WOHLFORD, Paul. Initiation of cigarette smoking: is it related to parental smoking behavior? *J Consult Clin Psychol*; 34(2): 148-51, Apr, 1970. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/mdl-5487583>>. Acesso em: 03 de Setembro de 2010.

ANEXOS

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Eu, Fernanda Pereira Fernandes, pesquisadora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), venho convidá-lo(a) a participar de minha pesquisa de Mestrado intitulada Intervenção com pais de crianças que apresentam baixo rendimento no contexto escolar: desenvolvimento e fortalecimento de repertório comportamental pró-saber. A pesquisa tem por objetivo propor uma intervenção comportamental direcionada a pais de alunos que apresentam baixo rendimento escolar.

A intervenção referida será realizada em cinco encontros, sendo que no período anterior e posterior a estes encontros será aplicado um questionário e um roteiro de entrevista aos pais participantes, bem como um teste de desempenho escolar aos alunos cujos pais participarão da intervenção. As notas destes alunos também serão utilizadas, tanto para selecionar a amostra que participará da pesquisa, como para verificar possíveis mudanças pós-intervenção. Aos professores participantes da pesquisa será aplicado um questionário referente a comportamentos que o aluno apresenta em sala de aula. As entrevistas, bem como os encontros da fase de intervenção, serão gravadas e transcritas para que se possa ter uma apreciação fiel de seu conteúdo, mas após a transcrição, as gravações serão inutilizadas.

Os participantes não receberão qualquer compensação financeira, bem como nenhum benefício outro que não esteja relacionado àqueles relativos aos resultados do processo de intervenção, ou seja, espera-se que os alunos passem a evidenciar comportamentos pró-saber em função da intervenção realizada com seus pais. O participante pode abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem que isto implique em prejuízo a sua pessoa. O procedimento realizado na pesquisa oferece baixo risco, mas este termo garante o compromisso da pesquisadora de manter-se atenta a possíveis desconfortos, bem como intervir a favor da minimização de eventuais prejuízos, caso necessário.

A pesquisadora mantém-se a disposição para quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e se compromete a informar seus resultados após a defesa pública da dissertação. O relatório da pesquisa ficará disponível, após a defesa pública, na Biblioteca Nadir Gouvêa Kfoury, PUC-SP, Campus Monte Alegre. Os resultados do estudo poderão ser divulgados para fins científicos ou acadêmicos.

Dúvidas e denúncias relativas às questões éticas desta pesquisa poderão ser esclarecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) por meio dos seguintes contatos:

CEP – Sede Campus Monte Alegre. Rua Ministro Godói, 969 – Perdizes – São Paulo/SP, 05015-001. Edifício Reitor Bandeira de Mello, sala 63C – térreo. Tel./Fax: (11) 3670-8466. e-mail: cometica@pucsp.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, declaro:

- Haver concordado em participar da pesquisa intitulada Intervenção com pais de crianças que apresentam baixo rendimento no contexto escolar: desenvolvimento e fortalecimento de repertório comportamental pró-saber;
- Haver compreendido o objetivo da pesquisa supra citada;
- Haver autorizado meu/minha filho(a), o(a) menor _____ a participar da pesquisa em questão;
- Haver compreendido as informações acerca dos riscos envolvidos e a disponibilidade da pesquisadora para intervir, se necessário;
- Haver concordado com a gravação em áudio (entrevistas) e vídeo (fase de intervenção) dos procedimentos de pesquisa, assegurado o compromisso da pesquisadora em inutilizar as gravações após ter concluído o trabalho;
- Haver autorizado a publicação do conteúdo do trabalho para fins de ensino e pesquisa, garantido o sigilo da minha identidade;
- Que o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi a mim apresentado em 2 (duas) vias, uma delas permanecendo em meu poder.

_____ Nome do Participante	_____ Assinatura do Participante
RG: _____	CPF: _____
Endereço: _____	

_____ Nome da Pesquisadora	_____ Assinatura da Pesquisadora
RG: 1546509-8 SSP/MT	Cel.: (65) 8119-5609
e-mail: fernandapfernandes_@hotmail.com	

Cuiabá, ____ de _____ de _____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

Eu, Fernanda Pereira Fernandes, pesquisadora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), venho convidá-lo (a) a participar de minha pesquisa de Mestrado intitulada Intervenção com pais de crianças que apresentam baixo rendimento no contexto escolar: desenvolvimento e fortalecimento de repertório comportamental pró-saber. A pesquisa tem por objetivo propor uma intervenção comportamental direcionada a pais de alunos que apresentam baixo rendimento escolar.

A intervenção referida será realizada em cinco encontros, sendo que no período anterior e posterior a estes encontros será aplicado um questionário e um roteiro de entrevista aos pais participantes, bem como um teste de desempenho escolar aos alunos cujos pais participarão da intervenção. As notas destes alunos também serão utilizadas, tanto para selecionar a amostra que participará da pesquisa, como para verificar possíveis mudanças pós-intervenção. Aos professores participantes da pesquisa será aplicado um questionário referente a comportamentos que o aluno apresenta em sala de aula. As entrevistas, bem como os encontros da fase de intervenção, serão gravadas e transcritas para que se possa ter uma apreciação fiel de seu conteúdo, mas após a transcrição, as gravações serão inutilizadas.

Os participantes não receberão qualquer compensação financeira, bem como nenhum benefício outro que não esteja relacionado àqueles relativos aos resultados do processo de intervenção, ou seja, espera-se que os alunos passem a evidenciar comportamentos pró-saber em função da intervenção realizada com seus pais. O participante pode abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem que isto implique em prejuízo a sua pessoa. O procedimento realizado na pesquisa oferece baixo risco, mas este termo garante o compromisso da pesquisadora de manter-se atenta a possíveis desconfortos, bem como intervir a favor da minimização de eventuais prejuízos, caso necessário.

A pesquisadora mantém-se a disposição para quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e se compromete a informar seus resultados após a defesa pública da dissertação. O relatório da pesquisa ficará disponível, após a defesa pública, na Biblioteca Nadir Gouvêa Kfoury, PUC-SP, Campus Monte Alegre. Os resultados do estudo poderão ser divulgados para fins científicos ou acadêmicos.

Dúvidas e denúncias relativas às questões éticas desta pesquisa poderão ser esclarecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) por meio dos seguintes contatos:

CEP – Sede Campus Monte Alegre. Rua Ministro Godói, 969 – Perdizes – São Paulo/SP, 05015-001. Edifício Reitor Bandeira de Mello, sala 63C – térreo. Tel./Fax: (11) 3670-8466. e-mail: cometica@pucsp.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, declaro:

- Haver concordado em participar da pesquisa intitulada Intervenção com pais de crianças que apresentam baixo rendimento no contexto escolar: desenvolvimento e fortalecimento de repertório comportamental pró-saber, através da indicação de alunos que apresentam rendimento insatisfatório na escola e do preenchimento do questionário de avaliação de alguns comportamentos dos alunos indicados com baixo rendimento escolar;
- Haver compreendido o objetivo da pesquisa supra citada;
- Haver compreendido as informações acerca dos riscos envolvidos e a disponibilidade da pesquisadora para intervir, se necessário;
- Haver autorizado a publicação do conteúdo do trabalho para fins de ensino e pesquisa, garantido o sigilo da minha identidade;
- Que o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi a mim apresentado em 2 (duas) vias, uma delas permanecendo em meu poder.

_____ Nome do Participante	_____ Assinatura do Participante
RG: _____	CPF: _____
Endereço: _____	

<u>FERNANDA PEREIRA FERNANDES</u> _____ Nome da Pesquisadora	_____ Assinatura da Pesquisadora
RG: 1546509-8 SSP/MT Cel.: (65) 8119-5609	
e-mail: fernandapfernandes_@hotmail.com	

Cuiabá, ____ de _____ de _____.

ANEXO II

Parecer do Comitê de Ética



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 340/2010

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Ida Kublikowski
Autor(a): Fernanda Pereira Fernandes

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado *Intervenção com pais de crianças que apresentam baixo rendimento no contexto escolar: desenvolvimento e fortalecimento de repertório comportamental pró-saber*

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

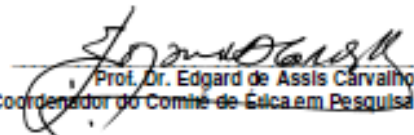
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de 08/11/2010, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 340/2010.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 08 de novembro de 2010.


Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

ANEXO III

Questionário para o pai

QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA O RESPONSÁVEL

Dados Pessoais:

Nome ou iniciais da criança: _____

Nome ou iniciais do pai: _____

Nome ou iniciais da mãe: _____

Idade da Criança: 13

Sexo da Criança: ☒ M () F

Irmãos (citar idade e sexo de cada irmão) _____

Algun outro irmão apresenta ^{baixo} rendimento escolar? Qual/Quais? Não

Estado Civil dos pais: Divorciado

Com quem a criança mora? Pai

Quem está respondendo o questionário? Pai

Questionário:

1) Em sua opinião, o que é importante para que uma criança apresente um rendimento escolar satisfatório?

Integração escola e pais
total de acompanhamento e
monitoramento, e a satisfação
da criança.

2) O que você(s) acha(m) que dificulta o rendimento escolar de seu/sua filho(a) em casa?

Não sei, é o que procuro

3) Você(s) acha(m) que pode(m), de alguma forma, ajudar o seu/sua filho(a) a obter um rendimento escolar satisfatório? Se sim, através de que forma isto seria possível?

Sim, através de orientações de pessoas capacitadas, tendo em vista ter esgotado todas as minhas esperanças.

4) Em relação ao tempo que meu/minha filho(a) se dedica aos estudos fora de sala de aula:

() Vejo com ele(a) que horário ele(a) prefere estudar e estabelecemos juntos um horário de estudos que deverá ser cumprido.

() Estabeleço um horário de estudos para que meu/minha filho(a) o cumpra.

☒ Quando percebo que ele(a) passa muito tempo sem estudar, mando ele(a) estudar.

() Deixo ele(a) à vontade para se organizar da forma que ele(a) julgue adequada, sem pressioná-lo nem impor regras.

5) Se percebo que meu/minha filho(a) não está fazendo os deveres de casa:

☒ Brigo com ele(a) e digo que ele deve fazer os deveres.

☒ Deixo ele(a) de castigo.

☒ Ameaço tomar alguma providência caso ele(a) não faça os deveres de casa.

☐ Explico a importância de se fazer os deveres de casa.

☐ Prometo alguma recompensa caso ele(a) faça os deveres daqui pra frente.

6) Sobre as coisas que meu filho aprende na escola (comportamento do filho):

☐ Ele(a) sempre me conta o que anda aprendendo na escola sem que eu o(a) questione.

☐ Às vezes ele(a) me conta o que anda aprendendo na escola sem que seja necessário que eu o pergunte.

☒ Ele(a) nunca me conta o que anda aprendendo na escola, a não ser que eu o questione.

7) Sobre as coisas que meu filho aprende na escola (comportamento do pai/mãe ou responsável):

☒ Eu sempre pergunto sobre o que ele(a) está aprendendo na escola.

☐ Às vezes eu pergunto sobre o que ele(a) está aprendendo na escola.

☐ Eu não costumo questionar sobre o que ele(a) está aprendendo na escola.

8) Quando estamos planejando uma viagem ou uma agenda de lazer em família:

☐ Aviso a data decidida para que meu/minha filho(a) se programe na escola com antecedência.

☒ Vejo com as professoras ou com a coordenadora sobre o calendário de provas para não bater com a data da programação.

☐ Questiono ao meu/minha filho(a) sobre as datas mais favoráveis para a programação.

☒ Me preocupo se a programação pode atrapalhar o calendário escolar, mas às vezes acabo me esquecendo de verificar esta questão

☐ Acho que a programação não tem influência sobre o desempenho escolar.

QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA O RESPONSÁVEL VERSÃO PÓS-INTERVENÇÃO

Dados Pessoais:

Nome ou iniciais da criança:

Nome ou iniciais do pai:

Nome ou iniciais da mãe:

Idade dos pais: 44 e 40

Idade da Criança: 14

Sexo da Criança: ☒ M ☐ F

Irmãos (citar idade e sexo de cada irmão):

Algun outro irmão apresenta baixo rendimento escolar? Qual/Quais?

Não

Estado Civil dos pais: Divorciados

Com quem a criança mora? Pai

Quem está respondendo o questionário? Pai

Questionário:

1) Em sua opinião, o que é importante para que uma criança apresente um rendimento escolar satisfatório?

Participação dos pais, interesse
com a escola
Disciplina quanto a horários
de estudos

2) O que você(s) acha(m) que dificulta o rendimento escolar de seu/sua filho(a) em casa?

Falta de monitoramento quanto ao horário de estudos extra curricular.

3) Você(s) acha(m) que pode(m), de alguma forma, ajudar o seu/sua filho(a) a obter um rendimento escolar satisfatório? Se sim, através de que forma isto seria possível?

Sim.

Procurando entender e corrigir os defeitos existentes na forma de estudar, tempo etc.

4) Em relação ao tempo que meu/minha filho(a) se dedica aos estudos fora de sala de aula:

() Vejo com ele(a) que horário ele(a) prefere estudar e estabelecemos juntos um horário de estudos que deverá ser cumprido.

☒ Estabeleço um horário de estudos para que meu/minha filho(a) o cumpra.

() Quando percebo que ele(a) passa muito tempo sem estudar, mando ele(a) estudar.

() Deixo ele(a) à vontade para se organizar da forma que ele(a) julgue adequada, sem pressioná-lo nem impor regras.

5) Se percebo que meu/minha filho(a) não está fazendo os deveres de casa:

() Brigo com ele(a) e digo que ele deve fazer os deveres.

☒ Ameaço tomar alguma providência caso ele(a) não faça os deveres de casa.

☒ Explico a importância de se fazer os deveres de casa.

☐ Prometo alguma recompensa caso ele(a) faça os deveres daqui pra frente.

6) Sobre as coisas que meu filho aprende na escola (comportamento do filho):

☐ Ele(a) sempre me conta o que anda aprendendo na escola sem que eu o(a) questione.

☐ Às vezes ele(a) me conta o que anda aprendendo na escola sem que seja necessário que eu o pergunte.

☒ Ele(a) nunca me conta o que anda aprendendo na escola, a não ser que eu o questione.

7) Sobre as coisas que meu filho aprende na escola (comportamento do pai/mãe ou responsável):

☒ Eu sempre pergunto sobre o que ele(a) está aprendendo na escola.

☐ Às vezes eu pergunto sobre o que ele(a) está aprendendo na escola.

☐ Eu não costumo questionar sobre o que ele(a) está aprendendo na escola.

8) Quando estamos planejando uma viagem ou uma agenda de lazer em família:

☒ Aviso a data decidida para que meu/minha filho(a) se programe na escola com antecedência.

☐ Vejo com as professoras ou com a coordenadora sobre o calendário de provas para não bater com a data da programação.

☐ Questiono ao meu/minha filho(a) sobre as datas mais favoráveis para a programação.

☐ Me preocupo se a programação pode atrapalhar o calendário escolar, mas às vezes acabo me esquecendo de verificar esta questão

☐ Acho que a programação não tem influência sobre o desempenho escolar.

ANEXO IV

Roteiro de entrevista semiestruturada com o pai

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA COM O PAI

1 - Como você descreveria o(a) seu/sua filho(a)?

2 - Em sua opinião, qual o motivo do seu/sua filho(a) apresentar um baixo rendimento escolar?

3 - Como você lida com as dificuldades que seu/sua filho(a) apresenta no contexto escolar?

4 - De que forma você estimula o interesse de seu filho pelas atividades escolares?

5 - Quais os resultados você percebe frente as suas práticas utilizadas para estimular o interesse de seu/sua filha pelas atividades escolares e como você as avalia?

6 - Descreva detalhadamente o que acontece em momentos tais como:

- a) Você fica sabendo que seu/sua filho(a) tirou notas baixas.
- b) Você é chamado(a) na escola por causa de problemas de rendimento escolar de seu/sua filho(a).
- c) Você verifica que seu filho(a) não está fazendo as lições de casa.
- d) Seu filho(a) melhora as notas em apenas uma matéria.
- e) Mesmo observando que seu/sua filho(a) senta todos os dias para estudar e fazer os deveres, ele(a) recebe o boletim com notas vermelhas.

7 – Como você poderia utilizar as seguintes situações para promover o comportamento de estudo em seu/sua filho(a)?

- a) Viagem de final de ano
- b) Entrega do boletim escolar
- c) Planejamento de Mesada
- d) Momento de lazer com o(a) filho(a)

ANEXO V

Questionário para os professores

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR – PRÉ-INTERVENÇÃO

Sobre o aluno _____ (8º ano ()), avalie a presença dos seguintes comportamentos emitidos em sala de aula:

	SIM	NÃO	ÁS VEZES
É organizado em relação às lições de casa		X	
Dá respostas claras e coerentes	X		
Parece estar atento a aula		X	
Segue o ritmo da classe		X	
Sabe trabalhar independentemente			X
Termina o que começa a fazer		X	
Tem dificuldade para se concentrar	X		
Seu raciocínio lógico é lento		X	
Sua caligrafia é desleixada	X		
Escreve sem erros		X	
Lê bem			X
Tem compreensão de textos lidos			X
Segue as normas e regras da sala			X
É rápido para fazer cálculos			
Tira dúvidas em sala de aula		X	

Nome do professor: _____

Matéria: Língua Portuguesa

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR – PRÉ-INTERVENÇÃO

Sobre o aluno _____ (8º ano _____), avalie a presença dos seguintes comportamentos emitidos em sala de aula:

	SIM	NÃO	ÀS VEZES
É organizado em relação às lições de casa		X	
Dá respostas claras e coerentes		X	
Parece estar atento a aula		X	
Segue o ritmo da classe		X	
Sabe trabalhar independentemente		X	
Termina o que começa a fazer		X	
Tem dificuldade para se concentrar	X		
Seu raciocínio lógico é lento	X		
Sua caligrafia é desleixada	X		
Escreve sem erros			X
Lê bem			X
Tem compreensão de textos lidos			X
Segue as normas e regras da sala			X
É rápido para fazer cálculos		X	
Tira dúvidas em sala de aula		X	

Nome do professor: _____

Matéria: matemática.

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

VERSÃO PÓS-INTERVENÇÃO

Sobre o aluno _____ (8º ano _____), avalie a presença dos seguintes comportamentos emitidos em sala de aula (levando em consideração apenas o último trimestre de 2011):

	SIM	NÃO	ÀS VEZES
É organizado em relação às lições de casa		X	
Dá respostas claras e coerentes			X
Parece estar atento a aula			X
Segue o ritmo da classe		X	
Sabe trabalhar independentemente			X
Termina o que começa a fazer		X	
Tem dificuldade para se concentrar	X		
Seu raciocínio lógico é lento		X	
Sua caligrafia é desleixada	X		
Escreve sem erros		X	
Lê bem			X
Tem compreensão de textos lidos			X
Segue as normas e regras da sala			X
É rápido para fazer cálculos			
Tira dúvidas em sala de aula		X	

Nome do professor: _____

Matéria: Português

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

VERSÃO PÓS-INTERVENÇÃO

Sobre o aluno _____ (8º ano _____), avalie a presença dos seguintes comportamentos emitidos em sala de aula (levando em consideração apenas o último trimestre de 2011):

	SIM	NÃO	ÀS VEZES
É organizado em relação às lições de casa		☒	
Dá respostas claras e coerentes		☒	
Parece estar atento a aula		☒	
Segue o ritmo da classe		☒	
Sabe trabalhar independentemente		☒	
Termina o que começa a fazer		☒	
Tem dificuldade para se concentrar	☒		
Seu raciocínio lógico é lento	☒		
Sua caligrafia é desleixada	☒		
Escreve sem erros		☒	
Lê bem		☒	
Tem compreensão de textos lidos		☒	
Segue as normas e regras da sala	☒		☒
É rápido para fazer cálculos		☒	
Tira dúvidas em sala de aula			☒

Nome do professor: _____

Matéria: _____

matemática

ANEXO VI

Análise Funcional das práticas utilizadas pelo pai

ANÁLISE FUNCIONAL DE ALGUNS COMPORTAMENTOS DE LUCAS:

ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQÜÊNCIA
Lucas tira uma nota equivalente a 5,5, que mesmo estando abaixo da média (6,0), demonstra uma melhora em relação a suas outras notas.	O filho mostra a nota ao pai, comemorando o aumento de seu desempenho.	O pai: - Briga com o filho pela nota baixa - Repreende o comportamento de Lucas de comemorar aquela nota que, mesmo indicando um aumento no desempenho, ainda está abaixo da média. - Torna a lembrar que ele quer que Lucas tire pelo menos a média
Abner vai olhar a tarefa do filho	Lucas mostra as tarefas contendo respostas do tipo: “sim, porque sim.”	O pai: - ameaça colocar o filho na escola pública - Fala para o filho: “Lucas, que resposta medíocre, pobre. Cê, cê, escreve duas palavras.”
O pai questiona: “Lucas, não tem tarefa?”	O filho responde: “Ah, não tem tarefa!”	O pai fala: - “Não tem o quê Lucas, lembra! Cê tá achando que eu sou otário?” - “Você deve estar pensando que eu sou otário cara, você tem tarefa.”
O pai passa uma semana sem olhar a agenda do filho	Lucas aparece com a agenda toda cheia de anotações das professoras	O pai corta os privilégios do filho (roupas novas, tênis novo, passeios, entre outros)
- Lucas acorda e dá o horário de fazer as tarefas - Abner liga cobrando que o filho faça as tarefas	O menino “faz de conta que fez uma tarefa”, escreve qualquer resposta. Ex: Sim, porque sim.	- Lucas “acaba” o dever de casa e vai jogar vídeo game ou fazer outra atividade que lhe é prazerosa
Lucas tira nota baixa	O menino mostra a prova para o pai	O pai diz que começa a “esculhambar”, fala: - “De novo cara, você não estudou, fez reforço (...) Pô, você gastou meu dinheiro, entendeu, pra fazer reforço e não tirou a nota de novo.” - “você não dá conta? O que é que tá acontecendo?”

ANEXO VII

Temas identificados na entrevista com o pai

TEMAS IDENTIFICADOS NA ENTREVISTA PRÉ-INTERVENÇÃO

PROFISSÃO DOS PAIS	CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA	RESPONSÁVEL PELOS ASSUNTOS ESCOLARES	PERCEÇÃO SOBRE AS DIFICULDADES ESCOLARES	QUEIXAS REALIZADAS PELA ESCOLA	ESTABELECIMENTO DE CONDIÇÕES ANTECEDENTES	RELATO DE ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	SUPERVISÃO	ESTRATÉGIA: CONTROLE AVERSIVO	ESTRATÉGIA: REFORÇO POSITIVO
	Lucas tem os pais separados há aproximadamente oito anos, morou com a mãe até o final de 2009 e desde o início de 2010 reside com o pai, o irmão mais velho e atualmente a presença da namorada do pai e do irmão mais novo tem se tornado cada vez mais constante em sua casa.		Abner relata que vem percebendo as dificuldades escolares de seu filho Lucas há cerca de três anos. “Ele começou a não fazer tarefa, a não anotar a tarefa... é, na agenda, a ter problema comportamental lá dentro da escola, é... mas ao mesmo tempo todo mundo gosta dele, entendeu, aí fica todo mundo tentando segurar”.	De acordo com Abner, no ano passado, quando Lucas se mudou para sua casa, o pai era convidado quase que semanalmente para comparecer à escola, não ficava mais de dez, quinze dias ser chamado. “Toda semana... dez, não passava quinze dias, tinha um problema do Lucas, entendeu, é uma tarefa que não fez, é uma coisa, é uma confusão. É um colega que ele, ele, ele seduziu um colega pra fazer a prova pra ele de matemática, entendeu, acho que eu contei pra você né, que todo mundo ficou feliz né, ah! Ele tirou dez... scaneamos a prova, mandamos pro Brasil inteiro né, agora o Lucas resolveu o problema! Aí descobriu que o malandro tava pagando dois reais pro guri...”	Horário de estudos: “De manhã ele teria que estudar, sabe, mas o dia que precisa estudar, então eu fã, fazer tarefa, eu quero ver a agenda. Isso a própria empregada já me relatou e agora a Roberta tá falando que ele fica tem horas assim, ele vai lá, faz, faz de conta que fez uma tarefa, faz qualquer coisa” (...) “Qualquer coisa, e vai pro vídeo Game, ele quer ir pro outro, outra coisa, você entendeu. Igual muitas vezes eu vou olhar a tarefa dele, eu falo: Lucas, que resposta medloire, pobre. Cê, cê, escreve duas palavras. Sim, Sim, por quê? Por quê? Ah, sim porque sim, entendeu? Você tá entendendo, assim. É aquele negócio mesmo, tá fazendo a tarefa, tá indo porque se não vai levar cacete, você entendeu”.	Em relação às estratégias que utiliza para frente ao baixo rendimento escolar do filho, Abner conta que já utilizou recompensas, punição física, ambos aliados a notas e a registro de professores sobre comportamentos na escola (bagunça, reclamação dos professores, anotação na agenda).	Ao ser questionado sobre a supervisão deste horário destinado para os estudos, o pai conta que instalou algumas câmeras em casa e que realiza a supervisão tanto pelas câmeras, quanto pelo telefone. “Pelas câmeras, é, eu chego: Lucas, Entendem? Ligo dez horas: Lucas, você tá fazendo o que cara? Você não tá estudando? Por quê é que você não tá estudando Lucas, cadê a tarefa Lucas? Pelo amor de Deus, vai fazer a tarefa cara!”	O pai utiliza em seu repertório a punição física e os castigos, como pode ser visto nos seguintes trechos da entrevista: “cheguei num ponto de entrar no psicotapa, entendeu. Eu já, é, tava num jeito que eu já não aguentava mais. A agenda dele parecia uma bíblia, entendeu, não era uma agenda, era uma bíblia. Que não, era toda escrita, entendeu.” “(...)Num fazia, não copiava tarefa. - Lucas, não tem tarefa? - Ah, não tem tarefa! - Não tem o quê Lucas, acordai! Cê tá achando que eu sou otário? ... eu falava pra ele. - Você deve estar pensando que eu sou otário cara, você tem tarefa... mas era só desculpar. Uma semana que eu descuidava na hora, na hora da agenda. Podia olhar a agenda, tava um... uma bíblia escrito nela. Então assim... (...) Cortava as coisas. Por último ele já tava, ele já não tinha mais, eu não comprei mais roupas pra ele, falava assim: você não vai comprar roupa. (...) Não tinha mais o que cortar! Cê, cê tá entendendo. Cortava... passio, entendeu. Falava: Num vai! - Ah Pai, tem um aniversário! - Cê num vai, cê não tem nota! Já te avisei... cê, só vai sair quando tiver nota!”	Na utilização da estratégia recompensa, o pai propunha ao filho que, se ele tirasse notas acima da média e não recebesse anotações na agenda por não realizar tarefas ou problemas de comportamento em sala de aula, em tal mês o filho viajaria com o pai, ou ganharia um prêmio, como pode ser visto nas seguintes falas: “Falei: eu vou em pontaporã que vou comprar coisa de informática pro escritório (...) Tipo, se, ó, eu... eu vou em setembro, vamos supor, mês de março agora eu aviso, ó, em setembro eu preciso ir lá, que é quando eu vou mudar o escritório, a informática do escritório. Então, tira nota boa, quem tirar nota boa vai, entendeu! (...) Ele ficava. Ele nunca, isso, em uns dois anos, ele não ia porque não tirava nota. Então se eu falava assim, vou estimular porque ai ele vai falar, não eu vou estudar, vou tirar nota boa porque eu quero viajar com meu pai”.
Pai: Advogado	O aluno tem mais quatro irmãos, uma irmã mais velha por parte de pai (a Maria), dois irmãos filhos da mesma mãe e do mesmo pai (Fábio, X anos e Marcela, x anos) e um irmão mais novo (João Paulo, 1 ano), filho de Abner e sua atual namorada, a Roberta.	O pai, Abner.	Segundo Abner, nestes três anos, desde quando Lucas começou a apresentar queixas escolares, nenhuma mudança na rotina da família aconteceu. O pai conta que, o que ocorre é que Lucas nunca foi de tirar notas muito acima da média e na quarta série, já “começou a dar problema”.						
Mãe: Advogada	Trata-se de uma família que possui renda média de cerca de quinze a vinte mil reais por mês. Ambos os pais de Lucas são advogados, sendo que o pai tem um escritório em Cuiabá e constantemente viaja para prestar serviço no interior do estado e a mãe atualmente mora em São Paulo, onde faz pós-graduação e estuda para concurso.		Lucas nunca foi de tirar notas muito acima da média e na quarta série, já “começou a dar problema”.						“Teve um ano que eu falei: ó, nós vamos pra fórmula um em outubro. So vai pra fórmula um quem tira, quem tiver nota boa. (...) eu falava: Bicho, cê não vai cara, to te avisando se você não estudar, se não tiver nota você não vai pra fórmula um, entendeu. E ainda fazia o irmão dele entrar na internet, abrir fórmula um, abrir São Paulo, hotel. Ó, vamos, nós vamos ficar em tal hotel, entendeu”.

ANEXO VIII

Transcrição das entrevistas com o pai

ENTREVISTA PRÉ-INTERVENÇÃO
REALIZADA COM ABNER – PAI DE LUCAS

E – Então Abner, é, como você descreveria o seu filho Lucas?

P1 – Como eu descreveria? Uma criança carinhosa, afetiva... entendeu, mas ao mesmo tempo que não gosta de estudar, entendeu, que num num se apega muito a uma coisa só. Ao mesmo tempo que ele está fazendo uma coisa ele quer fazer outra, mil coisas ao mesmo tempo. Mais ou menos desse jeito aí.

E – Ele é uma criança obediente?

P1 – Ele é. A minha pessoa ele é. A mãe não. Mas eu não sei se é, se é medo ou obediência, entendeu?

E – Aham... Ele mora com você?

P1 – Mora comigo.

E – Você e a mãe dele são separados?

P1 – Somos separados.

E – Ele tem quantos irmãos?

P1 – Ele tem mais quatro irmãos.

E – Quatro irmãos! E os irmãos moram com você ou com a mãe?

P1 – Moram... Dois moram comigo, são, nós moramos em três. Ele mora com o irmão mais velho da mesma mãe e com o irmão mais novo, entendeu, de outra mãe... de outra mulher.

E – Aham... o senhor é casado então?

P1 – Eu agora to, to casando. Num to casado ainda não, to casando.

E – Ah, tá.

P1 – Entendeu, vou casar. Eu já... eu, com a mãe deste menino, com a mãe dele.

E – Com a mãe do terceiro?

P1 – Do último... do quinto, né.

E – Do quinto...

P1 – É...

E – Qual que é? É o...

P1 – João Paulo

E – João Paulo? De um ano?

P1 – É, João Paulo, de um ano.

E – Aham.

P1 – Isso!

E – E a sua profissão é?

P1 – Advogado.

E – Qual que é a renda média da família?

P1 – Quinze, vinte mil.

E – Aham, e a profissão da mãe dele?

P1 – A mãe dele é advogada.

E – Advogada também. Então, é... quando que o senhor percebeu que começou estas dificuldades dele em relação à escola?

P1 – Há três anos, mais ou menos.

E – Aham... Como que foi, assim?

P1 – Ele começou a não fazer tarefa, a não anotar a tarefa... é, na agenda, a ter problema comportamental lá dentro da escola, é... mas ao mesmo tempo todo mundo gosta dele, entendeu, aí fica todo mundo tentando segurar, entendeu?

E – Tentando ajudar?

P1 – Tentando ajudar... Mas ele não quer ser ajudado né, esse é o detalhe, entendeu?

E – E o senhor se separou há quanto tempo?

P1 – Me separei em dois mil e dois.

E – Em dois mil e dois...

P1 – Oito anos.

E – Oito anos né...

P1 – É...

E – E... Ele tinha quantos anos? Ele tem treze hoje?

P1 – Ele tinha cinco, seis anos.

E – Aham, e já estudava?

P1 – Já estudava.

E – Aham...

P1 – Estudava, estudava... tava indo bem. Eu me separei da mãe dele, mas eu nunca me separei deles.

E – Aham...

P1 – Tanto que a mãe dele continuou... a mãe deles continuou trabalhando pra mim no meu escritório. Ela trabalhava no escritório junto comigo... é, depois de separados nós ainda ficamos uns três, quatro anos ela prestando serviço no meu escritório.

E – Aham...

P1 – Ao, algum tempo no meu escritório, algum tempo ela montou uma sala, entendeu, e eu terceirizava o serviço do escritório pra ela. Então assim, eu tinha contato quase que diário com ela. É, assim, pelo menos a cada dois, três dias eu tinha contato com ela e com eles, entendeu... Porque, num período ela... eu montei uma sa... um escritório e o apartamento dela, eu montei uma sala no apartamento, e mandava por e-mail tudo, eu, eu tinha mais outros funcionários no escritório. E ela, ela era, era como se ela fosse uma gerente de produção do meu escritório. Toda a produção, todas as petições, tudo que tinha, todos os processos, tudo que era pra fazer eu passava pra ela. Agente não conseguia conviver. E ela, e ela ia no escritório somente à tarde. Então eu de manhã ia no escritório, fazia atendimento. A tarde eu fazia a parte de de... eu fazia a parte de audiências. Então assim, eu não tinha contato muito com ela, entendeu. Então deu, deu certo por um período pra gente trabalhar junto.

E – E neste...

P1 – Então assim, não teve muito... talvez eu to te explicando pra você entender que não teve muito aquela ruptura muito, é, de separou, eu fui prum lado, a mãe pro outro, os filhos pro outro, o pai via a cada quinze dias. Não! Eu, eu tinha contato.

E – ...Tinha contato...

P1 – Tinha.

E - ...com eles...

P1 – ...direto.

E – E por algum momento isso deixou de, de existir? O contato com eles? Se distanciando um pouco mais?

P1 – Ah, sempre tem né... Tem horas que agente, diz o, é, é, arruma uma namorada prum canto ou numa cidade, igual aconteceu, então... muitas vezes final de semana eu, eu não ficava aqui, eu ia pra cidade da namorada. Então, teve épo... teve períodos desses aí que houve sim um distanciamento.

E – Mas nestes três anos, quando ele começou a apresentar queixas escolares, é, o senhor per... teve alguma mudança assim na rotina da família ou alguém próximo que faleceu?

P1 – Não.

E – Não! Até então ele sempre tirava notas boas?

P1 – Nunca foi um...

E – Notas acima da média?

E – É, sempre tirava mas nos últimos três anos, a partir da, da quinta série, entendeu, que ele foi tipo assim, a reboque, entendeu...

E – Aham...

P1 - A partir da quarta série... ele já começou a dar problema.

E – E o que é que vocês fizeram, assim, frente a estes problemas que ele tava?... quais as estratégias vocês utilizaram pra tentar...

P1 – Todas.

E – ...resolver a situação?

P1 - ...todas que você pode pensar. De, de, de promessas, de... tu, tudo que você pode pensar eu tentei, entendeu...

E – Aham.

P1 – É, de recompensas, entendeu, tipo assim: ó, o pai está aqui, porque, pô, todo mundo seus, se não você não vai pra tal lugar. E não ia! ...entendeu... E, é, cê, igual o irmão, ah, não, eu vou, falei: eu vou em pontaporã que vou comprar coisa de informática pro escritório, mais, entendeu. Cara, naum sei o quê, pa... Você não vai para o Paraguai, entendeu, você não tem nota. Só vai quem tiver! Tipo, se, ó, eu... eu vou em setembro, vamos supor, mês de março agora eu aviso, ó, em setembro eu preciso ir lá, que é quando eu vou mudar o escritório, a informática do escritório. Então, tira nota boa, quem tirar nota boa vai, entendeu!

E – Aham.

P1 - Ele ficava. Ele nunca, isso, em uns dois anos, ele não ia porque não tirava nota. Então se eu falava assim, vou estimular porque ai ele vai falar, não eu vou estudar, vou tirar nota boa porque eu quero viajar com meu pai.

E – Aham.

P1 – Teve um ano que eu falei: ó, nós vamos pra fórmula um em outubro. Só vai pra fórmula um quem tirá, quem tiver nota boa.

E – Você falou isso em que mês, assim?

P1 – Não, no início do ano.

E – Bem antes...

P1 – Que eu sempre fui pra fórmula um.

E – Aham...

P1 – Mas eu sempre fui sozinho, entendeu. Ai eu falei: ó, eu vou levar vocês pra fórmula um.

E – E aí, o senhor lembrava isso no decorrer...?

P1 – Todo dia!

E – Todo dia lembrava....

P1 – Entendeu... eu falava: Bicho, cê não vai cara, to te avisando se você não estudar, se não tiver nota você não vai pra fórmula um, entendeu. E ainda fazia o irmão dele entrar na internet, abrir fórmula um, abrir são Paulo, hotel. Ó, vamos, nós vamos ficar em tal hotel, entendeu. Ai que que aconteceu... quando chegou no, ai chegou no final do ano, na época da fórmula um, ocorreu até o problema dum, dum, dum, do bilhete, num, num tava achando ingresso do, do, do setor que eu queria. Aí eu negocieei com o irmão dele. Meu primo ia, ia, ia em pontaporã...

E – Aham!

P1 - ...e eu negocieei com o irmão, falei: olha, eu, nós não vamos, mas o dinheiro que você, que a gente ia gastar na fórmula um, que você ia gastar no seu, no seu ingresso e tal, num sei o que, toma aqui você gasta lá em pontaporã. Quer dizer... o outro teve que to... ele foi, ele, aconteceu tudo isso... foi recompensado.

E – Aham.

P1 – (...) Aí eu parei, falei: ah, não adianta. Essa, essa, essa psicologia não adianta. No ano passado eu fui, fui, fui... chegou num ponto de entrar no psicotapa, entendeu. Eu já, é, tava num jeito que eu já não agüentava mais. A agenda dele parecia uma bíblia, entendeu, não era uma agenda, era uma bíblia. Que não, era toda escrita, entendeu.

E – Das professoras?

P1 – Das professoras, entendeu. E era tudo, é, tarefa num fazia, não copiava tarefa.

- Lucas, não tem tarefa?

- Ah, não tem tarefa!

- Não tem o quê Lucas, acorda! Cê ta achando que eu sou otário?

... eu falava pra ele.

- Você deve estar pensando que eu sou otário cara, você tem tarefa.

... mas era só descuidar. Uma semana que eu descuidava na hora, na hora da agenda.

Podia olhar a agenda, tava um... uma bíblia escrito nela. Então assim...

E – E aí? O que é que o senhor fazia?

P1 – Cortava as coisas. Por último ele já tava, ele já não tinha mais, eu não comprei mais roupas pra ele, falava assim: você não vai comprar roupa.

E – Não tinha mais nada pra cortar?

P1 – Não tinha mais o que cortar! Cê, cê ta entendendo. Cortava... tênis, entendeu.

Cortava roupa, passeio, entendeu. Falava: Num vai!

- Ah Pai, tem um aniversário!

- Cê num vai, cê não tem nota! Já te avisei... cê, só vai sair quando tiver nota!

...entendeu. Igual agora, essa semana ele tirou uma nota lá que é, que vale a cinco e meio, que faltou meio pra média, né. Aí ele veio todo feliz, entendeu.

- Ah pai, tirei tanto!

...eu fiz a conta e falei:

- Ah mas cê tirou tanto... Você tirou abaixo da média!

E – Aham.

P1 – Entendeu.

- Você não fez vantagem nenhuma, né!

...mas pra ele já foi um puta dum sucesso. Mas eu, eu, eu... eu cheguei de viagem, já meio nervoso, estressado, entendeu. Aí ele até chorou na hora.

- Ah, o senhor nunca ta satisfeito com o que eu faço.

...entendeu. Aí eu falei:

- Não mais, você não ta na média! Eu quero média, pelo menos a média. Cê quer que eu, que eu bato palma quando você tira abaixo da média ainda?

- É mais foi bem perto da média.

...então assim, já ta dum jeito que, sabe, é, ah, num ta na média pra mim não me serve.

Então meio que, tava todo feliz porque tirou um cinco e meio. Tipo, pra ele já era muito, que sempre só tirou nota baixa.

E – Ele tira nota assim, mais ou menos quanto, geralmente?

P1 – Tem de todo jeito, entendeu. Tem hora que tira nota mais alta, nota mais baixa.

E – Ele tem dificuldade em que matéria?

P1 – Em quase todas!

E – Tem alguma que ele vá bem?

P1 – Educação física, religião. Acho que nem isso... ele já teve vermelha ano passado. Num tem, não tem um parâmetro sabe, assim, não tem, você falar assim: ó, é matemática. Você entendeu, é matemática... então vamo bater duro com a matemática. Mas ao mesmo tempo que ele tem uma dificuldade em exatas, ele tem em humanas, entendeu é, sabe, num, num dá pra, pra, pra, pra mim falar assim: não, história, geografia ele vai legal, não tem problema. Não, num tem. Ele ficou de dependência de geografia! Ele ficou de dependência de matemática e geografia, se ta entendendo, como é totalmente oposto as matérias. Então o problema não, num, num, num ta nas matérias, ta nele, entendeu, que ele não quer estudar, ele não quer aprender. Ou ele não quer ou num ta, ou ele ta, num ta dando conta, entendeu. Então é mais ou menos assim que funciona.

E – Então agente poderia dizer que a dificuldade dele é no comportamento de estudar?

P1 – Acredito que sim.

E – E pra desenvolver este comportamento de estudar dele, é, você já me disse que utilizaram castigos, né?

P1 – É, eu por último agora coloquei um monitoramento de câmeras, minha casa tem.

E – Aham.

P1 – Entendeu?

E – Entendi.

P1 – Câmera, e coloquei uma dentro do quarto deles.

E – Aham.

P1 – Certo. Só que essa não ta ligada. Eu, eu, eu, se eu quiser, eu ligo, é só ir lá no, no aparelho e mudar, as câmera já ta tudo feita. Então eu, eu, eu tenho pra quatro câmeras e tenho cinco.

E – Aham.

P1 - A conexão pra quatro e eu tenho cinco câmeras instaladas, que é a do quarto deles eu desligo. Eu deixo desligada que também eu acho que é tirar muito a privacidade do outro irmão, entendeu. Mas agora eu já falei, falei: eu vou ligar a câmera do quarto. Que é onde eles estudam.

E – E pra que quê o senhor está utilizando a câmera?

P1 – É onde eles estudam. Eu, eu, eu uso por segurança, pro monitoramento da casa.

E – Aham.

P1 – Entendeu.

E – Mas pra...

P1 – Dentro do quarto deles é pra saber o que que eles estão fazendo. Porque? Porque agora é, é, nós, nó, agente, nós moramos sozinhos, entendeu.

E – Mora você, o Lucas...

P1 – Até agora, até esses dias agora ta morando eu, o Lucas e o Fábio.

E – Aham.

P1 – Tá. Agora, a partir agora, já tem uns quinze dias, entendeu, que a Roberta já foi pra lá.

E – A Roberta é a sua...

P1 – É a minha namorada.

E – A sua namorada... que vocês vão casar?

P1 – É. Isso. Estamos pretendendo, não sei ainda, entendeu.

E – É a mãe do João Paulo?

P1 – Mãe do João Paulo. Então agora ta ficando mais constante lá em casa, entendeu, a Roberta trabalha mas até, tal, num sei o que, mas a Roberta e o João Paulo. Mas sempre tava, quem é que morava lá. Eu, o Fábio e o Lucas, nós três.

E – Aham.

P1 – E a empregada, vai de manhã e volta de noite. Quando eu viajava ou a Roberta ficava, ou a empregada ficava.

(Toca o celular do participante e a entrevistadora faz uma pausa)

E – E quando o senhor viaja, quem fica em casa com os seus filhos?

P1 – Com os meninos? A empregada fica durante o dia e, ou a noite fica a empregada ou a minha namorada.

E – Ou a Roberta...

P1 – Ou a Roberta.

E – E como que é o relacionamento deles com a Roberta?

P1 – Do Fábio muito bem, do Lucas é, também tava bem. Agora, esses dias eu não sei se pela proximidade dele saber que ela tava indo pra lá eu tive que dá uma, intervir um pouquinho, entendeu.

E – Aham.

P1 – Porque, ele, ele, eu não sei... ele começou a passar tudo o que acontecia dentro de casa pra mãe em São Paulo, entendeu. E a Roberta, esses dias pegou ele falando com a mãe lá e andou dando umas estressada com ele, entendeu. Tudo, assim ele, ele, eu não sei se ele, na cabeça dele, ele achou que talvez eu voltasse com a mãe um dia.

E – Aham.

P1 – Talvez passe isso na cabeça dele.

E – Ele já chegou a comentar algo neste sentido?

P1 – Não. Não. Aí eu, eu achei esses dias eles tavam meio, tava os dois dando, como diz o outro, alfinetada no outro. Ele na Roberta. E eu, e eu, e eu sou meio objetivo pra falar, você já deve ter percebido isso, entendeu. E eu chamei os dois sentei numa mesa e falei: o que é que ta acontecendo com vocês dois?

E – Alfinetada de que tipo assim, dá um exemplo.

P1 – É, tudo que ele fazia perturbava ela, entendeu. E ele a mesma coisa, vice versa. Por quê? Porque já tava um já criando birra do outro, entendeu.

E – Aham.

P1 – Aí eu cheguei, chamei os dois, sentei e falei: Ó, vocês vão ter que conviver! Se não... e já deixei muito claro pra ela, ela sabe disso, entendeu, que primeiro é meus filhos, como sempre foi, entendeu. Eu não, eu não, eu não troco mulher nenhuma pelos meus filhos, entendeu. Eu sempre, pros meus amigos mesmo eu falo que eu sempre fui pai e fui mãe, entendeu. Eu sempre cuidei dos meus filhos em primeiro lugar. Eu deixo muitas vezes de sair, de ir numa festa se eu tiver que cuidar de um filho meu, se eu não tiver com quem deixar. Quando eu era casado eu não admitia largar meus filhos com qualquer pessoa, qualquer babá, pra poder ir pro baile ou pra uma boate com a, com a minha esposa, na época. Não! Se não tiver, não ia, não vou pra lugar nenhum, entendeu. Cuidar primeiro dos filhos. E foi o que eu já falei pra Roberta, eu so, primeiro são meus filhos.

E – E o relacionamento deles com o seu filho mais novo? O João Paulo?

P1 – É bom. Eles são apaixonados pelo menino. Tanto ele, como o Fábio, como a Marcela, que mora com a minha mãe no dom Aquino.

E – Aham.

P1 – Que eles são tudo assim, alucinados pelo João Paulo, entendeu. O João Paulo vai fazer dois anos, então ta naquela fase de fazer gracinha, de brincar, não sei o que. Então eles são mesmo apaixonados pelo menino.

E – Aham. E ele mora com o senhor ha quanto tempo?

P1 – O João Paulo?

E – O...

P1 – O Lucas?

E – O Lucas.

P1 – O Lucas mora desde janeiro do ano passado.

E – Ele morava antes com a mãe?

P1 – Com a mãe.

E – Aham. E como, como que foi essa mudança pra sua casa?

P1 – Eles queriam... o Fábio, o Fábio sempre quis morar comigo, o mais velho. O Lucas nunca manifestou tanta vontade, mas o Fábio, o Fábio pedia:

- pai, vem, deixa eu morar com o senhor, deixa eu vim morar aqui, deixa eu vim morar aqui.

Eu falava:

- filho, não dá. Eu viajo, tal, não sei o quê. Eu vou ter que reprogramar a minha vida.

É, eu morando sozinho igual eu morava sozinho, eu saía, eu viajava, eu fazia o que eu queria, a empregada chegava, saía. Se, se tem mais uma, uma criança, um rapaz, um jovem, um adolescente assim, muda todo o seu, a sua estrutura. Eu falava:

- Fábio, não dá, entendeu, eu tenho que mudar muito a minha vida. A hora que você tiver com dezesseis anos, tal, aí dá, porque eu posso até viajar e você vai ficar sozinho, não tem problema. Mas antes disso você tá muito pequeno ainda pra ficar, tal, não sei o que, beleza. Quando foi pra mudar lá pra casa eles ficaram empolgados, tanto o Lucas como o Fábio, não foi achando ruim, acharam bom.

E – O senhor tinha falado na reunião que, é, trouxe ele pra casa até porque achou que a mãe dele não estava ali dando conta da questão escolar?

P1 – É, é, da questão escolar e de tudo, entendeu, então eu, eu, eu, quando ela propo ela, fez uma proposta de ir pra São Paulo, tal, que ela precisava ir, ela queria ir, queria fazer pós graduação, queria estudar, queria fazer não sei o que pra concurso, eu achei ótima a idéia dela, ta, tanto que eu tinha um acerto financeiro, tenho um acerto financeiro com ela, duma divisão de bens, da época nossa, da separação, falei pra ela: não, vai ser ótimo que você pode ir eu vou pagar toda a sua despesa em São Paulo, e vou abater no valor que eu, que eu tenho que te passar. Beleza, isso aí foi perfeito, entendeu. E Cheg, tava num ponto que eu tava, que eu tava observando, que o Lucas tava mandando na casa. O Lucas e a Marcela. O Fábio sempre na dele!

E – E a Maria, essa que é mais velha?

P1 – A Maria não tem tanto contato com agente, é, mora em outra cidade.

E – Ela é filha da mãe do Lucas também?

P1 – Não, não...

E – Ah, então ela...

P1 – a Maria é... Não é, eu sou bem democrático, entendeu, é bem dividido, entendeu, pra todo mundo. Né, num, eu num, num fica, divisão, são três mulheres, cinco filhos...

E – (risos)

P1 – Bem, bem, bem democrático o negócio, entendeu, não tem muito este negócio de, ficar só, é, é, monogamia, (risos), porque, falei: não, tem que dividir né, pra todo mundo, né, porque diz que tem sete mulheres pra um homem né, então partindo deste princípio coitado, eu já ajudei três, entendeu, então só ficaram quatro no prejuízo até agora. Então, o que que acontece, a Maria não tem muito contato, porque, a Maria, a Maria tem vinte anos, entendeu. É, é, e foi com uma namorada que eu tive época depois que eu fiz faculdade.

E – Ela mora em outra cidade?

P1 – Mora em outra cidade. Tem muito pouco contato. Eles conhecem, tudo, tem contato, é a irmã deles, não sei o que. Se eu vou lá pra chácara do meu pai a Maria vai lá, tal, num tem, eles conhecem, tudo. Mas não tem quase contato, a Maria não convive, entendeu, com agente, entendeu, muito, muito pouco contato.

E – Então aí, retomando a mudança dele...

P1 – Foi tudo bem, numa boa. Tudo certinho, eles queriam ir.

E – Ele estava mandando na casa, o senhor falou?

P1 – Lá na casa da mãe ele que mandava, entendeu, ela...

E – Como assim?

P1 – Ele era o dono da casa, ele era o homem da casa, entendeu. Era tudo do jeito dele, fazia tudo a hora que ele queria, entendeu.

E – Tinha regras, rotinas?

P1 – As que ele determinava, né. A mãe nunca teve regra, nunca teve rotina. É, e eu sempre tive. Então, na minha casa sempre tem horário pra almoçar, horário pra jantar, horário pra dormir e horário pra levantar, entendeu.

E – Como é que é o dia a dia deles na sua casa? Eles estudam de manhã?

P1 – O Lucas estuda à tarde, o Fábio estuda de manhã. Então o Fábio acorda seis e pouca, porque o Fábio estuda no Maxi, então o Fábio acorda seis e pouco da manhã e, se vira. Eu acordo sempre sete horas, entendeu. Ele se vira, vai lá, toma o café dele da manhã, tal, ajeita, a van vem, pega, leva ele pro colégio. Aí ele já desliga o ar condicionado do quarto e abre a janela, que é para o Lucas...

E – Acordar também.

P1 – Acordar ali pela sete e pouco, oito horas, o Lucas acorda, entendeu.

E – Aham. E o que é que ele faz de manhã?

P1 – De manhã ele teria que estudar, sabe, mas o dia que precisa estudar, então eu fa, fazer tarefa, eu quero ver a agenda. Isso a própria empregada já me relatou e agora a Roberta ta falando que ele fica tem horas assim, ele vai lá, faz, faz de conta que fez uma tarefa, faz qualquer coisa.

E – Ele senta e escreve qualquer coisa?

P1 – Qualquer coisa, e vai pro vídeo Game, ele quer ir pro outro, outra coisa, você entendeu. Igual muitas vezes eu vou olhar a tarefa dele, eu falo: Lucas, que resposta medíocre, pobre. Cê, cê, escreve duas palavras. Sim. Sim, por quê? Por quê? Ah, sim porque sim, entendeu? Você ta entendendo, assim. É aquele negócio mesmo, ta fazendo a tarefa, ta indo porque se não vai levar cacete, você entendeu. Já vou cortar, ameacei levar pra escola pública, falei pra ele: você vai pra escola pública, não vou ficar pagando colégio, um absurdo. Você vê, o coração de Jesus agora pra mim, eu to pagando, este mês agora é oitocentos pau.

E – É o colégio mais as dependências?

P1 – Mais as dependências, você entendeu, não é baratinho. Então é o que eu falei pra ele, falei: pô, não tem graça eu ficar gastando um absurdo com você!

E – Então o senhor determina que o horário de manhã seria um horário pra ele estudar?

P1 – Pra ele estudar, entendeu. Se tem mais tarefas...

E – E como é que ocorre essa supervisão? Pelas câmeras?

P1 – Pelas câmeras, é, eu chego: Lucas, estudar! Entendeu? Ligo dez horas: Lucas, você ta fazendo o que cara? Você não ta estudando? Por quê é que você não ta estudando Lucas, cadê a tarefa Lucas? Pelo amor de Deus, vai fazer a tarefa cara!

E – E quando ele não está estudando ele está fazendo o que?

P1 – Ah, ele ta... ou jogando vídeo game, ou, ou, fazendo qualquer outra coisa.

E – Tem computador, também?

P1 – Tem computador também.

E – Gosta de entrar no computador?

P1 – Gosta. Amam né, todos eles amam, né.

E – Aham.

P1 – Eu, eu, vira e mexe eu corto. Eu vou lá e “tsc tsc”, pego o modem e guardo né. Aí acabou. Computador sem internet...

E – ...sem internet não é nada né?

P1 – Não é nada! É lixo né, pra eles. Você entendeu? Já aconteceu de eu fazer isso, entendeu.

E – E o que é que acontece pra o senhor tomar este tipo de atitude?

P1 – É, nota baixa. É, é, reclamação, é agenda, entendeu.

E – E o contato com a escola? Como que é este seu contato com a escola? É diário, semanal, mensal?

P1 – Ano passado foi toda a semana eu era convidado pra ir ao colégio. Eu, eu, eu devo ter...

E – Então o senhor era convidado?

P1 – É, entendeu. Toda semana... dez, não passava quinze dias, tinha um problema do Lucas, entendeu, é uma tarefa que não fez, é uma coisa, é uma confusão. É um colega que ele, ele, ele seduziu um colega pra fazer a prova pra ele de matemática, entendeu, acho que eu contei pra você né, que todo mundo ficou feliz né, ah! Ele tirou dez... scanneamos a prova, mandamos pro Brasil inteiro né, agora o Lucas resolveu o problema! Aí descobriu que o malandro tava pagando dois reais pro guri...

E – Dois reais?

P1 – É, entendeu. O guri fazia a prova pra ele, um tal de Lucas, também. Bastava, a casa dele caiu na segunda, terceira prova quando ele pôs Lucas Almeida nas duas provas, ram, e o outro, o guri chama Lucas Barbosa, Lucas Ferreira, Lucas não sei o que lá.

E – Aham.

P1 – Ele na hora de assinar, ele assinou as duas. Você entendeu? Aí a casa dele caiu por causa disso. Mas ele, ele, ele conseguiu, aí eu falei: Beleza, você conseguiu fu, fuder com a vida do guri, coitado, ram. O guri era tido como aluno exemplar e o colégio já passou o guri pro, pra linha dos marginais, entendeu. (Risos) Ele, ele, ele é, ele é pra acabar com o trem.

E – Então quando o senhor fala: “já tentei de tudo”. Já tentei de tudo significa o que? Já tentei... você falou, o “psicotapa”...

P1 – É, o psicotapa, o, o, o castigo, a recompensa.

E – A recompensa igual o senhor tinha me falado da fórmula um.

P1 – Vai viajar, vai pra fórmula um, vamos pro Paraguai, vou te dar um tênis, vou te dar num sei o que, entendeu.

E – E sempre não tirava então não, não ganhava?

P1 – Não, não ganhava. Não tinha, não tinha isso não, entendeu. Comigo não tem isso.

E – E a recompensa o senhor sempre aliou ela as notas então?

P1 – Sempre aliei as notas. A comportamento, a nota, esse tipo de coisa.

E – A que comportamento?

P1 – Comportamento na escola, entendeu, se não tivesse bagunça, se não tivesse reclamação, entendeu. Se tiver não vai, se tiver não vai. Não vai, não vai, não vai. Comigo não vai!

E – E o interesse do Lucas, é, pelo que acontece no mundo? Assim, igual está acontecendo agora o problema no Japão, ele sabe disso? Ele comenta sobre isso?

P1 – Não, não. Se morrer, quanto mais japoneses morrer pra ele acho que é melhor, que ele não ta nem aí pra paçoca. Ele não liga.

E – Aham. E outras coisas...

P1 – Eu não vejo, pelo menos eu não vejo.

E – Que interesses ele tem? Ele se interessa por carro?

P1 – É, futebol. É, é, é...

E – Torce pra que time ele?

P1 – Ele é corinthiano, entendeu.

E – Aham. Futebol brasileiro e, e mundial também?

P1 – Tudo, tudo, internacional, é o Milão, é num sei o que, é PSP, é num sei o que.

E – Aham... que mais que ele tem interesse?

P1 – Ele gosta de jogar bola, ele, tanto que ele pediu agora esses dias pra fazer, é, futsal.

E - Futsal?

P1 – É.

E – Ele está fazendo?

P1 – Não. Não ta porque eu falei pra ele: eu quero ver primeiro nota. Começa a me... começa a me apresentar as notas, o desempenho, entendeu, que você começa a ter regalias, porque eu não vou agregar mais despesas, eu falei pra ele.

ENTREVISTA PÓS-INTERVENÇÃO
REALIZADA COM ABNER – PAI DE LUCAS

E – Entrevistadora

P1 – Participante / Abner

E – Abner, como você descreve o Lucas pensando nestes últimos três meses?

P1 – Bom, ele nos últimos três meses ele, com algumas mudanças que eu efetuei na forma de de, de tratar, de tudo entendeu ele, ele melhorou bem, ele tá mais responsável, é, ele melhorou bem pra estudar.

E – Aham...

P1 - Ficou bem mais fácil, entendeu.

E – Aham...

P1 - Menos anotação na agenda.

E – Menos anotações?

P1 – Menos, menos, é...

E – Passa semana sem anotação?

P1 – Passa! E eu comecei a praticar igual como agente já tinha conversado. É... Sem, sem anotação na agenda ele sai no final de semana, entendeu?

E – Aham... Isso acabou dando certo?

P1 – Isso acabou dando muito certo. Foi algo a curto prazo. As respostas a curto prazo, como as longas nunca resolveram. Então mudou bem.

E – Aham...

P1 – Tanto que ele chegou de, tipo assim, “pai, mais eu tive uma”. Falei, “não interessa, teve uma, entendeu, é nenhuma”. E aí eu, eu, usei o seguinte, ele, quinze dias sem anotação na agenda ele saía, todo final de semana.

E – Aham...

P1 – Ele podia sair. Entrou uma anotação na agenda depois dos quinze dias, entendeu, tá, ele ficava quinze dias sem sair.

E – Aham...

P1 – Sabe, então assim, tinha que ficar quinze dias sem anotação na agenda pra poder sair. Então aí deu certo, funcionou.

E – Ficou com menos anotações. Nota já saiu?

P1 – Teve pouca! Nota, já saiu algumas, o que saiu do terceiro, que o terceiro eu acho que não lembro se saiu. Não, o terceiro ainda não saiu ainda né. Saiu do segundo, ele andou melhorando, e, tipo assim, agora agente já sabe, é, que nota, em relação a ano passado melhorou bem, que ele já tinha reprovado e pela segunda vez já tava reprovando. Melhorou muito, muito, muito. Ele deve ficar de recuperação de uma ou duas matérias, acho que umas duas, entendeu...

E – Aham... E ano passado ele tinha ficado de quantas dependências mesmo?

P1 – Ah, ele ficou de, de três ou quatro, reprovou de duas, entendeu, era campeão. Tudo o que podia ficar ele ficava, sem problema nenhum.

E – Aham... E ao que você atribui essas mudanças do Lucas?

P1 – A forma de que foi tratado, entendeu, o problema dele. A forma com que eu tratei o problema com a sua orientação, entendeu. Agente foi vendo aqui e foi a forma como eu tratei. Foi as mudanças da forma de tratar.

E – Aham... E o que mudou, é, nesta forma de tratar? O que você mudou?

P1 – É, menos, é... menos briga e sempre... o que mudou mesmo foi a forma dele, da recompensa mais próxima, que era o grande erro era a recompensa a longo prazo,

entendeu, eu cheguei a conclusão que era isso, que ele esquecia, é, então eu comecei a, a falar: “Você vai sair se você não tiver anotação na agenda”. E o horário também que eu estabeleci pra ele estudar.

E – Aham... Estabeleceu que horário?

P1 – Das nove as onze ele vai sentar numa mesa pra estudar. E aí eu fui conversando com ele e explicando pra ele. Ele vai sentar das nove as onze. Se ele vai estudar, o problema é dele. Mas aí eu falei: “Se você não estudar você tá perdendo tempo, você não vai tá brincando, você não vai tá no vídeo game, você não vai estar em lugar nenhum. Você vai estar sentado. Então aproveita pra estudar porque você vai ter a recompensa depois de poder sair”. Então foi mais ou menos isso.

E – E ele sentava pra estudar?

P1 – Sentava. No início ficou um pouco mais de dificuldade porque, você sabe, eu viajo muito, entendeu. Mas coincidiu de eu trocar de empregada e a empregada que tinha antes alisava muito ele, entendeu.

E – Aham.

P1 – E a outra que entrou eu falei pra ela assim: “Ó, não alisa muito ele não que ele não vai te alisar não, entendeu. Eu brincava: “Ele vai te fritar, ele te queima, entendeu. Ele vai tentar te derrubar”. E ela já chegou assim, então ela acabava me contando.

E – Aham.

P1 – Né eu ligava e falava assim, pra ela eu falava assim: “Cadê o Lucas? Tá estudando?”. “Não, não tá!”. A outra sempre falava que estava. Entendeu? Não, não tá estudando não seu Abner. Aí eu falava: Então tá bom. Eu já ligava pra ele e falava assim: “Ó, Senta e vai estudar. A Adriana já falou que você não está estudando!”. Então, controlar... controle.

E – Monitoria...

P1 – Monitoramento completo, entendeu, pra poder dar certo. Então foi feito nesses últimos meses.

E – E como você percebe o que acontecia antes Abner?

P1 – Não tinha este horário. É, as, a forma de tratar, a forma de castigar, a forma de cobrar, a forma de cobrar, eu mudei a forma de cobrar, entendeu. Então é isso que mudou a forma do resultado. Foi a forma de eu cobrar.

E – E como que você cobrava antes? Você consegue definir em duas palavras como que eram as cobranças antes e como que é a cobrança agora?

P1 – A cobrança antes era uma cobrança Bruta. E agora é mais conversa, entendeu... mais negociável.

E – Abner, quando você era criança, você morava com os dois pais? Pai e mãe?

P1 – Com os pais. Pai e mãe.

E – E quem cuidava desses assuntos escolares?

P1 – Minha mãe, meu pai não queria nem saber.

E – E como que era? Você teve algum tipo de problema escolar quando criança?

P1 – Eu tive no início, eu lembro. Minha mãe mesmo fala que eu tive também. Aí fica aquela história: Você teve, por que ele não pode ter? Então fica mais ou menos isso.

E – Sua mãe fala?

P1 – É.

E – Aham... E como que ela lidava com essas questões escolares?

P1 – Ela punha pra estudar, mas só que minha mãe tinha tempo né... De por pra estudar, de sentar, de cobrar, entendeu. De tá em cima. Minha mãe, ela fazia tarefa junto, entendeu... eu lembro disso dela tá em cima mesmo porque ela sempre foi do lar. Era outro tipo de criação, era outra situação né, a vida mudou né, hoje... pelo menos nesse caso né, eu sou pai, sou mãe, entendeu. Eu tenho que trabalhar, eu tenho que correr, e, a

mãe quando tá só atrapalha. Isso aí eu digo mesmo. A mãe, a mãe é... eu to até com muito medo que ele tá indo morar com a mãe mas, vamos ver, quem sabe ele pegou o jeito né.

E – Ele tá indo morar com a mãe por quê?

P1 – Porque quando ele, ele, a mãe tava, a mãe tava estudando em São Paulo, morava em São Paulo e agora ela tá indo pra Ponta Grossa. Porque eu combinei, ela foi fazer uma pós-graduação e tá estudando pra concurso então eu combinei que dois anos, entendeu, eu ficaria com as crianças, pra ela ter livre dois anos pra estudar e fazer tudo. Aí, o que que acontece, quando, venceram os dois anos, só que eu dei uma opção pra todo mundo, os dois, porque a menina já tinha ido morar com ela em abril deste ano, a Marcela, irmã deles em comum, os três. E quando foi agora eu falei: “Ó, vocês escolhem. Quem quiser morar com a sua mãe vai morar com a sua mãe. Quem quiser continuar aqui comigo, continua aqui comigo.” Entendeu? Aí ele decidiu ir com a mãe. Depois de muita indecisão, sabe. Teve, eu tive que chegar um dia e falar: “Meu filho, e daí? Eu não tô te botando pra fora não mas eu preciso organizar a minha vida pro ano que vem. Eu preciso saber o que que eu vou fazer da vida ano que vem. Se vocês tão junto é uma coisa, se não tá é outra. Eu preciso programar a minha vida.

E – Aham...

P1 – ... “E eu programo minha vida sempre com muita antecedência. Então eu quero saber, se você vai continuar com, em casa, pra mim normal, beleza. Não vai... eu só vou programar.” Até porque eu to fazendo uma reforma, eu vou fazer uma reforma na minha casa.

E – Aham...

P1 – Então eu preciso saber a questão do quarto, a questão não sei de que... Aí ele resolveu que ele vai morar com a mãe. Só que ele falou assim: “mas e se eu quiser voltar”? Falei: “Não, não é bem assim... Você tem que saber se você quer. Você não vai ficar um mês lá e vai voltar, porque eu vou comprar material aonde você vai estudar, eu vou comprar uniforme, eu vou comprar tudo e depois de um mês você resolve voltar. Aí eu tenho que matricular você aqui, comprar material e... não é bem assim. Então, você pensa, não precisa me dar a resposta não”. Aí dei, dei mais uma semana pra ele pensar, aí ele resolveu ir com a mãe.

E – Aham... entendi. E a questão de relacionamento de vocês? Mudou alguma coisa também?

P1 – Mudou. Mudou porque agente ficou, eu fiquei menos, procurei consertar alguns erros entendeu... e, até porque, acho, tipo, veio menos, veio menos anotação na agenda, quase nada entendeu. Me irritava demais a anotação na agenda, era um negócio que me irritava muito. Porque eu falava, só tá pra estudar e não faz nem a tarefa, pô, meu dinheiro não é capim, entendeu. Que eu, pô, eu pago escola, paga tudo, pago a van... Bom, despesas você sabe né. Então melhorou bem. O nosso tratamento, pra nós melhorou bem.

E – Aham... Vocês fazem atividade juntos Abner?

P1 – Fazemos. É, atividade, como diz o outro... Como meu tempo é pouco agente sai, vai no shopping, vai num lugar, vai no outro, faz em casa. Eles gostam muito quando eu faço churrasco em casa. Então eu vou, asso uma carne lá pra eles, tal, num sei o que, durante a semana quando dá tempo... eles adoram um bife, aí eu passo no açougue, no mercado, compro e faço, jantam um monte de bife, eles comem que nem uma onça, entendeu... Então é, é, é... É, alegria de pobre é comer. Alegria de pobre.

E – É bom comer né?

P1 – É, alegria de pobre... comer bife.

E – Mas na sua opinião então, qual é o motivo de um filho, é, quais podem ser, vamos formular hipóteses, motivo de crianças continuarem apresentando é, baixo desempenho escolar?

P1 – É, seria, é, a culpa tá no, tá nos pais, entendeu, de não, não enxergar o problema e tentar ajudar, procurar uma ajuda certa pra poder saber o que você tá fazendo, que agente muitas vezes sabe, acha que está fazendo o correto e tá fazendo tudo errado, entendeu. Você chega numa hora, igual, no meu caso foi o seguinte: Eu não dou conta! Eu assumi desde o início que eu não dava conta, entendeu. Eu falei, não, eu não dou conta. Eu não dou conta, eu não sei, eu, eu, eu, eu dou conta de, de, de botar um juiz no bolso, entendeu, sabe, de engolir um advogado da parte contrária e brincar com ele. Brincar do cliente nem saber que eu to brincando com ele na audiência entendeu. Mas, e com meu filho eu num dava conta de fazer ele estudar, entendeu, então você precisa ter, ter uma ajuda por que se não você num, você não vai pra lugar nenhum.

E – E pensando nisso que você falou, profissionalmente você dava conta, mas do seu filho você num dava conta... O que que isso causava em você em termos de sentimento?

P1 – Ah, tipo, causava uma impotência que você falava assim: “Putá merda, eu não dou conta de botar este moleque pra estudar, eu não dou conta de fazer ele tirar nota, entendeu, de botar no rumo”. Então assim, cê, eu ficava assim, eu fiz um despejo de uma mega empresa numa fazenda aí, um negócio que eu, depois que eu terminei eu falei assim: “não acredito que eu fiz isso”! Sabe, e aí eu falei assim: “puxa vida, eu sou bom né, dei conta de fazer isso que eu achei que eu não dava conta de fazer esse despejo, tal, por vários fatores”, entendeu. E, aí, você vê que você não dá conta de fazer o seu filho estudar, tirar uma nota. Não dá conta, ele, ele, só apronta no colégio. Toda vez que ligava, esse ano mesmo teve, ele quase num, eu não tive problema de reclamação no colégio. Uma ou outra vez, muito pouco, entendeu. Então, quer dizer, aí melhora, você vai ficando aliviado, entendeu.

E – É assim que você se sente hoje? Aliviado, é isso?

P1 – É, eu, eu, eu cumpri minha parte, eu... Ele tá terminando, é, perto, eu, eu queria que não fizesse recuperação de nenhuma matéria, mas eu acho que era pedir demais, entendeu. Então, mas já melhorou mil por cento perto do que era.

E – E como você lidou com essa possibilidade da recuperação de duas matérias?

P1 – É uma vitória.

E – Você chegou a conversar alguma coisa com ele sobre isso?

P1 – Não, não conversei. Mas... até porque eu to esperando sair o boletim, que eu nem sei se não era hoje...

E – Acho que sai hoje. Eu acho que sai hoje, é.

P1 – Hoje. Ele nem me avisou. Só pra você ter uma ideia. Eu, se eu não cobrar ele não avisa.

E – Aham.

P1 – É, tá saindo hoje o boletim. Agora que você falou que eu to lembrando. Eu vou até passar lá e pegar este boletim.

E – Aham... parece que é até as onze horas ou onze e meia.

P1 – É, é... Agora que você falou que eu to... ele não avisou mas eu, eu... que ele não avisa também, entendeu. Mas, é...

E – Mas suponhamos que ele fique de duas matérias de recuperação...

P1 – Tá bom demais.

E – O que é que vocêalaria pra ele pra dar a notícia?

P1 – É, eu ia até falar pra ele que ele melhorou, falar: “Ó, tá aqui, são duas matérias, tem que estudar, não pode brincar se não você reprova, entendeu. Mas já tá, já melhorou muito perto do que, você”...

E – Tava antes?

P1 – “Tava antes, entendeu. Parabéns, num é, num é vitória não, mas você tá indo. Ano que vem não aí ter nenhuma”.

E – Aham... Já teve um progresso...

P1 – Já teve um progresso... todo progresso que existe você...

E – Tem algumas matérias que, matemática, por exemplo, deve ser uma dessas duas.

P1 – É, ele vai ficar de matemática, acho que português, e tem mais uma lá... nós fizemos uma conta um dia lá agente acha que ele fica de duas ou três, ou de três ele fica de prova final, de recuperação de duas... Mais ou menos isso, entendeu. Porque acho que tem uma prova final agora e depois...

E – É, a prova final lá é tipo uma recuperação. E a recuperação...

P1 – Eu não sei direito isso...

E – É, é meio diferente.

P1 – Não, lá faz de tudo né, pra passar. Eu falo, faz de tudo pra passar... se não tiver jeito é porque não tem jeito.

E – E interesse dele por essas coisas que acontecem no mundo? Por notícia? Por coisas que está ligado ao conhecimento?

P1 – Não, eu num sei, acho que todos, não tem, todo mundo, essa gurizada de hoje em dia só quer saber de internet, facebook, é o papo deles. Eu não vejo...

E – Eles conversando de outras coisas...

P1 – Não, eu, tanto que eu, eu assino jornal, eu pego e levo o jornal e deixo lá, visível entendeu. Eu nunca vi ninguém pegar. Mas eu faço de propósito, entendeu... a não ser que faça e eu nunca vi, mas eu acho meio difícil. Mas eu nunca vi eles pegarem o jornal pra olhar nem a página social pra ver se aparece alguém, entendeu.

E – Nem o resumo da novela?

P1 – Nem o resumo da novela.

E – E de que forma, hoje, você estimula o interesse do seu filho pelas atividades escolares?

P1 – Que forma que eu estimulo?

E – É. Por exemplo, se você fosse dar um conselho pra um pai que estava na mesma situação que você estava há um ano atrás...

P1 – Ah! Que ele tentasse organizar os horários, entendeu, e, e, e acho que o que mais deu certo foi essa questão da premiação imediata, entendeu. Né, e, controlar mesmo. Ficar em cima igual eu sempre fiquei, entendeu. É o controle de horário, é, é, doutrinar, entendeu.

E – Que controlar e ficar em cima você sempre ficou, não é?

P1 – É, mas...

E – Antes parece que você também ficava em cima...

P1 – Ficava, entendeu...

E – E esse ficar em cima mudou? É diferente hoje ou é o mesmo ficar em cima?

P1 – Eu acho que o que resolveu mais é a questão da recompensa entendeu. O que que abre a porta da casa: É não ter anotação na agenda, é ele estudar. Estudou? Você saiu... Você não quer sair? Vai ficar aqui dentro, não tem problema não. Eu cheguei a falar pra ele: “Ó, arroz, feijão, carne, pão, presunto tá na geladeira. Eu vou sair, eu vou sair, vou viver minha vida. Você não quer, você fica aí, vegetando. A Van vem, te pega, você vai pro colégio, entendeu. Você volta, come, vai ficar aí igual um animal. Não quer virar gente, não quer estudar. Então tipo assim: você quer estudar? Quer virar gente? Quer ter tudo?”. É, comprei também ele gosta, ele é metido a querer andar todo arrumado, entendeu. Então eu falei: “Olha, vamos comprar uma roupa pra você melhor”. Então,

tipo assim, essas recompensas, entendeu. Você não tá me dando problemas você vai ter coisas melhores, começou a me dar problemas, entendeu, eu corto.

E – Suspende?

P1 – Isso mesmo.

E – Aham... E, o que que eu ia te perguntar, pera aí... Hoje, pensando em agora, o que que, me simule assim o que que você faria se ficasse sabendo de notas baixas?

P1 – O que que eu faria?

E – Isso...

P1 – Bom, nota baixa não é uma coisa que me surpreende muito, entendeu... é, (pausa para atender o telefone) ...Ah, eu ia ficar chateado com ele, eu sempre dou uma bronca, entendeu, mas não do jeito que eu dava, entendeu.

E – Como é que é a bronca agora?

P1 – A bronca agora é falar: poxa vida! Você vai continuar, essa novela não vai acabar nunca? Dessa nota... por que que você tirou esta nota? Né, eu ia querer saber o porque daquela nota ter sido baixa, se é uma dificuldade daquela matéria, o que que é, ou se é o relaxamento, entendeu. Se é a má vontade de estudar.

E – Isso de querer saber o porquê antes você fazia também ou não?

P1 – Não, não muito. Já, tudo pra mim era motivo pra tá já brigando, entendeu. Então eu já ia querer saber o, o, vamos supor... tirou nota baixa de ensino religioso... é porque não fez atividade, não tem outra coisa, não tem que estudar, entendeu. Tá com nota baixa de matemática... Por quê? Porque é o modulo da matemática, alguma coisa que ele tem dificuldade. Então eu queria saber o que que era, entendeu, pra tentar corrigir, vamos arrumar um professor particular, vamos arrumar, mais ou menos assim. Hoje eu já mudo um pouco mais.

E – E hoje se você verifica que ele não está fazendo as lições de casa?

P1 – Ele não sai!

E – Aham... Tem uma... A consequência combinada?

P1 – É combinada... não tem problema... você não vai sair pra lugar nenhum.

E – E se ele melhora as notas? De matemática por exemplo, que é uma matéria que ele tem muita dificuldade...

P1 – É, se ele melhora, se tem menos coisas foi o que aconteceu, fui com ele no shopping e comprei umas roupas melhores pra ele...

E – Tem privilégios...

P1 – Tem privilégios.

E – Aham... E, outra situação: Mesmo você observando que o Lucas senta todos os dias pra estudar e pra fazer os deveres ele recebe o boletim cheio de notas vermelhas, o que é que você faz?

P1 – Não aconteceu né, não sei... Vou pegar o boletim hoje (risos)

E – (risos)... Mas você imagina o que você faria?

P1 – Ah eu, eu nem sei Fernanda, pra ser bem sincero... eu... brigaria um pouco com ele, mas eu tô dum jeito que, é, é, eu acho que eu fiz minha parte, entendeu, muito bem feito. Eu tentei, tentei fazer, vi que não dava conta, procurei ajuda, entendeu... aceitei a ajuda, igual você, como, você viu no início lá na escola tinha sei, tinha seis pessoas no dia da primeira reunião, cinco né? Cinco ou seis...

E – É, cinco ou seis...

P1 – Cinco ou seis, e eu era o único homem e fui o único que continuei né...

E – É.

P1 – Todo mundo vazou. Todo mundo achou uma desculpa, entendeu.

E – É.

P1 – Então, quer dizer, eu acho que eu fiz a minha parte.

E – E pensando nesta situação, é, por que que você acha que tem essa desistência em massa dos pais quando o assunto é desenvolver estratégias pra que o filho consiga se relacionar melhor com os assuntos escolares?

P1 – Porque muitas vezes acham que o problema é da escola né. E acaba priorizando é, é, outras coisas, entendeu... E não vê que o futuro tá ali, daquele filho. O que é que ele vai virar daqui alguns anos?

E – Você fala, provavelmente acha que é, esse problema de nota baixa do filho é um problema da escola?

P1 – É um problema da escola. É o que a maioria pensa, entendeu. E é um problema de todo mundo, da família, de todo mundo, tem que tá todo mundo atento. E a nota baixa eu vejo, o que que eu acabo vendo Fernanda, é, eu, eu tava vendo que eu não sei, se eu não to conseguindo fazer meu filho estudar será que eu vou conseguir fazer ele virar gente? Será que não vai virar um drogado, não vai virar, você está entendendo? Que é um problema de estudar já não tá conseguindo resolver imagina outros problemas...

E – Aham...

P1 – Então assim, é uma consequência...

E – Então este tipo de preocupação vinha muito na sua cabeça?

P1 – Vinha muito na minha cabeça... E talvez esses pais não tão com essa preocupação. Sabe, que hoje eu acho que o grande mal do século é a droga, entendeu. Então, eu monitoro mesmo meus guri, eu vou no, no, no, no msn eu quero saber quem que é, por que é que não tem foto desta pessoa aqui? Quem que é esse cara? Quem que é essa mulher aqui que não tem foto? Porque todos eles têm foto. Toda gurizada tem foto, todo mundo coloca, entendeu. Todo mundo quer se mostrar. Por que que tá alguém escondendo. Entendeu. De eu entrar e excluir e bloquear a pessoa, entendeu.

E – E hoje aquela questão do monitoramento por câmeras? Chegou a acontecer de ter que?

P1 – Não.

E – Ligar a câmera no quarto dele?

P1 – Do quarto deles não. Não, não liguei, entendeu, nem... em nenhum momento. Até pra respeitar a privacidade deles que eles já tão um pouco mais, já não é ninguém criança.

E – Aham...

P1 – Mas ameaça tinha, a câmera tá lá pendurada, entendeu, eles sabem que ela tá. Só que eles também não sabem se eu liguei ou não porque o, o, o, o, a central fica no meu quarto. O monitor. Né, então fica sempre aquela, aquela dúvida né: meu pai tá monitorando ou não?

E – Aham... ou não? ...dos dois?

P1 – É.

E – Aham... E você usa alguma dessas situações hoje pra promover comportamento de estudar no, no Lucas? Viagem de final de ano ou entrega de boletim ou planejamento de mesada ou até um momento de lazer?

P1 – Condicionar as notas a isso?

E – Em alguma dessas situações você tenta aproveitar a situação pra, pra promover hábitos de estudar nele? Comportamento de estudar?

P1 – Até agente procura, entendeu, mas não é com tanta frequência assim não, mas procura. O que pode fazer pra melhorar pra estudar tudo, o que eu posso fazer eu faço.

E – Aham...

P1 – Se tá certo, se tá errado, entendeu...

E – E hoje como que você faz pra descobrir se vai dar certo, se vai dar errado?

P1 – Agenda né...

E – Aham... Descobrir assim, uma estratégia sua... se é uma estratégia que funciona, se não funciona...

P1 – Ah...

E – O que que você pensa assim, pra tentar descobrir?

P1 – Eu acho que só o que funciona é, é, controle de horário de estudo e a agenda, o condicionamento, você sai se tá tudo bem, se não você não sai. Sabe, eu acho, é o que funciona, nada mais.

E – E o verbal? Funciona? Falar...

P1 – Funciona, tem que tá cobrando... Entendeu... não tá automático ainda a, o estudo, né. Eu cobro, eu cobro, eu quero saber, o que que tá fazendo, entendeu, cadê a agenda? Já sentou? Já fez tarefa? Tá aqui ó, eu vou no colégio, pego o horário de provas, coloco lá no quarto deles e fica pregado. Falei: E aí? Essa prova aqui? Você fez ou não fez? E essa aqui? O que que tá acontecendo? E esse trabalho aqui? Tá esperando o que pra entregar? Pra fazer? Sabe, você tem que ter esse controle... O Lucas é monitorado.

E – Aham...

P1 – Sabe... melhorou muito, tá dando dez vezes menos trabalho mas é monitorado.

E – Aham...

P1 – Entendeu... é assim mesmo!

E – Mas que bom, eu fico contente...

P1 – É, eu também!

E – ...que, que conseguiu assim, com tão pouca coisa, porque uma das coisas que eu tava preocupada que agente, é, na verdade foi só uma pequena instrução né, então o meu objetivo era avaliar se uma pequena ins, instrução pode funcionar ou não...

P1 – Resolve, resolve... pode funcionar! Funciona.

E – Porque o que agente faz aqui em clinica é um trabalho diferente, é um acompanhamento mais de perto e isso agente sabe que funciona, então...

P1 – É, mas é porque eu também dediquei ao que foi feito. Assim, ao que foi instruído, as coisas, mudanças, horário, tudo o que foi pensado, recompensa, vamos fazer uma recompensa próxima que é a chave da porta da frente é a agenda, entendeu, eu tirei um grande, grande câncer do que é a agenda, entendeu.

E – A agenda... Você acha que mexer nessa questão da agenda... Que antes me parece que o seu objetivo é, você condicionava as coisas a tirar nota boa...

P1 – É.

E – Né? Agora então parece que está condicionando as coisas a anotação na agenda?

P1 – É, anotação na agenda.

E – Que acaba sendo um controle tipo, se ele tá correspondendo ou não?

P1 – É, um controle, isso! Mudou bem, mudou bem, ajudou... Mas é uma...

E – Nesses últimos meses, teve algum tipo de discussão sobre escola?

P1 – Não.

E – Não?

P1 – Não, discussão uma ou outra tem, igual, no dia que ele foi, era pra fazer uma prova que ele viajou comigo, perdeu uma prova.

E – Como é que foi este dia?

P1 – Ele viajou e perdeu a prova. Eu, eu, eu fui lá no colégio e falei: “Ó, ele vai viajar” aí a coordenadora falou: “Não, não tem problema. O senhor vem depois aqui e faz o requerimento ele faz a segunda chamada”, pode fazer até uma segunda chamada, ou duas. Fui lá e, aí no dia de fazer a prova, entendeu, ele esqueceu da prova oito horas da manhã. Mas ele tem tanta sorte que, eu, eu, tava arrumando pra sair pro escritório a menina me liga do colégio falando assim: “Olha, eu to avisando que a prova do Lucas vai passar pra tarde, que era pra fazer agora as oito da manhã”, que ele estuda a tarde.

Você tá entendendo, não, ele tem tanta sorte, entendeu. Aí eu cheguei pra ele e falei: “Aquela prova que você foi comigo lá pra fazenda, que dia que é?”. “Não, é dia...”, vamos supor, não lembro que dia, é dia oito. “Tá, e que dia que é hoje?”... “Ah, é... nossa, hoje é dia oito? Era oito e meia da manhã a prova”. Falei: “Bicho, você tá viajando na maionese tá, já to falando pra você, anota na agenda, faz os trem, deixa, é preocupação, problema é seu”. Você tá me entendendo? Tanta sorte que aí a prova ficou marcada pra de tarde. Aí ele deu uma estudadinha foi lá e fez a prova.

E – Aham...

P1 – Né, então assim... Se eu não tiver monitorando não vai. E antes o que me cansava é que eu monitorava e ele ainda não me dava resultado, entendeu, aí é onde você fica no limite. Então esse tipo de coisa mudou.

E – O seu stress hoje na hora de dar a bronca é diferente?

P1 – Não, não, é bem menos... bem menos... O Stress tá bem menor, entendeu!

E – Hoje na hora de dar a bronca, de zero a cem por cento, quanto o stress está presente?

P1 – Ah, trinta por cento.

E – E antes era quanto mais ou menos?

P1 – Cento e dez.

E – Aham... era passando do limite?

P1 – Sabe, hoje é trinta por cento de stress... eu não, melhorou muito perto do que era.

ANEXO IX

Slides utilizados nos encontros



ANÁLISE DO COMPORTAMENTO:

- Ciência que se propõe a estudar o comportamento
- 1913: John B. Watson define o comportamento como objeto de estudo para a Psicologia.
- Campo de investigação: princípios a respeito da aquisição, manutenção e extinção de repertórios comportamentais

O QUE É COMPORTAMENTO?

WIKIPÉDIA:

“O **comportamento** é definido como o conjunto de [reações](#) de um [sistema dinâmico](#) em face às interações e realimentações propiciadas pelo meio onde está inserido”.

COMPORTAMENTO OPERANTE

Significado de Operar/ Dicionário Aurélio

v.t. Fazer alguma coisa; produzir; executar; obrar; realizar. / Fazer uma operação de cálculo, de química. / Submeter alguém a uma operação cirúrgica. / &151; V.i. Produzir efeito. / &151; V.pr. Acontecer, suceder, realizar.

- Produz consequências no ambiente
- É afetado por estas consequências

COMPORTAMENTO OPERANTE

Exemplo:

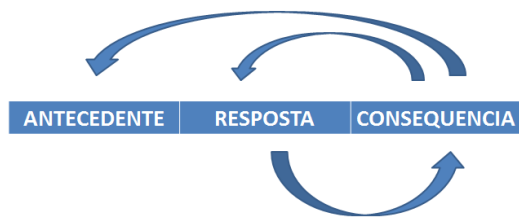
Estender o braço -----> Pegar o saleiro
Apertar o botão -----> Chamar o elevador

COMPORTAMENTO OPERANTE

Como podemos ver o comportamento operante?



COMPORTAMENTO OPERANTE



MODELO DE SELEÇÃO POR CONSEQUÊNCIAS

- VARIACÃO DE RESPOSTAS
- AS RESPOSTAS ADAPTATIVAS SÃO SELECIONADAS
- AS PESSOAS, A PARTIR DE SUA INTERAÇÃO COM O MUNDO APRENDEM UMA FORMA DE SE COMPORTAR.

Isso significa que:

- 1) Quando dá certo a tendência é agirmos de forma similar em uma próxima ocasião futuramente
- 2) Se der certo por várias vezes vamos nos aperfeiçoando naquela forma de agir
- 3) Se sempre deu certo e de repente começa a não dar mais poderemos insistir até cansar e depois procurar uma nova forma de ter o que queremos

CONSEQUÊNCIAS

Quais são e para que servem?

REFORÇO: Chamamos de reforço aquela consequência que faz com que a resposta aumente de frequência.

- O reforço pode ser de dois tipos:

Positivo: acréscimo de alguma coisa (+algo) -->>> O acréscimo deste algo deve ser reforçador

Negativo: remoção de alguma coisa (-algo) -->>> A retirada deste algo deve ser reforçadora

PUNIÇÃO: Consequência que tem por objetivo eliminar respostas indesejáveis

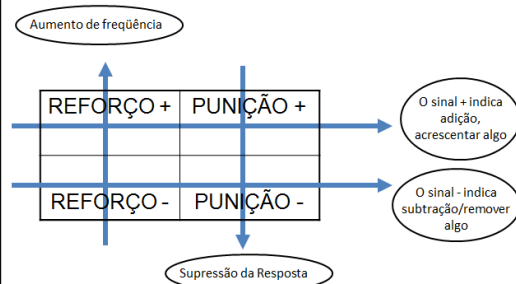
- A punição pode ser de dois tipos:

Positiva: acréscimo de um evento aversivo (+aversivo)

Negativa: retirada de um evento gratificante (-gratificante)

CONSEQUÊNCIAS

Quais são e para que servem?



CONTROLE AVERSIVO

→ Ambiente aversivo e hostil

→ Suprime temporariamente o comportamento

→ Ensina: Fuga (como fazemos para eliminá-la) e Esquiva (como fazemos para evitá-la)

→ Mesmo que garantisse a eliminação definitiva da resposta indesejada, não é a partir de ensinamentos voltados para "o que não se deve fazer" que aprendemos "como devemos fazer adequadamente"

A CONSTRUÇÃO E O APERFEIÇOAMENTO DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS É MODELADA ATRAVÉS DE OUTRO PROCESSO: O REFORÇO POSITIVO



CONSEQUÊNCIA
PARA COMPORTAMENTOS
ADEQUADOS E INADEQUADOS

"O cachorro e o açougueiro":

"Um açougueiro estava tomando conta de sua loja e ficou realmente surpreso quando um cachorro entrou. Ele espantou o cachorro, mas, logo em seguida, o cachorro voltou. Novamente ele tentou espantar o cachorro quando viu que ele trazia um bilhete na boca. Pegou o bilhete da boca e leu:

- 'Pode me mandar doze salsichas e uma perna de carneiro, por favor'.

O cachorro também trazia dinheiro na boca. Ele olhou melhor e viu que era uma nota de 50 reais. Então ele pegou o dinheiro, colocou a sacola com as salsichas e a perna de carneiro na boca do cachorro.

O açougueiro ficou impressionado e, como já era mesmo hora de fechar sua loja, decidiu fechá-la e seguir o cachorro. E foi o que ele fez. O cachorro começou a descer a rua, chegou ao cruzamento, colocou a sacola no chão, pulou e apertou o botão para fechar o sinal. Então esperou pacientemente, com a sacola na boca, que o sinal fechasse e ele pudesse atravessar. Ele atravessou a rua, caminhou até um ponto de ônibus, e o açougueiro o continuou seguindo.

No ponto de ônibus, o cão olhou para a tabela de horário e então sentou no banco para esperar o ônibus. Quando o ônibus chegou, o cachorro se aproximou para conferir o nome do ônibus e voltou para o seu lugar. Outro ônibus chegou e ele tornou a olhar, viu que aquele era o ônibus certo e entrou.

O açougueiro ficou boquiaberto ao ver tudo aquilo, e continuou seguindo o cão. De repente, o cão se levantou e ficou em pé nas duas patas traseiras, apertou o botão para descer, tudo isso com as compras ainda na boca.

Bem, o açougueiro e o cão foram caminhando pela rua até que o cão parou em frente a uma casa e pôs as compras na calçada. Então ele voltou um pouco, correu e se atirou contra a porta da casa. Tornou a fazer isso, mas ninguém na casa respondeu. Então o cachorro circundou a casa, pulou um muro baixo, foi até a janela e começou a bater com a cabeça no vidro várias vezes. Caminhou de volta para a porta, quando um cara enorme a abriu e começou a espancar o cachorro. O açougueiro correu até o homem e o impediu dizendo:

- 'Por Deus do céu, homem, o que está fazendo?? O seu cachorro é um gênio!!!'

O homem respondeu:

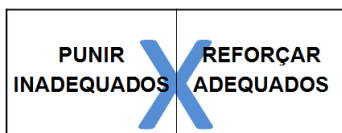
- 'Um gênio? Esta já é a segunda vez nesta semana que este cachorro estúpido esquece a chave!'

Texto retirado do site:

<www.amapsicologia.com.br/artigos/diversos/acougueiro.html>.

Autor desconhecido.

REFLEXÃO: DIANTE DE UMA PESSOA QUE EMITE COMPORTAMENTOS INADEQUADOS TAMBÉM ESTAMOS CONSEGUINDO OLHAR PARA OS ADEQUADOS?



→ Se o objetivo é estimular o sucesso escolar em alunos que apresentam baixo rendimento neste contexto, podemos partir para um projeto de construção de comportamentos adequados pró-saber

COMPORTAMENTOS INADEQUADOS

Como lidar com eles?

- Quando um comportamento está ocorrendo em alta frequência

- 1) Ele deve estar tendo alguma função no ambiente
- 2) Este comportamento certamente deve ter um histórico de contingências reforçadoras

MAS E AÍ? O QUE FAZER?

COMPORTAMENTOS INADEQUADOS

Como lidar com eles?

Quando um comportamento inadequado está ocorrendo em alta frequência, comportamento este emitido por outra pessoa no qual as minhas ações servem de consequência e provavelmente estão reforçando aquele tipo de resposta:

→ Posso deixar de reforçar este comportamento, assim como fazia anteriormente

DEIXAR DE REFORÇAR SIGNIFICA QUEBRAR A RELAÇÃO

COMPORTAMENTOS INADEQUADOS

Como lidar com eles?

E quando as minhas ações não servem de consequência?

→ Posso planejar condições para que comportamentos mais adequados ocorram

- OU SEJA: CONSTRUIR NOVAS RELAÇÕES



O COMPORTAMENTO DE ESTUDAR E A FAMÍLIA PRÓ-SABER

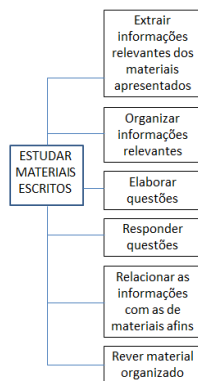
O COMPORTAMENTO DE ESTUDAR: CLASSES DE RESPOSTAS ENVOLVIDAS

Hübner e Marinotti (2000):

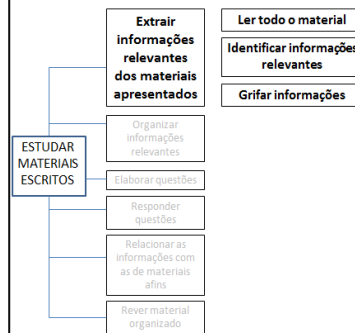
- Agendar dias e horários mais adequados para o estudo
- Discriminar diferentes prazos de antecedência para diferentes matérias
- Sentar em cadeira adequada em frente a uma mesa
- Ler o material com atenção necessária ao assunto
- Fixar o conteúdo estudado, identificando e aplicando técnicas para esta finalidade

COMPORTAMENTO DE ESTUDAR TEXTOS:

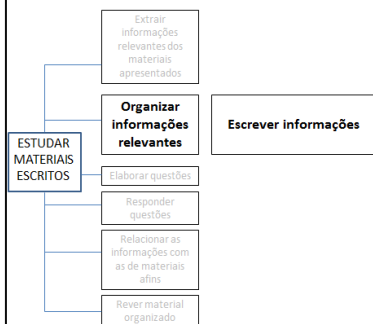
Hübner e Marinotti (2000)



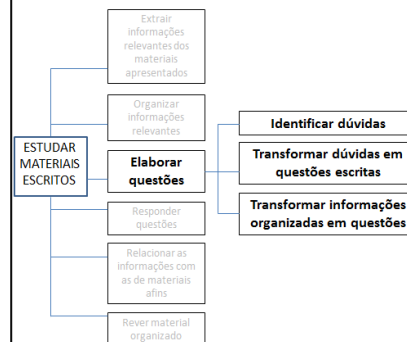
Hübner e Marinotti (2000):

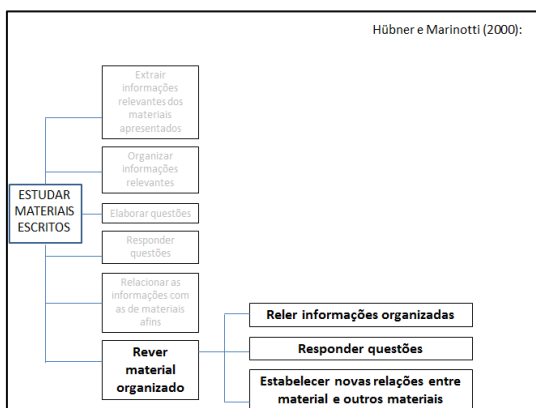
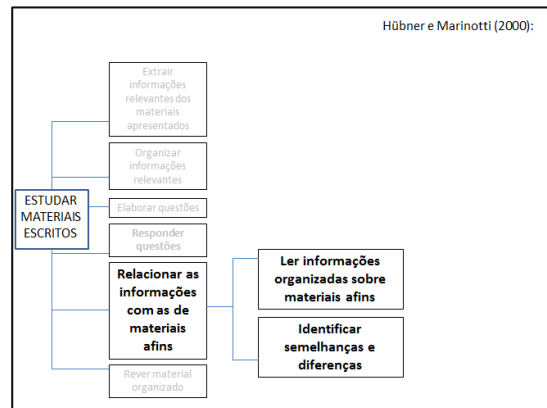
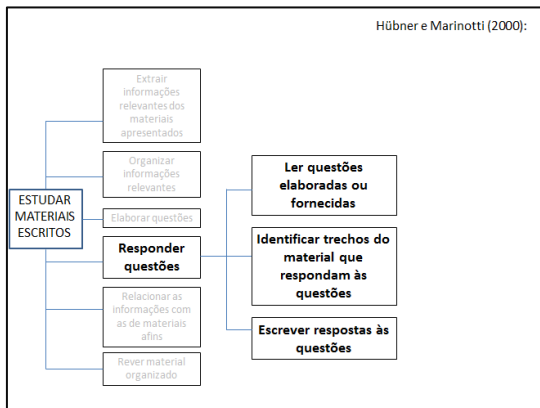


Hübner e Marinotti (2000):



Hübner e Marinotti (2000):





A “FAMÍLIA PRÓ-SABER”

Hübner e Marinotti (2000) denominam “famílias pró-saber” àquelas que oferecem condições facilitadoras para a aquisição do comportamento de estudar.

❖ Como os pais podem ajudar?

- Monitorando o comportamento de estudar
- Planejando antecedentes e consequências



PLANEJANDO A INSTALAÇÃO E/OU FORTALECIMENTO DO COMPORTAMENTO DE ESTUDAR

Recapitulando alguns conceitos básicos

- O que é comportamento?
- O que é resposta?
- Quais as consequências podemos emitir para uma resposta?
- O que acontece quando punimos uma resposta?
- Por qué é importante reforçar?

VAMOS FAZER UM PLANO...

- Que respostas o meu filho deve ter para ter um rendimento satisfatório na escola?
- Que condições antecedentes eu posso planejar para que estas respostas ocorram?
- Como eu posso monitorar para garantir que estas respostas estão ocorrendo?
- Que consequências eu posso programar para estas respostas?

DESENVOLVENDO UM PROGRAMA:

ECONOMIA DE FICHAS

"Uma economia de fichas é um sistema de reforçamento no qual se administram fichas como reforço imediato, que são respaldadas posteriormente permitindo que se troquem por reforços mais valiosos" (Patterson, 1996)

OBJETIVO: Instalar e/ou manter comportamentos desejados

MÉTODO:

- 1) Definir o comportamento a ser reforçado
- 2) Escolher o que será utilizado como a "moeda de troca"
- 3) Estabelecer as regras do jogo e o prêmio final

MODELAGEM

>>> Aprendizagem de uma resposta alvo por meio de aproximações sucessivas e reforço diferencial

>>> "o condicionamento operante modela o comportamento como o escultor modela a argila" - Skinner, 1970 (p. 101).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

❖ Quanto tempo um escultor demora para terminar sua obra?

- E nós, vamos conquistar nosso objetivo final do dia para a noite?

❖ IMPORTANTE: Começar do mais fácil para o mais difícil – estabelecer níveis na aplicação do programa

- Ex.:

Nível 1: Emitir a resposta x em 60% das vezes propostas dá direito a um bônus

Nível 2: Agora terá que emitir a resposta x em 75% das vezes propostas

Nível 3: A resposta deverá ser emitida em 90% das vezes propostas

Nível 4: REFORMULANDO: A partir desta fase deverá ser emitida as respostas x e y em 80% das vezes propostas para garantir o direito ao bônus

(...)

ANEXO X

Boletim Escolar de 2010 e 2011

BOLETIM ESCOLAR ANO 2010



COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS - CUIABÁ/MT
 Rua: RUA COMANDANTE COSTA 1424 - CENTRO SUL - CEP: 78020-400 - CUIABÁ - MT
 www.ccjmt.com.br - ccjmt@ccjmt.com.br Fone/Fax: (65) 3363 6060



Boletim Escolar 2010

Código - Nome: _____
 Curso - Série - Turma: Ensino Fundamental 9 Anos - 7º ANO - _____ Ano: 2010

Disciplinas	1º Trl		2º Trl		3º Trl		Total	Média	Prova	Recup.	Média	Situac
	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas						
LINGUA PORTUGUESA	5,00	4	5,00	3	4,0	11	18	4,5	5,4	6,0	6,0	APM
ARTE	2,30	-	7,00	-	6,5	3	3	6,0	-	-	6,0	APM
EDUCAÇÃO FÍSICA	9,50	1	8,50	1	7,8	4	6	8,3	-	-	8,3	APM
LING. EST. MOD. INGLÊS	6,40	-	6,00	2	6,0	6	8	6,1	-	-	6,1	APM
MATEMÁTICA	5,20	3	3,40	2	3,1	13	18	3,6	6,0	6,0	6,0	APM
Ciências	4,80	2	4,80	-	3,8	6	8	4,3	5,6	8,0	8,0	APM
HISTÓRIA	6,00	-	6,40	-	5,8	7	7	6,0	-	-	6,0	APM
GEOGRAFIA	4,20	4	3,00	2	5,2	2	8	4,3	4,5	6,8	6,8	APM
Filosofia	7,20	-	7,00	-	6,0	4	4	6,5	-	-	6,5	APM
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	6,00	1	5,80	-	7,4	4	5	6,6	-	-	6,6	APM

Resultado: Aprovado(a) por Média

fez dependência de matemática e geografia e foi Aprovado

BOLETIM ESCOLAR ANO 2011



COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS - CUIABÁ/MT
 Rua: RUA COMANDANTE COSTA 1424 - CENTRO SUL - CEP: 78020-400 - CUIABÁ - MT
 www.ccjmt.com.br - ccjmt@ccjmt.com.br Fone/Fax: (65) 3363 6060



Boletim Escolar 2011

Código - Nome: _____
 Curso - Série - Turma: Ensino Fundamental 9 Anos - 8º ANO - _____ Ano: 2011

Disciplinas	1º Trl		2º Trl		3º Trl		Total	Média	Prova	Recup.	Média	Situac
	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas						
LINGUA PORTUGUESA	5,0	-	4,3	-	4,0	-	0	4,4	-	-	-	PC
ARTE	9,0	-	6,0	-	7,0	-	0	7,3	-	-	7,3	APM
EDUCAÇÃO FÍSICA	8,0	-	9,4	-	10,0	-	0	9,1	-	-	9,1	APM
LING. EST. MOD. INGLÊS	5,5	-	6,0	-	6,5	-	0	6,0	-	-	6,0	APM
MATEMÁTICA	3,6	-	3,1	-	3,0	-	0	3,2	-	-	-	PC
Ciências	6,2	-	4,1	-	5,7	-	0	5,3	-	-	-	PC
HISTÓRIA	6,0	-	6,1	-	5,1	-	0	5,7	-	-	-	PC
GEOGRAFIA	5,7	-	4,8	-	5,5	-	0	5,3	-	-	-	PC
Filosofia	9,6	-	3,5	-	8,3	-	0	7,1	-	-	7,1	APM
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	9,3	-	7,7	-	8,5	-	0	8,5	-	-	8,5	APM

"Feliz Natal e um Ano Novo cheio de realizações, com Jesus Cristo."

Resultado: Prova Complementar

ANEXO XI

Transcrição de alguns trechos dos encontros com o pai

F – Pesquisadora
P1 – Participante Abner

F – Agente vai treinar mais estes aqui (*comportamento operante*) para o que agente está querendo, que é, uma pessoa que faz alguma coisa, ela está se comportando de modo operante. Ela faz alguma coisa, mas não de forma involuntária. Ela tá fazendo e tá gerando consequências no ambiente que ela tá vivendo. E ela está sendo afetada por estas consequências também.

P1 – Aham.

F – Então, por exemplo, se eu estendo o braço aqui eu consigo pegar o objeto. Ele está se deslocando de lugar. Esta pode ser uma consequência que está gerando no ambiente. (...) Se eu estou fazendo bem assim (*movimento circular com a mão aberta*), qual está sendo meu comportamento?

P1 – Mexer a mão.

F – E se eu estou fazendo assim (*o mesmo movimento*) em um quadro todo cheio de rabisco de giz?

P1 – Se tá....

F – Aqui é um quadro (tela do computador), eu estou fazendo assim (*movimento circular com a mão*).... tá todo escrito o quadro....

P1 – Você tá apagando.

F – Tô apagando!

P1 – Isso.

F – E aqui no computador, agente pode falar que tô apagando?

P1 – Não!

F – Por quê?

P1 – Porque não gera nenhuma consequência.

F – Porque não está apagando!

P1 – Não tá apagando, não gera nenhuma consequência o fato de você passar a mão aí não vai ter problema nenhum. Já no quadro você vai apagar o que alguém escreveu ou alguma coisa.

F – Mas eu não estou fazendo a mesma coisa assim (*movimento circular com a mão*), no quadro e no computador... a mesma resposta?

P1 – A mesma ação.

F – A mesma ação. Então...

P1 – Só que aí no quadro a resposta é diferente. A reação do quadro é diferente da reação da tela do computador.

F – E da reação do ar...

P1 – Do ar não reage nada... você fazer isso aí no ar não vai mudar em nada.

F – Isso mesmo... então o que é que acontece? A forma é a mesma.

P1 – É a mesma...

F – A forma da resposta não é? Mas ela tem uma função diferente.
(...)

F – Eu dei aqui um outro exemplo de comportamento operante. Chamar um elevador, apertar um botão. Se agente aperta o botão para chamar o elevador agente tem uma consequência, que é o elevador se deslocar e ir buscar agente. Então é uma forma de

interação com o ambiente também. Mas e aí, como que agente pode ver o comportamento operante, onde que ele está? Como que agente faz pra ver ele?

P1 – De acordo com a reação que vai ocorrer.

F – Aham... Mas ele está onde? Ele está, está aqui no ambiente? No mundo?

P1 – Tá ué!

F – Agente pode ver ele no mundo?

P1 – Ah não, não...

F – Não né... E na pessoa? Se agente olhar só para a pessoa... agente pode ver o comportamento operante?

P1 – Na pessoa pode. Conforme o que ela está fazendo...

F – Olhando só pra ela?

P1 – Não, se ela não estiver fazendo nada não.

F – Mas olhando só a forma. Só para o que ela está fazendo, por exemplo, você me olhando fazer isso (*movimento circular com a mão*)? Você pode ver o comportamento?

P1 – O seu comportamento?

F – É.

P1 – Posso.

F – Você pode ver o comportamento existindo?

P1 – É como você falou... se tiver apagando o quadro tem uma consequência...

F – Mas olhando só pra minha resposta. Sem o ambiente que é o quadro e sem as consequências?

P1 – Não, porque não tem função nenhuma.

F – Então, olhando só para a pessoa agente não consegue ver também o comportamento operante.

P1 – Não tem como.

F – Então, pra onde que agente olha para ver o comportamento operante?

P1 – Olha para as consequências...

F – Agente olha para a interação entre este (*ambiente*) e este (*pessoa*). Por quê? Olhando só para o ambiente agente não vai conseguir ver um comportamento. E olhando só para a pessoa...

P1 – Também não!

F – ...agente também não vai conseguir.

P1 – O que ela faz no ambiente, o que vai gerar disso daí é o comportamento.

F – Isso! Então este é o conceito: É que um comportamento não é apenas uma resposta. A resposta, pra análise do comportamento... a resposta faz parte do comportamento. Só que um comportamento, ele é o que? Ele é isso tudo acontecendo (*Antecedente, resposta, consequência*).

P1 – O que antecede e a consequência.

F – Então agente vê que aqui (*reforço negativo*), aqui (*punição positiva*) e aqui (*punição negativa*) está presente condições aversivas. E o que é que essas... é, na psicologia comportamental agente chama de controle aversivo, que é quando estas consequências estão presentes. O controle aversivo, ele as vezes acaba gerando um ambiente aversivo e hostil, e ele faz com que aquele comportamento pare de acontecer naquele momento. Se ele tá te desrespeitando e você vai lá e bate nele, a tendência é que naquele momento ele pare. Se ele tá quebrando tudo, a casa, você vai lá e briga com ele, bate nele também ou então amarre ele num lugar, por aquele momento ele não vai mais fazer isso né?

P1 – Aham...

F – Por quê? Ele vai estar impossibilitado aquele momento ou então ele vai tá com medo.

P1 – Medo.

F – Então ele suprime temporariamente o comportamento. Só que, esta que é a questão... O controle aversivo...

P1 – Temporariamente!

F – ...o uso de punição ele é temporário. Ele funciona mas é temporário.

P1 – Enquanto tá lembrando.

F – E o que que acontece? Por que é que é reproduzido na cultura que o castigo da certo, que a surra da certo? Porque quando ele suprime temporariamente o comportamento...

P1 – Aliviou naquele momento.

F – Aliviou! Tá funcionando no momento. Então agente pensa... nossa...

P1 – Só que agente tem que achar uma forma para que não ocorra isto.

F – Isso! Isso mesmo! E o que é que ele ensina... este controle aversivo? Ele ensina agente a fazer coisas que agente pode, a fugir... como agente faz para eliminar esta condição aversiva, igual o cinto (*exemplo dado anteriormente – colocamos o cinto de segurança para eliminar o barulhinho aversivo que alguns carros fazem enquanto você não coloca a ponta do cinto no encaixe*), coloca o cinto. Ou a se esquivar. O que é que é se esquivar? Já é uma coisa mais futura... depois que você aprende a fugir, você aprende a se esquivar. Como agente faz para evitar isso futuramente?

P1 – O cinto é assim... Você pega, compra só a ponta do cinto, que eu já fiz isso, entendeu... compra só a , aquela ponta, e deixa lá...

F – Então, o cinto, esse mecanismo do cinto está conscientizando você sobre a importância de usar o cinto?

P1 – Tá, o barulho tá... Assim... Não, não tá! Se tivesse...

F – Se você me fala que compra uma ponta...

P1 - ...uma ponta e coloca (risos)...

F – Ele tá te ensinando que é importante usar o cinto...

P1 – O barulho não! Não, o barulho não. O barulho tá só me enchendo o saco e aí eu elimino ele. Eu saio do bar a noite não to afim, que daí é quando precisava mais ainda, eu puf, coloco a ponta, entendeu?

F – É um ótimo exemplo!

ANEXO XII

Teste de Desempenho Escolar

LMS.01.8

TDE
TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
LILIAN MILITSKY STEIN

Casa do Psicólogo®
© 1994 Casagel Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para
qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Rua Santa Amélia, 310 - Jd. Matão - São Paulo - SP - Brasil
CEP 05323-400 - Tel. (11) 4224-6887 - www.casap psicologo.com.br

Casa do Psicólogo®
© 1994 Casagel Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para
qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Rua Santa Amélia, 310 - Jd. Matão - São Paulo - SP - Brasil
CEP 05323-400 - Tel. (11) 4224-6887 - www.casap psicologo.com.br

O presente Caderno de Aplicação
é impresso em cores.
Este teste deve ser aplicado em
ambientes adequados.
Siga para (11) 3034-3600.

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	28		≥ 30
Aritmética	20		≥ 23
Leitura	69		≥ 68
Total (EBT)	117		≥ 119

Subteste de Escrita

Nome

01. Ver. 09. Descobida

02. a. fuma 10. afévia

03. Jera 11. celestidade

04. mais 12. baile

05. Jacar 13. bica

06. rapida 14. costume

07. mantida 15. Vanasil

08. quibamada 16. arealho

- (17) Industria 26. Industria
- (18) digno (27) Elmo
- (19) compensar (28) prestigio
- (20) comodoro 29. comendador
- (21) publicar (30) oficina
- (22) calafio (31) diseminativa
23. crustacea (32) importancia
- (24) legitimidad 33. similitud
- (25) destrozo 34. preguza

Score Bruto (EB): 28

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

- (1) 42
- (2) 7
- (3) 6 Score Bruto (EB): 3

Parte Escrita:

(21) $1 + 1 =$ 2

(22) $4 - 1 =$ 3

(23) $\frac{6}{9} + \frac{3}{9}$

(24) $\frac{5}{2} - \frac{3}{2}$

Subtotal: 4

13 $\frac{19}{-3} \frac{3}{16}$

14 $\frac{28}{-12} \frac{4}{16}$

15 $\frac{17}{21} \frac{40}{48}$

16 $\frac{75}{+8} \frac{8}{83}$

17 $\frac{43}{-18} \frac{25}{25}$

Subtotal: 5

10 $4 \times 2 =$

8

11 $6 : 3 =$

2

12 $\frac{23}{8} \frac{3}{6} \frac{7}{9}$

13 $\frac{452}{137} \frac{245}{834}$

14 $\frac{401}{-74} \frac{3}{316}$

15 $1230 + 150 + 1620 =$
 $\frac{1750}{1620} \frac{2770}{2770}$

2770

Subtotal: 4

16 /
$$\begin{array}{r} 3415 \\ -1630 \\ \hline 1785 \end{array}$$

17
$$\begin{array}{r} 12 \\ \times 15 \\ \hline 60 \\ 120 \\ \hline 180 \end{array}$$

18 $72 : 8 =$ 9

19 /
$$\begin{array}{r} 968 \\ \times 6 \\ \hline 5808 \\ 576 \\ \hline 5792 \end{array}$$

20 / $823 \times 96 =$ 78928

Subtotal: 2

21 / $\text{R\$ } 1000,00 - \text{R\$ } 945,50 =$ 54,50

22 / $6630 : 65 =$ 102

23 /
$$\begin{array}{r} 6630 \\ \times 65 \\ \hline 33150 \\ 39780 \\ \hline 430950 \end{array}$$

24 / $\frac{2}{3} - \frac{1}{3} = \frac{1}{3}$

25 $\frac{1}{2} \text{ h} = 30 \text{ min}$

Subtotal: 1

26

$$\frac{3}{4} + \frac{2}{8} =$$

$$\frac{48}{24} = 2$$

27

$$(3007 - 1295) + 288 =$$

$$\begin{array}{r} 3007 \\ -1295 \\ \hline 1712 \\ +288 \\ \hline 2000 \end{array}$$

28

Qual é o maior $\frac{3}{4}$ ou $\frac{7}{8}$?

29

$$\frac{21}{5} \times \frac{10}{3} =$$

$$\frac{7}{1} \times \frac{20}{1} = 140$$

30

$$4 : 5 =$$

31

$$\frac{3}{10} \cdot \frac{2}{4} =$$

$$\frac{3}{10} \cdot \frac{1}{2} = \frac{3}{20}$$

32

$$6^2 =$$

$$36$$

33

$$(6)^2 + (3)^2 =$$

$$45$$

34

$$(-5) + (+9) =$$

$$4$$

35

$$(-4) \times (-8) =$$

$$32$$

Subtotal: 0Score Bruto (EB): 20

10

Subtotal: 1

11

Subteste de Leitura

pato _mato _vela _fita _medo _nata _lobo _janela _minha _
_saco _garra _caju _sapato _osso _agulha _caminhão _agora _
_tijolo _acordar _costas _tamanho _mel _arte _isca _
_armadura _moeda _bandeira _palavra _aplicado _trevo _floresta _
_globo _projeto _atlas _querido _guitarra _campo _bruto _
_tempestade _pingado _exausto _abusar _garagem _hospedaria _
_trouxe _azedo _chocalho _durex _explicação _nascimento _
_sucesso _rapidez _luxuoso _rescindido _lençóis _aeronáutica _
_quiosque _repugnante _isqueiro _hipócrita _advogado _
_perseverança _atmosfera _coalhada _marsupiais _vangloriar _
_acabrunhado _excepcional _ricochetear _saguões _

Escore Bruto (EB): 69