

Preferência por diferentes combinações de atividades brincar e estudar e efeitos sobre propriedades de comportamentos de estudo em crianças

Ana Lucia Cortegoso

Carolina Berteli Albano Ramos

O conhecimento acerca do papel das conseqüências sobre a conduta humana é extenso e abrangente, permitindo afirmar que o contexto em que se desenvolve a atividade de estudo e, em especial, a relação que estabelece o estudar com outras atividades mais ou menos "gratificantes" para quem estuda alteram a probabilidade futura de ocorrência do comportamento de estudo, em direções que podem ser, com alta probabilidade de acerto, antevistas.

A motivação, termo aplicado a muitas variáveis orgânicas e ambientais que tornam vários estímulos importantes para o organismo (Catania, 1999), tem sido indicada, também, como importante processo na instalação e manutenção do comportamento de estudo. Os estímulos tornam-se mais ou menos reforçadores ou mais ou menos aversivos, dependendo de condições diversas que alteram o valor desses estímulos. A atividade de estudo, como tal, é mais reforçadora à medida, por exemplo, que pais providenciam conseqüências gratificantes para a criança pela tarefa realizada, dando-lhe atenção, podendo, ao contrário, tornar-se aversiva se o esforço da criança for excessivo ou pouco valorizado.

Infelizmente, segundo Catania (ibid.), ao observar o comportamento de pessoas, como pais e professores, que detêm o controle de eventos reforçadores e punidores, é possível notar que o efeito de certas conseqüências que seguem comportamentos desejáveis, como os relacionados a estudo, aparece apenas tempos após a apresentação dessas conseqüências. O efeito da apresentação de conseqüências potencialmente positivas, até mesmo diariamente, para a dedicação da criança às tarefas escolares realizadas em casa pode não ficar evidente até que vários dias tenham passado. Porém, alguns efeitos de punições aplicadas

geralmente aparecem de imediato, reforçando seu uso pelo punidor. Assim, para agentes educativos, é muito mais provável obter conseqüências imediatas apresentando um estímulo punitivo do que apresentando uma conseqüência positiva, potencialmente reforçadora. Provavelmente, uma pessoa terá maior facilidade em aprender técnicas de controle coercitivo (punição e reforçamento negativo) do que técnicas de reforçamento positivo. No entanto, isso não significa que as técnicas de coerção sejam melhores, já que geralmente originarão comportamentos de fuga e esQUIVA.

Crenças não sustentadas pelo conhecimento científico disponível sugerem que estudar não é "gratificante", é um talento ou dom e que ele é um repertório necessário, exclusivamente, para garantir a superação de obstáculos na vida acadêmica. Parcialmente sustentadas por prática cultural, essas crenças são também, muitas vezes, resultado da história de aprendizagem individual de um conjunto significativo de pessoas em relação a como estudar ou confirmadas por essas histórias individuais. A escola, instituição socialmente responsável por preparar os indivíduos para lidarem com o conhecimento, tem contribuído para o estabelecimento de uma situação na qual pessoas não apenas deixam de realizar tal atividade, como também relatam aversão pelo estudo (Mattoso, 2000).

Ao examinar comportamentos de estudo de crianças e jovens que frequentavam uma agência educacional, Cortegoso (1993) indica ser o contexto em que a atividade é desenvolvida, e não apenas os aspectos físicos e específicos do ambiente, relevante para gerar diferentes resultados na maneira de estudar e mesmo na maneira de se relacionar com a atividade de estudo por parte das crianças. A combinação de atividades recreativas, esportivas, artísticas e de estudo, em uma agência de educação complementar para crianças e jovens, examinada por Cortegoso em outro estudo (1994) reforça a importância desse contexto para gerar resultados importantes no desempenho de aprendizes nas diferentes atividades.

Estudos específicos de conseqüências sobre o comportamento têm tornado evidente o impacto de esquemas concorrentes de reforçamento – aqueles em que diferentes esquemas de reforçamento operam simultaneamente sobre respostas diferentes e incompatíveis de um organismo – sobre o comportamento humano. Procedimentos com esquemas concorrentes, segundo Catania (1999), têm sido empregados em estudos sobre preferência, bem como para a compreensão de comportamentos complexos. Tais estudos têm mostrado que organis-

mos, de um modo geral, preferem ter alternativas disponíveis para escolha, sempre que podem escolher essa situação. O autor destaca que a escolha livre não consiste apenas na disponibilidade de duas (ou mais) respostas: todas devem ser capazes de produzir reforçadores. Enfatiza, ainda, que as preferências podem ocorrer porque contingências evolucionárias vêm selecionando organismos que preferem escolhas livres.

De acordo com a lei da igualação (ibid.), a frequência relativa de uma resposta iguala a frequência relativa dos reforços produzidos por aquela resposta, e esta lei tem se mostrado verdadeira mesmo para esquemas concorrentes, indicando a importância de investigar relações entre diferentes atividades e suas respectivas contingências de reforço. Sob esquemas concorrentes, tem sido possível notar, ainda, que aumentos nos reforços para uma resposta produzem redução nas taxas das outras respostas, com uma sugestão clara da interferência entre respostas.

Jack Michael (1991), ao examinar as dificuldades observadas no âmbito do ensino de nível superior nos Estados Unidos, destaca a influência das atividades típicas da vida universitária sobre comportamentos de estudo, que usualmente constituem fortes concorrentes a esse comportamento. Influência que o autor considera tão forte, considerando o desequilíbrio entre os valores reforçadores presentes no estudar e em tais atividades, que propõe como inevitável o uso de algum controle coercitivo para promover comportamentos de estudo necessários para um desempenho acadêmico minimamente satisfatório.

Embora alguns aspectos examinados por Jack Michael (ibid.) sugiram ser essa dificuldade típica da situação de estudantes universitários, parece necessário dirigir a atenção em relação a esse aspecto também para o que ocorre com crianças em etapas iniciais de sua vida acadêmica, já que atividades concorrentes tornam disponíveis, simultaneamente, conseqüências diferentes para estes indivíduos.

Com frequência considerável, a transformação de atividades acadêmicas em atividades lúdicas tem sido proposta como forma de lidar com o grau de aversividade gerado pelo estudo apresentado em crianças. Sem menosprezar a importância que tem o desenvolvimento de condições de ensino gratificantes por parte dos educadores, parece relevante indagar se reduzir o estudar ao brincar é a única ou mais apropriada maneira de gerar repertórios de estudo significativos e relevantes em crianças e jovens.

Uma habilidade será desenvolvida rapidamente se o seu aprendizado trouxer benefícios diretos e imediatos ao aprendiz. Mas poderá não ser desenvolvida de maneira alguma se os benefícios atrasarem semanas, meses ou anos. Qualquer coisa que o indivíduo faça imediatamente antes do reforço terá, provavelmente, sua frequência aumentada no futuro (Krumboltz e Krumboltz, 1977). Portanto, parece possível aumentar a probabilidade de que uma criança se empenhe num certo tipo de comportamento providenciando para que ela receba uma ou mais conseqüências potencialmente reforçadoras imediatamente após esse comportamento.

Para julgar se um evento pode ser um reforçador eficiente, segundo Krumboltz e Krumboltz (ibid.), é necessário conhecer sua relação com outros reforçadores usados anteriormente com aquela pessoa. Para uma criança que nunca esteve em um avião, uma oportunidade para voar pode ser um poderoso reforçador. Esses autores afirmam que, em muitas circunstâncias, quanto mais depressa o reforçador for apresentado depois de determinado comportamento, mais depressa a criança adotará esse comportamento. Entretanto, tão logo esse comportamento é aprendido, é interessante ajudar a criança a aprender que o reforço imediato não ocorre sempre. Da mesma forma, um reforçador deve ter o valor suficiente para encorajar o indivíduo a ter o comportamento desejado. Às vezes, o valor de um reforço precisa variar para chegar a alcançar seus resultados.

A oportunidade de engajar-se em determinados tipos de atividades tem se mostrado como poderoso reforçador, tanto em ambientes experimentais controlados quanto na vida diária. No caso de estudos com animais, em laboratório, tem sido observado aumento da frequência com que emitem respostas experimentais quando elas são seguidas, por exemplo, por acesso a parceiros sexuais; seres humanos podem despender horas em uma fila pela oportunidade de assistir a um espetáculo teatral. Há, em todos esses casos, evidentemente, a influência poderosa das operações estabelecedoras, que atuam sobre o valor do reforço, sobre a motivação.

A constatação de que indivíduos distribuem desigualmente sua dedicação a diferentes atividades, em condições de vida usual, possibilitou a elaboração de um princípio, formulado por David Premack, e que recebeu seu nome. Esse princípio, apontado como alternativa para o manejo de condutas, em especial em situações naturais, afirma a possibilidade, empiricamente demonstrada, de reforçar um comportamento que ocorre pouco (ou menos) frequentemente com

um que ocorre mais freqüentemente (Martin e Pear, 1978). O princípio de Premack tem se mostrado útil, tanto para promover aumento de freqüência de comportamentos desejáveis de baixa freqüência, quanto para redução de freqüência de comportamentos de alta freqüência que podem competir com aqueles.

“Primeiro o dever, depois a diversão”, é uma fórmula que tem servido para orientar a conduta de pais e professores ao exercer controle sobre a conduta de crianças e jovens ao estudar. Em que medida a formulação popular encontra confirmação em dados empíricos e seguros quanto a formas adequadas de promover comportamentos de estudo? Em termos de conhecimento disponível: é possível supor que a brincadeira, atividade típica e freqüente na infância, a ponto de ser afirmada como definidora dela, possa ser utilizada como reforçador do comportamento de estudo, principalmente nas etapas iniciais da vida acadêmica de crianças, considerando o princípio de Premack?

Em um artigo de revisão, Fisher e Mazur (1997) examinam pesquisas básicas e aplicadas na escolha de resposta, cujos objetivos foram descrever e discutir variáveis que afetam a escolha de resposta por organismos, aplicação de métodos de escolha para identificação e avaliação de reforçadores e aplicação de métodos de escolha para análise e melhorias dos efeitos de intervenções clínicas. Segundo esses autores, “escolha de resposta se refere à maneira como indivíduos distribuem seu tempo e suas respostas entre várias opções de respostas disponíveis”. Portanto, a resposta de escolha provê uma excelente medida de preferências individuais para reforçadores concorrentemente disponíveis.

O esforço de resposta, a razão, a imediaticidade e a qualidade do reforço são variáveis que influenciam na escolha. As contingências de reforçamento concorrentes e as regras verbais também influenciam, mas não se sabe, ainda, quando uma ou outra atua. O que se sabe com segurança é que a escolha humana pode se diferenciar da escolha de animais porque estes são mais sensíveis às contingências, enquanto para os homens as regras desempenham um importante papel (ibid.).

A avaliação da preferência de estímulo é feita em várias pesquisas (ibid.) por apresentação de estímulos “em pares” (de dois em dois), o que aumenta a eficiência das avaliações, pois oferece melhor diferenciação e estabilidade no rol de preferências. Porém, esses estudos mostram que as preferências variam freqüentemente de uma sessão para outra. Portanto, pode ser benéfico reavaliar as preferências do indivíduo tão freqüentemente quanto possível. A revisão feita por esses autores revela, ainda, que o volume de publicações de estudos

aplicados sobre respostas de escolha e emparelhamento é relativamente pequeno em comparação com a publicação de estudos básicos, evidenciando a necessidade de suprir essa lacuna com conhecimento confiável.

Brincar é a atividade mais típica, e de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, pois fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. A brincadeira e os jogos inserem a criança no mundo cultural e afetivo por meio da experimentação e da representação, constituindo um espaço educativo precioso da infância.

Da mesma maneira, estudar é uma classe de comportamentos importante na vida da criança. É por meio desse comportamento que ela começa a ter acesso ao conhecimento existente acumulado. A criança passa a ter acesso às mais diferentes informações e vai expandindo o seu conhecimento e domínio sobre o mundo e sobre si mesma.

Muito freqüentemente, contudo, a atividade de estudo surge como um obstáculo ao brincar, no momento em que a criança inicia suas atividades acadêmicas, gerando uma mudança abrupta de rotina e impondo dificuldades, para as quais a criança pode não estar preparada. A atividade de estudo surge, assim, como a vilã que tem que ser engolida como um remédio amargo por suas próprias características, mas, também, porque torna o prazer do brincar inacessível ou limitado.

A equivalente importância de cada uma dessas duas atividades infantis torna fundamental que a relação entre elas seja a mais possível harmoniosa. Ou, em outras palavras, que tais atividades possam, mais do que apenas coexistir, constituir condições favorecedoras umas para as outras. Que tipos de relações podem garantir tais resultados?

A sistematicidade com que atividades são oferecidas e desenvolvidas é uma propriedade importante para o desenvolvimento infantil. Segundo Skinner (1972) são os “arranjos das contingências de reforço que aceleram a aprendizagem”, e a maneira como é organizada a rotina da criança estabelece importantes contingências, que influenciam na sua aprendizagem.

Cortegoso (1994), ao discutir contingências a que ficam sujeitas crianças que freqüentam uma agência de atendimento educacional voltada para a formação complementar, afirma que a rotina de atividades de crianças e jovens deve ser, tanto quanto possível, regular, mas flexível, e não cansativa. Propiciar condições para que a criança não se canse (ou deixe de gostar) de determinadas atividades é, de acordo com a autora, um modo de garantir possibilidades de

melhores escolhas futuras. Quando a realização de atividades impõe à criança cansaço e exigências superiores às que ela está preparada, a probabilidade de que abandone alguma ou mesmo todas as atividades fica aumentada.

Ao construir grades de horários e atividades para grupos de crianças e jovens atendidos em uma agência educacional, Cortegoso (ibid.) integra diversos aspectos relevantes para gerar uma rotina: simultaneamente estável e diversificada; combinando atividades altamente gratificantes com algumas eventualmente menos gratificantes; garantindo realização de várias atividades, sem sobrecarregar a criança, entre outros. Combinação e seqüenciamento de atividades que envolvam habilidades em diversas áreas (intelectuais, manuais...) são condições também indicadas pela autora como providências administrativas e pedagógicas para garantir adequação na rotina de diferentes crianças.

Na agência descrita por Cortegoso (ibid.), grupos diferentes de crianças realizavam tarefas escolares sob acompanhamento de supervisores de estudo treinados para essa finalidade, em diferentes momentos do dia, em grades que geravam diferentes seqüências das atividades oferecidas. Algumas crianças realizavam suas tarefas escolares antes de participar de aulas de artes plásticas, música, esporte ou atividades recreativas; algumas, apenas ao final do período e quando já haviam participado dessas atividades; outras, de forma intercalada com outras atividades. Embora a autora não tenha desenvolvido uma avaliação específica dos resultados dessa sistemática, os resultados que apresenta sugerem adequado rendimento no estudo e disposição das crianças e jovens atendidos na agência para estudar, possivelmente decorrentes desses arranjos ambientais.

Em que medida o estabelecimento de rotinas infantis que incluam a atividade de estudo e outras atividades pode interferir na qualidade do repertório de estudos? Há rotinas mais ou menos adequadas para gerar e manter comportamentos de estudo mais eficazes e relações com o estudar que sejam mais produtivas e gratificantes? Que propriedades da rotina podem ser especialmente relevantes, nesses casos?

No que diz respeito a crianças que iniciam a escolarização, em especial na passagem da pré-escola para as primeiras séries do ensino fundamental, uma das constatações que pode ser feita é acerca da mudança de exigência para a criança, em termos de sua dedicação à atividade de brincar e à de estudar. Ela passa a ter que ser capaz de dividir seu tempo para conseguir estudar, brincar e realizar outras atividades necessárias ou desejadas. Expor a criança às atividades de brincar e estudar em seqüências diferentes poderá influenciá-la no momento

de escolha de uma das combinações? Ao variar as seqüências em que são apresentadas à criança tais atividades, propriedades de seu comportamento de estudo sofrerão variações? Ou seja, variações na seqüência das atividades brincar e estudar podem alterar propriedades de seu comportamento de estudo?

É possível supor que características da organização temporal dessas atividades venham a produzir resultados diferentes naquilo que a criança aprende em termos de seu repertório de estudos. Que comportamentos relacionados ao estudo podem ser favorecidos ou desfavorecidos sob essas diferentes seqüências?

Considerando tais indagações e a relevância de promover comportamentos de estudo eficazes e positivamente reforçadores em crianças, constituíram objetivos deste trabalho investigar efeitos de diferentes combinações das atividades brincar e estudar sobre propriedades de comportamentos de estudo em crianças, bem como identificar a preferência dessas crianças quanto a tais combinações.

Método

Participante

O estudo foi realizado com uma criança de oito anos, do sexo feminino, aluna da segunda série do ensino fundamental, no período da manhã, que costumava realizar tarefas escolares e atividades lúdicas no período vespertino. A menina relatou como rotina diária brincar no começo da tarde e iniciar a realização de suas tarefas escolares por volta de 18:00.

Local

O estudo foi conduzido na residência da criança, nos locais em que ela habitualmente realizava atividades de estudo e atividades lúdicas, em situações equivalentes às usualmente presentes em situações de realização de tarefas escolares, sujeitas a estímulos potencialmente concorrentes com o estudar, como: pessoas passando e conversando; ruídos na cozinha e na rua; televisão ligada e telefone tocando.

Materiais e equipamentos

Foram utilizados, para coleta e análise de dados, lápis, borracha, papel, filmadora, fitas para filmadora, fitas VHS, televisão, videocassete, folhas de registro, roteiros de entrevista. Foram utilizados, para as situações experimentais, materiais específicos necessários para atividades de estudo e brincadeiras programadas, descritos mais adiante.

Procedimentos preliminares no início das intervenções

1) Esclarecimento oral à mãe e à criança em relação à pesquisa (objetivo geral, atividades previstas, direitos, etc.), separadamente, e obtenção de consentimento para realização do estudo, dado oralmente no caso da criança e por escrito no caso da mãe; 2) Caracterização de rotina e hábitos da participante por meio de entrevistas realizadas, separadamente, com a mãe e com a criança, nas quais foram obtidas informações sobre aspectos da rotina em relação a atividades de estudo e lúdicas; 3) Caracterização de tarefas escolares usualmente solicitadas pela escola, por meio de exame do material escolar da menina, em especial cadernos utilizados para realizar lições de casa, como forma de identificar tipos de tarefas propostas pela professora. Tais informações subsidiaram decisões acerca de atividades de estudo e brincadeiras a serem oferecidas à participante nas situações experimentais, bem como duração das atividades.

Delineamento experimental, etapas e procedimentos nas diferentes condições

A participante foi submetida a um conjunto sucessivo de sessões, sob diferentes condições, relativas à ordem de realização de atividades brincar-estudar e à possibilidade de escolha da ordem das atividades pela participante, na seguinte seqüência: 1. realizar atividade lúdica e de estudo, na seqüência escolhida pelo próprio sujeito, sem qualquer conseqüência potencialmente reforçadora específica liberada (LB: linha de base); 2. realizar atividade lúdica (brincar) seguida de realização de atividade de estudo, com seqüência definida pela pesquisadora (C1); 3. realizar atividade de estudo e, em seguida, atividade lúdica, em seqüência também definida pela pesquisadora (C2); 4. realizar atividades de estudo e atividade lúdica, em seqüência escolhida pela participante a partir de oferta das possibilidades pela pesquisadora (C3), sendo que nessas três

condições foram providenciadas conseqüências específicas potencialmente reforçadoras ao final da última atividade realizada; e 5. realizar atividade lúdica e estudar em seqüência escolhida pela própria participante, sem previsão de conseqüência específica potencialmente reforçadora para a realização das atividades (CT: condição teste), tal como na linha de base.

Instruções apresentadas à participante: As instruções apresentadas à menina variaram conforme a condição experimental. Nas situações em que a seqüência de atividades era estabelecida pela pesquisadora, a criança era informada sobre a ordem em que faria as atividades. Independentemente de qual fosse a seqüência, o momento de estudar era iniciado após a criança ter recebido o material para a tarefa e a pesquisadora ter lido, junto com a participante, o que deveria ser feito, e tirado suas dúvidas quanto ao entendimento da mesma. A pesquisadora informava também à criança que ela teria até 20 minutos para fazer a tarefa, que a pesquisadora não ficaria com ela nesse período e que dúvidas quanto à realização das tarefas não poderiam ser solucionadas pela pesquisadora, mas que ela poderia resolvê-las do mesmo modo que fazia ao realizar suas tarefas escolares. Quando se tratava de uma condição com seqüência a ser escolhida pela criança, primeiramente a experimentadora perguntava à criança por qual seqüência de atividades ela desejava passar. Os outros passos foram os mesmos realizados nas condições com seqüência estabelecida pela pesquisadora. Em relação à atividade brincar, a criança era avisada de que dispunha de até 20 minutos para essa finalidade. Independentemente da condição experimental, a experimentadora posicionava a filmadora e a deixava pronta para ser acionada, antes de iniciar as instruções para o sujeito. No final de cada sessão ficava disponível para a criança uma pasta com as tarefas realizadas nas sessões anteriores.

Foram realizadas, no total, 19 sessões. No caso da linha de base (LB) e da condição teste (CT) foram realizadas duas sessões em cada condição, uma vez que a participante escolheu, em ambas as sessões de cada condição, a mesma seqüência de atividades. Na condição C3, em que a criança escolheu a seqüência em que desejava desenvolver as atividades, foram realizadas cinco sessões experimentais, mesmo tendo sido idênticas as escolhas de seqüência feitas, dado que ocorreu uma interrupção prolongada no estudo após a segunda sessão, em função de férias escolares da participante. Três sessões experimentais foram então realizadas, quando retomada a coleta de dados, confirmando as escolhas anteriores da participante nessa condição.

Variáveis dependentes

Foram obtidos dados sobre as seguintes variáveis: escolhas da criança nas situações em que essa possibilidade foi apresentada a ela; tempo de estudo, latência no período de estudo, percentual de tarefas de estudo realizadas pela criança e qualidade do desempenho observado no estudo (em termos de acertos, acertos parciais e erros).

Procedimento de coleta de dados nas condições de intervenção

Os períodos de estudo e os de atividades lúdicas foram filmados, para análise em relação às variáveis dependentes. Foram realizados registros das escolhas da participante nas situações em que essa resposta foi solicitada, do tempo que a criança permanecia nas atividades de estudo e brincadeiras e do tipo de consequência potencialmente reforçadora que era entregue à criança ao final de cada sessão prevista.

Crítérios e procedimentos para escolha e preparo das atividades componentes das condições de intervenção

Em relação às atividades de estudo foram preparadas tarefas de estudo de português, suficientes para as sessões previstas, com as seguintes características:

- De uma única área do conhecimento;
- Com grau mediano de preferência do sujeito entre as tarefas que costumava ou poderia realizar;
- Diferentes para cada sessão, mas equivalentes em grau de dificuldade;
- Que levassem em consideração preferências e interesses de indivíduos da faixa etária do sujeito quanto à forma, material a ser utilizado, etc.;
- Elaboradas especificamente para a situação, relativas aos assuntos que ela estava estudando e equivalentes a tarefas escolares que a criança costumava ter, regular ou eventualmente.

As tarefas de estudo oferecidas à criança nas diferentes condições foram compostas de três exercícios de gramática ou de interpretação de texto, tendo variado o número de ações solicitadas em cada exercício, que foi menor nos de interpretação de texto, que exigiam a leitura de um texto para que fosse possível responder às questões.

Em relação às atividades lúdicas oferecidas ao sujeito (pintura, jogo “pense bem” e figuras para recortar e dobrar), foram selecionadas com os seguintes critérios:

- Grau mediano de preferência do sujeito entre as atividades lúdicas que costumava ou poderia realizar;
- De preferência, garantindo variação entre as sessões;
- Compatíveis com o tempo previsto para a atividade;
- Compatíveis com a faixa etária do sujeito.

Em relação aos eventos utilizados como consequência para a participação na sessão, foram selecionados objetos de acordo com os seguintes critérios:

- Baixo custo;
- Itens usualmente atraentes para indivíduos com a faixa etária e sexo do sujeito.

Foram usados como consequências para a participação nas sessões, produtos duráveis (ímã de geladeira, por exemplo), e produtos comestíveis (bombom, pirulito...), alternadamente.

Categorias para análise dos dados de desempenho da participante nas atividades de estudo

As categorias utilizadas para a análise do desempenho apresentado pelo sujeito nas tarefas de estudo foram:

- Acerto: apresentar um produto de acordo com a instrução da atividade de estudo elaborada pela pesquisadora;
- Acerto parcial: apresentar um produto de acordo com a instrução, mas incompleto ou com outros tipos de erros (ortografia, acentuação, pontuação, por exemplo);
- Erro: apresentar um produto da atividade de estudo diferente da instrução dada para sua realização ou não apresentar um produto.

Resultados

Em relação à distribuição das escolhas nas sessões experimentais realizadas

A Figura 1 mostra a distribuição das escolhas da participante nas sessões em que ela escolheu ocorreu. Nela é possível notar que, na condição denominada

linha de base (LB), a criança escolheu estudar e depois brincar nas duas sessões realizadas. No caso das sessões experimentais C1 e C2, não há indicação de escolhas, uma vez que a participante não foi solicitada a efetuá-las, tendo sido submetida a seqüências de atividades definidas sem sua participação. Na condição 3 (C3), em que a criança voltou a realizar escolha de seqüência de atividades, sua escolha recaiu sobre seqüência diferente daquela que havia escolhido nas sessões da condição Linha de Base, optando por brincar e depois estudar nas cinco sessões experimentais realizadas.

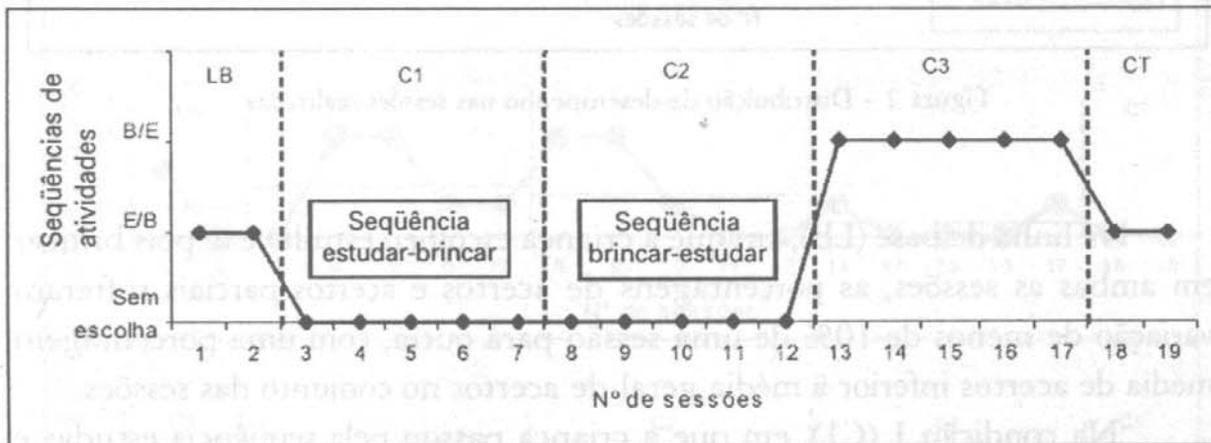


Figura 1 – Distribuição das escolhas nas sessões experimentais realizadas

Na condição teste (CT), em que a criança também escolheu a seqüência de atividades que preferia realizar, ela novamente mudou sua escolha em relação à condição imediatamente anterior e, semelhante à condição de linha de base (LB), voltou a escolher estudar e depois brincar.

Em relação à distribuição de desempenho da participante em atividades de estudo nas sessões realizadas

A Figura 2 apresenta a distribuição de desempenho da participante do estudo nas sessões realizadas. A criança apresentou, no conjunto das sessões, um alto rendimento na realização das tarefas de estudo, alcançando uma média de 82,6% de acertos que, somados aos acertos parciais, atingem 99,2%.

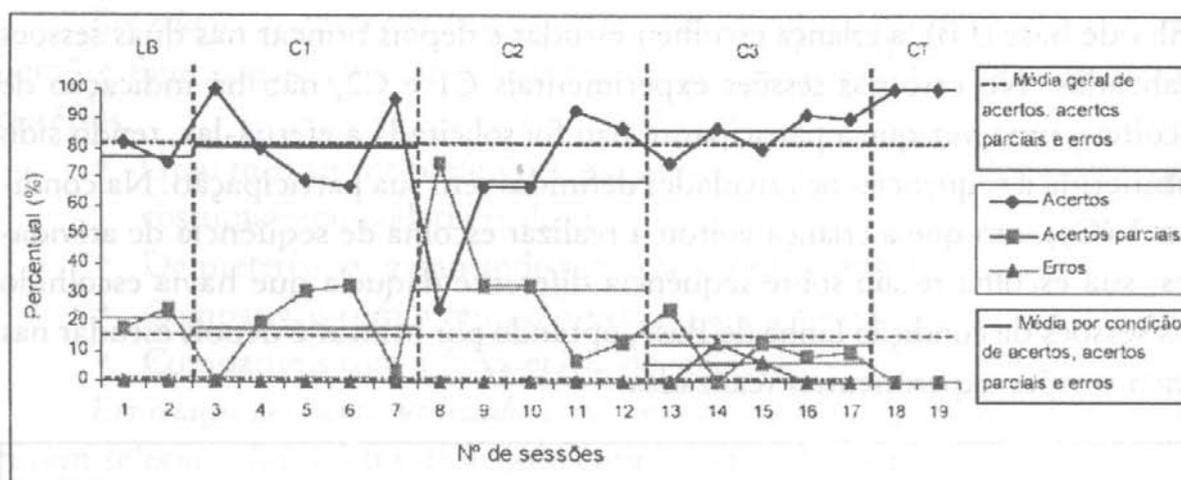


Figura 2 – Distribuição de desempenho nas sessões realizadas

Na linha de base (LB), em que a criança escolheu estudar e depois brincar em ambas as sessões, as porcentagens de acertos e acertos parciais sofreram variação de menos de 10% de uma sessão para outra, com uma porcentagem média de acertos inferior à média geral de acertos no conjunto das sessões.

Na condição 1 (C1), em que a criança passou pela seqüência estudar e depois brincar, com conseqüência tangível ao final das sessões, embora a média percentual de acertos tenha aumentado em relação à condição teste inicial (de 76% para 82,4%), os valores percentuais de acertos em cada sessão já não se mostraram tão estáveis. O rendimento da criança, medido pelo percentual de acertos, nessa condição, passou pelo maior índice de acertos possível, mas também por um dos menores apresentados pela participante no conjunto das sessões, embora, ao final, tenha apresentado recuperação considerável, atingindo valor próximo de 100%.

Na primeira sessão da condição 2 (C2), exposta à condição de seqüência brincar e depois estudar, a criança apresentou a porcentagem mais baixa de acertos (25%) em todas as sessões experimentais. As porcentagens de acertos voltaram a subir até chegar ao valor de 92,9%, mas diminuíram um pouco na última sessão (86,7%). O valor médio de percentual de acertos nessa condição foi o mais baixo de todas as condições: 67,6%.

Na condição 3 (C3), em que a criança escolheu brincar e depois estudar, os valores percentuais de acertos e acertos parciais mostraram-se estáveis, e a média de acertos apresentada pela participante nessa condição resultou mais alta do que na condição anterior, atingindo 84,5%. Apenas nessa condição

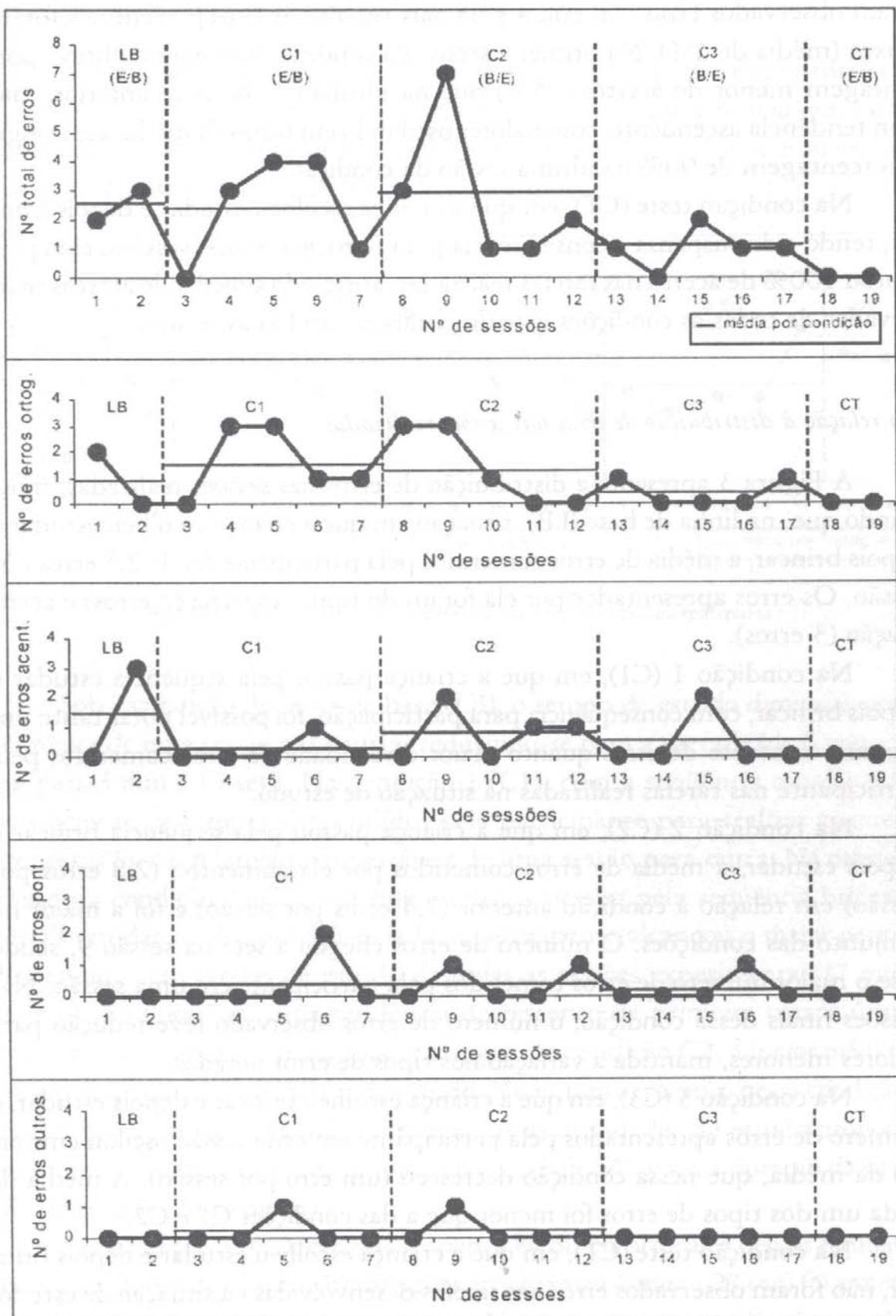


Figura 3 – Distribuição de erros nas sessões realizadas

foram observados erros cometidos pela participante, mas os percentuais foram baixos (média de 4%). Na primeira sessão da condição 3, o sujeito obteve porcentagem menor de acertos (75%) que na última da condição anterior, mas com tendência ascendente, com valores oscilando em torno da média até atingir a porcentagem de 90% na última sessão da condição.

Na condição teste (CT), em que a criança escolheu estudar e depois brincar, tendo sido suspensa a consequência para participação nas sessões, ela apresentou 100% de acerto nas tarefas realizadas, atingindo a média de acertos mais elevadas de todas as condições experimentais em ambas as sessões.

Em relação à distribuição de erros nas sessões realizadas

A Figura 3 apresenta a distribuição de erros nas sessões realizadas, mostrando que, na linha de base (LB), situação em que a criança escolheu estudar e depois brincar, a média de erros cometidos pela participante foi de 2,5 erros por sessão. Os erros apresentados por ela foram do tipo ortografia (2 erros) e acentuação (3 erros).

Na condição 1 (C1), em que a criança passou pela seqüência estudar e depois brincar, com consequência para participação, foi possível notar tanto um número crescente de erros quanto maior diversidade de erros cometidos pela participante nas tarefas realizadas na situação de estudo.

Na condição 2 (C2), em que a criança passou pela seqüência brincar e depois estudar, a média de erros cometidos por ela aumentou (2,8 erros por sessão) em relação à condição anterior (2,4 erros por sessão) e foi a maior no conjunto das condições. O número de erros chegou a sete na sessão 9, sendo esse o maior número de erros cometidos pela participante em uma sessão. Nas sessões finais dessa condição, o número de erros observado teve redução para valores menores, mantida a variação nos tipos de erros notados.

Na condição 3 (C3), em que a criança escolheu brincar e depois estudar, o número de erros apresentados pela participante em cada sessão oscilou em torno da média, que nessa condição decresceu (um erro por sessão). A média de cada um dos tipos de erros foi menor que a das condições C1 e C2.

Na condição teste (CT), em que a criança escolheu estudar e depois brincar, não foram observados erros nas tarefas desenvolvidas na situação de estudo.

Em relação à distribuição do tempo de estudo nas sessões realizadas

A distribuição do tempo de estudo nas sessões realizadas é apresentada na Figura 4. A participante concluiu as tarefas de estudo num tempo que variou entre três minutos e quinze segundos (nas sessões 2 e 14) e sete minutos e quarenta segundos (na sessão 8).

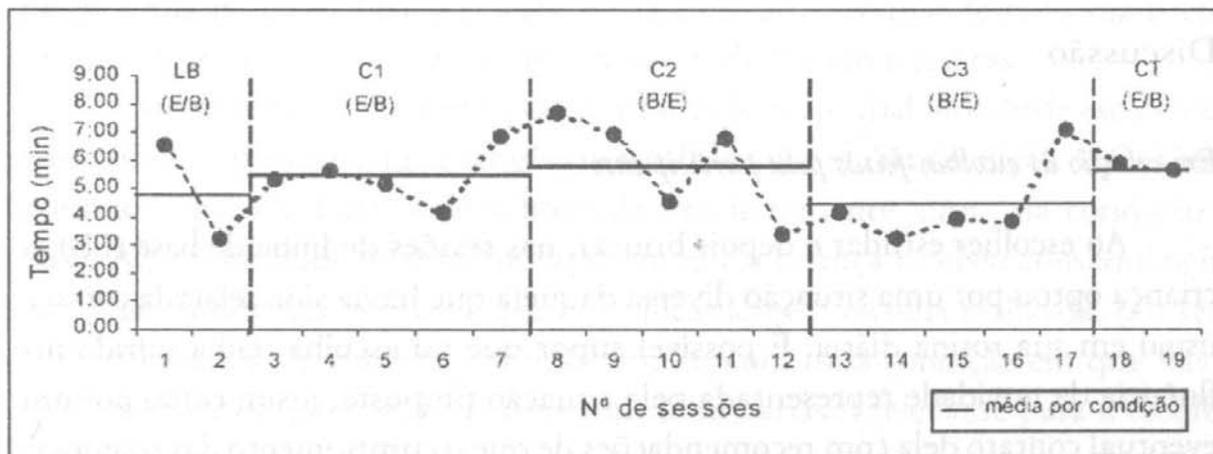


Figura 4 – Distribuição do tempo de estudo nas sessões realizadas

Sob a condição de linha de base (LB), o tempo de estudo diminuiu sensivelmente de uma sessão para outra, reduzindo-se para a metade (de 6 min e 30 seg para 3 min e 15 seg). Na condição 1 (C1), com a seqüência estudar e depois brincar, os tempos despendidos pela participante para realizar as tarefas propostas foram relativamente estáveis de uma sessão para outra. Na primeira sessão da condição 2 (C2), em que a criança passou pela seqüência brincar e depois estudar sendo conseqüenciada, a participante alcançou o maior período despendido com tarefas de estudo de todas as sessões experimentais (7 min e 40 seg). Embora com uma tendência decrescente da primeira para a última sessão nessa condição, a participante atingiu, na condição C2, a maior média de tempo despendido com tarefas de estudo. No entanto, mesmo nessa condição o tempo gasto pela participante para realizar as atividades de estudo propostas foram muito inferiores ao tempo máximo estabelecido para a duração da situação de estudo (20 minutos).

Na condição 3 (C3), em que a criança escolheu brincar e depois estudar, a média de tempo de estudo obtido pela participante (4 min e 27 seg) foi a menor dentre todas as condições experimentais. Nas quatro primeiras sessões, a criança apresentou tempos de estudo inferiores à média e apenas na última sessão foi

observado um tempo de estudo elevado em relação à média na condição (7 min e 5 seg). Na condição teste (CT), em que a criança escolheu estudar e depois brincar sem ser conseqüenciada, ela apresentou tempos de estudo semelhantes nas duas sessões, menores do que o observado na última sessão da condição anterior, mas ainda maiores do que a média da condição anterior.

Discussão

Em relação às escolhas feitas pela participante

Ao escolher estudar e depois brincar, nas sessões de linha de base (LB), a criança optou por uma situação diversa daquela que havia sido relatada como a usual em sua rotina diária. É possível supor que tal escolha tenha sofrido influência da novidade representada pela situação proposta, assim como por um eventual contato dela com recomendações de que o cumprimento das responsabilidades deve anteceder a diversão. Verbalizações nessa direção são usuais por parte de adultos (professores, pais e responsáveis), sejam derivadas de experiências pessoais bem-sucedidas, de tradição presente no senso comum ou de princípios comportamentais como o de Premack. Diante da solicitação para que efetuassem sua escolha, a participante pode ter preferido exibir um comportamento que, de seu ponto de vista, melhor correspondesse à expectativa da pesquisadora – considerando-se as recomendações de organização de atividades mais freqüentemente disponíveis nessa área do estudo.

Na condição 3 (C3), em que a criança podia realizar atividades de estudo e brincar em seqüência escolhida por ela a partir da oferta das possibilidades pela pesquisadora, a criança escolheu brincar e depois estudar. Isso ocorreu depois de a participante ter sido exposta a experiências em que a realização das atividades propostas, em qualquer seqüência, foi seguida de conseqüências potencialmente reforçadoras especificamente oferecidas pela pesquisadora. A escolha da criança, nessa condição, pode ter sido influenciada pela experiência próxima vivida na condição imediatamente precedente de brincar e depois estudar. Pode ter sido influenciada também e, principalmente, pela sua história de vida, já que a criança relatou, como rotina diária, brincar no começo da tarde e iniciar a realização de suas tarefas escolares por volta das 18:00. A probabilidade de manter a mesma escolha que vinha fazendo em sua rotina diária, depois

de ter feito uma escolha diferente dessa na linha de base (LB), pode ter ficado maior, nessa condição, se a exposição da criança às duas combinações possíveis, nas fases anteriores, seguidas de aprovação da pesquisadora, na forma de conseqüências tangíveis, fosse interpretada pela participante como uma forma de autorização para escolher algo diferente daquilo que adultos costumavam considerar como mais adequado. É possível supor que, nessa condição, mais do que na de linha de base (LB), a criança tenha efetivamente manifestado sua preferência em termos de seqüência de atividades de estudo e lúdicas.

Outra variável, contudo, pode ter influído na probabilidade de escolha da participante, uma vez que a seqüência escolhida por ela na condição 3 (C3) foi a mesma a que ela havia sido submetida imediatamente antes, na condição 2 (C2). A proximidade de uma condição em que a criança recebeu conseqüências tangíveis, ainda que não associada especificamente à escolha realizada, por realizar atividades na seqüência brincar-estudar com uma condição em que havia possibilidade de escolha, pode constituir uma variável relevante para a escolha feita.

Na condição teste (CT), contudo, a criança novamente escolheu a seqüência estudar e depois brincar, como havia feito na linha de base (LB), variando assim sua preferência. Segundo Fisher e Mazur (1997), que efetuaram uma revisão da literatura sobre escolha, as preferências expressas por respostas de escolha podem mudar de uma sessão para a próxima, sem que seja possível identificar variáveis específicas para essa alteração. Em função disso, recomendam reavaliar as preferências do indivíduo tão freqüentemente quanto possível. É possível que uma alternância de preferências tenha ocorrido, neste caso, sem uma relação direta com as variáveis investigadas. A exposição da participante a dois tipos de combinações impostas pela pesquisadora, ambas seguidas de conseqüências, pode, contudo, ter contribuído para essa variação, caso a criança tenha construído, com base nesta exposição, a hipótese de que modificar as escolhas fosse algo desejável do ponto de vista da pesquisadora.

O número de sessões da linha de base (LB) e da condição teste (CT), que neste estudo variaram de duas a três, dependendo do padrão de respostas apresentado pela criança, constitui uma limitação no alcance das conclusões sobre o efeito dessas variáveis. É desejável que sejam realizados, como forma de enfrentar tais limitações, estudos que prevejam um número maior de sessões, de modo a contar com melhores evidências sobre a estabilidade das respostas-alvo em cada condição. Outra possibilidade, não excludente desta, é solicitar que os

participantes justifiquem as escolhas feitas, de modo a possibilitar identificação de aspectos controladores das escolhas, embora relatos verbais possam ocorrer sob controle de variáveis não identificadas, não apresentando correspondência com a ação observada ou, neste caso, com as variáveis controladoras das escolhas.

Em relação ao desempenho apresentado pelo sujeito nas atividades de estudo

A criança apresenta uma história de ótimo desempenho acadêmico, segundo o relato dela e da mãe. Os dados obtidos no estudo confirmam essa situação, se for levado em consideração o alto índice de acertos alcançado nas tarefas de estudo que realizou (média de 82,6% de acertos). As variações observadas nesse desempenho não foram grandes, mas permitiram identificar possíveis relações entre as condições a que a criança foi exposta e os resultados obtidos. Uma dessas variações pode ser observada na mudança da condição C1 (estudar/brincar) para C2 (brincar/estudar), tendo ocorrido um decréscimo importante no índice de acertos na primeira sessão da condição C2 quando comparada à última da condição C1, seguido de recuperação do nível de acerto nas sessões subseqüentes. Tal situação pode estar relacionada, neste caso, à própria mudança em uma situação que ocorreu repetidas vezes, sugerindo que mudanças em aspectos da rotina da criança podem interferir, mesmo que apenas inicialmente, no desempenho de crianças em tarefas escolares.

Os dados obtidos permitiram, ainda, supor uma relação relevante entre possibilidade de escolha da seqüência de realização de atividades pela criança e indicadores de melhor desempenho no estudo. Nas condições em que a participante escolheu que seqüência de atividades realizaria, brincar/estudar ou estudar/brincar, sua média de acertos foi superior à observada em condições em que ela não teve opção de escolha, confirmando mais uma vez resultados já obtidos em outras oportunidades (Catania, 1999).

A escolha parece também estar relacionada a uma diminuição do número de erros cometidos pela participante. Na condição 3 (C3) e na condição teste (CT), o número de erros cometidos pela criança foi menor que nas condições em que ela não teve a possibilidade de escolha (C1 e C2). Porém, na linha de base (LB), igualmente condição de escolha, isso não ocorreu. A novidade da situação para a criança, na linha de base (LB), pode ter influído negativamente na qualidade de seu desempenho.

Em relação ao tempo utilizado pelo sujeito para realizar as atividades de estudo

Quanto ao tempo despendido pela criança para realizar as atividades de estudo, o menor tempo foi observado na condição 3 (C3), aquela em que a participante escolheu a seqüência de atividades que faria, indicando exatamente a seqüência habitualmente utilizada na sua rotina diária: brincar e depois estudar. Aparentemente, escolher a seqüência de estudar/brincar e realizar essas atividades na seqüência que costuma ser escolhida pela criança espontaneamente constitui a condição mais favorável para seu desempenho no estudo, tanto em termos de acertos alcançados, quanto de aproveitamento do tempo, não sendo de estranhar a prática estabelecida da criança para realização de suas tarefas escolares. É possível supor que, no caso desta participante, sua escolha em termos de primeiramente realizar atividades lúdicas e só então realizar as tarefas escolares esteja garantindo resultados suficientes, tanto acadêmicos quanto de satisfação pessoal, para fortalecer esse comportamento no repertório da participante. É possível supor, ainda, que as atividades lúdicas desenvolvidas pela criança funcionem como uma condição de preparo para as atividades de estudo, dado que, ocorrendo após o período escolar, propiciam descanso e recuperação de condições para um melhor rendimento no retorno às atividades mais tipicamente intelectuais, sem constituírem atividades incompatíveis, nem representarem uma forma de esquiva para a realização das tarefas escolares, como por vezes parece ocorrer com algumas crianças.

Conclusões finais

Alto rendimento nas atividades de estudo, baixo número de erros cometidos nas tarefas e menor tempo utilizado pelo sujeito para realizar atividades de estudo foram observados em situações em que a criança escolheu a seqüência em que preferia estudar e brincar, e quando essa escolha recaiu sobre seqüência idêntica à utilizada usualmente pela criança em relação às tarefas escolares.

Os dados obtidos sugerem a relevância de desenvolver avaliações sistemáticas do impacto dos aspectos da rotina da criança e, em especial, das variáveis relativas à seqüência de realização de atividades sobre o comportamento de estudo, em vez de supor maior ou menor adequação dessas condições para favorecer comportamentos de estudo. Ao contrário do que sugerem as recomendações usualmente feitas por adultos, para que crianças organizem suas

atividades diárias de forma a se engajarem primeiro em atividades de estudo e posteriormente em atividades lúdicas, os resultados obtidos junto ao sujeito deste estudo demonstram a superioridade, ainda que pequena, da combinação contrária para gerar efeitos importantes sobre comportamentos de estudo, ao menos para esta participante e nas condições em que a investigação foi realizada.

Dificuldades e questões metodológicas

O desempenho acadêmico apresentado pela participante deste estudo era bastante alto e, por isso, pode ter apresentado pouca sensibilidade a mudanças na seqüência de atividades. Estudos semelhantes deverão ser realizados com crianças que apresentem rendimentos, em especial abaixo do satisfatório, para melhor avaliar o impacto das variáveis propostas sobre comportamentos de estudo.

O pequeno número de sessões (duas) nas condições de linha de base (LB) e teste (CT), em que a criança realizava as atividades de estudo e lúdicas na seqüência escolhida por ela, sem previsão de conseqüência potencialmente reforçadora, constituiu uma limitação para a avaliação do impacto das variáveis de interesse. Estudos subseqüentes deverão garantir um número de sessões maior nessas, e mesmo nas outras condições experimentais, a fim de que esse impacto possa ser melhor avaliado em função de maior estabilidade nos comportamentos observados.

É desejável, ainda, que em estudos futuros a seqüência das atividades a que a criança é exposta por definição do pesquisador seja também avaliada. No caso deste estudo, foi feita a introdução da seqüência estudar/brincar (C1) após a participante ter escolhido, nas sessões da condição da linha de base (LB), essa mesma seqüência. Com isso, pode ter ocorrido um fortalecimento não intencional da escolha efetuada pela criança na situação de linha de base (LB), já que na condição 1 (C1) ela recebia conseqüência potencialmente reforçadora para realizar as atividades, o que pode ter, de algum modo, influenciado suas posteriores escolhas no decorrer do estudo.

A utilização do procedimento empregado neste estudo, em especial se aperfeiçoado nos aspectos apontados e aplicado a um conjunto maior e mais diversificado de crianças, pode oferecer respostas mais completas para perguntas relacionadas a como promover comportamentos de estudo em crianças. Os dados obtidos oferecem, contudo, contribuição no sentido de melhor preparar

pais e professores para lidar com situações de estudo de crianças, em termos de possibilidade de escolha de seqüência de atividades na rotina e do impacto da própria seqüência, ainda que seja para colocar em dúvida "certezas" tradicionais nesta área.

Resumo

Crianças em início de escolarização dividem tempo entre estudar, brincar e outras atividades que podem concorrer entre si. Foram objetivos deste estudo investigar efeitos de combinações das atividades brincar e estudar sobre comportamentos de estudo em crianças e preferência quanto a tais combinações. O estudo foi feito com uma menina, 8 anos, aluna da 2ª série do ensino fundamental, período matutino, cuja rotina era brincar no início e realizar tarefas escolares no final das tardes. A participante foi submetida a situações que alternavam seqüência dessas atividades e possibilidade de escolha das seqüências pela criança. Melhor rendimento, menor número de erros e de tempo gasto para estudar ocorreram em situações em que a participante escolheu a seqüência de atividades e que essa era a mesma da rotina da criança (brincar-estudar).

Palavras-chave: esquemas concorrentes; comportamento de escolha; hábitos de estudo; comportamento estudar; seqüência de atividades no estudo.

Abstract

Children who are at the beginning of their school years divide their time into studying, playing and other activities that may compete with one another. This study aimed to investigate effects of different combinations of playing and studying on children's study behaviors and preferences regarding those combinations. The study was developed with an eight-year-old girl attending the second year of primary school in the morning. Her routine was playing in the beginning and studying in the end of the afternoons. The girl was exposed to situations that alternated sequences of those activities and the possibility of making choices about the sequences. Higher productivity, lower number of errors and less time spent to conclude the studying tasks occurred in the situations when the girl chose the sequence and the sequence chosen was the same as the one she followed every day (playing-studying).

Key-words: competing schedules; choice behavior; study habits; study behavior; activities sequence in studying.

Resumen

Los niños en inicio de alfabetización dividen el tiempo entre estudiar, jugar y otras actividades que pueden concurrir unas con las otras. Fueron objetivos de ese estudio investigar efectos de combinaciones de las actividades jugar y estudiar sobre comportamientos de estudio en niños y preferencia a tales combinaciones. El estudio fue realizado con una niña, 8 años, alumna del 2º año de la primaria, periodo matutino, cuya rutina era jugar en el inicio de la tarde y realizar las tareas de la escuela a la tardecita. La participante fue sometida a situaciones que alternaban secuencia de estas actividades y posibilidad de elección de las secuencias por el niño. Mejor rendimiento, menor número de errores y de tiempo gasto para estudiar, ocurrieron en situaciones en que la participante eligió la secuencia de actividades y que era la misma de la rutina del niño (jugar-estudiar).

Palabras claves: esquemas concurrentes; comportamiento de elección; hábitos de estudio; comportamiento estudiar; secuencia de actividades en el estudio.

Referências

- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4 ed. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Cortegoso, A. L. (1993). *Contingências presentes em dois diferentes períodos de funcionamento de uma agência educacional*. Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto.
- _____ (1994). *Intervenção como instrumento para conhecer e conhecimento como condição para intervir: administração de relações no atendimento a crianças e jovens*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Fisher, W. W. e Mazur, J. E. (1997). Basic and Applied Research on Choice Responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 30, n. 3, pp. 387-410.
- Krumboltz, J. D. e Krumboltz, H. B. (1977). *Modificação do comportamento infantil*. São Paulo, E. P. U.
- Martin, G. e Pear, J. (1978). *Behavior Modification: What it is and how to do it*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

- Mattoso, A. I. C. (2000). *Caracterização de repertório e identificação de contingências relacionadas a comportamento de estudo de alunos de graduação*. Monografia realizada como parte dos requisitos para formação de bacharel em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Michael, J. (1991). A behavioral perspective in college teaching. *The Behavior Analyst*, v. 14, n. 2, pp. 229-239.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo, E.P.U.

Ana Lucia Cortegoso

Doutora em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP
Professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos
E-mail: cortego@power.ufscar.br'

Carolina Berteli Albano Ramos

Bacharel em Psicologia e psicóloga
E-mail: carolbaramos@hotmail.com