

Relações comportamentais ao ensinar em situações de recreação dirigida

Ana Lúcia Cortegoso

Silvio Paulo Botomé

Em qualquer situação de interação com o meio, o ser humano pode aprender algo, e freqüentemente aprende, seja com os próprios resultados, efeitos ou produtos de suas ações e de outros tipos de conseqüências que o meio torna disponível, seja com enunciados verbais sobre relações entre ações e suas conseqüências. Nas palavras de Skinner (1958/1980), aprende por meio de contingências (no primeiro caso) ou de regras (no segundo). Pode aprender acidentalmente ou com um propósito específico, em geral traduzido por arranjos que, espera-se, sejam capazes de promover a aprendizagem de modo rápido, confortável e relevante. A esse último processo Skinner chama de educação, destacando o papel de educadores como agentes desse processo e, nesse sentido, responsáveis por suas características e resultados (1972).

O que se observa, contudo, no âmbito da atuação das agências e agentes da Educação, é um ensino que ainda é, em geral, apresentado, “pensado” e praticado em termos de “informações transmitidas”. A despeito do conhecimento disponível na forma de crítica à prática educacional e sobre o processo de ensino-aprendizagem dos organismos, agentes e agências responsáveis por ensinar permanecem enfeitando com estratégias sofisticadas uma educação repleta de mitos, autoritária, discriminatória e, principalmente, desvinculada de uma realidade que exige indivíduos capacitados para lidar com ela – e não apenas falar sobre ela. De acordo com o que enfatiza Botomé (1994), o que um indivíduo se torna apto e tende a fazer é o que de fato lhe foi ensinado – e não aquilo que faz parte da intenção (ou do discurso) de quem pretende estar ensinando.

A implementação de agências de formação complementar, para crianças e jovens, destinadas a promover repertórios comportamentais específicos em seus usuários, favorecedores de solidariedade, responsabilidade para com o ambiente, autonomia, criatividade e capacidade de aprender depende, basicamente, de comportamentos dos profissionais que nela atuam. São eles os

responsáveis por transformar conhecimento disponível sobre ensino e aprendizagem em condições para que os comportamentos de interesse dos aprendizes possam ser instalados e mantidos e, na ausência de conhecimento suficiente, por produzir o conhecimento necessário para fazer isso. É nesse contexto que, tanto quanto produzir condições concretas, em termos administrativos e pedagógicos, para a ocorrência de comportamentos de ensino relevantes de agentes educativos que atuam em uma agência educacional, é necessário produzir conhecimento confiável sobre quais são tais comportamentos e sobre como promovê-los.

Como em toda e qualquer situação na qual ocorra uma interação com o meio, crianças que participam de atividades recreativas podem aprender novas formas de relação com esse meio, e podem ter seus repertórios preexistentes mantidos ou modificados. O que é desejável que aprendam crianças atendidas em uma agência educacional destinada a capacitá-las para uma vida social de melhor qualidade, em situações de recreação? O que de fato aprendem, quando expostas a situações de recreação mediadas por adultos e, em particular, por agentes educativos que têm a função específica de promover aqueles comportamentos indicados como desejáveis no âmbito de um projeto educacional? Que aprendizagens são promovidas a partir de arranjos ambientais dispostos em situações específicas de recreação dirigida? Quais são os arranjos estabelecidos? Que comportamentos de agentes educativos são significativos nesse processo? Que variáveis influenciam tais comportamentos? Essas são questões para as quais parece necessário e possível oferecer algumas respostas, a partir do exame de situações concretas observadas no âmbito de uma agência com tal natureza.

Em uma agência concebida para intervir em atendimento oferecido a crianças e jovens, bem como para produzir conhecimento sobre condições a que fica exposta essa população, não basta constatar os resultados – elogiáveis ou indesejáveis – que são alcançados por agentes educativos ao ensinar. É indispensável identificar as variáveis e, muitas vezes, valores dessas variáveis, que estão associadas aos resultados observados, de modo que possam ser ampliados os efeitos desejáveis e minimizados os indesejáveis. A extensão dessas descobertas para outras situações e condutas de outros agentes é parte, tanto da administração desse tipo de agência, quanto da produção de conhecimento sobre conduta humana de modo geral.

Ao observar, em situações informais, aspectos das condutas de agentes educativos e aspectos dos efeitos que condutas desses indivíduos parecem ser capazes de produzir em relação à aprendizagem de seus aprendizes, é possível caracterizar tendências em relação aos efeitos produzidos (ou favorecidos) por tais condutas como condições de ensino. Do ponto de vista administrativo, a identificação de tendências desse tipo tem servido para tomar decisões sobre preservação (ou perda) de emprego, treinamentos, advertências, justificativas, omissão... Raramente, contudo, tais situações são objetos de análise, que necessitam ser compreendidos em termos das condições em que ocorrem, como condição para intervir de modo eficaz.

O agente educativo, cujos comportamentos são examinados neste estudo, apresentava, como característica marcante de sua atuação, tendência para alcançar bons resultados junto aos aprendizes nas atividades que desenvolvia na agência educacional em que atuava, no atendimento a necessidades educacionais de crianças, jovens e suas famílias. Suas condutas, observadas em situações informais, apresentavam características sugestivas de compatibilidade entre o modo como conduzia seu trabalho e os objetivos propostos para a agência. Com frequência, obtinha, junto às crianças com quem interagia, resultados indicativos de uma atuação que não se limitava a propiciar diversão a elas – embora isso já não fosse pouco.

O interesse da agência pelo agente e por seu trabalho surgiu pelo fato de diversas crianças com as quais ele atuava ou havia atuado, em outras situações fora da agência, terem manifestado entusiasmo e interesse por suas atividades e afeição por ele. Comentários sobre seu desempenho surgiram de diferentes fontes, sempre indicando ser ele alguém capaz de estabelecer interações gratificantes para crianças, ao desenvolver com elas atividades recreativas. Convidado para um trabalho temporário, o agente educativo apresentou condutas de interesse para a agência: preparou espontaneamente plano de trabalho, discutiu suas propostas com a coordenadora, utilizou sugestões oferecidas de modo a adequar a atividade a ser desenvolvida às condições existentes na agência, cumpriu todas as combinações feitas e obteve resultados importantes junto às crianças que participaram da atividade: alto índice de participação nas atividades e manifestações de satisfação e interesse. Evidenciou ainda atenção e cuidado na avaliação de seu trabalho, comunicando e discutindo suas percepções sobre dificuldades e progressos obtidos.

A experiência realizada nesse período, apontando vantagens para a agência na permanência do agente como componente de seu quadro permanente, e o impedimento do responsável por atividade equivalente à que o agente poderia oferecer na agência, criaram condições para a decisão de convidá-lo a permanecer após o final do período de férias escolares, o que criou, então, a oportunidade de desenvolver um estudo sistemático sobre seu padrão de conduta. Tal estudo levaria a compreender que aspectos (ou variáveis) de seu comportamento eram significativos para o sucesso que apresentava junto às crianças, assim como que variáveis poderiam estar relacionadas aos processos de aprendizagem desenvolvidos pelo agente para chegar a essa capacidade de atuação educativa com crianças. Tal situação é o protótipo da oportunidade para descobrir, estudar e caracterizar comportamentos que, fora dessa oportunidade, dificilmente poderão ser observados e caracterizados para servir como conhecimento capaz de orientar o que fazer para construir tais tipos de comportamentos em outras pessoas, por meio de ensino ou treinamento.

No exame de situações de recreação dirigida conduzidas por esse agente foram buscadas respostas para questões sobre aprendizagens propiciadas aos participantes (aprendizes) dessas situações, condutas do agente responsáveis por tais aprendizagens e suas propriedades relevantes. Descrições de classes de comportamentos a partir de ocorrências comportamentais observadas, identificação de variáveis e valores de variáveis controladores dessas classes de comportamentos, identificação de decorrências dessas classes para o repertório do agente educativo e em relação aos efeitos desses comportamentos para a aprendizagem das crianças e para o atendimento oferecido são parte do que pode ser conhecido em uma situação desse tipo, que, por sua natureza, é uma fonte importante de descoberta de variáveis importantes para obter sucesso nos processos de aprendizagem pelos quais diferentes agências educativas são responsáveis.

Método

Sujeito: Participou desse estudo um agente educativo, do sexo masculino, com 22 anos, aluno de curso de graduação em Ciências Sociais, ator amador; responsável pela atividade de recreação dirigida em agência de formação complementar para crianças e jovens em que o estudo foi conduzido e na qual esse tipo de atividade era oferecida a todas as crianças inscritas.

Quando do início da coleta de dados, já há quatro anos desenvolvia atividade de recreação dirigida em pré-escolas, junto a crianças de quatro a seis anos. Observações informais e relatos de aprendizes, pais e outros agentes educativos que atuavam na agência possibilitaram enumerar as características do repertório comportamental do agente e os efeitos que seus comportamentos produziam sobre seus aprendizes, tais como: 1. Inserção fácil e rápida de crianças recém-chegadas à agência na atividade sob responsabilidade do agente, mesmo havendo resistência inicial de alguma criança em participar de outras atividades na agência; 2. Solução rápida de conflitos eventualmente surgidos entre crianças, com retomada da atividade normal e participação dos envolvidos; 3. Manutenção do grupo de crianças com que o agente atuava disposto a participar, atento e envolvido com as atividades propostas por ele; 4. Procura da agência e dos serviços nela prestados por famílias e crianças, em função da presença do agente na equipe; 5. Indagações de crianças sobre vinda do agente nos dias em que sua ida à agência não era prevista; 6. Reações favoráveis e efusivas das crianças diante de sua presença na agência; 7. Alta frequência de ida espontânea e imediata de crianças ao local onde o agente estava e para sua atividade; 8. Atendimento imediato das crianças ao chamado do agente para início de sua atividade; 9. Oferta de atividades variadas às crianças, de semana para semana e dentro de uma mesma sessão; 10. Alcance de participação e atendimento a solicitações do agente por parte de crianças que manifestavam dificuldades em outras atividades ou com outros agentes educativos.

Procedimento de observação: Foram obtidos dados relativos ao desempenho do agente em: 1) quatro sessões de recreação dirigida, com um total de 164 minutos, variado entre 36 e 52 minutos de duração, com seis a onze crianças presentes, com idade entre dois e seis anos de idade, com e sem a presença de monitoras do grupo; 2) situações de ensino diversas, com participação do agente, ocorridas na agência; 3) situações de interação do agente com os aprendizes e com colegas da agência, observadas informalmente e com eventos registrados de forma anedótica; 4) conversas informais e reuniões de trabalho, com relatos dos agentes e outros participantes da agência, registrados de forma anedótica conforme ocorriam ou chegavam ao conhecimento do observador, também administrador da agência; 5) atas de reuniões e documentos de circulação interna e de comunicação com as famílias de crianças usuárias da agência; e 6) entrevista com exibição de trechos das ses-

sões de ensino gravadas e perguntas de esclarecimentos sobre ocorrências observadas nesses trechos, tendo sido as verbalizações do agente anotadas pela entrevistadora, de forma sintética, no momento em que ocorreram e completadas, de memória, ao final da entrevista.

Equipamento e material: Foram utilizados, para coleta e análise de dados, equipamento e material convencional para filmagem e anotações. Os dados foram obtidos a partir dos registros de ocorrências na agência e de exame de gravações em vídeo de algumas das sessões de recreação dirigida conduzidas pelo agente, nas quais foram identificados, para análise, comportamentos relacionados à condução de sessões de ensino.

Procedimento de escolha dos comportamentos a analisar: Foram utilizados, para seleção dos comportamentos do agente a serem analisados, os seguintes critérios: serem potencialmente favorecedores ou desfavorecedores de aprendizagens (considerando conhecimento disponível sobre esse processo), típicos no repertório do agente considerado ou, ainda, indicativos de variáveis possivelmente influentes sobre os comportamentos do agente.

Procedimento de tratamento e de análise dos comportamentos do sujeito: Descrições sucessivas dos comportamentos identificados foram realizadas, com explicitação crescente de classes de respostas, condições diante das quais tais classes de respostas ocorriam e resultados, efeitos, produtos ou conseqüências das ações observadas. Tais descrições foram elaboradas por meio de comparações entre diferentes classes de comportamentos e suas respectivas descrições; identificação de diferentes tipos de propriedades do ambiente e das classes de ações dos comportamentos considerados; busca de tipos de propriedades identificadas na descrição de um comportamento em componentes de outros comportamentos; comparações das descrições de componentes de comportamentos formuladas com conceitos relativos à definição do que é comportamento humano; obtenção de informações adicionais sobre as classes de comportamentos, a partir de revisão de gravações, consultas aos registros de ocorrências da agência, conversas informais com agentes, aprendizes, pais, observações informais de situações envolvendo agente ou aprendizes; complementação das descrições de comportamentos elaboradas a partir de novas e adicionais informações obtidas; formulação de hipóteses sobre componentes das relações identificadas a partir de informações adicionais obtidas, revisão das formulações propostas considerando abrangência e especificidade das classes de comportamentos descritas e proposição de categorização de classes de

comportamentos do agente para análise. As descrições foram reformuladas até serem consideradas satisfatórias pela pesquisadora, em função de indicarem relações plausíveis entre propriedades de componentes dos comportamentos do agente educativo e propriedades dos comportamentos das crianças e jovens que constituem os objetivos finais da agência e da atividade de recreação dirigida.

Resultados

No Quadro 1 pode ser encontrada uma enumeração de situações relativas à atuação do agente educativo, agente desse estudo. Tais situações, obtidas em observações informais e relatos de aprendizes, pais e outros agentes educativos que atuavam na agência, correspondem ao ponto de partida do estudo, indicativo da existência de um repertório comportamental relevante de ser compreendido, considerando os objetivos educacionais pretendidos pela agência.

Quadro 1 – Tipos de situações observadas em relação à atuação do agente educativo na agência

1. Inserção fácil e rápida de crianças recém-chegadas à agência na atividade sob responsabilidade do agente, mesmo havendo resistência inicial de alguma criança em participar de outras atividades na agência;
2. Solução rápida de conflitos eventualmente surgidos entre crianças, com retomada da atividade normal e participação dos envolvidos;
3. Manutenção do grupo de crianças com que o agente atuava disposto a participar, atento e envolvido com as atividades propostas por ele;
4. Procura da agência, e dos serviços nela prestados, por famílias e crianças, em função da presença do agente na equipe;
5. Indagações de crianças sobre vinda do agente nos dias em que sua ida à agência não era prevista;
6. Reações favoráveis efusivas das crianças diante de sua presença na agência;
7. Alta freqüência de ida espontânea e imediata de crianças ao local onde o agente estava e para sua atividade;
8. Atendimento imediato das crianças ao chamado do agente para início de sua atividade;
9. Oferta de atividades variadas às crianças, de semana para semana e dentro de uma mesma sessão;
10. Alcance de participação e atendimento a solicitações do agente por parte de crianças que manifestavam dificuldades em outras atividades ou com outros agentes educativos.

Nos Quadros 2 e 3 são apresentadas classes de comportamentos do agente educativo, identificadas a partir de observações realizadas em situações de ensino e descritas com base nessas sessões, em observações informais de situações ocorridas na agência, relatos de aprendizes, pais e outros agentes educativos da agência e de informações fornecidas pelo agente, em entrevista. Cada comportamento é apresentado em termos das condições nas quais foi observado, respostas observadas e resultados ou efeitos, observados ou prováveis, dessas respostas.

No Quadro 2 estão relacionadas classes de comportamentos do agente educativo em que suas ações foram apresentadas diante de comportamentos ou propriedades de comportamentos de um ou mais aprendizes.

Quadro 2 – Comportamentos do agente em que as respostas ocorreram diante de comportamentos ou propriedades de comportamentos de aprendizes

Diante de...	Respostas observadas...	Resultados ou efeitos das respostas
Comportamentos de aprendiz compatíveis com solicitação ou melhora no desempenho de aprendiz	Elogiar aprendiz ou seu desempenho, de forma geral ou especificando aspectos desse desempenho	Manutenção de aprendizes participando da atividade; maior probabilidade de o aprendiz melhorar o desempenho
Comportamentos parciais, parcialmente corretos ou incorretos em relação ao desempenho solicitado de aprendiz que já participa regularmente das atividades	Corrigir o desempenho do aprendiz (indicar a existência do erro, dizer por que é um erro, dizer como deve ser o desempenho, mostrar como deve ser o desempenho, indicar diferenças entre o desempenho certo e o errado, ajudar o aprendiz a fazer certo e/ou solicitar novo desempenho do aprendiz)	Oportunidade para o aprendiz melhorar o desempenho quanto ao aspecto incorreto
Comportamentos parciais ou parcialmente corretos apresentados por aprendizes menores de três anos de idade, iniciantes ou que apresentam história de recusa em participar da atividade de recreação dirigida	Dar continuidade à atividade, modificar o critério original (levando à aceitação do desempenho exibido), dizer o que está bom no desempenho, omitir comentário ou indicação sobre erro cometido, omitir solicitação de nova resposta	Aspecto positivo do desempenho do aprendiz valorizado; maior probabilidade de o aprendiz permanecer participando

Aprendizes de até três anos de idade realizando atividade em desacordo com o solicitado ou presença de risco na realização incorreta da atividade por qualquer aprendiz	Corrigir o desempenho e dar ajuda física ou verbal para aprendiz realizar atividade	Oportunidade para a criança melhorar o desempenho; menor risco de acidentes
Comportamentos incorretos de vários aprendizes	Alterar a atividade, reapresentar instruções, reapresentar demonstrações, apresentar novas instruções	Oportunidade para aprendizes melhorarem o desempenho
Sugestão ou pedido de atividade, atividade alternativa ou alteração de atividade por aprendiz	Acatar proposta, comprometer-se com sua realização posterior, apresentar condições para aceitação da proposta, consultar o grupo	Comportamento de apresentar propostas, sugerir, criticar dos aprendizes valorizado, fortalecido
Exigência ou imposição de troca ou alteração da atividade por um aprendiz	Manter a atividade proposta e conversar como aprendiz, explicar motivo da recusa	Não participação do aprendiz, desestímulo à apresentação de exigências pelos aprendizes
Recusa de aprendiz que já participa regularmente de aulas de recreação dirigida em participar de atividades propostas	Manter a atividade original e Permitir que aprendiz não participe da atividade, apontar decorrências da não participação na atividade ou fazer combinações para atividades futuras	Comportamento de recusa ou abandono desestimulado
Recusa de criança pequena ou recém-chegada à agência em participar de aulas de recreação dirigida ou de atividades da aula	Insistir na participação do aprendiz, por meio de convites repetidos, contato físico, convite para assistir, proposição de acordos para participação, apresentação de benefícios em participar e prejuízos em não participar e convite para participação especial	Aumento da probabilidade de o aprendiz aceitar, sob alguma das condições apresentadas, e experimentar a atividade
Aprendizes realizando atividades solicitadas	Acompanhar a realização da atividade para cada aprendiz (observar, manter-se próximo)	Alta probabilidade de notar acertos e erros dos aprendizes precocemente e de intervir

A comparação de algumas das classes de comportamentos indicadas no Quadro 2 permite notar que diferentes respostas do agente foram emitidas em situações que apresentavam, em comum, parte das condições antecedentes, como no caso em que comportamentos parciais, parcialmente corretos ou até mesmo incorretos, dependendo da condição do aprendiz – idade, fami-

liaridade com a atividade e com o agente – foram seguidos por respostas diferentes do agente. Características pessoais e de história de vida dos aprendizes foram aspectos identificados como relacionados a variações nas respostas apresentadas pelo agente ao lidar com a qualidade do desempenho dos aprendizes. O mesmo pode ser indicado em relação às respostas do agente diante de recusas de aprendizes em relação à participação em atividades propostas, tendo sido essas seguidas de tentativas sucessivas e diversificadas de inserção desses aprendizes, quando eram crianças ingressantes na agência, menores de três anos de idade ou que haviam apresentado história anterior de recusas ou, ao contrário, de não insistência por parte do agente quando se tratava de aprendizes que já freqüentavam regularmente atividades sob sua responsabilidade. Respostas diversificadas do agente foram observadas diante de variações no modo como aprendizes manifestavam-se desfavoravelmente em relação às atividades propostas (topografia das respostas) ou apresentavam suas preferências relativas a atividades. A “proposição” de alterações, compreendida como apresentação de possibilidades sujeitas à apreciação do agente e do grupo, foi seguida de respostas que podem ser consideradas potencialmente fortalecedoras de iniciativa dos aprendizes, enquanto que tentativas de “imposição” de alterações, compreendidas como esforço por fazer predominar o desejo individual sobre a conveniência do grupo e dos objetivos previstos pelo agente, foram seguidas de respostas do agente provavelmente desfavorecedoras desses comportamentos.

No Quadro 2 destacam-se, ainda, as respostas de observação permanente do desempenho dos aprendizes e a existência de respostas diferentes do agente para as diversas possibilidades de desempenho dos aprendizes, em termos de erros e acertos, indicando a presença de procedimentos sistemáticos de liberação de condições de ensino antecedentes iniciais e adicionais, incluindo conseqüências diferenciais para desempenhos diferentes.

No Quadro 3 são apresentados comportamentos do agente educativo nas situações de ensino observadas, relacionadas a procedimentos de desenvolvimento das atividades de recreação dirigida. As respostas indicadas na coluna central foram observadas em todas as oportunidades em que as situações indicadas na coluna da esquerda ocorreram, na sessões consideradas.

Quadro 3 – Classes de comportamento do agente em que as ações ocorreram diante de tipos de situações presentes em aulas de recreação dirigida

Diante de...	Respostas observadas	Resultados ou efeitos das respostas
Início de aula ou atividade	Combinar regras e procedimentos	Maior probabilidade de desempenhos adequados de aprendizes
Oportunidade para apresentar instruções; antes de iniciar apresentação de instruções	Solicitar atenção dos aprendizes (chamar pelo nome, produzir som alto com palmas, pedir para olhar para ele, pedir que dirijam-se a local definido e/ou solicitar que posicionem-se de modo especificado)	Aprendizes atentos para ouvir instruções; maior probabilidade de acesso às informações e de ocorrerem comportamentos adequados
Mudança ou início de atividade, aprendizes atentos ao agente	Descrever atividade a ser iniciada quanto a objetivos, metas, desempenho esperado de cada um, regras, comportamentos desejáveis e indesejáveis, conseqüências	Maior probabilidade de aprendizes se comportarem adequadamente e de aceitarem as conseqüências previstas nas regras
Situações em que agente interage verbalmente com aprendizes em função de atividades (ao dar instruções, chamar aprendizes, fazer correções, etc.)	Falar em voz alta e de forma clara	Maior probabilidade de ser ouvido e atendido
Oportunidades para ministrar aulas ou propor atividades aos aprendizes	Propor atividades diversificadas, inéditas ou Propor alterações em atividades da preferência dos aprendizes em diferentes oportunidades de realização dessas atividades	Manutenção do interesse dos aprendizes; maior probabilidade de atender a preferências diversificadas; maior probabilidade de exposição dos aprendizes a situações novas de aprendizagem; estímulo à flexibilidade dos aprendizes para realizar atividades e capacidade de lidar com diferenças
Início ou término de aula ou atividade	Informar aprendizes sobre início ou término (dizer quando a atividade vai começar ou terminar, convencionar indicações para início e término de atividades, indicar início e término de atividade)	Aprendizes orientados quanto ao que vai ocorrer e como é esperado que se comportem

Em relação a alguns dos comportamentos apresentados no Quadro 3, foram indicadas, tanto as respostas observadas, quanto as classes de respostas a que pareciam pertencer as especificamente observadas, tais como “solicitar atenção dos aprendizes” e “informar aprendizes sobre início ou término de atividade”. Estão indicados no Quadro 4, também, comportamentos típicos do agente ao interagir com os aprendizes em quaisquer situações de ensino (falar de forma clara, em voz alta) e comportamento facilitador do desempenho dos participantes da atividade (descrever atividades previstas).

No Quadro 4 podem ser encontradas especificações de propriedades identificadas de alguns dos comportamentos do agente indicados nos Quadros 2 e 3 que possibilitam melhor caracterizar um padrão de desempenho do agente ao realizar atividades de ensino no âmbito de recreação dirigida.

Quadro 4 – Propriedades identificadas em classes de comportamentos freqüentes do agente nas sessões consideradas

Classes de comportamento	Propriedades das classes de comportamentos
Solicitar atenção dos participantes de uma atividade antes de iniciar explicação sobre ela	<ul style="list-style-type: none"> – sempre que vai iniciar atividade – com respostas variadas – de forma clara, precisa e completa
Apresentar atividade aos participantes, quando estão atentos	<ul style="list-style-type: none"> – sempre que vai iniciar a atividade – logo que ficam atentos – em uma determinada sequência: primeiro descrição geral da atividade, depois detalhando aspectos específicos – de forma clara, precisa e completa
Acompanhar o desempenho de cada aprendiz enquanto está acontecendo (observar, manter-se perto)	<ul style="list-style-type: none"> – sempre que se apresenta a situação – durante todo o tempo em que o aprendiz se comporta – atentando a aspectos diversos
Indicar início e término de atividade	<ul style="list-style-type: none"> – sempre – de modo claro
Aceitar desempenho parcial, parcialmente correto ou incorreto de aprendizes recém-chegados à agência ou que apresentam história de recusa em participar da aula de recreação dirigida ou de atividades na agência	<ul style="list-style-type: none"> – freqüência decrescente – com alta sensibilidade a mudanças no desempenho do aprendiz
Interferir no desempenho de aprendiz que, já participando regularmente das atividades, apresenta desempenho parcial, parcialmente correto ou incorreto	<ul style="list-style-type: none"> – alta freqüência – com respostas verbais variadas – com baixa latência – com precisão – sensibilidade alta a variações no comportamento do aprendiz

No Quadro 5 são apresentadas as informações fornecidas pelo agente na situação de entrevista, diante de trechos das gravações de sessões de ensino e de perguntas destinadas a obter esclarecimentos sobre as classes de comportamentos identificadas com o exame dessas sessões. As verbalizações do agente permitiram identificar variáveis e propriedades de variáveis relacionadas a seus comportamentos ao ensinar, tais como idade dos aprendizes (influindo no grau de exigência no desempenho), aspectos da experiência anterior do agente com determinadas características de aprendizes (influindo no tipo de planejamento de ensino realizado) e aspectos do ambiente e dos aprendizes a que o agente atentava ao providenciar conseqüências para comportamentos dos aprendizes.

Quadro 5 – Verbalizações do agente diante de trechos das sessões de ensino por ele realizadas e perguntas relativas a ocorrências presentes nesses trechos

Trechos das sessões e perguntas apresentadas ao agente	Verbalizações do agente
<p>Após apresentarem o desempenho solicitado pelo agente, aprendizes (de menos de três anos) aparecem engajando-se espontaneamente em outra atividade, enquanto os colegas fazem, cada um na sua vez, o que fora solicitado pelo agente</p> <p>Pergunta: "Não tem importância as crianças fazerem algo diferente do que está proposto?"</p>	<p><i>"Veja, elas, por conta própria, estão fazendo algo melhor do eu que eu propus"</i></p> <p><i>"Não, não há razão para exigir que fiquem paradas se já fizeram o que foi pedido: eu olho a criança que está trabalhando, os outros podem se divertir; já com os mais velhos, exijo mais"</i></p>
<p>Aprendizes com menos de três anos de idade, ao terminarem uma atividade, são vistos indo à lousa e escrevendo nela, quando o agente chama-os para outra atividade. Pergunta: "Por que você retirou as crianças da lousa?"</p>	

<p>Agente interrompe atividade em andamento. Pergunta e comentário: “Por que você interrompeu a atividade neste momento? As crianças pareciam estar ainda interessadas”</p>	<p>“Não sei. Isso foi ruim, não é? Eu poderia ter aproveitado a situação para fazer algo com elas ali”</p> <p>“Acho que tanto neste caso quanto no da lousa o que acontece é que eu planejo tudo com antecedência, atividades e sequência; isso já não ocorre com as crianças mais velhas. Com os pequenos eu me sinto inseguro, nunca trabalhei antes com crianças tão novas, e tenho dificuldades para mantê-las interessadas durante a aula. Planejar tudo com antecedência dá mais segurança, mas impede aproveitar situações espontâneas”</p>
<p>Agente impede, por duas vezes, um aprendiz (com menos de dois anos de idade) de iniciar a atividade que estava sendo explicada por ele (segura o aprendiz, faz com que retorne ao seu lugar). Pergunta: “Por que não deixou que ele desse a cambalhota?”</p>	<p>“Eu não havia concluído a explicação e era preciso destacar cada detalhe, para a criança não se machucar; mesmo concluída a explicação, ainda era preciso acompanhar cada criança”</p>
<p>Agente solicita que aprendizes sentem-se no chão, antes de dar uma explicação. Pergunta: “Por que as crianças tinham que sentar?”</p>	<p>“Para prestar atenção ao que eu ia dizer”</p>
<p>Trecho em que aprendizes, tendo feito o que o agente solicitara, imprimindo os dedos com tinta num papel, começaram a espalhar tinta pelo papel, e o agente interrompeu. Pergunta: “Por que você interrompeu as crianças?”</p>	<p>“Não sei bem, mas acho que para não estragarem o trabalho”</p>

<p>Trecho em que aprendiz apresenta um comportamento diverso daquele solicitado pelo agente. Pergunta: "O comportamento está adequado? Por que foi aceito?"</p> <p>Trecho exibido não propositalmente ao agente, na passagem de um trecho a outro, dos previstos, em que aprendiz aparece fazendo um exercício proposto</p>	<p><i>"Eu certamente não notei na bora, ou teria corrigido, já que esta criança tem condição para apresentar um desempenho melhor; eu até poderia ter notado e não corrigido, se fosse uma criança mais nova, com menor envolvimento, já que daí estar participando já seria bom"</i></p> <p><i>"No caso desta criança, o desempenho não está correto, mas tratando-se dela, já é ótimo que aceite estar na atividade"</i></p>
<p>Trecho em que aprendiz abre e fecha ritmadamente a boca, atendendo à solicitação para produzir movimentos de acordo com a música executada. Pergunta: "Você percebeu esse comportamento?"</p>	<p><i>"Acho que não, ou teria comentado, pois está de acordo com a solicitação e, vindo desta criança, mereceria dessaque"</i></p>

No Quadro 6 estão descritos dois comportamentos do agente, observados em duas diferentes sessões com o mesmo grupo de aprendizes, uma única vez cada um deles, os quais, de modo diferente daqueles identificados como freqüentes no repertório do agente, pareceram desfavorecedores de comportamentos desejáveis dos aprendizes, tanto do ponto de vista dos objetivos da agência quanto do que parece constituir o objetivo do agente, considerando seu padrão de conduta ao desenvolver as atividades de recreação dirigida. Foram comportamentos também indicados pelo agente como inadequados para as situações em que ocorreram, durante a entrevista.

Quadro 6 – Classes de comportamentos do agente possivelmente geradoras de condições desfavorecedoras para a emissão de comportamentos desejáveis dos aprendizes

Diante de...	Respostas observadas	Resultados ou efeitos das respostas
Final de atividade sinalizado pelo agente, que guarda material utilizado sem olhar para os aprendizes; aprendizes dirigem-se à lousa presente no local e começam a riscar a lousa com giz	Chamar os aprendizes para a próxima atividade prevista	Interrupção da atividade iniciada espontaneamente pelos aprendizes Redução da probabilidade de os aprendizes proporem atividades espontaneamente
Todos os aprendizes já tendo apresentado desempenho solicitado pelo agente; alguns aprendizes apresentando novamente o desempenho, sem solicitação do agente	Impedir aprendizes de apresentar novamente o desempenho (dar ordem para parar, retirar material)	Interrupção de atividade pela qual os aprendizes ainda apresentavam interesse

No Quadro 7 pode ser encontrada uma descrição da classe de comportamentos do agente identificada a partir daquelas exibidas por ele em situações de ensino e que pareciam constituir condições desfavorecedoras de comportamentos desejáveis dos aprendizes, das informações por ele apresentadas durante a entrevista e em situações informais na agência.

Quadro 7 – Classe de comportamentos do agente ao ensinar, relacionada a condições desfavoráveis de comportamentos desejáveis dos aprendizes

Diante de...	Respostas observadas	Resultados ou efeitos das respostas
Grupo com vários aprendizes, todos com menos de três anos de idade. Duração prolongada da aula. Baixa familiaridade em atividade de recreação dirigida com crianças na faixa etária do grupo. Resultados insatisfatórios alcançados com o grupo específico de aprendizes em aulas anteriores	Definir tudo o que fazer com os alunos durante a aula, detalhadamente e com antecedência	Plano completo e preciso da aula. Agente mais atento ao plano do que aos aprendizes. Agente mais seguro ao desenvolver atividade. Agente menos disposto a alterar plano feito em função de aspectos da situação de ensino. Aprendizes privados de propor atividades e alterações das atividades previstas.

Discussão

Os dados obtidos a partir do exame sistemático dos comportamentos do agente permitiram identificar algumas das razões pelas quais ele alcançava predominantemente resultados positivos junto às crianças com quem trabalhava na agência, considerando os objetivos educacionais propostos para ela. A identificação de aspectos de seus comportamentos possivelmente responsáveis por esses resultados pode, por sua vez, favorecer a ocorrência de processos de ensino eficazes em outras situações, sob a responsabilidade de outros agentes educativos, quando se tornam, tanto parte das condições que influem sobre decisões e ações administrativas, quanto conhecimento organizado e, nesse sentido, acessível.

Duas das classes de comportamentos do agente identificadas estão relacionadas à oferta de instruções sobre atividades a serem realizadas pelos aprendizes. O agente toma várias providências antes de começar a apresentar as instruções propriamente ditas e seus comportamentos, ao dar instruções, apresentam, constantemente, diversas propriedades importantes para um processo de ensino satisfatório, tudo ocorrendo sempre que uma nova atividade vai ser iniciada. É possível supor que haja, no repertório comportamental do agente, um conjunto complexo e bem desenvolvido de habilidades em

torno dessa tarefa. Aumento da probabilidade de tornar efetivamente acessíveis aos aprendizes as informações de que necessitam para apresentar desempenho apropriado à tarefa que vão executar (ao maximizar a probabilidade de que estejam atentos) e de que tais informações possam ser bem utilizadas: esses são dois importantes efeitos dos comportamentos do agente ao dar instruções.

Várias classes de comportamentos identificadas sugerem um forte controle do comportamento do agente por características e comportamentos dos aprendizes. Características da criança, tais como suas condições motoras presentes, o grau de familiaridade que tem com a atividade e com o agente, a “disposição” que apresenta para a atividade, são alguns dos aspectos provavelmente controladores da probabilidade de ocorrência de comportamentos do agente, levando-o, por exemplo, a ignorar desempenhos insatisfatórios dos aprendizes, apontá-los ou oferecer condição de ensino adicional para uma nova emissão. Atento a propriedades, mesmo sutis, de comportamentos dos aprendizes, tanto as presentes no repertório dessas crianças quanto as desejáveis, como parte dos objetivos de ensino do agente e da agência, e sob controle delas ao atuar, o agente demonstra competência para modelar comportamentos nos aprendizes. Tal capacidade, freqüentemente ausente como condição de ensino em ambientes pretensamente educacionais, muito mais propensos a selecionar do que a instalar comportamentos de interesse, parece constituir uma das principais ferramentas do agente na produção dos resultados que alcança em seu trabalho como educador.

Para aprendizes com baixo grau de aceitação da atividade, pouco ambientados ao grupo e ao agente ou que não apresentem aptidões suficientes para um desempenho plenamente satisfatório, permitir a continuidade da atividade ou mesmo modificar o critério original, de modo que o “acerto” fique mais provável, podem ser maneiras importantes de fortalecer a parte “correta” desse desempenho ou, simplesmente, aumentar a probabilidade de a criança continuar tentando e participando. Para crianças com um repertório melhor desenvolvido e cuja participação na atividade já ocorre sem a necessidade de estímulos adicionais à gratificação originária da própria atividade, um erro ou acerto parcial pode, ao contrário, ser condição diante da qual o agente decide que é possível e necessário interferir.

Classes de comportamentos identificadas nas sessões observadas sugerem a presença de comportamentos sistemáticos do agente educativo relacio-

nados à liberação de conseqüências para comportamentos dos aprendizes, tanto no sentido de favorecer manutenção e desenvolvimento de aprendizagens que constituem objetivos do agente e da agência, quanto no de desestimular outros, indesejáveis, incompatíveis com aqueles. Considerando a suscetibilidade do comportamento às conseqüências, conforme demonstram décadas de estudo sobre o papel das conseqüências para instalar e manter condutas humanas (Sidman, 1995; Catania, 1999), uma adequada competência para liberar (e reter) conseqüências parece constituir parte fundamental do repertório de agentes educativos que efetivamente sejam capazes de ensinar, tal como Skinner (1972) propõe ser o papel da educação.

Dar sistematicamente instruções de modo claro e completo, garantir conseqüências adequadas para comportamentos dos aprendizes e controlar-se pelas características e pelos comportamentos desses aprendizes ao ensinar são classes de comportamentos que indicam algumas das possíveis razões pelas quais o agente educativo obtém os resultados que alcança junto às crianças com as quais trabalha. Outros comportamentos do agente, contudo, parecem também relevantes para determinar os resultados observados a partir de seu trabalho com os aprendizes, tais como a alta aceitação das atividades sob sua responsabilidade, o grau acentuado de apreço manifestado por esses aprendizes em relação ao agente e as aprendizagens que consegue promover.

Comportamentos simples do agente, tais como observar permanente e individualmente o desempenho dos aprendizes, notar relações entre as próprias ações e os resultados delas, atentar e responder de forma específica a aspectos sutis (e significativos) do ambiente são comportamentos que geram oportunidades múltiplas de influência nesse ambiente e, como decorrência, maior probabilidade de aprendizagem. Esses são alguns dos comportamentos que representam competências humanas fundamentais, não apenas para ensinar bem, mas para promover a própria capacidade de aprender daquele que ensina. A produção de estímulos discriminativos para comportamentos precursores, na expressão de Skinner (1980), sobre o comportamento de solucionar problemas é algo que pode ser aprendido, e o será mais rápida e seguramente se for ensinado, constituindo importante base para o autoconhecimento e para o autocontrole.

O aparecimento de um tipo de ação específica do agente, quando ocorrem desempenhos inadequados de mais de um aprendiz, sugere que a frequência e a dispersão dos erros dentro de um grupo são propriedades impor-

tantes para influenciar o comportamento do agente ao lidar com esses erros. Quando mais do que um dos aprendizes apresenta desempenho incorreto, o agente atua de modo a corrigir as condições gerais de ensino apresentadas, tais como instruções ou características da atividade em andamento, sugerindo o uso de um procedimento de avaliação do próprio programa de ensino por parte do agente.

A existência de controle do comportamento do agente pela forma como os aprendizes manifestam suas solicitações, queixas e/ou ponderações sobre as atividades ou aspectos delas é evidenciada também pelas diferentes maneiras como age diante delas. "Propostas", indicadas aí como solicitações em tom de voz próprio de conversa, argumentação, etc., *versus* "recusa a participar" e "abandono" são seguidas por condições que, no primeiro caso, consideram e valorizam a solicitação e, no segundo, servem como desestímulo ao comportamento da criança.

No caso das classes de comportamentos do agente quando enfrenta recusas de crianças, a identificação de propriedades das condições antecedentes (idade da criança, grau de familiarização dela com a atividade e com a agência) possibilitou identificar duas classes de comportamento, correspondentes às relações que se estabelecem quando os valores dessas variáveis são um ou outro. Com crianças de pouca idade ou pouco familiarizadas com a atividade ou com o agente, suas ações relacionam-se a uma condição subsequente, que é a permanência da criança na atividade. Já no caso de crianças com mais idade, o agente parece estar mais controlado por aprimorar o repertório da criança quanto a como lidar com situações de insatisfação do que por apenas mantê-la participando.

A possibilidade de que um aprendiz já familiarizado com a atividade, sendo deixado de fora dela, reduza seu interesse e disposição para participar de outras, subsequentes, não parece controlar o comportamento do agente, que assume o risco nesses casos, provavelmente por considerar (ou, dito de outra forma, por ter experimentado em situações semelhantes) que as relações que sustentam tal participação devam essar suficientemente estabelecidas. Já no caso de aprendizes que ainda não estabeleceram vínculos com o conjunto de condições ambientais presentes, buscar a maneira de conseguir essa aproximação é o que provavelmente influencia a insistência expressa por tentativas reiteradas e com respostas diversificadas por parte do agente. Uma adequada avaliação do agente acerca do valor do reforço associado às atividades,

para cada indivíduo, parece possibilitar decisões acertadas sobre como enfrentar diferentes situações e lidar com comportamentos dos aprendizes, de forma a dosar, manter e utilizar a motivação dos participantes (Keller e Shoenfeld, 1974).

As classes de comportamentos identificadas como parte do repertório do agente apontam relações cuja regularidade está definida pela constância com que as ações indicadas se apresentam, uma vez presentes as condições ambientais antecedentes identificadas. O fato de que o agente, *sempre que vai iniciar uma atividade com os aprendizes*, comporta-se de modo a garantir a atenção de todos, aumentando a chance de que ouçam o que ele tem a dizer e compreendam o que é dito, sugere que seu comportamento esteja efetivamente influenciado por propriedades das condições ambientais antecedentes e subsequentes identificadas nas classes de comportamentos. Observá-las comportando-se, *no momento em que o fazem*, *sempre* que estão realizando as atividades previstas (ou espontâneas), sinalizar sempre o início e o término de cada atividade e falar com clareza *sempre* que se dirige à criança em função da atividade que está ocorrendo, são comportamentos freqüentes, mas são principalmente relações bem estabelecidas entre os elementos que definem esses comportamentos.

A sistematicidade com que o agente reage a propriedades de variáveis ambientais (repertório e características das crianças com que interage ao ensinar) fica evidente também quando, a variações por vezes difíceis de serem notadas em uma observação direta, correspondem respostas diferentes. Tanto os objetivos que pretende atingir com cada aprendiz, quanto os efeitos que seus comportamentos podem gerar para os comportamentos das crianças parecem exercer importante controle nas decisões que toma ao ensinar, em termos de interferir ou aceitar comportamentos parciais (parcialmente corretos ou mesmo incorretos), ou destacar desempenho “apropriado” da criança.

A localização de variáveis e valores de variáveis que influem de alguma maneira sobre os comportamentos do agente ao ensinar possibilita delimitar, em muitas dessas situações, relações comportamentais importantes e provavelmente generalizáveis para lidar com situações de ensino em geral, em especial quando traduzidas em tecnologia para formação de agentes educativos.

A enumeração das classes de resposta do agente observadas nas situações consideradas permite colocar em evidência alguns dos aspectos que controlam a proposição das classes de comportamentos que as abarcam. Com

isso, tornam-se mais evidentes também propriedades e relações entre propriedades das variáveis componentes da classe de comportamentos. No caso da classe “garantir a atenção dos presentes”, as diferentes respostas observadas apareceram isoladamente ou combinadas de modos diferentes, sem relação temporal definida entre elas quando numa seqüência. O que pode ser destacado, no caso, é o fato de que o agente apresenta tantas respostas quantas forem necessárias “para garantir a atenção” de seus aprendizes, sendo plausível supor que seu comportamento esteja sob controle de um efeito sobre os aprendizes, provavelmente já produzido no passado por suas ações, que fortaleceram, não uma topografia qualquer, mas o próprio comportamento de “tentar”, “inventar” e “descobrir” maneiras de promover uma condição favorável para dar instruções.

O mesmo tipo de suposição pode ser feito em relação ao modo como o agente apresenta uma determinada atividade proposta a seus aprendizes. Há um conjunto de ações do agente, das quais ele se utiliza, provavelmente sob controle de um efeito desejado (e já alcançado anteriormente) em relação ao bom desempenho de aprendizes. No caso da classe de comportamentos “apresentar a atividade que será realizada pelos participantes”, o conjunto de ações indicadas aparece, em geral, numa seqüência definida, ainda que por vezes ela tenha sido alterada e mesmo omitidas determinadas respostas. O conjunto dessas ações sugere a existência de uma cadeia de respostas, embora sua ocorrência completa ou não possa sofrer a influência de variáveis externas. Assim, embora o agente geralmente identifique a atividade, diga seus objetivos, suas características gerais, etc., se a atividade já é conhecida pelos aprendizes, por exemplo, ele apenas a identifica. Ou, se mesmo conhecida e não plenamente lembrada pelos participantes, descreve-a apenas quanto às suas regras mais específicas. A variabilidade de respostas observada em relação a essa classe de comportamentos do agente, de um lado, requer a localização de relações mais específicas, que têm a variação como aspecto aparente; de outro, sugere que não se trata de comportamento ritualístico ou supersticioso, mas efetivamente de relações comportamento-ambiente bem definidas.

O que torna importante examinar um comportamento tal como “garantir a atenção dos participantes de uma atividade, antes de iniciá-la” é o efeito (observado e/ou suposto) que esse comportamento gera num processo

de ensino-aprendizagem. A expressão utilizada para descrever a classe de comportamentos inclui esse efeito ao enunciar que o agente “garante” a atenção dos aprendizes (e não apenas “chama a atenção”, por exemplo).

Que aspectos do modo como o agente se comporta quando “garante a atenção” são críticos para produzir esse efeito específico? A sistematicidade com que se dedica a “garantir a atenção dos participantes” (sempre que vai iniciar uma atividade); a diversidade de respostas por meio das quais faz isso (com respostas variadas); a precisão, completicidade e clareza com que emite as respostas são propriedades dessa classe. Se o agente procurasse garantir a atenção das crianças em algumas atividades e não em outras; se utilizasse uma única fórmula verbal; se falasse baixo, sem esclarecer o que é esperado que as crianças façam... é possível que variações dessa natureza provocassem sobre comportamentos dos aprendizes efeitos diferentes daqueles que parecem ser produzidos por esse conjunto de dimensões da classe de comportamentos do agente. É provável, ainda, que outras dimensões não identificadas influenciem os resultados que o agente obtém nas situações de ensino ao “garantir a atenção dos participantes antes de iniciar a atividade”.

Em alguns casos, a explicitação de propriedades observadas das classes de comportamentos do agente tornou evidentes classes de comportamentos mais específicas, componentes das mais gerais, que podem merecer, também elas, exames específicos. “Acompanhar o desempenho de cada criança” inclui “observar a criança” e “manter-se próximo dela”. “Observar a criança”, por sua vez, apresenta propriedades importantes, tais como “a diversidade de aspectos” que o agente nota (ou busca notar) quando observa uma criança se comportando. Ou a duração de sua observação, cujo valor não se expressa como “curto” ou “longo”, mas “enquanto dura o desempenho”.

No caso da classe de comportamentos “aceitar o desempenho parcial... de crianças recém-chegadas à agência ou...”, a indicação de propriedades dessa classe coloca em evidência a relação que existe entre esse comportamento e aquele que é observado quando são outras as características da criança que apresenta um desempenho parcial: o fato de que modificações graduais em propriedades das variáveis ambientais antecedentes geram modificações, também graduais, em propriedades das respostas do agente. Tal como propõem Rebelatto e Botomé (1987), parece haver uma correspondência entre as ações apresentadas pelo agente e as variações nas propriedades do ambiente, em um contínuo. Ou seja: não existem apenas duas classes de comportamentos que

se opõem, mas um contínuo de comportamentos entre as duas identificadas, com valores relacionados a alterações nas condições ambientais antecedentes. Com uma criança que tenha o grau mínimo de familiaridade com o agente, com a atividade e com a agência, a correspondência entre a aceitação de desempenhos parciais ou parcialmente corretos e a ocorrência desses desempenhos deve ser igual ou muito perto de um. Alterações nesse grau de familiaridade produzem uma redução nessa proporção, até o momento em que o agente aceita desempenhos desse tipo apenas ocasionalmente, passando a “interferir sobre desempenhos insatisfatórios” numa proporção maior do que “aceitar” tais desempenhos.

No caso de manifestações dos aprendizes acerca das atividades propostas, propriedades específicas dos comportamentos dos aprendizes parecem influenciar o comportamento do agente. Aparentemente, seus comportamentos parecem responder especificamente ao *modo* como as crianças manifestam-se diante de atividades propostas. Pedido *versus* exigência e argumentação *versus* ameaça são alguns dos valores que parecem importantes para determinar o “tipo” de conduta do agente. A um pedido, com argumentação e debate, o agente parece responder de modo a atender, de alguma maneira, ao que foi sugerido, solicitado. Algo que já não ocorre quando a manifestação da criança aparece de modo diverso, como exigência ou imposição.

Considerando ser usual na agência a entrada permanente de novos aprendizes (e não em um momento específico do ano), bem como a ocorrência simultânea de atividades diversas, algumas das quais disponíveis para um aprendiz mesmo durante a realização daquela em que é esperado que ele esteja, a ocorrência de recusa de aprendizes em participar das atividades previstas, em especial as de idade menor ou recém-chegadas à agência é relativamente comum. Lidar adequadamente com tais recusas, de forma a aumentar a probabilidade de participação e permanência dos usuários, com os benefícios pretendidos para as crianças e jovens inscritos, é fundamental e parece ser um dos resultados adequadamente alcançados pelo agente.

O fato de que o agente reage de diferentes maneiras diante de recusas de crianças em participar de atividades que ele propõe está vinculado também a peculiaridades das próprias crianças no contexto da atividade. A diversidade de ações do agente diante de recusas de crianças com idade abaixo de três anos ou recém-introduzidas na atividade, e que ocorrem de modo cumulativo, sucedendo-se numa mesma sessão, sugere que existe no repertório do

agente uma classe de comportamentos que talvez pudesse ser melhor formulada como “persistir no envolvimento da criança com a atividade”. Conseguir que a criança aceite integrar-se na atividade é o efeito que parece importante e que, por sua ocorrência no passado diante de ações diversas, deve ter fortalecido tal padrão no repertório do agente.

Em duas situações, dentre as observadas, os comportamentos do agente pareceram, de forma diferente do que ocorria em relação aos seus comportamentos mais frequentes ao conduzir atividades de recreação dirigida, gerar condições desfavorecedoras – ou, pelo menos, não favorecedoras – de comportamentos dos aprendizes considerados como desejáveis do ponto de vista dos objetivos da agência e, pelo que foi possível notar no padrão de conduta do agente, dele próprio. Ainda que existisse em comum entre as duas situações o conjunto de aprendizes, foi apenas diante das informações oferecidas pelo agente na entrevista que se tornou possível formular hipóteses acerca de relações comportamentais subjacentes a elas. Mesmo sendo a elaboração de planos de ensino estimulada na agência, e esses planos fossem debatidos em algumas ocasiões, as observações realizadas não permitiriam identificar propriedades específicas desses planos e, principalmente, das relações de controle presentes na produção e uso do plano pelo agente. O acesso a tais informações só pode se dar por meio da percepção do agente da ação, favorecida pela oportunidade de observar o próprio desempenho e da provocação, via formulação de perguntas, para que se manifestasse sobre ele. A percepção, por parte do agente, de que nas duas situações consideradas, seus comportamentos levavam a objetivos diversos daqueles que seriam desejáveis, com uma explicitação clara de quais seriam as aprendizagens a serem promovidas nos aprendizes, possibilitou ainda confirmar suposições sobre quais seriam os objetivos orientadores dos comportamentos do agente ao ensinar, aquelas formuladas a partir das descrições produzidas sobre seus comportamentos como relações entre condições diante das quais agia, suas ações e os resultados, efeitos ou produtos gerados por essas ações. Os dados obtidos, em relação à identificação dos controles presentes sobre a conduta do agente, justificam enfatizar a relevância da auto-observação e destacar o papel das condições que podem favorecer o aperfeiçoamento desse repertório em agentes educativos, em uma agência com a finalidade e as características daquela em que este estudo foi desenvolvido.

A declaração do agente, de que não via razão para impedir que aprendizes iniciassem atividades espontâneas após terem atendido suas solicitações e enquanto acompanhava o desempenho daqueles que ainda estavam realizando a atividade proposta, possibilita supor que decisões do agente sobre quando e como intervir em relação a comportamentos “imprevistos” das crianças se dão sob controle dos objetivos de ensino que se proponha atingir e de quanto esses comportamentos aproximam ou afastam a criança de atingi-los.

As informações obtidas a partir das verbalizações do agente durante a entrevista possibilitaram precisar relações comportamentais identificadas e localizar novas relações comportamentais. Ao comentar a maneira como lidou com o engajamento das crianças em atividade espontânea – e o fato de ter interrompido (talvez precocemente) uma atividade em andamento –, o agente aponta para variáveis provavelmente importantes para a determinação de seus comportamentos nas duas situações: “insegurança” quanto ao trabalho com crianças pequenas, a idade das crianças do grupo, a história de dificuldades com essas crianças, tudo isso determinando um tipo de planejamento que dificulta o aproveitamento de situações criadas espontaneamente pelos aprendizes.

Embora as verbalizações do agente devam ser examinadas como “aquilo que ele expressa sobre o que percebe da situação examinada”, reconhecendo que o seu comportamento verbal está, também, sob a influência de variáveis diversas (sua condição funcional na agência, por exemplo), seus relatos permitem identificar e mesmo delimitar algumas relações que podem ser importantes na caracterização de seu repertório e, com isso, na caracterização de repertórios de ensino de agentes educativos como ele.

Quando o agente aponta a “segurança da criança” como variável que influi sobre seu comportamento (impedir que a criança execute o exercício sem que a explicação seja concluída e ele possa acompanhar cada uma), é possível sugerir a existência de um controle mais geral para seus comportamentos em situações de ensino: as conseqüências e os efeitos desejáveis e indesejáveis de seus comportamentos e dos comportamentos dos aprendizes para eles mesmos. A afirmação sugere descartar, também, a possibilidade de que o comportamento do agente estivesse preponderantemente influenciado pela gratificação que vem da obediência e do silêncio das crianças enquanto fala.

As verbalizações do agente acerca de por que solicita às crianças que sentem-se para ouvir instruções corroboram a suposição de que o agente

apresenta uma série de comportamentos sob a influência dos efeitos que devem decorrer dessas ações para comportamentos dos aprendizes, tais como “prestar atenção” ao que é oferecido como condição inicial para um adequado desempenho e à “melhora” desse desempenho em função dessas garantias.

Ao impedir que os aprendizes espalhassem tinta sobre o trabalho que haviam realizado, é possível supor que o agente estivesse mais atento ao produto gerado pelas crianças do que ao prazer delas em trabalhar com a tinta. Outra possibilidade, porém, é que, ao fazer isso, o agente estivesse sob controle de objetivos de outra ordem em relação à aprendizagem das crianças: controlar-se por regras combinadas, zelar pelo produto de seu trabalho, cuidar do ambiente... essas são possibilidades para as quais não puderam ser geradas respostas satisfatórias, com os dados disponíveis.

Ao comentar seus comportamentos diante de determinados desempenhos dos aprendizes, o agente indica “aspectos ambientais” aos quais costuma atentar, deveria ou atenta para decidir como agir. Diferencia aprendizes em função de idade, estágio da aprendizagem, familiaridade com a atividade e mesmo idiosincrasias. Estabelece ainda relações entre comportamentos dos aprendizes e suas (prováveis) conseqüências.

A identificação de comportamentos presentes no repertório de um agente educativo em particular e de propriedades relevantes desses comportamentos, considerando os objetivos de uma agência educacional, tem importância, tanto do ponto de vista administrativo, quanto do ponto de vista científico, que não se restringe à compreensão do que se passa com um indivíduo em particular. Em termos de intervenção profissional, a percepção de relações comportamentais favorecedoras e desfavorecedoras de adequados processos de ensino gera condições para atuar em diferentes níveis, preventivo, corretivo e de promoção de qualidade, transferindo o conhecimento produzido naquela situação específica para muitas outras, que apresentem características comuns. Embora o grau de generalidade seja, ele próprio, algo a ser investigado nos limites que apresenta, a utilidade do conhecimento gerado a partir do conhecimento das condições que estão associadas aos resultados obtidos por esse agente é significativa. Em termos de conhecimento produzido, a identificação de comportamentos significativos em repertórios de agentes educativos constitui contribuição para a construção de propostas curriculares pautadas naquilo que educadores devem ser capazes de fazer para produzir os efeitos esperados de sua ação em termos de capacitação de seus aprendizes

para lidar com as situações que fazem parte de sua vida. Representa, ainda, possibilidade de avanço na compreensão da complexa rede de relações a serem desvendadas na permanente busca de esclarecimento sobre o que seja esse incrível objeto de estudo da psicologia.

Resumo

Com base em observações de sessões de recreação dirigida, conduzidas por agente educativo com crianças e jovens usuários de uma agência educacional, foram identificadas classes de comportamentos, propriedades e variáveis controladoras dessas classes de comportamentos do agente ao ensinar, e comportamentos dos aprendizes promovidos pelos comportamentos do agente educativo ao desenvolver as atividades recreativas. Os dados obtidos indicam a relevância de produzir informações confiáveis sobre relações entre dimensões do comportamento de agentes educativos e alterações em propriedades de comportamentos de aprendizes em qualquer tipo de situação em que aprendizagem é um efeito desejável.

Palavras-chave: comportamentos ao ensinar; dimensões do comportamento; recreação dirigida; processo ensino-aprendizagem.

Abstract

Based on observations of recreative activities sessions conducted by an educational agent with children and youngsters who are users of an educational agency, the authors identified behavior classes, properties and variables that controlled the behavior classes of the agent when teaching, and learners' behaviors promoted by the educational agent's behaviors during the recreative activities. Data suggest the relevance of producing reliable information about the relationship between the dimensions of the educational agents' behaviors and modifications in the properties of learners' behavior in any situation where learning is desirable.

Key-words: teaching behaviors; behavior dimensions; recreative activities; teaching and learning process.

Resumen

Con base en observaciones de sesiones de recreación dirigida, llevadas a cabo por agentes educativos con niños y jóvenes usuarios de una agencia educacional, se identificaron distintos tipos de comportamientos, propiedades y variables que controlan esos tipos de comportamientos de los agentes en la enseñanza, y los comportamientos de los educandos, promovidos por los

comportamientos de los agentes educativos al desarrollar las actividades recreativas. Los datos obtenidos apuntan la importancia de producir informaciones confiables sobre las relaciones entre las dimensiones del comportamiento de los agentes educativos y las alteraciones en las propiedades de los comportamientos de los educandos en cualquier tipo de situación en donde el aprendizaje sea un efecto deseable.

Palabras claves: *comportamientos en la enseñanza; dimensiones del comportamiento; recreación dirigida; proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Referências

- Botomé, S. P. (1994). *Contemporaneidade, ciência, educação e verbalismo*. Erechim, RS, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre, Artmed.
- Keller, F. S. e Shoenfeld, W. N. (1974). *Princípios de psicologia*. São Paulo, EPU.
- Rebelatto, J. R. e Botomé, S. P. (1987). *Fisioterapia no Brasil: perspectivas de evolução como campo profissional e como área do conhecimento*. São Paulo, Manole.
- Skinner B. F. (1980). *Contingências do reforço: uma análise teórica*. São Paulo, Abril Cultural.
- _____. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo, EPU.
- Sidman M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas, Editorial Psy.

Ana Lúcia Cortegoso

Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos
E-mail: prezecorte@linkway.com.br

Silvio Paulo Botomé

Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina
E-mail: botome@cfh.ufsc.br