

Avaliação de um programa de ensino para capacitar mães como agentes favorecedoras do estudar

Luiz Henrique Gurgueira

Ana Lúcia Cortegoso

Estudar como competência a ser ensinada

É muito comum encontrar, no discurso e na prática, mesmo de profissionais da Educação, indícios da crença de que o modo de estudar de cada indivíduo é uma característica intrínseca (ou inata) de cada pessoa, pouco ou nada sujeita à ação do ambiente. Dessa crença decorre a conclusão de que cada indivíduo é o único (ou principal) responsável pelo seu sucesso ou fracasso acadêmico, favorecendo o acolhimento de uma concepção de “naturalização” de dificuldades e facilidades encontradas pelos indivíduos em relação ao estudo. Uma concepção que tem levado, quase sempre, a situações em que o comportamento de estudo é requerido dos aprendizes, sem que estes tenham, de fato, oportunidades específicas para aprendê-lo. Tal concepção é, contudo, incompatível com o conhecimento disponível sobre o comportamento humano e com as demonstrações do papel do ambiente e da aprendizagem para a construção dos repertórios comportamentais humanos (ou seja, o conjunto de aptidões e capacidades para lidar com as situações que cada pessoa enfrenta vida afora), em todas as suas esferas, a acadêmica entre elas.

O conhecimento acumulado sobre comportamento humano, como relação entre o que os organismos fazem e o ambiente em que o fazem, bem como sobre os processos de aprendizagem, permite afirmar que estudar, como atividade humana, e o repertório de estudos de todo indivíduo, como resultado de um processo de aprendizagem, estão submetidos aos mesmos princípios que todos os outros comportamentos em relação aos quais esse conhecimento foi produzido. Estudar é, desse ponto de vista, uma complexa classe de comportamentos aprendida pelos indivíduos, a partir de sua história de vida, de fundamental importância em um mundo em que o conhecimento é produzido em velocidade

muito maior do que é transformado em benefício para a humanidade, e em que o desempenho acadêmico é fortemente determinante das oportunidades profissionais e de vida a que as pessoas terão acesso.

Do ponto de vista da Análise do Comportamento, o papel do professor e da escola é arranjar contingências de reforçamento capazes de promover comportamentos humanos significativos do ponto de vista individual e social, de modo rápido e econômico. Ou seja, construir e apresentar ao aluno oportunidades para que aprenda a identificar as situações diante das quais deve emitir as respostas de interesse, condições para que elas ocorram e conseqüências que possam manter essas respostas, na situação de ensino, mas de forma que possa generalizar essa aprendizagem para situações naturais. Nessa perspectiva, não basta esperar que estudantes aprendam a partir do que o acaso lhes ofereça como oportunidade para aprender (Skinner, 1968, entre outros). Ensinar a estudar é, portanto, uma das principais tarefas de agentes e agências educativas, professor e escola, os principais deles, no mundo atual; lamentavelmente, sua importância parece ser inversamente proporcional à atenção que é dada, por esses agentes e agências responsáveis pela educação, ao desenvolvimento desse repertório.

Aprendendo a estudar: contribuição de pais como agentes favorecedores

Dentre os diversos fatores que interferem no processo de aprendizagem formal de crianças, um deles pode ser particularmente importante, segundo Fehrmann, Keith e Reimers (1987): o envolvimento de pais na vida acadêmica de seus filhos. Esses autores sugerem que o envolvimento dos pais tem um efeito direto e positivo nas notas dos filhos e um efeito significativo também no tempo que as crianças despendem fazendo tarefas acadêmicas em casa (“lição de casa”), com um efeito positivo indireto sobre as notas, também. Hübner (1999), igualmente, sugere que a atuação dos pais sobre o comportamento de estudar dos filhos é um dos fatores que influem no sucesso ou fracasso escolar de tais crianças. A partir de sua experiência profissional, destaca, contudo, que essas influências podem ser positivas, no caso das famílias em que predominam padrões que denominou “pró-saber” (famílias que estimulam em seus filhos a busca pelo conhecer, fornecem situações de exploração do ambiente à criança, respeitam as atividades escolares dos filhos, providenciam recursos e instrumentos para o “estudar”, estabelecem regras coerentes às contingências de vida, fornecem

conseqüências potencial ou presumidamente reforçadoras para o comportamento de estudar, etc) ou negativas, no caso das famílias em que predominam padrões que denominou “anti-saber” (famílias que valorizam excessivamente as notas de seus filhos, que dão prioridade a outras atividades concorrentes aos estudos, utilizam regras incoerentes com as contingências de vida e, principalmente, utilizam controle coercitivo para lidar com os comportamentos dos filhos).

Algumas variáveis em relação ao envolvimento dos pais com realização de tarefa de casa de seus filhos também foram especificadas por Cooper e Lindsay (2000), a partir de um levantamento de informações junto a 709 famílias. Os autores observaram principalmente os efeitos de variáveis como *suporte para autonomia* (grau em que os pais se valem de técnicas para encorajar em seus filhos a resolução independente de problemas, escolha e participação na tomada de decisões) e *envolvimento direto* (grau em que os pais estão interessados, têm conhecimento e tomam parte ativa na vida das crianças). O que foi encontrado como resultado desse estudo é que diferentes estilos parentais covariam de formas diferentes no que diz respeito ao envolvimento com a realização de tarefas de seus filhos e as suas notas. Cooper e Lindsay indicam que, de maneira mais significativa, o suporte parental para autonomia demonstra uma relação positiva com aquisições escolares e que o envolvimento direto dos pais, quando não adequado (muita pressão e controle coercitivo, por exemplo), demonstrou relações negativas com as mesmas aquisições. Segundo os autores: “Dessa maneira, uma afirmação categórica de que qualquer envolvimento parental é melhor do que nenhum é um tanto quanto injustificável” (p. 483).

No estudo de Cooper e Lindsay (ibid.), não foi possível determinar uma direção causal entre envolvimento parental e baixo desempenho, ou seja, se os pais envolvidos de maneira inadequada acarretam desempenhos mais fracos ou se a ocorrência de tais desempenhos é que acarreta um maior envolvimento parental. O que foi sugerido pelos autores é que professores deveriam ter precaução ao pedir que os pais ajudem seus filhos com dificuldades. Segundo Cooper e Lindsay, os resultados encontrados são consistentes com a afirmação de que treinamentos feitos com os pais seriam mais benéficos aos primeiros anos de escola e com dificuldades escolares, pois é nesse momento que geralmente os pais se envolvem mais e de maneira direta com a vida acadêmica de seus filhos. Ferreira e Marturano (2002) também apontam como benéfico o treino de pais

de crianças pequenas, pois no que se refere a práticas parentais coercitivas, estas contribuem para o fracasso escolar, sendo, dessa forma, um fator de risco para o desenvolvimento de futuras condutas anti-sociais em seus filhos.

A respeito de condições positivas para promoção de comportamentos de estudo adequados, Sampaio (2004) realizou um treino com duas mães, uma com 32 e a outra com 35 anos, ambas de classe média baixa e apresentando dificuldades de interação com seus filhos. As duas crianças, ambas com oito anos de idade, apresentavam dificuldades de aprendizagem, segundo a professora. Sampaio estabeleceu uma linha de base, durante a qual filmou as mães interagindo com os filhos na situação de realização de tarefa de casa. Foram registrados comportamentos das mães, considerados positivos (“*dar reforço*”, “*conferir tarefa*” e “*dar instruções*”) e negativos (“*punição*”, “*apontar erros na resposta dada pela criança*”, “*responder ou fazer pela criança*” e “*chamar atenção da criança*”). O treino consistiu em cinco sessões de 30 minutos, em que foram realizadas discussões individuais com a pesquisadora e realização de *roleplaying* tendo como base as categorias observadas na linha de base. Após cada sessão de treino, as interações entre as mães e os filhos eram novamente filmadas. Os resultados mais significativos que Sampaio encontrou foram que a frequência de “*dar reforço*” aumentou, diminuiu a frequência de “*fazer ou responder pela criança*” e, embora não tenha sido observado aumento de frequência de “*dar instruções*”, a qualidade das instruções melhorou.

De modo semelhante ao trabalho de Sampaio (2004), este estudo foi desenvolvido com mães de crianças com história de fracasso escolar expostas a um programa de ensino de leitura e escrita por meio de computador. Essas mães foram convidadas a participar do estudo, na suposição de que a eventual melhoria de seus repertórios como facilitadoras do desenvolvimento de comportamentos de estudo poderia auxiliar na superação dessas histórias de fracasso escolar. Nesse sentido, e considerando as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de atividades específicas em sala de aula para apoio a esses alunos (grande número de alunos, diversidade de necessidades, reduzida capacidade dos professores para administrar processos de ensino individualizados, etc.), o preparo de pais para atuar de modo a favorecer comportamentos de estudo apropriados em crianças que iniciam seu contato com o ensino formal pode ser um importante recurso de apoio para mudar essas situações de fracasso escolar para direções mais inclusivas. Desenvolver e avaliar estratégias de preparo de pais para atuar como favorecedores do desenvolvimento de adequados repertórios de estudo em relação a seus filhos constituíram objetivos deste trabalho.

Método

Participantes

Fizeram parte do estudo três mães (M1, M2 e M3) de crianças com histórias de fracasso escolar que eram atendidas em um programa de capacitação de escrita e leitura desenvolvido em uma unidade universitária por meio de programas de ensino computadorizados baseados no conhecimento sobre equivalência de estímulos, voltado para a promoção de aprendizagem de relações condicionais entre estímulos (de Rose, 1989; de Souza, 1999, entre outros).

Delineamento experimental

Etapas de pré-teste, treino e pós-teste foram realizadas com um dos participantes; com outro, foram realizadas as etapas de pré-teste e treino; no caso do terceiro participante, ocorreu a etapa de pré-teste e parte da etapa de treinamento. Em todas as etapas, as atividades foram individuais. No Quadro 1 estão indicados os dados gerais de cada participante.

Quadro 1 – Caracterização geral das participantes do estudo

Participante	idade	escolaridade	profissão	estado civil	filho(s) (sexo/idade)
M1	48	1º completo	dona de casa	casada	F / 9 anos
M2	46	3º completo	(professora/ não exerce) dona de casa	casada	M / 16 anos F / 14 anos
M3	42	até a 4ª série	dona de casa	casada	F / 11 anos M / 9 anos

Ambiente: as atividades foram realizadas em uma sala da biblioteca de uma universidade situada no interior do estado de São Paulo. O local é silencioso e permitiu evitar que ocorressem interrupções no desenvolvimento das atividades contempladas pelo programa. Pesquisador e participantes ficaram acomodados confortavelmente em torno de uma mesa ampla que existe no local.

Procedimentos preparatórios para aplicação do programa e coleta de dados

Preparo do programa de treino: utilizando procedimentos de programação de ensino e considerando o conhecimento disponível sobre condições favorecedoras de desenvolvimento e manutenção de comportamentos de estudo em crianças,

foram propostos objetivos de ensino, finais e intermediários, expressos como comportamentos esperados dos participantes após a exposição ao programa. As estratégias e os materiais utilizados para promover a aprendizagem das participantes foram elaborados a partir desses objetivos e organizados em 10 unidades de ensino abordando questões relacionadas à importância do conhecimento da criança pelos pais, relações com a escola, importância da avaliação permanente das condições de estudo e na escola, construção e cumprimento de regras, manejo de contingências para educação de crianças, interferência no estudo, ambiente e material de estudo, planejamento de estudo e condições para estudar e como desenvolver gosto por estudar.

Preparo e teste de instrumento para pré-teste de repertório dos participantes: foi elaborado um instrumento de coleta de dados destinado ao pré-teste de repertório dos participantes, visando identificar contingências às quais comportamentos de estudo de filhos das participantes estavam sujeitos até então, bem como a caracterização da participação de cada mãe como agente educacional em relação ao estudar dos filhos e contingências a que estavam expostas nesse tipo de situação. Constituído de questões abertas e fechadas, o instrumento foi utilizado em uma aplicação-piloto com uma das participantes (M2) e os dados obtidos foram utilizados como pré-teste para a mesma, uma vez que não foi identificada qualquer necessidade de mudança no instrumento.

Foi preparado, ainda, um material a ser entregue aos participantes, que também serviu de base para as exposições conceituais previstas no programa, e um conjunto de “situações-problema” para serem apresentadas aos participantes. Estas últimas eram constituídas de um conjunto de simulações de situações relativas ao estudo, envolvendo pais e filhos. Tais simulações tiveram como objetivo completar o levantamento de informações sobre condições que as participantes provavelmente forneciam em casa em relação ao estudo de seus filhos, no pré-teste; tinham como objetivo, também, verificar como estava o aproveitamento das participantes em relação às informações apresentadas durante o treino e também serviram como oportunidades para discussões e resolução de dúvidas.

Elaboração do instrumento de pós-teste: o instrumento para levantamento de informações na fase de pós-teste foi elaborado durante a realização do treinamento, consistindo em proposição de questões correspondentes (mas não idênticas) às presentes no instrumento de pré-teste. Essa adaptação de instrumento

para o pós-teste teve como objetivo dificultar a influência da recordação das entrevistadas em relação às respostas dadas no pré-teste. Nesse novo instrumento foi incluída uma situação-problema a ser comentada pelas participantes que abrangia aspectos de todas as unidades do treino e também questões de avaliação referentes ao próprio programa, para que as participantes indicassem aspectos positivos e negativos.

Recrutamento dos participantes: o pesquisador fez contato pessoalmente com mães de crianças com história de fracasso escolar que participam do programa de ensino de leitura e escrita, sendo que, do conjunto delas, duas outras mães, além daquela que participou da aplicação-piloto do instrumento, aceitaram. Devido à incompatibilidade de horários entre as participantes, as atividades do programa (pré-teste, treino e pós-teste) foram realizadas pelo pesquisador individualmente com cada participante. Todas as participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Procedimentos de aplicação do programa e dos instrumentos de coleta de dados

Pré-teste: em forma de entrevista, o pré-teste foi aplicado uma semana antes do início do treino de cada participante. No caso de M2, foi realizada uma reaplicação para verificar se a passagem do tempo ou até mesmo o contato com as questões apresentadas na aplicação-piloto haviam produzido alguma alteração, o que não se verificou. O entrevistador leu as perguntas calmamente, em voz alta e ritmada para as mães, anotando as respostas no instrumento assim que estas eram dadas e complementando-as posteriormente, ao final da sessão, a partir de sua memória. No caso das questões fechadas, as alternativas de resposta serviram como recurso para facilitar a anotação para o entrevistador, sendo assinaladas aquelas que correspondiam às informações fornecidas pela participante. Somente algumas alternativas foram lidas para as entrevistadas como exemplos de possíveis respostas, quando estas demonstravam não entender ou não sabiam responder à pergunta em questão. As respostas às questões abertas foram anotadas de modo literal.

*Treino:*¹ cada uma das mães foi exposta ao programa de ensino (variável independente) em seis sessões individuais de 40 minutos, sendo essa duração determinada pelo tempo em que as mães aguardavam seus filhos concluírem as atividades previstas na unidade de atendimento. Foram realizadas atividades de ensino que incluíram apresentação oral de informações pelo pesquisador, apresentação de relatos de situações (simulações) típicas de estudo e supervisão de estudos; resolução de dúvidas sobre contingências favorecedoras de comportamentos de estudo e treino no uso de recursos de apoio ao estudo, baseada em conhecimento e tecnologia produzidos e sistematizados no âmbito de um programa de capacitação discente para estudo de uma universidade do interior de São Paulo. Informações diversas sobre o desenvolvimento de cada sessão de treino foram registradas pelo pesquisador logo após seu término.

A apresentação de informações na forma de unidades e a utilização das simulações referentes a cada unidade deram-se na seguinte seqüência: sessão 1, unidades 1 e 2, com a apresentação da simulação referente à unidade 2; sessão 2, unidades 3 e 4, simulações da unidade 4; sessão 3, unidade 5 e simulações desta; sessão 4, unidades 6 e 7, simulações de ambas; sessão 5, unidade 8 e início da unidade 9, simulações da unidade 8; sessão 6, término da unidade 9 e 10, simulações de ambas.

As simulações foram apresentadas às participantes imediatamente após o término da unidade a que se referiam. Diante das situações ilustrativas de condições a que poderiam estar sujeitas crianças ao estudar, as participantes foram solicitadas a identificar e comentar os diferentes aspectos presentes nessas ilustrações, em termos de sua adequação ou não para a promoção de comportamentos de estudo adequados em seus filhos, a partir das informações apresentadas e atividades realizadas nas sessões. Nos casos em que a participante indicava aspectos negativos em relação à situação sob exame, ela era solicitada a indicar formas alternativas de lidar com a situação que envolvia o aspecto indicado como negativo.

A primeira situação hipotética apresentada no treino (referente à Unidade 2) foi lida pausadamente pelo pesquisador juntamente com a participante, sendo que o pesquisador, atuando como modelo, fez a identificação da natureza das condutas frase a frase e apresentou possíveis estratégias. Nas unidades seguintes, o

1 O treino consistiu de um conjunto de orientações e exercícios baseados em intervenções como as de Souza (2001), Cortegoso, Assunção e Souza (2001), Cortegoso e Tavares (2003).

pesquisador deixou, gradativamente e de acordo com o desempenho apresentado pela participante, que esta identificasse condutas presentes na descrição e apresentação de comentários, diminuindo gradativamente também o fornecimento de dicas para apresentação de respostas. Todas as identificações e estratégias apresentadas pelas mães que eram feitas corretamente foram elogiadas pelo pesquisador. Identificações e estratégias incorretas foram comentadas, mas uma maior ênfase foi dada às que eram corretas, buscando demonstrar, por meio de modelo, formas desejáveis de conduta a serem utilizadas pela participante em situações de acompanhamento de estudo dos filhos.

As três primeiras sessões de treino da primeira participante (M1) foram acompanhadas alternadamente por uma estagiária e uma bolsista do programa de capacitação discente para o estudo, no âmbito do qual se deu esta intervenção. Esse acompanhamento possibilitou o contato de outros estudantes com o programa de ensino, para que pudessem avaliá-lo e tomar conhecimento das atividades deste na prática, de modo que pudesse ser implementado, futuramente, como mais uma das frentes de atuação na promoção de repertórios de estudo adequados. Os treinos de M1 e M2 foram concluídos no número de sessões estipulado. M3 realizou metade do treino, somente três sessões, por questões pessoais da participante.

Pós-teste: a aplicação do instrumento de pós-teste foi realizada por uma auxiliar de pesquisa, para que as participantes pudessem ficar mais à vontade para fazer críticas ao programa, se fosse esse o caso. O pesquisador deu instruções à auxiliar, sobre como esta deveria proceder para aplicação das questões de entrevista e com a simulação, para que esta agisse de modo o mais similar possível daquilo que havia sido feito pelo pesquisador na entrevista de pré-teste e nas análises de situações simuladas no decorrer do programa de ensino. As diferenças quanto à conduta da auxiliar durante a simulação do pós-teste e a do pesquisador nas simulações de treino foram que ela não forneceu pistas para a identificação correta de condutas, não apresentou explicações teóricas ou estratégias alternativas para lidar com aspectos da situação simulada e nem tampouco forneceu conseqüências para respostas adequadas ou inadequadas da participante.

Procedimento de análise de dados

Considerando o objetivo de avaliar o possível efeito da aplicação do programa sobre o desempenho das participantes ao atuar como agente de promoção de comportamentos de estudo em seus filhos, foram obtidas, no pré-teste, no decorrer do treino e no pós-teste, informações sobre a ausência ou a presença de comportamentos das participantes ao lidar com comportamentos de estudo de seus filhos, na forma de relatos verbais diante de perguntas e solicitações apresentadas pelo pesquisador nas diferentes situações consideradas. Dados indicativos de evolução das mães em relação a relatos sobre maneira de lidar com situações de estudo no decorrer das atividades do programa de ensino também foram registrados durante todo o programa, de forma cursiva.

Simulações durante o programa de ensino e no pós-teste: para registrar, classificar e avaliar a evolução das respostas apresentadas pelas participantes diante de solicitações de comentários feitas pelo pesquisador (em relação a cada situação-problema), foi utilizado um roteiro detalhado de categorias correspondentes a aspectos de interesse no desempenho das mães e nas condições relacionadas a esse desempenho, sendo elas: *identificação* correta, incorreta ou a não identificação feita pelas participantes, de aspectos positivos e negativos do ponto de vista de condições favorecedoras da promoção de comportamentos de estudo em crianças; *tipo de “dica”* fornecida pelo pesquisador para que a mãe identificasse aspectos relevantes presentes nas condutas, sempre que esta não apresentava resposta (categoria essa presente apenas durante o treino); *tipo de relato* apresentado pelas mães no momento em que estas identificavam algum aspecto presente nas condutas; *justificativas para classificação como aspectos positivos e negativos* e *estratégias alternativas* apresentadas pelas participantes para aspectos negativos apontados.

Tanto as *dicas* fornecidas pelo pesquisador quanto os *relatos apresentados pelas participantes* foram classificadas como *específicas*, quando a dica ou relato reproduzia, parcialmente ou por completo, aspecto da conduta em análise (Exemplos de dicas: “quando a mãe diz [...] para a filha, você encontra algo de positivo ou negativo?”, “levando em conta [...] sobre combinações, como você avalia o que a mãe fez?”. Exemplos de Relatos: “a mãe está atrapalhando o estudo da menina com o barulho do aspirador de pó”, “está errado, a criança deveria estar estudando sentada com as costas apoiadas e não deitada”). Dicas e relatos foram considerados como *amplos*, em casos em que não reproduziam parte

alguma do aspecto analisado (Exemplos de dicas: “o que você está identificando como certo?”, “tem mais alguma coisa neste exemplo que você quer comentar?”. Relatos: “aí está certo”, “isso não pode”).

Similarmente, duas subcategorias (*congruentes* e *incongruentes* com o programa) foram consideradas para classificar *justificativas* e *estratégias* apresentadas pelas mães. . A *congruência* destas com o programa dava-se quando as participantes utilizavam aspectos favorecedores do comportamento de estudo, apresentados nas explicações e discussões durante a etapa de treinamento. (Exemplos de justificativas congruentes: “a mãe não pode fazer pela criança. Não é a mãe que tem que aprender e sim o filho”, “a supervisão renderá melhor se a mãe e a criança estiverem descansadas”. Exemplos de estratégias congruentes: “a mãe deveria perguntar por que a criança não fez e tentar ajudar”, “a mãe poderia conversar com calma com as outras pessoas para que elas usassem o local em outro horário”). A *incongruência* com o programa ocorria quando as justificativas e as estratégias apresentavam elementos potencialmente desfavorecedores do comportamento de estudo, também apresentados e discutidos durante o treino. (Exemplos de justificativas incongruentes: “acho que tem que fazer toda lição sempre”, “eu estudava todos os dias, inclusive finais de semana”. Exemplos de estratégias incongruentes: “em casa às vezes eu perco a paciência e acabo gritando com a minha filha se ela não quer fazer a lição”, “a mãe devia falar para o filho fazer sempre toda a lição”). Também foram consideradas incongruentes com o programa as justificativas que se davam de maneira lacônica e apresentando circularidade, como ocorreu, por exemplo, ante a identificação de um aspecto positivo em que a justificativa apresentada foi apenas “porque esse é o certo”.

Material utilizado para aplicação do programa e coleta de dados

Geral: utensílios usuais para registro de informações (papel, lápis).

Pré-teste: roteiro de entrevista, abordando os aspectos: identificação geral da participante (idade, escolaridade, etc.); horário de trabalho da participante e atividades que realiza fora desse horário; hábitos dos filhos em casa em relação ao estudar (horário de estudo, local de estudo e suas características, organização de material escolar, realização de intervalos no estudo, etc.); condutas das mães em relação à realização de tarefas escolares em casa.

Treino: três diferentes materiais foram utilizados pelo pesquisador durante as sessões de treino: 1) roteiro geral de atividades a serem realizadas pelo pesquisador, como um guia que indicava o momento e as perguntas que deveriam ser feitas às mães, quando realizar complementações e apresentar explicações teóricas às mesmas e quando utilizar as simulações de “situações problema” para verificar como as mães avaliavam tais situações e que estratégias estas indicavam para resolvê-las; 2) material explicativo elaborado para consulta pelo pesquisador, com explicações e complementações teóricas sobre os aspectos abordados no treino, contendo informações sobre todos os comportamentos identificados como desejáveis por parte de pais como agentes favorecedores de comportamentos de estudo. Esse material foi encadernado e entregue às participantes ao final do programa de ensino; 3) textos escritos com descrições de situações usuais de acompanhamento de estudo de crianças, formuladas com base nas unidades de ensino que foram apresentadas às participantes ao final de cada unidade em questão, simulando situações com as quais elas poderiam ter que lidar.

Pós-teste: roteiro de entrevista, abordando os mesmos aspectos do pré-teste, mas com perguntas em seqüência diferente daquela utilizada no pré-teste, material com descrição da situação relativa a estudo a ser comentada pelas participantes e questões de avaliação do programa.

Resultados

Os dados obtidos junto às participantes do estudo são apresentados na seguinte seqüência: inicialmente, os dados comparativos de relatos feitos pelas participantes M1, M2 e M3 na entrevista de pré-teste, e de M1 na entrevista de pós-teste, seguidos dos dados individuais relativos ao desempenho delas durante as sessões de aplicação do programa de ensino. A apresentação dos resultados é finalizada com a indicação do desempenho da única participante a realizar a etapa de pós-teste no que se refere à simulação geral apresentada nessa etapa e relatos dessa participante ao avaliar o programa de ensino.

Caracterização dos hábitos das mães em relação à sua participação na vida escolar dos filhos, no pré e no pós-teste

Todas as mães, na entrevista de pré-teste, e M1 no pós-teste, relataram apresentar *envolvimento direto* com as atividades de estudo e realização de tarefas

de seus filhos, seja fazendo perguntas, comentários, tentando ajudar na realização das tarefas ou fazendo verificações dos trabalhos realizados pelos filhos. M3 relatou sempre intervir na tarefa quando esta acaba ou está próxima do final. Quanto a M2, relatou geralmente ajudar o filho apenas algumas vezes durante a sessão de estudo e poucas vezes durante toda a tarefa. Já M1, na situação de pré-teste, relatou ajudar a filha durante toda e em todas as sessões. Após a intervenção, essa mesma participante relatou ter diminuído o número de vezes em que auxiliava na tarefa e que em alguns momentos, ao invés de ajudar, passara a perguntar como estava o andamento da sessão e a fazer alguns comentários.

Foram investigados aspectos relacionados à *qualidade* da participação das mães ante quatro possíveis maneiras de reação apresentadas pelas crianças diante de atividades acadêmicas a serem realizadas em casa. Mais especificamente, a qualidade referiu-se às conseqüências que elas relatavam geralmente fornecer aos filhos, em função da natureza de quatro tipos de conduta apresentados por estes: **A** - recusar-se a estudar ou fazer as tarefas de casa; **B** - estudar de forma negligente (não realizar todas as tarefas, terminar rapidamente atividades extensas ou difíceis, prestar atenção em outras coisas enquanto realiza atividade escolar, etc.); **C** - apresentar erros ou deixar lacunas na tarefa prevista; **D** - fazer a tarefa de casa conforme o solicitado ou previsto. No Quadro 2 são indicadas condutas que M1 relatou apresentar diante dos diferentes tipos de comportamentos de estudo possíveis de seus filhos, em situações de supervisão de estudo, nas situações de pré e pós-teste,

Todas as mães relatam fazer uso de algum tipo de coerção (Sidman, 1995), mais especificamente na situação **A**. M1 indicou apresentar o repertório mais diversificado nesse aspecto, chegando até a punição física, sendo a única a estender as conseqüências aversivas também às situações **B** e **C**. O fornecimento de conseqüências reforçadoras é relatado pelas participantes; contudo, esse uso é indicado como de baixa freqüência, tanto no que se refere a conseqüências denominadas gerais quanto às definidas como específicas do estudar. M2 é a mãe que relatou uso um pouco mais freqüente de conseqüências reforçadoras especificamente relacionadas ao estudo. Quanto à M1, no pré-teste, foram obtidos relatos de uso de conseqüências reforçadoras e coercitivas para o mesmo tipo de situação, o que pode indicar um padrão inconsistente na liberação de conseqüências. No pós-teste, os relatos dessa participante sugerem que o repertório coercitivo teria diminuído e se tornado mais brando. Essa participante relatou, também, ter

Quadro 2 – Conseqüências relatadas por M1, no pré e no pós-teste, como geralmente fornecidas por ela à filha, diante de cada um dos possíveis desempenhos da filha em relação ao estudo

Comportamentos ou reações dos filhos		Conseqüências coercitivas		Conseqüências reforçadoras	
		Apresentação de estímulos potencialmente aversivos	Retirada de privilégios, direitos	Gerais	Específicas do estudar
A	Pré	Bater; forçar a fazer; repreender; falar de modo rude; ameaçar	Colocar de castigo; privar de ver televisão ou brincar	-----	-----
	Pós	Repreender; falar de modo rude; chantagear	-----	-----	-----
B	Pré	Bater; forçar a fazer; repreender	Colocar de castigo; privar de ver televisão ou brincar	Permitir brincar, assistir TV, receber/visitar alguém ou fazer o que quiser	-----
	Pós	Repreender	-----	Permitir brincar, assistir TV, receber/visitar alguém	Elogiar a parte que foi estudada adequadamente
C	Pré	-----	-----	Permitir brincar, assistir TV, receber/visitar alguém	Elogiar genericamente a tarefa
	Pós	Forçar a fazer	-----	Permitir brincar, assistir TV, receber/visitar alguém ou fazer o que quiser	Elogiar genericamente a tarefa; elogiar a parte que foi feita adequadamente
D	Pré	-----	-----	Permitir brincar, assistir TV, receber/visitar alguém ou fazer o que quiser	Elogiar genericamente a tarefa
	Pós	-----	-----	Permitir brincar, assistir TV, receber/visitar alguém	Elogiar genericamente a tarefa; elogiar a parte que foi feita adequadamente

passado a elogiar mais especificamente comportamentos de estudo apresentados pela criança com maior freqüência. O uso de conseqüências parece ter se tornado menos inconsistente também.

A partir dos desempenhos das mães em relação às quatro situações consideradas como possíveis desempenhos das crianças ao estudar (A, B, C e D), foi

possível investigar outros aspectos relacionados à qualidade da participação das mães na vida acadêmica dos filhos. Todas elas, inclusive M1, no pós-teste, relataram tentar ensinar os filhos a estudar adequadamente, por meio de estímulo à correção de erros e preenchimento de lacunas na tarefa, perguntando aos filhos por que estes não queriam fazer a tarefa, estudavam de qualquer jeito ou apresentavam erros e lacunas, tentando conversar sobre o assunto com as crianças. Além desses elementos favoráveis à promoção de autonomia, sobre esse “ensinar” que as mães relataram apresentar, foram também obtidas informações sobre condições desfavoráveis à autonomia das crianças. Assim, M1 (pré e pós-teste) e M2 (pré-teste) relataram fazer a lição ou estudar com os filhos, algumas vezes chegando a fazer a lição ou corrigir erros e preencher lacunas nas tarefas no lugar da criança. Ainda sobre promoção de autonomia, quando questionadas sobre como se dava e quem era responsável pela decisão de local, horário e maneira pela qual o estudo em casa seria realizado, M1 (pré e pós-teste) e M3 (pré-teste) relataram tomar tal decisão utilizando critérios exclusivamente delas e sem ouvir opiniões dos filhos. M2 indicou que ela, algumas vezes, recorda o filho sobre as tarefas escolares e, em outras, ele toma sozinho as decisões.

Indicações de mudanças relacionadas ao desempenho das participantes quanto a variáveis de interesse, do início para o final do treino

Identificações feitas pelas participantes de aspectos relevantes das condutas presentes nas simulações apresentadas nas sessões de treino

Inicialmente, poucos aspectos negativos e positivos foram identificados corretamente por M1 (37% e 39% respectivamente), ocorrendo um aumento significativo de identificações corretas de aspectos negativos na segunda sessão com simulações (71%). Na terceira sessão com simulações ocorreu novo aumento nas identificações, agora dos aspectos positivos (77%), sendo que, a partir de então, ambos aumentaram de maneira suave e gradual até o final do treino, culminando em 88% de identificações corretas de aspectos positivos e 86% de aspectos negativos. M2 foi a única participante que começou identificando corretamente mais de 50% do total de condutas presentes nas simulações, conseguindo ao final do treino identificar 93%. O número de identificações corretas foi aumentando gradualmente até o final, ocorrendo de forma mais acentuada nas primeiras três sessões e mais leve nas últimas. A participante M3 foi aquela

que apresentou o menor número de identificações corretas: inicialmente (35% do total de condutas), com um aumento na segunda sessão com simulações (48%). Começou identificando mais aspectos negativos do que positivos (38% e 33% respectivamente) e esse aspecto se manteve na sessão seguinte; contudo, o número de identificações positivas também aumentou (57% das negativas e 45% das positivas).

Todas as participantes apresentaram uma melhora significativa durante o treino, no que diz respeito à identificação de aspectos positivos e negativos presentes nas condutas dos protagonistas das simulações, mesmo M3, que participou de duas sessões somente. No geral, o melhor desempenho (inicial e final) foi de M2 e o pior foi o de M3. M2 apresentou também o aumento mais rápido no número de identificações corretas, porém M1 apresentou a maior diferença entre seu desempenho inicial e final quando comparada com M2 (M1 aumentou em 48% seus acertos e M2 em 39%). Todas as mães apresentaram um número muito pequeno de erros nessa tarefa, já que cada uma delas realizou somente quatro identificações incorretas, em um total de 168 aspectos, entre positivos e negativos presentes no conjunto das simulações durante a aplicação do programa de ensino (nos casos de M1 e M2), e 53 (no caso de M3, que participou apenas de duas sessões de treino com simulações).

Em relação às “dicas” apresentadas pelo pesquisador na análise das situações descritas, foi observado decréscimo de frequência, tanto das dicas amplas quanto das específicas, sendo que as dicas mais específicas apresentaram queda ainda maior que as amplas. Para M2, a queda na quantidade de “dicas” foi brusca, tendo sido observada logo nas primeiras simulações, enquanto que no caso de M1 a queda foi mais gradual, mas constante durante todo o treino.

Evolução da natureza dos relatos das mães durante as simulações e da congruência com o treino de suas justificativas e estratégias

Quanto à natureza dos relatos das participantes ante identificações feitas por estas de aspectos positivos ou negativos presentes nas condutas das simulações apresentadas, foram observados relatos amplos em alta frequência, inicialmente, para todas as participantes, mas apresentaram queda de frequência também para todas, sendo M2 de maneira mais brusca, e M1 mais gradual. Os relatos específi-

cos começaram em baixa frequência para todas, apresentando aumento também para todas, sendo M2 bruscamente e M1 de forma gradual. M2 apresentou o repertório verbal mais elaborado das três, e M3 o mais limitado.

Sobre o tipo de justificativa que as mães apresentaram para fundamentar a identificação de aspectos positivos ou negativos indicados, presentes nas condutas dos protagonistas das simulações, foi observado, no relato de M1, uma aparentemente grande resistência às explicações do programa que eram contrárias ao que esta já fazia com sua filha em relação ao estudo, tendo essa mãe apresentado o maior número inicial de justificativas incongruentes com o programa, com um aumento pequeno de justificativas congruentes no decorrer do treino. O pesquisador retomou, freqüentemente, explicações apresentadas anteriormente, com essa participante. M2 apresentou sempre justificativas congruentes e, nas poucas situações em que apresentou um relato não consistente com as indicações feitas pelo pesquisador sobre aspectos adequados de lidar com o estudo, este se dava na forma de pergunta ou dúvida e não de maneira afirmativa e segura como M1. M3 apresentou uma melhora significativa da primeira para a segunda sessão com simulações, apresentando muitas justificativas incongruentes e lacônicas, inicialmente, mas passando a elaborá-las no decorrer das sessões. O pesquisador também retomou explicações apresentadas anteriormente, porém em menor frequência do que com M1.

No que se refere à indicação de estratégias alternativas feitas pelas participantes aos aspectos negativos indicados por elas nas simulações durante o treino, foi possível notar que M1 apresentou uma gradual queda de frequência de indicação de estratégias incongruentes e um aumento também gradual de proposição de estratégias congruentes, apresentando, inclusive, algumas estratégias não previstas pelo pesquisador, mas também corretas. M2 apresentou sempre estratégias congruentes, assim como suas justificativas. Quando esta apresentava alguma estratégia que parecia não condizer com as explicações, ela as apresentava na forma de dúvidas e questionamentos. M3 apresentou muito poucas estratégias no geral. O fornecimento de estratégias pelo pesquisador teve queda de frequência para todas as mães.

Desempenho da participante M1 na simulação geral do pós-teste

M1 manteve-se, na situação de pós-teste, apresentando relatos, justificativas e alternativas de ação inconsistentes com informações apresentadas e

discutidas previamente no programa, em alta frequência. Alguns relatos indicativos de uma forma intransigente de lidar com o estudo de crianças, que não haviam aparecido anteriormente, tal como “estudar é obrigação da criança”, foram observados na situação de pós-teste. Essa participante voltou a reiterar ser ela quem decidia sobre a vida escolar da filha, sem pedir ou levar em conta a opinião desta, como pode ser observado pela afirmação “a mãe deve decidir e não ficar pedindo opinião e ouvindo a criança, deixando ela decidir”. Alguns relatos apresentados no pós-teste, contudo, foram consistentes com o programa (“a iluminação deve ser boa” e “a criança deve ter horário definido para estudar”, por exemplo), incluindo mudanças no que havia manifestado no pré-teste em relação a fazer as tarefas pela criança, tendo afirmado que “se a mãe faz a tarefa pelo filho, nem ela nem o professor ficam sabendo da dificuldade da criança”.

Avaliação do programa de treinamento pela participante M1

M1 avaliou positivamente o programa de treino. Sobre as sessões de treino, a participante afirmou que as explicações foram claras, o tempo utilizado para cada sessão foi suficiente, as simulações foram suficientemente explicativas e não considerou que algo deveria ser acrescentado ou retirado. A respeito do material entregue, M1 relatou que estava escrito de maneira clara, os exemplos eram suficientemente explicativos. Manifestou interesse em que fossem acrescentadas, ao material escrito, algumas orientações sobre como lidar com a filha em certas situações relacionadas ao estudo, em que a menina chora ou apresenta certas condutas com que a participante não sabe lidar.

Discussão e conclusões

O levantamento de informações feito no pré-teste possibilitou confirmar, por meio do relato das participantes, muitos dos aspectos citados por Hübner (1999), Cooper e Lindsay (2000) e Ferreira e Marturano (2002), referentes à influência da família nos comportamentos de estudo de crianças. Todas as participantes parecem apresentar repertórios razoavelmente adequados para a supervisão (perguntam, ajudam, etc.), ou seja, envolvem-se de maneira direta com a vida acadêmica de seus filhos, sendo esse um aspecto positivo apontado por Cooper e Lindsay (2000).

Contudo, alguns aspectos relativos à qualidade do envolvimento puderam ser identificados. Todas as participantes relataram uso de procedimentos de con-

trole de natureza potencialmente coercitiva em relação às condutas de estudo dos filhos, um claro fator negativo presente nas famílias “anti-saber” citadas por Hübner (1999) e também criticado por Cooper e Lindsay (2000) e Ferreira e Marturano (2002). M1 diferenciou-se de M2 e M3 por relatar um repertório mais diversificado de coerção e pelo fato de relatar fornecer em algumas situações, ora conseqüências punitivas, ora conseqüências reforçadoras, o que pode indicar um aspecto também explicitado por Hübner (1999), que é a presença de regras e contingências incoerentes no ambiente familiar. Segundo a autora, essa situação é muito freqüente com crianças e jovens que estão apresentando dificuldades no estudo, enfatizando que essa inconsistência pode provocar desconfiança, por parte da criança, em relação à regra ou instrução, e até mesmo levá-la a se comportar de maneira contrária à regra. As participantes M1 e M3 ainda relataram condutas que não levam em consideração as necessidades da criança, pois comandam a vida dos filhos e de acordo com critério exclusivamente delas, portanto, não atuam como promotoras de autonomia para as crianças.

Quanto à participante M2, foi a que apresentou indícios mais positivos de desempenho de promoção de comportamentos de estudo. Ela relatou apresentar conseqüências negativas para condutas do filho, mas, por outro lado, relatou apresentar uma grande variedade e quantidade de conseqüências positivas às condutas adequadas de estudo, aproximando-se mais do padrão de família “pro-saber” mencionada por Hübner (1999). Disse tentar ajudar o filho, mas de modo a este não vir mais a precisar dela em seus estudos, tentando oferecer-lhe certo grau de autonomia, ouvindo a opinião dele também. M2 diferenciou-se das outras duas participantes também pelo fato de o filho desta apresentar problemas de desenvolvimento físico e cognitivo. Esse aspecto não foi previsto no programa e, portanto talvez essa mãe necessitasse de um programa de ensino mais específico em relação às necessidades do filho.

Quanto ao desenvolvimento do programa de ensino, todas as participantes apresentaram melhoras de desempenho em seus relatos nas simulações durante a realização deste. Elas aumentaram o número de identificações corretas de aspectos presentes nas condutas, comentaram mais especificamente tais aspectos e apresentaram com mais freqüência estratégias alternativas a aspectos negativos das condutas identificadas nas simulações de maneira congruente com o programa. Também a qualidade do relato (nas identificações de condutas, apresentação de justificativas e estratégias alternativas) de todas as participantes melhorou de maneira similar ao indicado no estudo de Sampaio (2004) quanto a “*dar instruções*”.

M2 foi a participante que apresentou o melhor desempenho, desde o início até o final das sessões de treino, apresentando também as mudanças mais rápidas. Foi a participante que mais questionou, apresentou dúvidas e comentários. M3 apresentou o menor número de comentários, identificações de aspectos das condutas nas simulações e estratégias. M1 ficou em uma posição intermediária em relação ao desempenho, porém mais próxima de M3 do que de M2. Ela não apresentou dúvidas ou comentários com frequência e, quando algum ponto discutido era contrário ao que ela relatava acreditar ser o certo, mostrava-se resistente a alterar sua opinião, sendo necessário debater várias vezes alguns aspectos com essa participante, e nem sempre alcançando uma mudança, mesmo no relato verbal. Apresentou a maior diferença entre o desempenho inicial e final quanto às identificações de condutas, chegando próximo ao desempenho de M2, porém, as mudanças de M1 se deram de maneira mais gradual quando comparada a esta última. As diferenças de desempenho das participantes podem ter ocorrido devido a uma série de fatores, sendo que o primeiro a ser considerado, a respeito do desempenho superior de M2, é o fato de esta mãe já apresentar, inicialmente, em seus relatos, o melhor repertório de promoção de condutas adequadas de estudo quando comparada a M1 e M3. Outro fator que pode ter favorecido seu desempenho é o seu nível de escolaridade, bem mais elevado que o das outras participantes, o que pode ter ampliado o acesso dessa mãe a informações sobre assuntos relacionados ao estudar antes de lidar diretamente com a educação dos filhos. Essa mãe é também a única participante que relatou realizar leituras em casa com certa regularidade, permitindo supor que essa participante tivesse uma história mais extensa de exposição a contingências direta ou indiretamente relacionadas a comportamentos de estudo. Esse aspecto pode ter favorecido o seu desempenho de identificações corretas de elementos favorecedores e desfavoreces ao estudar presentes nas simulações, por exemplo.

Observando os dados obtidos no pós-teste, é possível considerar que muitas das mudanças ocorridas para M1 podem ter ficado apenas no nível do relato verbal desta, sem promover alterações efetivas nas suas condutas ao lidar com situações de estudo dos filhos, como indicam algumas inconsistências identificadas no seu relato. Por exemplo, a participante avaliou positivamente o treino e voltou a apresentar relatos incongruentes com este e que haviam sido exaustivamente debatidos no decorrer dos encontros. Outra contradição pode ser identificada a partir da comparação entre seu depoimento na etapa de pós-teste (quando afirma que não se deve fazer a tarefa pela criança) e as condutas que relata apresentar

diante da situação de recusa da filha em relação a fazer lição, como realizar a tarefa por esta. É possível supor que a participante não tenha de fato mudado sua conduta nesse aspecto (embora reconheça a conduta como inadequada) ou que ela tenha até mesmo reduzido a frequência com que apresenta essa conduta, embora não eliminado sua ocorrência totalmente.

Todos esses aspectos mencionados no pós-teste podem indicar que a participante, em muitos momentos, apresentava relatos sobre condutas suas sob controle do comportamento do pesquisador ou de sua expectativa em relação ao que o pesquisador esperava ou desejava ouvir. Portanto, para entender melhor o relato de M1, é importante analisar as condições às quais seus comportamentos estavam expostos, considerando o conhecimento sobre comportamento verbal, destacando-se conceitos apresentados por Skinner, em *Comportamento verbal* de 1957 e discutidos e analisados experimentalmente por Ribeiro (1989), de Rose (1997) e Brino (2006). O primeiro conceito é o de “*tato*”, nome utilizado para designar aquele tipo de comportamento verbal emitido diante de um estímulo ambiental antecedente a uma resposta, que é reforçado por conseqüências sociais generalizadas, funcionando como descrição de um estado de coisas, internas ou externas ao indivíduo. O segundo conceito é o de “*mando*”, que é caracterizado pelo controle motivacional, ou seja, o sujeito que o emite está sob controle de um estado de privação (ausência ou insuficiência de acesso a um determinado tipo de estímulo ou evento de natureza reforçadora) ou estimulação aversiva; são comportamentos verbais emitidos em função de um reforçamento específico, seja ele positivo ou negativo. O que pode ocorrer é que um “*tato*” pode estar funcionando como “*mando*”, como ocorre, por exemplo, no mentir, quando o controle pelo reforçamento imediato (seja obter reforço positivo ou livrar-se de eventos aversivos) prevalece sobre um repertório de tatear já estabelecido (Ribeiro, 1989).

Contudo, conforme salienta Brino (2006), este tipo de verbalização pode retornar ao controle preciso do estímulo original quando a correspondência entre os membros da seqüência não-verbal/verbal for reforçada e outras variáveis motivacionais ou de estimulação aversiva não estiverem mais presentes. É possível supor, assim, que o conteúdo do relato de M1 tenha sido modelado gradualmente durante as sessões de treino no que diz respeito a concordar com algumas explicações dadas pelo pesquisador (já que inicialmente ela foi muito resistente a essas explicações, quando não eram coincidentes com concepções dela) e à pertinência de modificar condutas que são socialmente condenáveis (gritar com a criança, bater e outros métodos coercitivos). Entretanto, isso não

significa que ela estivesse realmente mudando suas concepções e que fosse de fato mudar suas práticas na direção das recomendações do pesquisador (de Rose, 1997). Essa possibilidade fica fortalecida pelos aspectos observados na situação de pós-teste, diante de outra pessoa que não o pesquisador, quando M1 voltou a apresentar relatos de condutas praticadas em casa e concepções incongruentes com programa de treinamento feito. Os relatos dessa participante, na verdade, podem ter funcionado durante o treino como “mandos” e não “tatos”. Durante essa etapa, podem ter sido emitidos sob controle do reforço positivo (elogios) fornecido pesquisador (característica do “mando”), tornando-se assim congruentes às explicações apresentadas por este no programa. Na situação de pós-teste, porém, podem ter voltado a ser apresentados como descrição daquilo que ela realmente fazia em casa ou considerava adequado fazer (característica do “tato”), uma vez que, nessa condição, os elogios não se faziam mais presentes e o entrevistado não era aquele que havia desenvolvido o programa de ensino.

Outra suposição plausível é que a participante poderia estar, ao apresentar relatos congruentes com as considerações feitas pelo pesquisador no decorrer do programa de ensino, esquivando-se de punição social (ainda que o pesquisador não tenha usado como consequência para qualquer desempenho da participante). Porém, é possível, neste caso, que o desempenho de relatar da mãe refletisse uma interação entre a história passada do indivíduo e a contingência corrente na qual esse comportamento estava inserido, conforme destaca Brino (2006). Isso pode ser exemplificado quando a participante comentou, em alguns momentos, sobre como os seus próprios professores haviam sido punitivos no período em que havia estudado, quando criança. É possível, então, que a situação de implementação do programa de ensino, na qual a participante era treinada e avaliada, fosse fonte de estimulação aversiva condicionada (que adquiriu suas propriedades aversivas pela associação com algum estímulo originalmente já aversivo), sendo ela levada a responder o que considerava que o pesquisador “queria ouvir”, para que não fosse punida tal como teria sido no passado.

Os comportamentos de M1 observados no decorrer do programa de treino sugerem efeitos de um padrão de contingências não apenas coercitivo a que relatou ter sido exposta pelos professores (possivelmente pelos seus pais em relação ao estudo e a que estava expondo a própria filha), mas sugerem também possíveis efeitos resultantes de aprendizagem por regras e contingências inconsistentes a que M1 parece ter sido exposta. Esse tipo de aprendizagem pode provocar efeitos de desconfiança, resistência e até comportamentos contrários à

regra ou instrução (Hübner, 1999), tal como M1 apresentou às explicações do programa. Dessa forma, o melhor desempenho de M2 pode ter ocorrido também por esta estar mais sensível às instruções fornecidas pelo pesquisador. Ela foi a mais participativa durante as explicações do treino e apresentou o relato verbal mais elaborado, o que pode ter contribuído para a maior facilidade em modelá-lo e para os melhores resultados sobre este. M3 parece enquadrar-se mais no padrão de M1, pois também apresentou relatos de regras incoerentes (“os pais devem decidir”) e certa resistência às explicações, porém em menor grau, quando comparada a M1.

Os desempenhos observados nas participantes, particularmente no caso de M1, não descartam a possibilidade de o programa de ensino ter produzido mudanças efetivas de repertório comportamental para lidar com situações de supervisão de estudo e não apenas, ou preponderantemente, no relato verbal das participantes, sob efeito do reforço generalizado fornecido pelo pesquisador. Isso é particularmente plausível por tratar-se de relatos com características ou comportamentos desejáveis socialmente, pois estes podem ser reforçados mesmo não havendo correspondência (de Rose, 1997). Uma verificação de correspondência entre o relatar e o fazer poderia ser implementada por meio da observação direta de interações de mães e seus filhos nas situações de interesse, antes, durante e após a implementação do programa de ensino. Tal medida não foi possível nesse contexto, mas poderia ser feita em situações futuras, aumentando a confiabilidade na eficácia do programa de ensino.

No entanto, apesar das mudanças não terem sido observadas diretamente, o relato de M1 pode indicar resultados congruentes com as observações feitas diretamente por Sampaio (2004) nos participantes de seu estudo. Pelos relatos, é possível inferir que ocorreu um aumento de frequência e diversidade de conseqüências positivas fornecidas pela participante M1, tal como o que observou Sampaio com o aumento de frequência da categoria de “fornecer reforço”. Outra congruência observada entre os estudos é de que, em ambos, a frequência com que as mães relatam fazer a tarefa dos filhos diminuiu. Esses fatos podem vir a reforçar, em certo grau, a aceitação dos relatos que M1 apresentou no pós-teste como indícios de mudança, e a conclusão de que o programa de ensino implementado pode ter causado impacto semelhante ao de Sampaio (2004), no repertório das participantes como agentes de promoção de comportamentos de estudo.

Resumo

Pais são agentes importantes para criação de condições para aquisição de repertórios adequados e modificação de repertórios inadequados de estudo em crianças, porém freqüentemente, não estão capacitados para tanto. O objetivo da presente pesquisa foi avaliar os resultados de um treinamento de mães de crianças com história de fracasso escolar como agentes favorecedoras de comportamentos adequados de estudo nestas crianças. O treino consistiu de encontros individuais entre pesquisador e três mães, tendo sido apresentadas informações, realizados exercícios e debates sobre aspectos relevantes à promoção de comportamentos adequados de estudo em crianças. Uma das mães completou todas as etapas da pesquisa, mas foram observadas mudanças em relatos das participantes na direção dos objetivos do programa.

Palavras-chave: treino de pais; comportamento de estudo; fracasso escolar.

Abstract

Parents are important agents in the creation of conditions for acquisition of appropriate repertoires and modification of inappropriate repertoires of study in small children, however frequently they are not prepared for that. The objective of the present research was to evaluate the results of training mothers of children with history of academic failure as promoters of appropriate study behaviors in these children. The training consisted in individual meetings between the researcher and three mothers, been presented information, exercises solution and discussions about relevant aspects to the promoting of appropriate study behaviors in children. One mother completed all the research stages, but changes in verbalizations of all these mothers were observed, in the objectives program direction.

Key-words: parent training; study behavior; academic failure.

Resumen

Padres son agentes importantes en la creación de condiciones para el desarrollo de adecuados repertorios de estudio y modificación de repertorios de estudio inadecuados en niños, pero muy frecuentemente no están preparados para esta tarea. El objetivo de esta investigación fue evaluar el resultado de entrenar madres de niños con estorias de fracaso escolar como agentes de promoción de conductas adecuadas de estudio en sus hijos. La capacitación fue hecha por medio de encuentros individuales del investigador con tres madres, cuando fueron presentadas informaciones, hechos ejercicios y discusiones acerca de condiciones relevantes para promover conductas de estudio

apropriadas en niños. Una madre completó todas las actividades previstas en la investigación, pero cambios en los relatos de las tres madres fueron observados, en la dirección de los objetivos del programa.

Palabras clave: *entrenamiento de padres; conducta de estudio; fracaso escolar.*

Referências

- Brino, A. L. F. e de Rose, J. C. C. (2006). Correspondência entre auto-relatos e desempenhos acadêmicos antecedentes em crianças com história de fracasso escolar. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, v.1, pp. 67-77.
- Cooper, H.; Lindsay, J. J. e Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, pp. 464-487.
- Cortegoso, A. L. e Tavares, M. K. (2003). *Relatório Técnico de Projeto de Extensão: Apoio a Agentes Educativos para Promoção de Comportamentos de Estudo de Crianças*. São Carlos, UFSCar (não publicado).
- Cortegoso, A. L.; Assunção, K. R. e Souza, F. L. de (2001). *Relatório Técnico de Projeto de Extensão: Apoio a Agentes Educativos para Promoção de Comportamentos de Estudo de Crianças*. São Carlos, UFSCar (não publicado).
- De Rose, J. C. C. (1997). "O relato verbal segundo a perspectiva da Análise do Comportamento: contribuições conceituais e experimentais". In: Banaco, R.A. (org.). *Sobre Comportamento e Cognição*. São Paulo, Arbytes.
- De Rose, J. C. C.; de Souza, D. G.; Aiello, A. L. e de Rose, T. M. S. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, v. 5, n. 3, pp. 325-346.
- De Souza, D. G.; de Rose, J. C. C.; de Rose, T. M. S. e Fonseca, M. L (1999). *Unidade de Iniciação à Leitura para Atendimento a escolares "de risco"*. São Carlos/Projeto de extensão UFSCAR/Proex. Anais do VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Anpep (CD).
- Fehrmann, P. G.; Keith, T. Z. e Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: direct and indirect effects on parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, v. 80, n. 6, pp. 330-337.
- Ferreira, M. de C.T. e Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentado por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia Reflexão e crítica*, v. 15, n. 1, pp. 33-44.

- Hübner, M. M. (1999). “Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudos: a família pró-saber”. In: Kerbauy, R. R. e Wielenska, R. C. (org.). *Sobre comportamento e cognição*. Santo André, Arbytes.
- Ribeiro, A. de F. (1989). Correspondence in children’s self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, n. 51, pp. 361-367.
- Sampaio, A. C. P.; Souza, S. R. de e Costa, C. E. (2004). “Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa”. In: Brandão, M. Z. da S. (org.). *Sobre comportamento e cognição*. Santo André, ESETec Editores Associados.
- Sidman, M. (1995) *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP, Editorial Psy.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Nova York, Applenton-Century-Crofts.
- _____(1968). *The Technology of Teaching*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Souza, F. L. de (2001). *Administração de conseqüências atrasadas para comportamentos de estudo em crianças: papel e dificuldades de pais que trabalham fora de casa*. Monografia (Bacharelado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.

Luiz Henrique Gurgueira

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos – São Paulo – Brasil
Endereço. Rua Euclides Pereira de Andrade, 178, Vila Joaquim Inácio,
Campinas – SP – Cep 13045-635.
Telefone. (19) 3276-2960 (res); 9122-9617 (cel)
E-mail. lhg@terra.com.br

Ana Lucia Cortegoso

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo – São Paulo – Brasil
Professora da Universidade Federal de São Carlos – São Paulo – Brasil
Endereço. Rua Antonio Fiorentino, 58, Jardim Ricetti, São Carlos – SP – Cep 13570-020
Telefone. (16) 3368-1529 (res); 9174-1593 (cel); 3351-8361 (trab)
E-mail. cortego@power.ufscar.br