

EMOÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL

ROBERTO ALVES BANACO⁽¹⁾

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O Behaviorismo Radical encara o sentimento como uma condição do nosso corpo; "o sentimento é um tipo de ação sensorial, como ver ou escutar" (Skinner, 1989, p. 3). O que sentimos é o nosso corpo em determinado estado, reagindo reflexamente a situações-estímulo. No entanto, nem todas as situações que eliciam comportamentos de tipo reflexo são chamadas de emocionais, bem como o comportamento reflexo eliciado por elas pode ser classificado como tal. Em seu capítulo sobre comportamento emocional, Millenson (1975) afirma que

"Um aspecto primordial de todas as emoções é a ruptura, distúrbio, intensificação ou mudança geral que ocorre em qualquer comportamento no qual um indivíduo possa estar empenhado no momento em que ocorre o que nós chamamos de situação emocional" (p. 411).

"As operações que fazem aparecer essas mudanças amplas consistem de dois tipos principais: (1) a apresentação ou o término de reforçadores primários poderosos, e (2) a apresentação de estímulos que foram previamente associados com tais reforçadores poderosos através do condicionamento pavloviano" (p. 412).

Estas colocações esclarecem que para que uma situação seja chamada de emocional, ou ainda, para que uma emoção "apareça", é necessária uma condição antecedente que provoque (ou elicie) respondentes e que modifique o padrão do comportamento que estava em curso.

Uma outra afirmação do behaviorismo radical é que a emoção não é causa de comportamento. Ela é um produto, assim como o comportamento observável, das contingências de reforçamento, e o acompanha no tempo; não vem antes, e não vem depois. Se estamos preocupados com as emoções, devemos nos preocupar com as condições que as "despertam".

⁽¹⁾ Laboratório de Psicologia Experimental. Departamento de Métodos e Técnicas. Faculdade de Psicologia. Rua Carlos de Almeida, 986. 05013 - Perdizes - São Paulo, SP. Tel.: (011) 263-0211/Ramal 386.

Por exemplo, sabemos que um comportamento agressivo, acompanhado de uma emoção que podemos chamar de raiva, é resultado de três possíveis fontes: ou uma agressão anterior, ou uma situação de frustração (de retirada de reforçador habitual) ou de um conflito (o ambiente exige respostas que sabidamente levarão a uma punição). Nessa situação, a raiva não é a causa do comportamento. A causa, tanto do comportamento agressivo quanto da raiva, será a contingência a que o sujeito estiver submetido.

Por acreditar nessas premissas, inicio agora uma breve análise da escola e da ação pedagógica nela feita, como contingências de reforçamento, correlacionando-as com possíveis emoções despertadas e comportamentos emitidos.

A "ESCOLA" COMO CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO

"A palavra escola vem do grego via Latim. Surpreendentemente como possa parecer para a maior parte dos professores e estudantes, ela inicialmente significava "descanso" ou "lazer". Depois ela significou aquilo que se fazia quando se estava em situação de lazer, e o que se fazia era conversar. Depois significou um lugar no qual se conversa e, quando a conversa se tornou formal, um lugar para leituras e debates. Ela ainda significa primeiramente um lugar para conversar. Mesmo quando estudantes fazem outras coisas - pintam quadros, tocam músicas, dançam, fazem experimentos científicos - conversar é essencial. Uma escola de artes difere de um estúdio de artista porque aquilo que é pintado na escola é conversado". (Skinner, 1989, p. 86).

É surpreendente saber que o significado inicial da palavra escola era esse. Faz-se de tudo nela hoje, até mesmo se descansa, mas essa não é considerada uma atividade acadêmica. Pelo contrário, a atividade acadêmica não é considerada um lazer. Como será que o sentido inicial da escola modificou tanto?

Podemos afirmar que hoje parte das funções da escola é ser uma fonte de conhecimento e uma treinadora de habilidades; para que essas habilidades sejam treinadas é necessária uma certa "motivação" por parte do treinando. Garantir essa motivação é o grande desafio da escola.

Quando se assumem os pressupostos do behaviorismo radical, acredita-se que a motivação é garantida para determinado estímulo reforçador privando-se um organismo desse reforçador, ou tornando-o, através de operações ambientais, necessário para o organismo. Dessa forma, pode-se fazer com que o organismo em foco se comporte para obter esse estímulo.

Seria mais correto dizer, do ponto de vista behaviorista, que um estímulo é reforçador quando o organismo repete o comportamento ao qual esse estímulo se seguiu, no passado.

Ora, pretende-se que alguns dos estímulos reforçadores que a escola tenha para oferecer sejam o conhecimento e o treino de habilidades. Um dos problemas decorrentes disso vem do fato de que nem sempre aquilo que é reforçador para uns o será para outros. Alguns educadores consideram que conhecimento e habilidades têm propriedades reforçadoras (e só sabemos que os consideram dessa forma porque se comportam da mesma maneira que os levaram a obtê-los no passado). Daí, supor que os educandos também emitirão comportamentos idênticos aos seus para obter esses mesmos estímulos é um erro crasso de análise de comportamento. Só o farão se o educador for capaz de tornar esse conhecimento e essa habilidade reforçadores para seu aluno. Qual é a funcionalidade, por exemplo, para uma criança de 13 anos, saber qual é a população atual da Somália? Como essa informação poderá ser reforçadora para essa criança?

A SITUAÇÃO DO ALUNO

Tentando controlar (sem enfrentar) essa variável, a escola tem se utilizado de dois procedimentos que infelizmente têm "dado certo" em alguns casos. Leia-se "dar certo" quando a criança decora a população atual da Somália e reproduz essa informação que não faz o menor sentido prático para ela, além do único sentido de livrar-se de uma nota baixa na avaliação. Digo que infelizmente "dá certo" porque, para o professor, essa reprodução tem sido a prova cabal de que aquele aluno "aprendeu" a informação, sendo essa prova um estímulo reforçador para que o professor continue ensinando da mesma forma o tão decantado número. Duplamente infeliz, porque só "dá certo" em alguns casos, e isto é o bastante para manter mais fortemente o comportamento do professor de "ensinar" o tal número daquela forma; o comportamento do professor estará, nesse caso, submetido a um esquema intermitente de reforçamento, um dos esquemas mais poderosos na manutenção de comportamentos.

Os fracassos no aprendizado têm sido atribuídos à falta de capacidade de alguns alunos, a seu baixo interesse, à imaturidade e não infrequentemente a seus (do aluno) problemas emocionais.

Um dos procedimentos dos educadores para garantir a motivação tem sido a utilização de reforçadores arbitrários para controlar o comportamento de estudar. Reforçador arbitrário é aquele que tem baixa probabilidade de ser produzido por um dado comportamento na situação "natural". Por exemplo, o

reforçador natural para o fato de ler e/ou estudar seria obter informação e/ou conhecimento. Esse conhecimento e essa informação deveriam ser funcionais (ou seja, deveriam facilitar a vida) para o indivíduo que aprende. Já que não terá utilidade imediata nenhuma para o aluno (se é que algum dia terá alguma) saber qual a população atual da Somália, a reprodução dessa informação é "reforçada" por uma nota ou um conceito.

Essa nota, ou esse conceito servem para várias coisas, ou como preferimos dizer, têm várias funções na vida do aluno. Uma das principais, se o conceito for bom, é a de evitar que ele "perca" o ano. Uma outra função que tem sido importante é a de "ficar livre mais cedo" da escola, sem necessidade de estudar durante todo o período letivo, se considerarmos o sistema de "fechamento de notas". Isto indica que os alunos procuram obter notas não porque elas sejam positivamente reforçadoras, mas porque elas evitam "algo de ruim". É claro que a comunidade elogia, admira e mesmo se orgulha de bons desempenhos, que são "descritos por" e "resumidos nas" notas. Mas não é raro observar que alguns pais consideram boas notas "nada mais que a obrigação de seus filhos".

E desta forma a escola tem se constituído em situações nas quais a criança se comporta por esquiva (evitando punições), fracamente gratificada pelo conhecimento que adquire com esse comportamento, provavelmente sentindo emoções que poderíamos chamar de frustração e ansiedade.

Para "melhorar" esta situação, a comunidade "cria" sistemas de premiação como bolsas de estudo, quadros de honra, medalhas, ou mesmo associa bons desempenhos com bicicletas, video-games, férias prolongadas etc. Como se pode perceber, mais reforçadores arbitrários, que nada têm a ver naturalmente com o ler e estudar.

O ambiente não tem tornado funcionais nem a informação nem a habilidade obtidas na escola. Uma grande parte das informações oferecidas são absolutamente descartáveis, já que, passada a avaliação na qual o aluno "devolve" a informação para seu professor, esta perde sua função. O aluno a troca pela nota. Devolve-a e fica muito bem sem ela.

Por outro lado, muitas habilidades que o aluno deveria desenvolver ficam mal treinadas durante o aprendizado, dificultando sua passagem para níveis mais complexos de atuação. Se supusermos que uma nota 10 é o conhecimento total do que foi ensinado, qualquer nota diferente desta significará falta de repertório e a consequente dificuldade de aprender o que virá em seguida. Esta situação também vem acompanhada de muita ansiedade e frustração apresentadas pelos alunos.

O outro procedimento que a escola ainda hoje utiliza é a punição. Desde a palmatória, que já foi utilizada, até a atribuição de pontos negativos para diminuir a já pouco reforçadora nota, os castigos perfeitamente aceitos de fazer

uma cópia dezenas de vezes, ou ficar em aulas-extra de recuperação, todas são formas de punição.

Não se reconhece mais, no que tem sido a prática escolar, a descrição contida na etimologia da palavra escola. De um ambiente agradável, procurado espontaneamente pelo aluno, a escola passou a ser, por associação com punições, um local de martírio que faz com que o aluno passe a desenvolver comportamentos de esQUIVA frente a ela e as tarefas escolares.

Comportamentos típicos de esQUIVA são os já conhecidos "colar em provas" que, se bem sucedido, garante boa nota e a conseqüente esQUIVA de ter que repetir a matéria; mal-estares físicos que promovem e justificam várias faltas às aulas; as negações de lição de casa, que deixam temporariamente a criança livre de tarefas para poder brincar; as alegações de "provas-surpresa" que justificam baixos desempenhos.

Para estes dois últimos tipos de comportamento de esQUIVA, as escolas têm surpreendentemente criado uma agenda afirmando que ela desenvolve a responsabilidade no aluno. Ela até o faz. Mas, na verdade, ela serve na maioria dos casos como mais uma forma de policiar o comportamento do aluno e obrigá-lo a fazer o "seu dever".

A SITUAÇÃO DO PROFESSOR

Uma das possíveis explicações para essa mudança do papel da escola em tantos anos pode ser encontrada na História, novamente descrita por Skinner (1989):

"A escola pública foi criada para levar os serviços de um tutor privado para mais de um estudante por vez. Como o número de estudantes cresceu, cada um recebeu necessariamente menos atenção. No momento em que o número alcançou 25 ou 30, a atenção pessoal pode ser, no melhor das hipóteses, esporádica. Livros-textos foram criados para substituir algum trabalho do tutor, mas eles não podem fazer duas coisas importantes. Eles não podem, como o instrutor pode, avaliar imediatamente o que cada estudante diz, nem pode dizer exatamente ao estudante o que fazer em seguida". (p. 85).

É difícil para um professor atingir igualmente uma grande quantidade de alunos. Ainda que ele tenha alguma habilidade em tornar seu conhecimento e suas habilidades reforçadoras para seus alunos, será quase impossível que ele faça isto nas condições atuais de ensino.

Temos encontrado professores cada vez mais desmotivados em sua tarefa de educadores. Para analisar este fato, apelo novamente para os conceitos de reforçadores naturais e arbitrários.

O reforçador natural para o comportamento de ensinar é o aluno aprender. Nem sempre este é o resultado do processo de ensino. O que tem mantido (fracamente) o comportamento do professor ensinar é o seu salário - um reforçador de tipo generalizado, ou seja, serve para reforçar qualquer comportamento.

Quando um aluno não aprende, é quebrada a vinculação do comportamento de ensinar, emitido pelo professor, com a sua conseqüência natural. Este é um processo denominado extinção de comportamento. A extinção tem inicialmente um efeito comportamental de aumento na freqüência da resposta e variabilidade na topografia dessa resposta. Essas respostas vêm acompanhadas de manifestações emocionais de raiva e excitação. Posteriormente, caso o reforçamento não ocorra, essas respostas cessam, e a emoção que acompanha esse comportamento pode ser chamada de apatia. O que tem mantido, então o comportamento de ensinar emitido pelo professor?

Certamente exposto a pelo menos 30 alunos em sala de aula, é muito possível que alguns alunos "aprendam" aquilo que o professor "ensina". Isto é suficiente para que o professor possa considerar sua forma de ensinar (seu método) eficiente e eficaz. O fracasso de parte de seus alunos é em geral atribuído, como eu já disse anteriormente, a características do aluno.

Neste ponto, lembro-me de um curso ministrado por Silvio Paulo Botomé, na PUC-SP, onde ele nos ensinava que quando alguém passava uma flanela por uma mancha num móvel e a mancha não saía, não se considerava que essa pessoa tivesse limpado a tal mancha. Da mesma forma, se o aluno não tivesse aprendido, não se podia considerar que o professor tivesse ensinado. O Silvio ensinou-me nessa situação. Até hoje, quando meu aluno não aprende considero que o método que utilizei para com esse aluno não foi bom. Nessa situação *eu* tenho que mudar meu comportamento de ensinar, e não o aluno o seu de estudar.

Já que o professor é o profissional da aprendizagem, cobro dele o bom desempenho do aluno. É o professor quem deveria criar condições para que o aluno aprendesse.

No entanto, o professor também aprendeu a habilidade de ensinar. Teve com certeza seus professores que supostamente ensinaram-lhe essa habilidade. Há alguns anos fiz um estágio no qual a minha tarefa era observar normalistas fazendo seus estágios, ou seja, dando aula. Nessa situação, havia então uma garota de 16/17 anos, "ensinando" uma classe com trinta crianças de 7/8 anos. Segundo as normas estabelecidas para a avaliação da normalista, as crianças deviam estar sentadas, quietas, prestando atenção (cá entre nós, num assunto nem um pouco

interessante). Para conseguir essa condição, a professorinha gritava a todo momento e ameaçava as crianças com notas baixas, dizia que as mandaria para a diretoria, castigos com infinitas cópias, ridículos do tipo "chapéu de burro" etc. Não fazia nada além de gritar, ameaçar e colocar matéria na lousa. E, confirmando a teoria que diz que todo sinal que não é seguido pela consequência que sinaliza perde sua função e seu controle sobre o comportamento, ela gritava e esperneava para nada. As crianças não prestavam a atenção pretendida, não ficavam sentadas, quem dirá quietas! No meio desta balbúrdia, irrompe pela sala a supervisora da aluna, que, com berros dirigidos a ela, exigia, na frente dos aluninhos, que ela tivesse autoridade - a mesma que ela própria estava publicamente tirando da professorinha - traduzida pela situação de silêncio, com todos os alunos comportados e prestando atenção à aula por ela dada.

Quero argumentar com esse exemplo, que os professores de professores não sabem ensinar. A Análise Experimental do Comportamento vem há anos dizendo que se deve levar em conta o repertório de entrada de cada aluno para que se possam programar contingências individuais de aprendizado para eles; que se deve tornar a aprender reforçador, ensinando habilidades funcionais para o aluno. Mas isto não é feito.

Para demonstrar a possibilidade de uma programação desse tipo, uma professora da PUC, minha colega Regina Christina Wielenska, elaborou uma questão para nossos alunos a respeito de reforçadores naturais e arbitrários, pedindo para que eles comparassem dois procedimentos de duas escolas hipotéticas:

- a primeira, onde as professoras combinaram com os alunos que aqueles que aprendessem a ler e escrever estariam dispensados de lição de casa nas férias e ainda ganhariam prêmios (como medalhas de honra ao mérito e brinquedos pedagógicos). Os alunos com dificuldade teriam aulas de reposição, portanto, férias reduzidas, além de lições-extra que seriam suspensas tão logo aprendessem a ler e escrever;

- na segunda escola, as professoras de 1ª série combinaram que nas férias (de meio e de fim de ano), com prazer, responderiam às cartas que recebessem de seus alunos. Como preparo prévio, a classe aprendeu a escrever bilhetes e cartas, conversaram sobre o sistema postal e montaram o "Correio das Primeiras Séries", através do qual trocaram mensagens entre si e, por fim, treinaram o que fariam nas férias, enviando aos pais e amigos cartões de aniversário e natal produzidos em aula ao longo do ano.

Tenho certeza de que eu gostaria muito mais de ter aprendido na segunda escola.

ALTERNATIVAS SUGESTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Desde o livro *Tecnologia do Ensino*, Skinner (1972) tem feito propostas educacionais que foram testadas em pesquisas e tiveram comprovadamente excelentes resultados.

Essas propostas são traduzidas no método de ensino através de instruções programadas. Ou seja, deve-se individualizar a instrução, o que segundo Neri (1980) não significa

"diminuir o número de alunos na classe, nem melhorar as formas de apresentação em pequenas audiências, mas em:

(1) especificar os objetivos do curso; (2) envolvimento ativo do estudante; (3) controle de contingências de forma a assegurar um ambiente positivo; (4) avaliações constantes e fornecimento de informações sobre o desempenho do aluno; (5) apresentação de material em pequenas doses; (6) exigência de domínio antes de prosseguir; (7) preferência pelo uso de materiais escritos; (8) respeito ao ritmo individual do aluno" (pág. 128).

O incorrigível sonhador Skinner especula que as Escolas do Futuro

"serão um lugar muito diferente de qualquer que tenhamos visto até o momento. Elas serão locais agradáveis. Da mesma forma que as lojas bem-administradas, restaurantes, teatros, elas serão bonitas soarão bem, cheirarão bem. Os estudantes virão para a escola, não porque serão punidos por ficarem longe dela, mas porque serão atraídos pela escola" (1989, p. 94).

A instrução programada propiciará um ensino de mais coisas em tempo menor. "Permitirá aos estudantes uma escolha mais ampla já que os currículos não ficarão restritos à competência dos professores disponíveis. (...) Professores terão mais tempo para conversar com seus estudantes." (p. 95). A competição entre os alunos terminará e o estudante excelente não precisará mais fingir que não sabe de vez em quando para poder continuar a ser aceito em seu grupo. "Professores do futuro funcionarão mais como conselheiros, provavelmente ficando em contato com seus estudantes por mais de um ano e conhecendo-os melhor". (1989, pp. 94-95).

Tenho sido naturalmente muito reforçado por acreditar em Skinner. Muito daquilo que ele afirmou tem se mostrado correto. Provavelmente continuarei acreditando nele.

EMOÇÃO E A INFLUÊNCIA DA CULTURA NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HUMANA

Referências Bibliográficas

- Neri, Anita L. (1980) O modelo comportamental aplicado ao ensino. In: Wilma M.A. Penteado (Org.). *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papellivros.
- Millenson, J.R. (1975) *Princípios de Análise do Comportamento*. Brasília: Coordenada.
- Skinner, B.F. (1972) *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: Herder.
- Skinner, B.F. (1989) *Recent issues in the Analysis of Behavior*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Este artigo originou-se do falar e do ouvir na Coordenação de mesa-redonda na XXII Reunião Anual de Psicologia, em outubro de 1992. O evento apresentou-se como uma oportunidade para refletirmos sobre o tema "Estruções e Ação Pedagógicas na Infância". A troca com parceiros de posturas teóricas variadas, originárias de Wollon, Freud e Skinner, mostrou-se bastante produtiva.

Como sabemos, o encontro com o diferente permite a abertura a dimensões ocultas e instigáveis pelos nossos olhos. Enriquece o exercício da reflexão sobre as possibilidades e os limites da nossa posição. Levam-nos a conferir com mais precisão e clareza nossos próprios ideais. Aprender a interagir com o diferente é muito saudável para o crescimento.

A partir dessa interação, foi possível pensar e dar forma a este texto.

Nossa cultura tende a agir com muita facilidade e assertividade, o lado racionalizado do homem, como se esse fosse a sua característica predominante.

Maturana (1992) faz uma crítica a essa tendência, mostrando como ela traduz, já do ponto de vista da Biologia, uma visão parcial que limita a compreensão do ser humano porque deixa de mostrar o seu outro lado: o ser emocional. Este fica relegado ao segundo plano, visto como algo primitivo que nega ou perturba o existente do racional.

Ao nos identificarmos como seres racionais, criamos uma cultura que nos impede de perceber o entrelaçamento vital e indissolúvel entre essas duas dimensões: racional e emocional.

Entretanto, uma observação atenta do nosso dia-a-dia, nos mostra que o nosso campo de ação é definido justamente por esse entrelaçamento, com predominantências alternadas de uma ou outra dimensão, dependendo das situações em que nos encontramos.

Dai a importância de atravessarmos a estrutura racional, quando posta à nossa frente, para chegarmos ao emocional, se quisermos nos entender de forma mais ampla, compreender nossas ações e assançar ao conhecimento do homem.

¹ Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da P.U.C.-SP. Endereço para correspondência: Rua Vanderlei, 246, 05011-001 Paulínia, SP.