

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL**

“Pressupostos teóricos e evidências empíricas dos efeitos de variáveis contextuais e cognitivas no processo de aprendizagem observacional de respostas efetivas e de outras respostas.”

por

Anna Edith Bellico da Costa

v. 2

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

DOUTOR EM PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, maio de 1981

FEV
200
PRETO

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

"Pressupostos teóricos e evidências empíricas dos efeitos de variáveis contextuais e cognitivas no processo de aprendizagem observacional de respostas afetivas e de outras respostas."

por

Anna Edith Bellico da Costa

v. 2

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

DOUTOR EM PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, maio de 1981

CAPÍTULO III - EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL REFERENTE A RESPOSTAS AFETIVAS

3.1.0. *Introdução*

Como já se viu no capítulo I, a problemática da aprendizagem social envolve aspectos ainda pouco investigados, principalmente em contexto brasileiro, quanto ao papel das variáveis sócio-culturais tais como os valores do grupo de referência básico do sujeito, e expectativas de condutas socialmente desejáveis no processo de aprendizagem através do uso de modelos. Supõe-se que a eficácia do uso do modelo esteja relacionada àquelas variáveis e que a valorização social de uma resposta seja um reforço implícito para a imitação ou cópia daquela resposta modelada.

Bandura (1971;1977) considera que os processos cognitivos são elementos básicos para a compreensão da aprendizagem vicariante. Também as formulações de Heider (1958) e seus seguidores (Jones e Nisbett, 1971; Kelley, 1967 etc), bem como as de Festinger (1954), Suls (1977), Berger (1977) justificam a suposição de que o processo de aprendizagem social seria melhor compreendido se além das investigações voltadas para a experimentação ou observação em situação natural restritas à interação "modelo-sujeito", fossem incluídas pesquisas relacionadas ao contexto mais amplo acerca das variáveis sócio-culturais e sócio-econômicas.

Neste estudo se pretendeu descrever o contexto sócio-cultural relacionado à valorização atribuída a expressão aberta de sentimentos e de respostas sócio-emocionais objetivando

esclarecer os efeitos interacionais entre as variáveis do contexto e as do modelo, no processo de aprendizagem social de respostas afetivas.

3.2.0. *Hipóteses*

Para se proceder tal estudo foram propostas as seguintes hipóteses gerais:

. Os valores sócio-culturais influenciam na aceitação de pautas de conduta sócio-emocional:

Há diferenças significativas entre a aceitação de pautas de conduta sócio-emocional de liberais e de conservadores.

. Há diferenças significativas nas atitudes de professores quanto à aceitação da expressão aberta de afetividade e de agressividade.

3.3.0. *Metodologia*

Para a investigação destas hipóteses foi utilizado o modelo descritivo, que foi desenvolvido em duas etapas. A primeira constou da aplicação de questionários e testes aos elementos da amostra-professores, e a segunda, na qual se procederam observações em uma sub-amostra de classes, dentre aquelas que forneceram as informações da 1a. etapa.

A utilização de tal modelo permitiu a coleta de informações sobre os valores, atitudes e estereótipos mais co

muns e freqüentes no ambiente de socialização escolar.

3.3.1. População e Amostra

A população era constituída de 229 escolas estaduais de 1º grau, de 1a. a 4a. série, conforme informação do CEDINE-SEEMG-1978, do município de BH - afetas à 1a. D.R.E.

Foi adotado o critério de amostragem de conglomerados, considerando-se cada escola, como um conglomerado. A fim de garantir maior representatividade da amostra, optou-se pela amostragem estratificada dos conglomerados. Para isto, com base no diagnóstico sócio-econômico do município de Belo Horizonte, da Prefeitura de Belo Horizonte, de 1972, procedeu-se um zoneamento geo-sócio-econômico das escolas. O anexo 2, apresenta a descrição do critério para o zoneamento.

Feita a alocação das escolas estaduais de 1º grau nas zonas sócio-econômicas, assim se apresentava distribuída a população.

Inserir aqui a Tabela 3.1

Tabela 3.1. Distribuição da População de Escolas Estaduais de 1º Grau - Município de Belo Horizonte por zona sócio-Econômica/ 1978

Zonas (*)	n	%
A	112	48,91
B	34	14,85
C	44	19,21
D	6	2,62
E	8	3,49
F	1	0,44
G	5	2,17
H	8	3,49
I	9	3,93
J	-	-
K	-	-
L	1	0,44
M	-	-
N	-	-
O	1	0,44
TOTAL	229	100,00

Fonte: CEDINE-SEE-MG - Cadastro de Estabelecimentos de Ensino de 1º Grau - Rede Estadual - 1978.

*Adaptado do Diagnóstico para o Município de Belo Horizonte - Levantamento Sócio-Educacional - 1972 - 2 vol. Pref. Municipal de Belo Horizonte - SUDECAP.

Foi calculado então o n amostral de conglomerado em cada estrato utilizando-se a fórmula:

$$n = \frac{pq^N}{2(N-1) + pq}, \quad \text{onde}$$

$$p = q = 50\% \text{ ou } 0,5$$

$$= 20\% \text{ ou } 0,2 - \text{erro amostral}$$

$$N = \text{número de conglomerados em cada estrato}$$

De tal operação resultou uma amostra de 38 (trinta e oito) escolas distribuídas:

Tabela 3.2.

Distribuição da amostra de Escolas Estaduais de 1º Grau - B.Hte - p/ zona sócio-econômica

Zonas	n
A	6
B	5
C	6
D	3
E	4
F	1
G	4
H	4
I	4
L	1
O	1
TOTAL	39

FONTE: NUDINE - 1a. DRE - Janeiro 1980

A informação mais atualizada do NUDINE da 1a. DRE, acusava fechamento da única escola estadual da zona 0, razão pela qual ela foi excluída da amostra.

Definido o n amostral procedeu-se o sorteio das escolas de cada estrato. Em cada conglomerado entretanto, interessava para este estudo apenas as classes de 3a. e 4a. séries, na fase descritiva. Uma vez organizada a lista das escolas da amostra, procedeu-se a listagem das classes de 3a. e

4a. séries em cada escola, bem como o levantamento da matrícula de alunos em cada uma.

Procedeu-se então a uma nova amostragem. Desta vez, uma amostragem de classes, por estrato, 3a. e 4a. séries, dentro de cada conglomerado. O n de classes foi dimensionado usando-se o critério de abrangência de 30% da matrícula, nas 2 (duas) séries em questão. Fez-se o arredondamento para mais, quando o n de classes, assim estimado era um número decimal. Dimensionado o n de classes, 133 classes, procedeu-se ao sorteio de quais classes a serem pesquisadas.

Desta amostra de classes assim definida foram informantes da pesquisa os professores destas classes e alguns professores de moral e cívica e religião. Também os alunos destas classes responderam a um questionário de dados sócio-econômicos.

Seria também esta amostra de 133 classes objeto de duas observações sistemáticas, porém a ocorrência de convulsões sociais — greve de professores da rede estadual de Ensino, reduzindo o tempo útil de funcionamento escolar do 1º semestre de 1980, exigiu reformulação do plano inicial da pesquisa. Desta forma, para evitar maior comprometimento das informações em decorrência de um prolongamento do tempo de coleta de dados — estendendo-se a investigação para o 2º semestre, optou-se pela redução do n de classes para observação. Decidiu-se observar aleatoriamente 50% das classes de 3a. e 4a. séries, objeto da pesquisa em todas as escolas. Manteve-se entretanto, a exigência de duas observações sistemáticas em dias diferentes, sem aviso prévio ao professor, para se evitar aulas preparadas.

3.3.2. Instrumental da Pesquisa

Para este estudo foram elaborados vários instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos destinados aos professores foram auto-aplicados e aquele destinado às crianças teve aplicação dirigida.

Na primeira etapa foram utilizados 6 (seis) instrumentos: (1) questionário de atitudes quanto à expressão aber-ta de respostas sócio-emocionais (QAERS); (2) questionário de atitudes e traços pessoais, (QATP); (3) escala de valores de orientação vital (EVOV); (4) questionário de dados sócio-econômicos, destinados às crianças, (DASE); (5) escala de avaliação de atitudes; (EAVA) e (6) escla de Mc Closky de Conservadorismo.

Na segunda etapa foi utilizada apenas a ficha de observação de aula, especialmente elaborada para esse fim e que será posteriormente descrita.

3.3.2.1. Descrição dos instrumentos

- . Questionário de atitudes quanto à expressão aber-ta de respostas sócio-emocionais (QAERS)
(Anexo 5.0)

Construído especialmente para este estudo, o instrumento constava de 41 itens, sendo que seis (6) destes itens eram itens de mero controle da direcionalidade automática de respostas. Dos 35 itens restantes, oito (8) foram redigidos no sentido favorável ao objeto. O objetivo deste instrumento foi

verificar a opinião das pessoas quanto à expressão aberta de emocionalidade. Os itens de que constava resultavam de uma tempestade cerebral sobre afirmativas mais usuais quanto à expressão aberta de emoção. Uma vez propostos os itens, eles foram organizados sob a forma de um questionário Likert e entregues a seis (6) juízes independentes, com instruções específicas para julgamento de sua pertinência à categoria — "expressão aberta de comportamento sócio-emocional — definida operacionalmente. Também se pediu aos juízes que opinassem quanto à favorabilidade do item. Deste modo, utilizando-se o critério de consenso de juízes independentes, foi feita a validação do conteúdo do instrumento. Identificou-se assim entre os 41 itens iniciais, os 35 pertinentes ao tema, bem como aqueles redigidos no sentido favorável

Procurou-se controlar a fidelidade das respostas pela colocação de mais de um item sobre cada aspecto de expressão aberta de emocionalidade, cuidando-se de que alguns itens embora redigidos de modo desfavorável, expressassem idéias contraditórias. O exame das respostas dos sujeitos, completará "a posteriori" a validação empírica do instrumento.

Também as instruções do instrumento foram objetos de julgamento dos juízes quanto à sua clareza e precisão. As sugestões recebidas foram consideradas quando da elaboração do questionário definitivo. A organização dos itens na montagem definitiva obedeceu ao critério de sorteio.

. *Questionário de Atitudes e Traços Pessoais -*
(QATP) (Anexo 3.0)

Este instrumento constituído de 33 itens, resultou

da tradução adaptada da "Social Desirability Scale" de Crowne e Marlowe (1964), cuja validação foi procedida com estudantes de 3º grau, em faculdades do Grande Rio.

O índice de consistência foi de 0,498 obtido através da técnica de duas metades seguida da correção de Spearman Brown.

O uso deste instrumento se destinou a controle para validação do questionário de atitudes.

. *Escala de Valores de Orientação - (EVOV)*
(Anexo 4.0)

Elaborada a partir da escala de valores de Rokeach (1968), foi constituída de 16 itens, ou valores, que foram apresentados com uma pequena definição ou descrição para facilitar a compreensão do significado de cada um. Os valores foram apresentados em ordem alfabética, devendo cada sujeito proceder nova ordenação segundo o critério de importância daquele valor em sua vida pessoal.

A decisão de se apresentar tal elenco de valores também foi influenciada pelos resultados de Alzate et alii (1975). Optou-se pela utilização de uma palavra única para cada valor eliminando-se adjetivação em qualquer item. Deste modo, ficaram automaticamente excluídas do elenco expressões tais como "segurança nacional", "harmonia interior", "mundo de beleza". Além disto, na língua portuguesa o sentido conotativo de Beleza e Tranquilidade, parece ser mais amplo do que aquelas expressões compostas. Também, "Segurança Nacional" na atual conjuntura é uma expressão carregada de sentido, às vezes, pejorativo. Razão pela qual se preferiu a expressão "Se-

gurança", sem adjetivação, referente mais à experiência direta do sujeito, ou seja, sua segurança pessoal e de sua família.

. *Questionário de dados Sócio-Econômicos - (DASE)*
(Anexo 8.0)

Organizado especialmente para caracterização sócio-econômica da amostra, este instrumento de fato inclui além das questões típicas sobre profissão, renda pessoal e/ou familiar, instrução e residência, outras indagações. Assim apresentava para o informante uma lista de questões sobre posses da família, hábitos de lazer, posse e uso de gravadores, discos, TV, hábitos de leitura de revistas e jornais. Pode-se mesmo dizer que o instrumento possibilita o levantamento do ambiente sócio-cultural das crianças. Tal instrumento destinava-se mais ao controle da variável sócio-econômica na fase experimental.

. *Escala de Avaliação de Atitudes - (EAVA)*
(Anexo 7.0)

Constituída de 8 itens, sendo 4 referentes ao informante e 4 referentes à percepção que este tem do modo como as pessoas de seu círculo de amizade valorizam a expressão aberta de sentimentos. Neste instrumento se indagava ao sujeito que valor atribuiria, em uma escala de 0 a 5, a expressão aberta e livre de sentimentos de alegria, tristeza, dor e amor. Feito isto o sujeito deveria usando a mesma escala opinar como ele via seus amigos e o grupo mais próximo em relação ao mesmo tema.

. *Escala de Mc Closky de Conservadorismo* (Anexo 6.0)

Este instrumento constava de nove (9) itens que pretendiam medir a intensidade das idéias gerais conservadoras, não políticas. Foi apresentada por Herbert McClosky em 1958. Foi utilizada como instrumento auxiliar de controle das respostas dos professores em relação do questionário de Atitudes e traços pessoais e ao questionário de Atitudes. A versão com a qual se trabalhou aqui é a mesma já utilizada por Da Costa e Coelho (1978) em pesquisa sobre níveis do currículo. Foi escolhido como instrumento auxiliar pelo bom desempenho já revelado na pesquisa mencionada.

. *Ficha de observação em sala de aula* (Anexo 9.0)

Este instrumento foi planejado para se obter informações referentes a comportamentos do professor quanto a solicitação, apresentação, elogios ou crítica de condutas da área motora e de modelos de conduta sócio-emocional. Seu pressuposto básico é de que os professores realizam o ensino de condutas motoras e afetivas de forma incidental pela solicitação de alguns comportamentos ou pela apresentação de modelos simbólicos pictóricos ou verbais, ou reais — outro colega, por exemplo. Por outro lado a manutenção ou extinção desses comportamentos ocorreria pelo elogio ou crítica contingente à emissão desses comportamentos.

Esta ficha constava de duas (2) partes — uma relativa a "Eventos Observados", e outra, para relato cursivo de

características pessoais do professor seu modo de vestir, falar, caminhar, etc, e onde seriam registrados também "Comentários".

Para a 1a. parte que constou de 2 seções foram elaborados 32 itens. Os itens da primeira seção em número de 21, (vinte e um), referiam-se a comportamentos cuja aprendizagem se supõe de modo incidental pela solicitação do professor e são mantidos ou extintos pelo elogio ou pela crítica. Tais itens versaram sobre modos de falar, caminhar, se assentar, boas maneiras, disciplina, limpeza, ordem, relacionamento interpessoal, desenho e ocorrência não especificadas.

Para a seção II da 1a. parte, foram elaborados 11 (onze) itens relacionados a tipos de modelos simbólicos ou reais que são apresentados às crianças em sala de aula para ensino de modos de conduta afetiva sancionadas no grupo social mais amplo e pela escola.

Na 2a. parte, previa-se além do relato cursivo, não adjetivado, do que se observava da conduta do professor em seu relacionamento com os alunos, e do seu modo de falar, vestir e caminhar, o registro também das impressões do observador. Este registro de impressões deveria ser o mais espontâneo possível. O observador registraria aí coisas tais como o seu sentimento pessoal em relação ao observado, a receptividade da classe ao professor, sua impressão sobre a dinâmica da classe. Até mesmo coisas que primeira vista parecessem ao observador como dispensáveis de registrar, ele deveria fazê-lo. Seu registro naquela parte deveria ser sem censura.

Para o manejo desse instrumento foram elaboradas instruções detalhadas que deveriam ser memorizadas pelos obser

vadores durante o treinamento. Nos anexos 9.0 e 9.1 encontra-se o conjunto da ficha de observação e instruções para o seu uso.

3.3.3. *Definição das Variáveis*

. *Atitudes* - Organizações relativamente duradouras de crenças "a favor" ou "contra" em relação a um objeto ou situação que predispõem as pessoas a responderem a este objeto ou situação de uma maneira preferencial. Nesta pesquisa o objeto das atitudes era a expressão aberta de respostas sócio-emocionais. O instrumento utilizado para mensuração das atitudes foi a QAERS.

. *Expressão aberta de resposta sócio-emocionais* - Comportamentos que evidenciam por palavras ou gestos sentimentais positivos ou negativos em relação aos outros. Por exemplo: abraço, aperto de mão, empurrão, virar as costas, xingar, elogiar etc.

. *Respostas Sócio-Emocionais* - Modos de agir ou reagir frente a outro sujeito, objeto de interação que expressam sentimentos positivos ou negativos e que são aprendidos.

. *Expressão de Afetividade* - Manifestação de sentimentos positivos através de verbalização ou gestos como "abraçar", "beijar", dizer que "quer o bem do outro", etc.

. *Expressão de Agressividade* - Manifestação de sentimento que inclui classe de respostas tais como bater, xingar, revidar, expressões de raiva, irritação, como reação a conduta de outro que impede a própria ação ou interrompe a

ação já iniciada.

. *Valores Sócio-Culturais* - Disposições de uma pessoa ou grupo, tal como as atitudes, porém mais fundamentais que estas, freqüentemente subjacentes a elas. Os valores localizam-se no cerne de um sistema total de crenças. Os valores são padrões ou critérios para guiar atitudes, comparações, avaliações e justificativas de si e dos outros. Nesta pesquisa os valores foram evidenciados pela ordenação de um rol de 16 itens que listavam palavras tais como: amor, amizade, beleza, conforto, etc.

. *Pautas de Conduta Sócio-Emocional* - Parâmetros ou padrões de condutas sócio-emocionais usados como referência para o sujeito e identificáveis a partir da valorização da expressão aberta de resposta sócio-emocionais.

. *Valorização da expressão aberta de respostas sócio-emocionais* - Classificação dada às respostas referentes a expressão de condutas sócio-emocionais em uma escala avaliativa de 0 a 5 pontos.

. *Nível Sócio-Econômico-Cultural* - Variável construída inferida de índices obtidos da relação entre dados retirados de um questionário de informações pessoais relativas à nível salarial, grau de instrução, propriedade de habitação e profissão.

Será considerada a possibilidade de quatro estratos de nível sócio.econômico cultural: baixo, médio-baixo, médio.alto e alto.

Alto: Categoria constituída por pessoas que tem certas características comuns e que se en-

contram acima do 3º quartil dos índices de nível sócio-econômico-cultural.

Baixo: Categoria constituída por pessoas que tem certas características comuns e que se encontram abaixo do 1º quartil dos índices de nível sócio-econômico-cultural.

Médio-baixo: Categoria constituída por pessoas que tem certas características comuns e que se encontram entre o 1º quartil e o mediano.

Médio-alto: Categoria constituída por pessoas que tem certas características comuns e que se encontram entre o mediano e o 3º quartil.

3.4.0. *Resultados: Análise e Discussão*

Nesta seção serão apresentados os dados referentes às várias dimensões selecionadas como indicadores dos valores e atitudes dos professores quanto à expressão aberta de respostas sócio-emocionais, bem como dos modelos de conduta que são apresentados de forma incidental às crianças na escola.

Considerando-se a metodologia de coleta de dados, serão apresentados inicialmente aqueles relacionados à análise dos resultados do questionário de atitudes (QAERS); do questionário de atitudes e traços pessoais (QATP); da escala de valores de orientação vital (E.V.O.V.); da escala de avaliação de atitudes (EAVA) e da escala de conservadorismo de

McClosky. A seguir serão analisados os dados de observação de classe.

As análises feitas compreendem a interpretação das estatísticas obtidas, seguindo-se a avaliação iluminativa das respostas registradas.

3.4.1. ANÁLISE DAS ATITUDES DOS PROFESSORES QUANTO À EXPRESSÃO ABERTA DE SENTIMENTOS E RESPOSTAS SÓCIO-EMOCIONAIS

Nesta seção serão analisados os dados obtidos através dos seguintes instrumentos: questionários de atitudes e traços pessoais (QATP) e de atitudes quanto a expressão aberta de respostas sócio-emocionais (QAERS), e escala de avaliação de atitudes (EAVA). Considerando-se a relação entre a variável conservadorismo no processo de aquisição e formação de atitudes também serão referidos os dados da escala de conservadorismo de McClosky.

3.4.1.1. *Atitudes dos Professores quanto à expressão aberta de respostas sócio-emocionais*

Embora fosse prevista uma amostra de 133 professores informantes, por diversas razões, ausência do professor, recusa em responder ou não devolução do questionário — só foram devolvidos 110 questionários sendo que apenas 83 destes estavam completos. Uma vez que se procurou fazer a validação

deste questionário por critério correlacionando-se os resultados obtidos neste questionário com os do questionário de atitudes e traços pessoais (QATP) adaptado de Crown e Marlowe, o número final de questionários analisados ainda sofreu outra redução. Excluíram-se aqueles questionários que não tinham seu par correspondente no QATP. Deste modo, o n do qual se calculou a média e o desvio padrão reduziu-se a 76 casos.

Para compensar tais perdas entretanto ampliou-se o modo de análise das respostas obtidas a partir do instrumento. Convém esclarecer de uma vez que o questionário de atitudes quanto à expressão aberta de respostas sócio-emocionais (QAERS) não apresentou correlação com o QATP, ($r = 0,0343$). Isto significa que não houve preocupação dos respondentes em dar neste questionário respostas socialmente desejáveis, e que a tendência a responder de modo socialmente desejável mensurada pelo QATP, que porventura exista no grupo, não interfere nas respostas do QAERS. Melhor dizendo, não há espaço de interseção considerável entre os dois conjuntos de respostas. Assim sendo a favorabilidade expressa pelos sujeitos quanto à expressão aberta de respostas sócio-emocionais pode ser considerada como expressão das opiniões e atitudes dos respondentes quanto ao assunto.

Na análise que se empreendeu procurou-se levantar as frequências de respostas favoráveis. Considerou-se então como respostas favoráveis as opções A e B, nos itens 2, 6, 9, 10, 18, 27, 30, 40 e 41, e as opções C e D nos itens 1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 26, 28, 30, 31, 32 e 38. (Ver anexo 5.0.)

A análise dos itens foi feita considerando-se pri

meiramente aqueles de maior frequência, seguindo-se depois o critério de similaridade ou não de idéias, preconceitos ou estereótipos para se prosseguir a avaliação iluminativa dos dados. Para facilitar a leitura das páginas que se seguem será apresentado um quadro resumo das categorias exploradas pelos vários itens.

Quadro 3.1.0. Classificação de alguns itens do questionário de atitudes (QAERS), que orientou a análise dos dados

Especificação	nº de itens
Estereótipos de Papel Sexual Masculino	13,18,21,25,28,30,35 e 36
Estereótipos de Papel Sexual Feminino	21,35 e 37
Agressividade	5,6,7,18,27 e 36
Itens Contraditórios	2 e 15,16,22,26,31 e 38, 9 e 24
Itens Similares	1,3,4,8,12 e 19 15,16,22,26,31 e 38 10,39 e 41
Estereótipos quanto a resposta afetiva	11,31,38

Antes porém de se proceder a análise foi feito o teste de χ^2 para os itens de controle para verificação da tendência dos respondentes em se escolher uma das quatro opções. O χ^2 calculado para o total de respostas dos itens de nº 20,

29,33,34,35 e 36 em cada uma das opções: A,B,C ou D, apresentou um valor $\chi^2 = 6,05$, não significativo ao nível de 0,10 para 3gl. Isto indica não haver pelo menos, nos itens de controle, uma preferência para se escolher um tipo de opção.

Tabela 3.3.0. Respostas favoráveis à expressão aberta de respostas sócio-emocionais - Amostra de professores de 3a. e 4a. séries de EE. 1º Grau - B.Hte 1980
N = 110

Itens	f	%
1	12	10,91
2	20	18,18
3	35	31,82
4	50	45,45
5	37	33,63
6	45	40,91
7	8	7,27
8	43	39,09
9	110	99,99
10	39	35,45
11	70	63,63
12	35	31,82
13	73	66,36
14	85	77,26
15	84	76,36
16	39	35,45
17	70	63,63
18	8	7,27
19	41	37,27
21	45	40,91
22	105	91,81
23	48	43,63

25	90	81,81
26	72	65,45
27	27	24,54
28	74	67,27
30	99	89,99
31	85	77,26
32	21	19,09
37	73	87,95
38	42	50,60
39	71	85,54
40	27	32,53
41	53	63,85

Notas (1) Os itens 20,29,33,34,35,36 são itens de controle razão pela qual não foram computadas em nenhuma categoria de favorabilidade

(2) Apenas 83 sujeitos responderam os itens de 33 a 41, pois, 27 entre os respondentes o fizeram de maneira incompleta omitindo as respostas àqueles itens.

Passando-se agora ao exame da tabela 3.3.0., verifica-se que as mais altas porcentagens de respostas favoráveis foram registradas nos itens 22,30,25,31,14 e 15, respectivamente: 91,81%, 89,99%, 81,81%, 77,26%, e 76,36%. No tocante ao item 22, o percentual 91,81% significa que a maioria da amostra discorda da afirmativa: "Mostrar afeto é sinal de fraqueza", preferindo pois, a livre manifestação de afetividade. Também uma bem alta porcentagem dos respondentes discorda da afirmativa: "Menino-homem para mim não pode ser piegas e carinhoso". Com isto revela-se a amostra desfavorável ao estereótipo de papel sexual masculino de homem "durão", sem doçura ou afetuosidade. Tal informação é confirmada pela baixa frequência (apenas 7,27%) em se concordar com a afirmativa: "Homem mostra que é homem é no braço, se atacado, revida". Além disto as altas frequências no item 13, (66,36%) em discordar da afirmativa: "Homem não beija homem, só se for maricas", e no item 28 (67,27%) em discordar da afirmativa: "Um aperto de

mão bem forte é o máximo de demonstração de afeto que um homem deve se permitir", parecem evidenciar ainda mais a rejeição do estereótipo de papel sexual masculino que se testou. A alta frequência no item 30 (89,99%) em se discordar de que "Eu só permitiria delicadeza e afetuosidade em rapazolas", confirma a análise anterior.

Por outro lado a amostra se revela altamente discordante das afirmativas nº 31: "Pelo sim, pelo não alegrias e tristezas se guardam no baú", da de nº 14, "Não se empresta as coisas da gente nem para os amigos, pois eles podem estragá-las", e da de nº 15, "Gente inteligente não deixa os outros verem que ela gosta delas". Com isto, nestes aspectos a amostra parece ser favorável à expressão de sentimentos.

O exame dos itens 10,16,26,39 e 41 aponta algumas considerações importantes. Menos da metade da amostra (35,45%) concorda que "Abraçar é a melhor forma de mostrar que gostamos do outro" (item 10). O mesmo percentual da amostra (35,45%) discorda de que: "As pessoas não devem exibir seu sofrimento, porque os outros não tem nada com ele" (item 16). Revela-se assim que um alto percentual (64,55%) é favorável à expressão da própria dor. Tal idéia é confirmada pela alta frequência (65,45%) de discordância ao item 26 "Quem sofre calado faz o melhor que se deve". Quanto ao item 39: "A gente tem que acarinhar as pessoas de quem se gosta", registrou-se uma porcentagem de 85,54% favorável e concordante com a afirmativa. Uma vez que apenas 63,85% concordam que "Abraçar um amigo é a melhor demonstração de apoio" (item 41) pode-se suspeitar que o acarinhar referido no item 39, vai além do abraço. Contudo, se acoplarmos ao exame dos itens acima mencionados o exame dos itens 2 e 31, então

se poderá ver apenas 18,18%, concordam que "A felicidade da gente só tem graça quando fazemos alarde dela" (item 2). Ou que 50,60% discordam do item 38: "Quem guarda para si os seus sentimentos de afeto para com os outros evita mal entendidos". Com isto então, tem-se que 49,40% concordam com o reprimir sentimentos como forma de auto-defesa.

Tais respostas parecem indicar que, se por um lado, exibir o sofrimento pessoal é aceito pelo grupo, expressar a própria felicidade é considerado pouco importante, e paradoxalmente há concordância sobre acariciar como forma de expressar afeto, escondendo-se a expressão de sentimentos. Parece ainda haver algumas contradições quanto ao assunto se por um lado quase a totalidade da amostra (99,99%) concorda que "é bonito ver uma mãe beijando seus filhos" (item 9), menos da metade da amostra (43,63%) discorda de que "uma mãe não devia ficar beijando seus filhos, isto é sinal de fraqueza" (item 24), ou seja apenas 43,63% acham que a mãe devia beijar seus filhos. Resta então que 56,37% concordam com a afirmativa do item 24. De certa forma tal resposta contradiz aquela dada ao item 9. É interessante notar que apesar disto há favorabilidade do grupo quanto ao "beijo" como manifestação de afeto (item 8: "Só se deve beijar os familiares e os amigos mais íntimos". Registra-se uma porcentagem de 39,09% de discordantes de tal afirmativa, sendo então mais da metade do grupo favorável aquele tipo de manifestação afetiva. Por outro lado, registra-se que 37,27% dos respondentes discordam do item 19: "É melhor guardar distância física das pessoas, e não ficar alisando os outros". Então, se tem que 62,73% do grupo revela-se favorável ao preconceito de guardar distância física dos outros. Paradoxalmente

registra-se que apenas 10,91% da amostra discordam do item 1: "Uma pessoa educada não vive se "derramando" sobre os outros" e 31,82%, discordam que "As pessoas que falam cutucando as outras são mal educadas" (item 12). Assim, quase 90% concordam que "uma pessoa educada não vive se derramando sobre os outros (item 1) e quase 70% aceita que falar cutucando os outros seja falta de educação". Ou ainda possa-se verificar que apenas 31,82% discordem do item 3: "Não é bonito andar abraçando a todos por aí", implicando então que 68,18% concordam em parte ou totalmente com o preconceito expresso no item.

Parece então, que de acordo com as observações informais e as idéias corriqueiras sobre expressão de sentimentos, refletidas nos itens que vincularam expressão de afeto e educação há influências recíprocas entre as duas variáveis.

Os itens-estímulo relacionados a expressão de agressividade provocaram respostas bastante interessantes. Veja-se por exemplo que 40,91% do grupo concorda com o item 6: Quem apanha e não revida é bobo", embora apenas, 7,27% aceite que "Homem mostra que é homem é no braço; se atacado revida" (item 18). Quanto ao item 27: "Se a gente quer ser respeitado tem que saber usar os punhos, seja homem ou mulher", apenas 24,54% concordam parcial ou totalmente com ele. Confirmando a pouca aceitação da expressão de agressividade no item de preenchimento de nº 36, apenas 34,00% do grupo concorda que "Valentia e força são qualidades que se devem desenvolver nos meninos e rapazes" contra 66% que discordam dessa opinião. Porém nos itens 5 e 7, aonde a investigação da favorabilidade à expressão de agressividade se fez de modo mais sutil, encontra-se uma porcentagem de apenas 33,63% concordantes com o item 5: "Um pontapé quanto um beijo é coisa para se guardar para ocasiões muito

especiais", subentendendo-se os 66,37% discordantes da afirmativa sejam favoráveis mesmo à manifestação de irritação que não seja em ocasião especial. Do mesmo modo, apenas 7,27% concordam que "se estamos com raiva, o melhor que fazemos é contar até 10, antes de mais nada" (item 7), revelando-se assim que a maioria do grupo discorda de que o melhor seja esfriar a cabeça antes de reagir. Isto significaria que o grupo seja favorável a explosões de raiva ou ao revide?

Parece então que o grupo se revela receoso em admitir sua favorabilidade à expressão agressiva declarada, mas que aceita formas disfarçadas de agressão. Haveria assim uma agressividade latente não expressa ou admitida face ao controle social exercido pelo estereótipo social de que "agressividade é ruim", e não se concorda com ela de modo algum. Esta ambivalência do grupo quanto à agressividade pode ser notada também nos itens relacionados aos estereótipos de papel feminino.

As questões relacionadas aos estereótipos de conduta feminina apresentaram os seguintes resultados: Um percentual de 40,91% discorda do item 21: "Mulher tem que guardar as "unhas" e não ser briguenta ". Segue-se que mais da metade do grupo, 59,19%, concordam com estereótipo e aceitam o papel de submissão. Quanto à afirmativa 37: "Ser delicado, dócil e gentil é coisa de criança pequena ou de mulheres", uma alta porcentagem dos respondentes (87,95%) discorda dela. Tal frequência pode tanto significar repúdio a um papel feminino estereotipado, quanto recusa em aceitar que só crianças e mulheres devam ser delicadas, dóceis e gentis. O item de controle de nº 35: "Mulher tem que ser dócil, gentil e carinhosa" parece apontar como mais provável a segunda possibilidade explicati-

va acima mencionada. Registrou-se neste item que 84,88% concordam total ou parcialmente com a idéia nele expressa e que apenas, 15,12% discordem dela. Deste modo, pode-se concluir que a despeito da favorabilidade relativa quanto à expressão aberta de afetividade, bem sintetizada na alta frequência de concordância (63,85%) com o item 41: "Desconfio de quem diz gostar e não sabe demonstrá-lo com gestos e carícias", o grupo mantém o estereótipo de mulher dócil, gentil e carinhosa. Contudo, parece que dado ao preconceito de que agressividade é algo de negativo e que doçura é o ideal, o grupo manifestou-se discordante do item 37, aceitando implicitamente que "delicadeza, gentileza e docilidade" devam ser cultivados por homens e mulheres, adultos e crianças.

O cálculo da média das respostas aos itens do QAERS, dos 76 casos que foram correlacionados com o QATP, revela um resultado $\bar{X} = 89,04$ pts. O desvio padrão calculado para os mesmos dados foi $s = 9,16$ pts. Aplicando-se o teste de média de uma amostra, supondo-se uma distribuição normal calculou-se t segundo a fórmula:

$$t = \frac{\sqrt{n}}{s} (\bar{x} - \mu_0), \text{ encontrando-se o valor,}$$

$t = 48,58$, significativo ao nível $p < 0,05$, ou seja, não se encontraria por acaso um valor tão alto de t , em 99,5% das ocorrências. Isto confirma que a amostra foi favorável à expressão aberta de respostas sócio-emocionais de modo geral. Observe-se entretanto, as restrições à afetividade já consideradas na avaliação iluminativa dos itens. Convém esclarecer ainda que na utilização da fórmula em questão considerou-

se $p = q$, com probabilidade combinada de A e B opção favorável era igual a de C e D, de opção desfavorável.

3.4.1.2. *Questionário de traços e atitudes pessoais*

Este instrumento aplicada para validação por critério do QAERS, merece entretanto uma análise em separado visto que através dele o grupo revelou sua tendência a responder de forma socialmente esperada. A média dos 76 casos, correlacionados com o QAERS, foi $X = 22,09$ e o $s = 4,63$, sendo o valor máximo 33 pts. O teste t para uma amostra, revelou um $t = 29,96$, significativo ao nível .005, ou seja, não se esperaria a ocorrência por acaso, em 99,5% dos casos de um valor t tão grande. Assim verifica-se uma tendência do grupo em responder no sentido de atender às expectativas sociais do que é desejável.

Uma avaliação iluminativa das respostas a cada um dos itens do QATP poderia oferecer uma visão mais abrangente das preferências do grupo, porém dado o objetivo deste trabalho não será feita aqui uma análise completa do conteúdo de cada resposta. Tal estudo será objeto de outro trabalho (Da Costa, em preparo). Dele se retiram, por exemplo a análise de alguns itens. Assim verifica-se que 119 (97,54%) dos respondentes consideram como verdade para si a assertiva: "Antes de votar eu procuro saber, cuidadosamente, as qualificações de todos os candidatos". Isto a despeito da pouca vivência eleitoral dos brasileiros nos últimos quinze (15) anos e das dificuldades que se sabe existirem para que de fato o eleitorado saiba efetivamente das qualificações de todos os candidatos. Verifi

ca-se também que 68 respondentes (55,73%) consideram como falsa para si a assertiva: "Às vezes eu gosto de "fofocar". A grande maioria também (114 pessoas = 93,44%) considera como falso para si a afirmativa: "Houve ocasiões em que me aproveitei de pessoas". Sendo que 89 pessoas (73%) afirmam ser verdadeiro que "Minhas maneiras à mesa, em casa, são tão boas quanto quando estou em um restaurante". Ou ainda que 104 respondentes (85,24%) aceitam como verdadeiro que "Não importa com quem eu esteja falando, eu sempre sou bom ouvinte". Pode-se ver claramente que respostas deste tipo atendem a uma expectativa de comportamentos desejáveis que é atendida pelas pessoas. Não é pois de estranhar que se tenha encontrado tão alta média de pontos nas respostas obtidas.

3.4.1.3. *Escala de avaliação de atitudes*

A apuração dos dados obtidos neste instrumento revelou os seguintes resultados:

=====

Inserir aqui a tabela 3.4.1

=====

Tabela 3.4.1. Atitudes de uma amostra de professores de EE. de 1º Grau quanto à demonstração de sentimentos - B.Horizonte - 1980.

Sentimento Demonstrado	Frequência de Valorização Atri- buída						
	0	1	2	3	4	5	N
1.Amor,Afeto,Amizade	-	-	2	3	9	27	110
2.Tristeza e de Dor	14	19	11	28	13	25	110
3.Raiva, Irritação,Ódio	51	25	15	9	2	8	110
4.Alegria e Felicidade	-	1	2	7	15	85	110

Tabela 3.4.2. Percepção da valorização da expressão abe-
ta de sentimentos no grupo de referência,pe-
los professores de EE. 1º Grau - Belo Hori-
zonte - 1980

Sentimento Demonstrado	Frequência de Valorização Atri- buída						
	0	1	2	3	4	5	N
1.Amor,Afeto,Amizade	2	2	5	10	10	80	110
2.Tristeza e Dor	16	15	20	24	13	22	110
3.Raiva,Irritação,Ódio	44	22	11	9	14	10	110
4.Alegria e Felicidade	3	1	4	12	22	68	110

Tabela 3.4.3. Atitudes de uma amostra de professores de EE. de de 1º Grau quanto à demonstração de sentimentos
B.Horizonte - 1980

Sentimento Demonstrado	% de Valorização atribuída					
	0	1	2	3	4	5
1.Amor,Afeto,Amizade	-	-	1,81	2,72	8,18	88,18
2.Tristeza e dor	12,73	17,27	10,00	25,45	11,81	22,73
3.Raiva,Irritação,Ódio	46,36	22,73	13,64	8,18	1,81	7,27
4.Alegria e Felicidade	-	0,91	1,81	6,34	13,64	77,27

Tabela 3.4.4. Percepção da valorização da expressão aberta de sentimentos no grupo de referência, por uma amostra de professores de EE. 1º Grau - B.Horizonte - 1980

Sentimento Demonstrado	% de Valorização atribuída					
	0	1	2	3	4	5
1.Amor,Afeto,Amizade	1,81	1,81	5,46	9,09	9,09	72,73
2.Tristeza e dor	14,55	14,64	18,18	21,82	11,81	20,00
3.Raiva,Irritação,Ódio	40,00	20,00	10,00	8,18	12,73	9,09
4.Alegria e Felicidade	3,73	0,91	3,64	10,91	20,00	61,81

Como se pode ver a maioria dos informantes atribui a nota máxima à expressão aberta de "Amor, Afeto, Amizade", bem como à demonstração de "Alegria e Felicidade". Confirmando a auto-percepção da importância da demonstração de sentimentos, uma alta porcentagem, 72,7% e 61,8% dos informantes percebem como valorizado com a nota máxima pelo próprio grupo de referência a expressão aberta dos mesmos sentimentos.

Por outro lado, a demonstração de "Tristeza e dor" e de "Raiva, Irritação, Ódio" não é percebida pelo grupo nem para si, nem para os outros, como coisa importante. Nada menos que 82,73% do grupo atribui notas inferiores a três (3) em uma escala de zero (0) a cinco (5) pontos, à expressão de "Raiva, Irritação e Ódio". Também um percentual elevado, 70% percebe como pouco valorizada em seu grupo a demonstração de tais sentimentos. No que se refere à demonstração de "Tristeza e dor", 25,45% do grupo atribui à sua demonstração um valor mediano 3, e um percentual de 40% do grupo atribui notas de zero (0) a dois (2) pontos à demonstração dos mesmos sentimentos no seu caso particular. Quanto à percepção que tem do grupo de referência em relação a tais sentimentos, pode se ver que 46,37% percebem como pouco valorizado em seu ambiente demonstrações de dor e de tristeza. Acrescente-se àquele percentual os 8,18% que consideram que seu grupo valoriza medianamente tais sentimentos, então ver-se-á que 54,55% da amostra percebem como pouco valorizado em seu grupo a expressão de dor e tristeza.

Observa-se assim que parece haver sintonia entre a auto-percepção de avaliação da expressão de sentimentos e a percepção que se tem da valorização atribuída pelo grupo de referência aos mesmos sentimentos. Com isto reforçam-se os

resultados registrados no QATP sobre a tendência de o grupo em atender às expectativas sociais de condutas desejáveis. Verifica-se ainda que o grupo parece considerar como negativa a expressão de "Raiva, Irritação e Ódio" e como positivas as expressões de "Amor, Afeto, Amizade", e de "Alegria e Felicidade". Quanto ao sentimento de Dor e Tristeza, paradoxalmente ao que se registrou em relação ao item 16 do QAERS, (onde foi alta a frequência favorável à expressão de dor), as pessoas valorizaram como negativa a expressão desses sentimentos. Parece não ser bem visto então, o choro de dor e de tristeza, embora seja considerado como necessária tal manifestação.

Em resumo, os resultados confirmam as hipóteses de avaliação e valorização diferencial da expressão de sentimentos no contexto em que lidam as crianças que serão expostas a modelos de conduta sócio-emocional. Resta verificar como esta valorização diferencial de sentimentos interfere na aprendizagem observacional de respostas afetivas.

Ao se analisar os dados referentes a valorização atribuída pelos professores à demonstração de sentimentos de (1) Amor, Afeto, Amizade; (2) Tristeza e de Dor; (3) Raiva, Irritação, Ódio e (4) Alegria e Felicidade considerando-se as características de Conservadorismo e Liberalismo da amostra verifica-se a seguinte configuração dos dados:

=====

Inserir aqui a Tabela 3.5.0

=====

Tabela 3.5.0. Frequência percentual de valorização atribuída a demonstração de Sentimentos por um grupo de professores liberais de EE. 1º Grau - B.H. - 1980- N = 34

<div>Tipo de sentimento</div> <div>Valorização</div>	1	2	3	4
Alta	100,00%	41,17%	14,70%	91,17%
Média	-	20,58%	11,76%	2,94%
Baixa	-	38,23%	73,52%	5,88%

Tabela 3.6.0. Frequência percentual de valorização atribuída a demonstração de Sentimentos por um grupo de professores conservadores de EE. 1º Grau - Belo Horizonte - 1980 - N = 67

<div>Tipo de sentimento</div> <div>Valorização</div>	1	2	3	4
Alta	94,02%	25,37%	2,98%	89,55%
Média	4,48%	29,85%	7,46%	8,95%
Baixa	1,49%	44,78%	89,55%	1,49%

Pode-se então observar que a totalidade dos liberais atribui valorização alta à demonstração dos sentimentos de "Amor, Afeito, Amizade" e que 91,17% dentre os liberais também valoriza altamente a expressão de sentimentos de "Alegria e Felicidade". Por outro lado um percentual elevado (73,52%) desses liberais atribui uma baixa valorização às manifestações de "Raiva, Irritação, Ódio". No tocante à expressão de "Tristeza e de

Dor" vê-se que a amostra atribui tanto valorização alta, média e baixa, sendo que há um percentual um pouco mais elevado que atribui valorização alta a esse tipo de demonstração de sentimento.

Tomando-se como referência o grupo dos conservadores pode-se ver que se altera pouco a configuração geral das valorizações atribuídas. Chama atenção o fato de 1,49% desse grupo atribuir baixa valorização a expressão de "Amor, Afeto e Amizade". Além disto convém salientar a inversão observada em relação à expressão de "Tristeza e de Dor", a qual 44,78% atribui baixa valorização.

Porém, se for realizada uma análise dos dados tomando-se as avaliações atribuídas por ambos subgrupos, liberais e conservadores, em referência à amostra geral dos informantes (N=101), então a configuração se altera. Poder-se-á ver por exemplo, que o subgrupo conservador apresenta um percentual alto (63,38%) atribuindo alta valorização à demonstração de "Amor, Afeto e Amizade". Tal percentual é bem mais elevado do que o do grupo dos liberais (33,66%). Visto que o "n" de conservadores (67) é maior que o de liberais (34), e a frequência relativa dos dois subgrupos é respectivamente 66,34% e 33,66% não me parece ter muito sentido modificar a referência de análise para os demais sentimentos, pois tal recurso seria um mau uso da estatística. Os dados já apresentados nas tabelas 3.5.0. e 3.6.0. parecem estar mais próximos da posição dos professores em relação à expressão ou demonstração de sentimentos. Alterar a referência de análise seria utilizar o viés natural da amostra para o conservadorismo como recurso para se concluir erroneamente que "há diferença na aceitação

ção de pautas de conduta sócio-emocional por parte de conservadores e liberais". O exame das tabelas 3.5.0. e 3.6.0. aponta que tal diferença não existe, à exceção dos aspectos já apontados anteriormente. Dada a pequena discrepância entre os valores registrados para ambos subgrupos, parece dispensável também uso de estatísticas mais elaboradas, para se concluir o que salta aos olhos: não há diferença na aceitação de pautas de condutas sócio-emocionais por parte de liberais e conservadores nesta amostra de professores.

3.4.1.4. *Análise da Escala de Valores de Orientação Vital*

A médias das classificações atribuídas a cada um dos 16 valores da Escala EVOV, possibilitou verificar que os professores consideram como valor mais importante o "Amor" e como menos importante a "Beleza". Os valores classificados nos 10 primeiros lugares foram: Amor, Tranquilidade, Respeito, Paz, Amizade, Segurança, Liberdade, Igualdade, Sabedoria e Felicidade, (Ver quadro 3.2.0). Como se pode ver houve preferência tanto por valores sociais quanto por valores pessoais. Considerou-se como valores sociais aqueles cujo alcance resulta em atendimento mais de necessidades e objetivos da sociedade (Tranquilidade, Paz, Segurança, Igualdade) do que atendimento de necessidades individuais (Amor, Respeito, Amizade, Liberdade, Sabedoria e Felicidade).

Comparando-se estes resultados com aqueles obtidos com utilização da escala de Rokeach por Ramos (1972) vê-se que uma amostra feminina brasileira daquele estudo preferia como

os cinco primeiros valores de orientação vital: *Segurança* (familiar), *Tranquilidade* (harmonia interior), *Sabedoria*, *Prazer* e *Segurança* (Nacional). Naquele mesmo estudo as preferências masculinas brasileiras foram: *Tranquilidade*, *Segurança* (Familiar), *Felicidade*, *Paz* e *Igualdade*. Outro estudo realizado em Bogotá pelos idos de 1972 revelava que os cinco valores considerados como mais importantes eram: *Liberdade*, *Felicidade*, *Tranquilidade*, *Amizade* e *Sabedoria* (Alzate e Colaboradores, 1973). Pode-se constatar que a nova amostra feminina brasileira, em 1980 manteve apenas sua opinião de que "*Tranquilidade*" seja

Quadro 3.2.0. Ordenação dos Valores quanto as médias das classificações a eles atribuídas por 106 professores de EE. de 1º Grau - B.Hte. - 1980

Valores	X	\bar{X}
1º Amor	476	4,49
2º Tranquilidade	633	5,97
3º Respeito	644	6,08
4º Paz	649	6,12
5º Amizade	692	6,53
6º Segurança	735	6,93
7º Liberdade	756	7,15
8º Igualdade	833	7,85
9º Sabedoria	869	8,19
10º Felicidade	878	8,26
11º Delicadeza	1.059	9,99
12º Conforto	1.154	10,89
13º Salvação	1.173	11,07
14º Poder	1.265	11,93
15º Prazer	1.300	12,26
16º Beleza	1.319	12,44

um dos cinco valores de orientação vital mais importante. Valores considerados em 1972 entre os cinco mais importantes para uma amostra feminina do Rio de Janeiro tais como: Segurança familiar, Sabedoria, Segurança (Nacional) foram classificados em 1980 como importantes, mas em ordem de prioridade inferior. Agora figuram entre a sexta (6a.) e a décima (10a.) classificação. Merece atenção o fato de que "Prazer", considerado em 1972, como um dos cinco valores terminais, ser visto pela amostra mineira, em 1980, como o 15º valor de orientação vital. O que se modificou aqui? Um valor ou uma cultura? Ou como considerou Znaniecki (1934) modificou-se o sistema cultural do qual se originam os valores?

Na comparação com os resultados de Alzate et alii (1973), verifica-se que coincidem as prioridades dadas pela amostra colombiana e pela amostra mineira aos valores "Tranquilidade e Amizade". Entretanto os demais valores classificados entre os cinco mais importantes pela amostra colombiana estão entre os dez mais importantes para a amostra mineira.

O fato de a amostra considerar como prioritários valores terminais tais como: "Amor", "Tranquilidade", "Paz", "Amizade", "Felicidade" talvez explique parcialmente a alta valorização atribuída a expressão de sentimentos de "Amor, Afecto e Amizade ou de Alegria e Felicidade". Do mesmo modo tais valores podem estar subjacentes à desvalorização ou à avaliação negativa de expressão de "Raiva", "Irritação", "Ódio" ou de Tristeza e Dor.

Certamente os valores terminais informam as ações e a avaliação que se faz do que é "positivo" ou "negativo". Não é pois de estranhar que o grupo de professores, embora

emitindo respostas agressivas (conforme observações de classe), tenha atitudes contrárias ou desfavoráveis a expressão de agressividade declarada, e avalie como pouco importantes demonstração de "Raiva, Irritação e Ódio". Para tal grupo o objetivo vital mais importante é Amor, seguindo-se Tranquilidade, Respeito, Paz e Amizade. Assim sendo, a agressividade só se justificaria para um grupo que tenha tais valores, como forma de auto-defesa e de manutenção de um valor maior de Paz e Tranquilidade, por exemplo. De fato, é isto que se conclui quando se vê as respostas aos itens 5,6, e 7 do QAERS, já analisadas na seção 3.4.1.1.

É conveniente observar que embora para os professores, "Respeito" tenha sido considerado o terceiro valor mais importante tal fato não impediu as manifestações de desrespeito em relação ao aluno que foram registradas nas observações de classe. (Gritar com aluno, xingá-lo, não atender suas solicitações e outras condutas similares).

Uma questão de interesse para este estudo é: "Como os valores do grupo de professores podem interferir no processo de aprendizagem observacional de respostas sócio-emocionais?" Os valores do grupo de professores parecem influenciar nos critérios para considerar determinadas pautas de conduta sócio-emocional como positivas ou negativas. Contudo, como já se viu, o fato de avaliar tal ou qual conduta como positiva ou negativa não impede a pessoa de emití-la. Deste modo, o aluno poderá adquirir pela observação dos modos de conduta do professor ou do colega, respostas sócio-emocionais que ele percebe como avaliadas negativamente em função dos valores de orientação vital que se tem. Consequentemente o aluno aprenderia tambe

bém pela observação a estranha regra de comportamento: "Faça o que eu falo, não o que eu faço", exatamente o oposto do processo de aprendizagem imitativa. Isto surpreendentemente através da observação e da imitação do comportamento dos outros. Ou seja, o aluno aprenderia incidentalmente, pela observação um modo dual de comportamento: o que se pensa e crê e o que se faz, colocando-os em oposição. Do ponto de vista da saúde mental, tal ocorrência seria extremamente perigosa e originaria neuroses e desajustes nas relações sociais e interpessoais.

3.4.1.5. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DE CLASSES

Os dados de observação de classe foram obtidos através do registro de ocorrência captadas conforme instruções para registro de Observações que acompanhou o roteiro de observação. Tais instruções, bem como o roteiro já descrito na parte da metodologia, se encontram nos anexos 2.0 e 2.1.

Visto que o roteiro de observações se divide em três partes, a análise dos resultados será feita de acordo com as condições de registro. Assim serão analisados inicialmente as ocorrências relacionadas a comportamentos solicitados, elogiados e criticados pelo professor, constantes da parte I do roteiro de observações. Seguir-se-á a análise das ocorrências relacionadas a comportamentos apresentados, elogiados e criticados pelo professor e que constam da parte II do roteiro. Considerando-se que a parte III do instrumento previa registro cursivo de outras ocorrências não previstas na listagem das partes I e II como, o registro de características do professor,

de seu modo de agir, vestir, lidar com o aluno; os dados captados através desta parte do roteiro foram analisados em duas seções: Outras ocorrências e características do Professor.

Convém esclarecer que foram realizadas observações em 35 escolas, em duas classes de cada escola, sendo cada classe observada em períodos aleatórios de 15 minutos, em duas oportunidades distintas, com um intervalo mínimo de três dias de uma observação para outra. Isto resultaria em 140 observações. Contudo, tendo ocorrido licença para tratamento de saúde e dispensa de três professores, não foi possível observá-los uma segunda vez. Portanto, foram efetivamente realizadas 137 observações em amostras aleatórias de escola, classes e período. Evitou-se assim preparo de aulas especiais para observação e pensa-se ter captado o cotidiano da escola.

Um cuidado que se teve foi de evitar que o professor suspeitasse ser ele o objeto da observação. Para todos os efeitos a observação a ser realizada visava a dinâmica da classe, principalmente o relacionamento dos alunos. Tal estratégia, pensa-se, reduziu um possível viés de conduta do professor em seu modo usual de lidar com os alunos, e também a tensão e a expectativa de estar sendo observado. Claro está que tal procedimento teve inconvenientes. Um deles provavelmente foi a turbulência dos alunos e que pode explicar muito da preocupação dos professores em obter silêncio e disciplina tão captada na parte I do roteiro de observação. Outros inconvenientes por certo existem, e a alteração da dinâmica da sala de aula pela presença de um elemento alienígena à escola pode ser o maior deles. Reconhecer esta limitação metodológica é uma preocupação que se tem, e que está presente ao analisar os dados da observação.

Análise dos dados registrados na parte I do roteiro de observação: Comportamentos solicitados, elogiados e criticados pelo professor

Ao se lançar uma vista de olhos para a massa de dados registrados nesta parte do roteiro de observação verifica-se de imediato que de uma lista de 114 tipos de comportamentos solicitados pelo professor, apenas 9 foram elogiados e 30 foram criticados. Pode-se suspeitar então que não é uma preocupação dos professores exercer o controle do comportamento através de contingências bem planejadas de reforço positivo, negativo ou de punição. Isto porque um percentual muito pequeno de comportamentos entre os solicitados resultam em qualquer ou em nenhuma consequência para quem emite o comportamento. Não há uma preocupação de aprendizagem ou de ensino no tocante aos comportamentos que o professor solicita.

Veja-se por exemplo que um comportamento bastante solicitado pelos professores foi "silêncio em classe ou dos alunos da classe". Este comportamento logrou uma frequência de 432 solicitações, ao longo de 137 observações aleatórias, em períodos também aleatórios de 15 minutos cada, o que equivale a 0,21 solicitações por minuto, ou seja, uma proporção de 3,2 solicitações por observações. Pois bem, tal comportamento entretanto, não foi elogiado nem uma vez, quando os alunos ficavam silenciosos. Muito ao contrário registrou-se mesmo 2 casos onde o professor pedia silêncio à classe quando os alunos estavam quietos e não carecia a solicitação.

Dentre as solicitações mais frequentes destacam-

se as dos seguintes tipos de comportamento: "Bons modos", "Assentar-se corretamente", "Disciplina", "Atenção", "Silêncio da classe", cujas freqüências foram respectivamente 72 (5,32%); 138 (10,2%); 76 (5,62%) e 432 (32%). Outros comportamentos com alta solicitação foram: "Levantar a mão para fazer perguntas ou chamar a professora" (40); "Linguagem correta escrita ou falada" (63); "Letra Bonita às Meninas" (21); "Letra Bonita aos Meninos" (24); "Rapidez" (32); "Cópia/ou Prova Correta" (23); "Leitura silenciosa" (19); "Leitura" (do que se deve fazer) (19); Conferência da própria tarefa (16); "Discriminação" (15); "Leitura Oral" (15); "Falar sem gritar" (11); "Silêncio enquanto outra pessoa fala" (12), "Terminar tarefa ou exercício" (12); "Aguardar a sua vez" (12); e "Abrir o livro e/ou caderno" (11), "Falar um de cada vez" e "Deitar a cabeça na carteira" (10). Os demais tipos de comportamento lograram solicitações inferiores a 10 (dez). É interessante notar que entre estes comportamentos pouco solicitados, apesar de terem ocorrido oportunidades e circunstâncias que justificassem maior número de solicitações, se listam: "Desenhos", "Posição correta para leitura", "Modo correto de pegar no lápis para escrever"; "Ordem nos cadernos", "Respeito pelos outros"; "Colaboração de alunos", "Capricho", "Estudar", "Fazer Para Casa"; "Resultado de exercício ou "Verificação do mesmo", "Refazer corretamente o que se errou", "Não zombar dos colegas", "Uso de dicionário", "Reflexão antes de falar ou responder questões", "Andar sem correr pela Escola", "Não brigar", "Não xingar".

Convém observar ainda que a categoria de "Bons Modos" que foi das mais solicitadas inclui comportamentos tais como "Ter calma" (11), "Assentar (quando de pé" (18), "Assen-

tar-se no próprio lugar" (19), "Virar para frente" (17), "Não escorregar" (7) ou ainda "Ficar quieto, ficar no lugar, ter educação enquanto outros fazem a prova", "Falar baixinho", "Prestar atenção ao que se fala", "guardar objetos assentados", todos com frequência entre 2 e 3 solicitações. Salienta-se ainda o paradoxo de se pedir às crianças "calma" e "rapidez" em um mesmo período de tempo. Sendo que se pedia mais rapidez do que calma, e não se elogiou ou criticou quem era calmo, mas se criticou (5 vezes) o fato de ser lento e elogiou-se uma vez, o ser rápido.

A análise dos elogios e das críticas relacionadas aos comportamentos solicitados revela que, embora escassos, tais procedimentos, quando ocorreram, registram maiores frequências no tocante as críticas. A tabela abaixo apresenta uma visão síntese do que foi dito:

Tabela 3.7.0. Síntese da Parte I das Observações de Classes:
Comportamentos Solicitados e Número de Solicitações feitas

Comportamentos	N	%	Solicitações	N	%
Solicitados					
TOTAL	114	100	TOTAL	1353	100
Elogiados	9	7,89	Elogios	17	1,25
Criticados	30	26,31	Críticas	197	14,57

Entre os comportamentos mais solicitados e pelos quais os alunos receberam mais críticas por não emití-los ou por fazerem-no de forma insatisfatória estão: "Bons Modos" (10),

"Assentar-se corretamente" (12), "Linguagem correta oral e escrita" (16), "Letra Bonita de Meninos" (12), "Letra Bonita de Meninas" (15), "Silêncio da Classe" (22), "Disciplina" (42), "Leitura Oral" (8). Os elogios embora bastante poucos foram dirigidos principalmente aos comportamentos "Linguagem correta oral e escrita" (3); "Letra Bonita Meninos" (4); "Idem Meninas" (3); "Acertos de alunos" (3), e a "Leitura Oral" (1).

O quadro 3.3.0 apresenta um resumo dos dados utilizados na análise da parte I da ficha de Observação de Classes.

Quadro 3.3.0. Eventos mais freqüentes registrados nas Observações de 70 classes de 3a. e 4a. séries de Escolas Estaduais de 1º Grau - B.Hte. - 1980

Tipos de Comportamentos	Solicitações (1352)		Elogios (57)		Críticas (197)	
	N	%	N	%	N	%
1. Bons Modos	72	5,32	-	-	10	5,07
2. Assentar-se corretamente	72	5,32	-	-	5	2,53
3. Disciplina	138	10,2	-	-	4	2,03
4. Atenção	76	5,62	-	-	4	2,03
5. Linguagem Correta	63	4,65	3	17,64	16	8,12
6. Silêncio da Classe	432	32,0	-	-	22	11,16
7. Levantar a mão para perguntar, etc	40	2,95	-	-	1	0,51
8. Letra Bonita a Meninos	24	1,77	4	23,52	12	6,09
9. Letra Bonita a Meninas	21	1,55	3	17,64	15	7,61
10. Rapidez	32	2,36	1	5,88	4	2,03
11. Cópia ou Prova Correta	23	1,69	-	-	2	1,01

12. Leitura Silenciosa	19	1,40	-	-	4	2,03
13. Leitura do que se deve fazer	19	1,40	1	5,88	1	0,51
14. Conferir pp.tarefa	16	1,18	-	-	1	0,51
15. Leitura Oral	15	1,10	1	5,88	8	4,06
16. Discriminação	15	1,10	-	-	-	-
17. Falar s/ gritar	11	0,81	-	-	-	-
18. Silêncio enquanto outros falam	12	0,88	-	-	5	2,53
19. Terminar tarefa e/ ou exercício	12	0,88	-	-	2	1,01
20. Aguardar a vez	12	0,88	-	-	-	-
21. Abrir livro ou ca- derno	11	0,81	-	-	-	-
22. Falar um de cada vez	10	0,74	-	-	-	-
23. Deitar a cabeça na carteira	10	0,74	1	5,88	-	-

Análise dos dados registrados na parte II do roteiro de observação: Comportamentos apresentados, elogiados e criticados pelos professores

Na parte II da ficha de Observação registrou-se a ocorrência de 58 tipos de comportamentos, que foram apresentados pelo professor, num total de 119 apresentações, recomendações, exemplos, normas, instruções, regras, explicações, questionamento, recriações, sentimentos pessoais, e em poesias, modelos de boa e má conduta, augúrios, além de apresentar-se como modelo de várias condutas. Apesar da ampla variabilidade de condutas listada, vale ressaltar entretanto aque-

las mais frequentes: "apresentação de criança específica como modelo de: saber (20), rapidez (3), de poeta (3), estudo e cumprimento de dever (2) e de letra (2)", "eficiência" (1); "desenho" (1); "sentimentos nas poesias", (5); "instruções sobre como fazer a tarefa" (6); "heróis apresentados" (3); "próprio exemplo de pontualidade em pagar", "de leitura", "pronúncia" (5); "modelo de bons modos" (4). Entre os modelos negativos, todos apresentados seguidos de crítica, registram-se: modelo de vadiagem (2); de preguiça (3); de exercício errado (2); de enjoamento (aluno modelo de) (1); indisciplina da sala vizinha (1); desatenção (1). Surpreendentemente uma professora mencionou a si mesma como modelo de impontualidade. Quanto aos "Heróis apresentados figuram: Simon Bolivar, Tiradentes e Jesus Cristo", entretanto como "Modelo de Bons Modos", uma professora apresentou: Pedro, Tiago, André e João, discípulos de Jesus.

É interessante considerar que dentre os 58 comportamentos listados em suas 119 apresentações apenas se registram 9 circunstâncias elogiadas e 11 criticadas, com uma frequência de 38 elogios e igual número de críticas.

A seguir será apresentado um quadro no qual se pode melhor visualizar o que foi antes exposto.

Quadro 3.4.0. Eventos mais frequentes registrados nas observações de classes de 3a. e 4a. séries, relacionados a apresentações feitas pelo professor - B.Hte/MG - 1980

Eventos Registrados	Apresentados (119)		Elogiados (38)		Critificados (38)	
	N	%	N	%	N	%
Criança Modelo de:						
Saber	20	16,8	20	52,63	8	21,05
Rapidez	3	2,5	-	-	-	-
Egoísmo	-	-	-	-	1	2,63
Desatenção	-	-	-	-	11	28,94
Colaboração	-	-	1	2,63	-	-
Estilo de Poesia	1	0,8	3	-	1	2,63
Poesia	2	1,68	1	2,63	-	-
Estudo	2	1,68	2	5,26	7	18,42
Letra	-	-	5	13,15	-	-
Desenho	1	0,8	-	-	-	-
Eficiência	1	0,8	1	2,63	-	-
Explicações	5	4,2	-	-	-	-
Instruções	6	-	-	-	-	-
Regras	4	3,36	-	-	-	-
Poesias	4	3,36	4	10,52	-	-
Modelos de Pre- guiça	-	-	-	-	3	7,89
Exercício Errado	-	-	-	-	2	5,26
Indisciplina Sala						
Vizinha	-	-	-	-	1	2,63
Modelo de Enjoa- mento	1	0,8	-	-	1	2,63
Modelo de Vadiagem	-	-	-	-	1	2,63
Heróis	3	2,5	-	-	-	-
Exemplo pessoal	5	4,2	-	-	-	-

Ressalta-se que embora houvesse uma hipótese inicial de que a escola apresentasse Modelos de conduta mais amplos, válidos para a vida diária, relacionados às brincadeiras, a valores de bravura masculina e feminina, honestidade, ou utilizasse recursos de poesias para apresentar exemplos de sentimentos estimular sensibilidade, estilo, etc. tal não foi registrado nas observações feitas. Apenas o professor elogiou aluno que menciona entre sentimentos válidos, Amor ao Próximo. Por outro lado todo registro que se fez de apresentação de Poesias de alunos e de autores, observou-se que os professores se prendiam a aspectos métricos e rítmicos de poesia. Apenas um professor tentou ao analisar um poema de Manoel Bandeira, "Porquinho da Índia", explorar o aspecto de sensibilidade dos alunos. Contudo, os alunos não reagiram, mesmo a professora tentando levá-los a refletir sobre a própria experiência afetiva. Tratava-se de uma classe de 4a. série de uma escola freqüentada por crianças de nível sócio-econômico baixo ou médio-baixo.

Verificou-se porém, que havia uma maior freqüência na apresentação ou solicitação de comportamentos a serem aprendidos que eram vinculados a aspectos cognitivos mais do que a aspectos afetivos. Além disto pode-se ver que parece faltar aos professores um suporte teórico em que se basear de forma a gerar contingências favoráveis à aprendizagem mesmo desses aspectos cognitivos. A teoria da aprendizagem social como já se viu no capítulo II deste trabalho, postula que a aprendizagem de condutas é regulada pelas conseqüências prospectivas, além daquelas imediatas, das ações emitidas pelos sujeitos. Ora, parece que tal princípio não é levado em conta na dinâmica escolar, uma vez que da grande variedade de comportamentos solicitados

ou apresentados, bem poucos se apresentam aos alunos como capazes de levar quem os emitir a receber elogios ou castigos. Poucos foram os elogios registrados e poucas as críticas que se seguiram aos comportamentos solicitados e/ou apresentados. Pode-se mesmo suspeitar que efetivamente não ocorra a aprendizagem desejada pela desvinculação persistente que é feita do que se ensina ou solicita das conseqüências da resposta solicitada e/ou apresentada. Algo de terrível estaria ocorrendo: uma planificação e execução de um ensino, em uma escola que não visa realmente à aprendizagem, pela aplicação daquilo que a ciência informa sobre o exercício de aprender, qualquer que seja o tipo de aprendizagem desejada.

Além disto, pelo exposto antes, pode-se suspeitar que a escola não estimula aprendizagem na área afetiva, e nem mantém respostas afetivas por ventura já presentes no repertório da criança. Ocorreria então uma partição do educando enquanto pessoa não se "aliando a ação ao sentimento" (cf. Vinicius de Moraes, Samba da Bênção). Assim não é de se admirar que a violência urbana e os vários tipos de violência que se ampliam no mundo atual seja praticada com maior requinte por pessoa de bom nível intelectual e alguma escolarização. Parece, pois que a escola não estimulando uma aprendizagem integral saber, afeto e ação, e não mantendo comportamentos integrais anteriores da bagagem que o aluno leva já para a escola, está omissa na formação integral do indivíduo no tocante a execução de um currículo manifesto.

Como ocorreria então a aprendizagem afetiva na escola? Seria através de uma pedagogia invisível que ocorreria ao longo da interação professor-aluno.

Outras ocorrências captadas na parte III do Roteiro de Observação.

Baseado no pressuposto anterior reservou-se na ficha de observação em sua parte III, espaço para registro de ocorrências informais dessa relação interpessoal.

Ao longo das várias observações de classes foram registrados então uma longa lista de ocorrências que não se encaixavam propriamente nas categorias de *Comportamentos solicitados ao aluno*", ou comportamentos ou instruções *apresentados pelo professor aos alunos*". Tratavam-se de ocorrências mais relacionadas ao tipo de interação professor-aluno e que me parece se constituem a matriz da aprendizagem social da afetividade. Dentro destas categorias de "Outras Ocorrências" foram computadas 110 itens de interação a maior parte deles com frequência mínima de uma emissão. Contudo vários destes itens podem ser agrupados em sub-categorias mais amplas tais como: "Advertências", "Críticas" e "Repreensões", "Exercício do papel de Professor", "Relação Pessoal com o aluno", "Solicitação de Hábitos Sociais", "Recomendações para a vida diária" (Ver quadro 3.5.0).

Na sub-categoria "Advertências" se registram advertências ou ameaças relacionadas à limpeza — não jogar lixo no chão", "comportamento em presença de visita", "cuidado na correção de caderno de colega", "possibilidade de castigo", "respeitar ausência do professor", "que não vai explicar", "penalidades por não obedecer seqüências e normas", "que há colegas em prova", "mostrar ao aluno que está falando com ele",

"que não vai esperar", "sobre a conversa na sala".

Entre as "Críticas e Repreensões" foram incluídas: zombarias relacionadas à pergunta do aluno, crítica a pronúncia, à limpeza do chão, à narrativa de novidade, à pergunta de aluno, à preguiça, a quem não corrige, à falta de educação, a levantar-se do lugar demais, ao uso de lapiseira, a não fazer exercício, ao não pensar, ao jeito de falar, a quebra de objetos, à bagunça da classe, ao atraso na chegada, a não pagar dívidas, a erros de operação.

Como "Exercício do Papel de Professor" foram considerados: "Indagações" sobre exercícios quem faz, quem errou, quem cochicha; sobre os cadernos, sobre significado de termos, quem terminou, sobre correção, sobre estudo, sobre crenças e mitos, se entenderam, se copiaram e leram; informação confusa, e errada, tempo para fazer prova, significados de palavras, sobre como fazer exercício e cópia, avisos dados sobre uniforme, data de prova, orientações sobre a tarefa. Anotar nomes, e nomear alunos, arguição.

Na "Relação Pessoal com o aluno" pôde-se registrar por exemplo, zanzar com aluno, zombar de aluno, castigar alunos segundo o princípio — os justos pagam pelos pecadores, gritar com aluno, mandar-lhe calar a boca ou obedecer sem reclamar; desmanchar caderno ou livro de aluno, ir conversar com aluno, fazer-se de vítima, proibir perguntas, segurar crianças para virá-las na carteira, não deixar aluno ir ao banheiro, agradecer aluno, prometer prêmios pelo esforço, elogiar aparência de aluno, xingar.

Nas "Recomendações" para a vida diária, os professores pediram economia no gasto de cadernos, assiduidade, re-

visão de conhecimentos anteriores, levantar cedo, uso de remédio para tosse, chás caseiros. Em apenas um caso o professor rezou com os alunos.

Entre os "Hábitos Sociais" solicitados estavam forrar carteira com plástico, limpeza do chão, não lhe gritar.

Além destes comportamentos registrados na interação professor-aluno pôde-se observar concretamente situações onde alunos cumpriram um castigo de copiarem por mais de 15 minutos a frase: "Devo fazer silêncio e obedecer minha professora", num total de 100 vezes. O mais interessante disto era que os alunos cumpriam o castigo tagarelando, levantando-se do lugar, desobedecendo e a professora enquanto isto autorizava um aluno a escrever no quadro uma lista de nomes. Tal lista encompridava-se e encolhia-se várias vezes. Os alunos não respeitavam a professora, nem ela se dava ao respeito porque gritava com os alunos e ainda ia conferir a absurda cópia de 100 vezes a mesma frase. Em contrapartida registrou-se ainda duas ocorrências de situação onde os alunos corrigiram o professor sem gritos ou desrespeito e os professores agradeceram a correção, admitiram seu erro e desculparam-se pelo mesmo.

Durante a observação houve casos em que os professores se aproveitando do fato de os alunos estarem empenhados em alguma tarefa, foram falar ao observador, comentando em voz alta sobre erros dos alunos, sobre dificuldades deles, preferência pessoal por outra classe, interesse em saber o objetivo da observação.

O clima geral captado através das observações foi de que a grande preocupação da escola é manter a "Disciplina" e o "Silêncio da Classe" a todo custo mesmo que se tenha que

lançar mão de ameaças ou advertências incluindo possíveis castigos. A manutenção do comportamento de estudar se faz através de arguição. Contudo para 66 arguições observadas, registram-se apenas 22 apresentações ou destaques de alunos modelos de estudo e de saber, contra 22 elogios e 7 críticas contingentes ao comportamento de não saber. Assim foram realizadas 37 arguições sem nenhuma consequência quer de elogio ou de crítica. Deste modo a arguição que poderia ser um instrumento de manutenção ou aquisição do comportamento de estudar pela suas consequências prospectivas ou imediatas, se perde no emaranhado de solicitações e/ou apresentações não planejadas de comportamentos a serem mantidos ou adquiridos.

Do ponto de vista de relacionamento interpessoal o clima geral não é dos melhores. Registraram-se ocorrências de zangas, zombarias, castigos, queixas, gritos, prepotência, proibições descabidas como maior parcela no total das 35 ocorrências naquela sub-categoria. De novo, algo de espantoso está ocorrendo, a escola se perdeu sua efetividade na aquisição e manutenção de conhecimentos pelo desperdício de um instrumento tal como a arguição, também não contribui para oferecer à criança o mais efetivo ambiente para aprendizagem incidental de relacionamento interpessoal e de afetividade. Viu-se espantosamente que professores ora acolhiam sem comentar acusações recíprocas sobre mau comportamento (conversar, assobiar, p. exemplo), ora faziam vista grossa a brigas — alunos se engalfinhando, ou ainda estimulavam acusações recíprocas delegando a colegas o direito de anotar nomes dos não disciplinados. E mais, enquanto professores ridicularizavam ou zombavam de

erros de alunos, aparência, ignorância, ou gritavam com os alunos e exerciam com prepotência seu papel, os alunos não emitiram ao longo das 137 observações nenhuma conduta de desacato pessoal ou desrespeito ao professor. Contudo, registrou-se desrespeito a colegas, com zombarias pelo uso de óculos, ou com risos porque o colega não sabia. Tais condutas tiveram endosso implícito do professor que fez còro ao comportamento da classe, embora alguma vez, o professor que aderiu às críticas do grupo tentasse compensar sua ação com comentários ou advertências que não se deve rir dos outros ou coisa no gênero.

Quadro 3.5.0. Ocorrências mais freqüentes na interação Professor-Aluno — Classes de 3a. e 4a. séries de 35 Escolas de 1º Grau - B.Hte - 1980.

Sub-Categorias	freqüência
Advertências e Ameaças	15
Críticas e Repreensões	22
Relação Pessoal com Aluno	35
Papel de Professor	123
Recomendações Vida Diária	9
Hábitos Sociais	6

Fonte: Registro de Observações.

Uma vez que na sub-categoria "Papel de Professor", foram registradas o maior número de ocorrências parece ser válido prosseguir a análise explorando um pouco mais as anotações referentes às características do professor. Antes porém, convém esclarecer que não se pensa de forma alguma se ter aprendido nas observações, todas as dimensões que caracterizam as pessoas que exercem o papel de professor. Acredita-se mesmo que muitos aspectos tenham escapado ao observador quer pelo dinamismo da relação pedagógica, quer pelas falhas pessoais do observador. Além disto, há a considerar que a presença do observador tenha alterado a dinâmica da sala de aula. Deste modo, o professor captado pelas observações não é o professor real, mas os indicadores que se conseguiu registrar.

Características do Professor registradas na parte III do Roteiro de observações.

O relato cursivo de ocorrências descrevendo as características do professor na dinâmica da sala de aula resultou em uma longa lista de 100 itens com 415 ocorrências. O exame exaustivo de todos os itens conduziu a identificação das categorias mutuamente exclusivas e exaustivas para grupamento dos elementos e que possibilitassem uma visão mais abrangente das características. Foram identificadas quatro (4) categorias: Características físicas e aparência pessoa, Qualidades Pessoais, Relacionamento com o aluno, subdividida duas (2) subcategorias: Positivo e Negativo, e Desempenho de papel, também sub-dividida em duas (2) subcategorias: positivo e negativo.

A seguir serão apresentados quadros listando os vários aspectos e respectivas frequências dentro de cada categoria.

Quadro 3.6.0. Características físicas e Aparência Pessoal, registradas em observações de 137 professores de classes de 3a. e 4a. séries de Escolas de 1º Grau - B.Hte. - 1980

Características	f *	% (100 = 137)
Voz:		
Suave e audível	34	24,81
Gritada e estridente	10	7,29
Alta e forte	6	4,37
Fala arrastada	2	1,46
Pronúncia escandida	2	1,46
Vestuário:		
Jeans ou calças compridas, camisas, batas, etc	124	90,40
Vestido, saia e blusa	13	9,48
Cara fechada	2	1,46
Rictus facial imutável entediado	2	1,46
Aparência:		
Bem jovem	6	4,37
Mais velha	2	1,46
Grávida	4	2,92
Risonha	8	5,83
Cor Negra	6	4,37
Cor Branca	131	95,50
Canhota	2	1,46

*Os valores nas categorias não são necessariamente complementares.

Quadro 3.7.0. Relacionamento Negativo com aluno registrado em 137 observações de classes de 3a. e 4a. séries - Escolas de 1º Grau - B. Hte. - 1980

Ocorrências	f	% (100 = 137)
Ameaças ¹	18	13,12
Grita com aluno	2	1,46
Xinga aluno	6	4,37
Usa linguagem grosseira com o aluno	4	2,92
Desconfia do aluno, sem motivo e o diz	3	2,18
Ignora pergunta de aluno	3	2,18
Dá ouvido a fofoca	2	1,46
Demora atender solicitação de aluno	2	1,46
Ridiculariza a pessoa do aluno	1	0,73
Ridiculariza a ignorância do aluno	1	0,72
Tem predileções não justificáveis	4	2,92
Ri com alunos dos erros do outro	1	0,73
Não desculpa aluno	1	0,73
Não atende quem não levanta a mão	1	0,73

(1) Ameaça mandar aluno: embora, para o corredor, para a supervisora; não atendê-lo se conversar, chamar a mãe, castigo para briguentos, não atender quem errar e não repetir explicação (esta ele não cumpriu).

Quadro 3.8.0. Relacionamento Positivo com aluno, registrado em 137 observações de classes de 3a. e 4a. séries - Escolas de 1º Grau - B. Hte. - 1980

Ocorrências	f *	% (100 = 137)
Sorrir para os alunos	8	5,83
Entrosar-se bem com eles,		
Divertir-se com eles	6	4,37
Interessar-se pela pessoa		
do aluno, pela sua saúde	2	1,46
Defender aluno de críticas		
dos colegas	5	3,65
Ignorar "fofoca"	2	1,46
Ignorar zombaria, feita por		
aluno sobre o que falou	1	0,73
Atender solicitação do aluno	6	4,37
Ouvir atentamente ao aluno	1	0,73
Desculpar-se perante os alunos		
por seus erros	3	2,18
Aceitar correção que alunos		
lhe fazem	2	1,46
Elogiar inteligência, eficiência		
e desempenho de alunos	6	4,37
Discreção ao corrigir	8	5,83

* Os valores nas categorias não são necessariamente complementares.

Quadro 3.9.0. Qualidades Pessoais de Professores registradas em 137 observações de classes de 3a. e 4a. séries - Escolas de 1º Grau - B. Hte. - 1980

Categorias	f*	% (100 = 137)
Delicadeza	10	7,29
Tranquilidade, calma	6	4,37
Energia, firmeza	9	
Paciência	2	1,46
Atento à classe	18	13,12
Irritadiço	1	0,73
Dinâmico	4	2,92

* Os valores registrados não são complementares

O quadro que se segue é referente a aspectos captados no desempenho do papel de professor, ou seja, do papel de quem dirige a classe e tem responsabilidades de instruir e educar. À falta de melhor título ele será nomeado como "desempenho do papel". Também será subdividido em duas sub-categorias: Negativo e Positivo. O critério de classificação para os eventos observados em uma ou outra subcategoria e a própria denominação "positivo" ou "negativo" derivam da visão prospectiva de que tal ou qual evento favorece ou não a aprendizagem.

Quadro 3.10.0. Ocorrências registradas de modos de desempenho de papel de professor, em 137 observações de classes de 3a. e 4a. séries de Escolas de 1º Grau - B. Hte.- 1980

Eventos Observados	f	%
<i>Negativas:</i>		
Reclamar da bagunça e do barulho	2	1,46
Dizer que a classe vai virar bagunça	1	0,73
Recusar-se a repetir explicações	1	0,73
Criticar erros de alunos com zanga	7	5,10
Apresentar o "errado" mais que o "certo" ao corrigir	1	0,73
Sair da classe e deixar alunos sozinhos	6	4,37
Não responder sobre o que cairá na prova	1	0,73
"Estontear-se" com alunos, sem domínio	3	2,18
Perder-se sobre o que já ensinou	2	1,46
Não permitir empréstimo de objetos	2	1,46
Deixar passar errado por certo	1	0,73
Ignorar briga de aluno	1	0,73
Demorar em começar a ver o "Para Casa"	1	0,73
Negar autorização a aluno com desculpa de evitar um pretenso atraso	1	0,73
<i>Positivas:</i>		
Diversificar atividade	1	0,73
Enfatizar importância da cooperação	1	0,73
Incentivar e elogiar acertos	2	1,46
Verificar os cadernos de Para Casa Individualmente	17	12,40
Dar atenção individualizada a alunos	17	12,40
Interessar-se em esclarecer dúvida	11	8,02
Fazer revisão sistemática	3	2,18
Corrigir exercícios leitura e pronúncia	3	2,18

Repetir explicação sem reclamar	1	0,73
Recomendar correção dos erros	2	1,46
Incentivar participação e interesse	1	0,73
Dar explicações pertinentes às tarefas	2	1,46
Ter domínio de classe	1	0,73
Discriminar para autorizar escrever a tinta	1	0,73
Expressar preocupações sociais mais amplas sobre fome, guerra, etc	1	0,73

É conveniente esclarecer que muitos comportamentos classificados como "Relacionamento com aluno" a primeira vista parecem mais próximos da categoria "Desempenho de Papel". Por exemplo: "Ignorar pergunta do aluno, "Atender solicitação do aluno", "Ouvir atentamente ao aluno". Contudo, tais comportamentos ocorreram em circunstância desvinculada da situação pedagógica de ensino tradicional. Ou seja, os alunos perguntavam ou solicitavam informações corriqueiras de pessoa para a pessoa, e o professor que ignorava a pergunta ou atendia à solicitação, o fazia como pessoa e não como "papel".

Deste modo na categoria "desempenho de papel" só foram grupados aspectos relacionados ao desempenho de um papel e à expectativa desse papel. Fica esclarecido ainda que todas as frequências registradas em qualquer categoria não devem ser consideradas como complementares ou suplementares. Isto é, os valores registrados não significam que se subtrairmos os valor do "n" de professores, o resto dessa subtração corresponda à ausência da característica em todos os demais. Assim quando se ler "Delicadeza: 10", isto não significa que apenas 10 professores são delicados ou que dentre os cento e trinta e sete (137)

professores, os restantes cento e vinte e sete (127) sejam grosseiros. Apenas significa que somente 10 apresentaram evidências comportamentais indicadoras de "Delicadeza", tais como: "modo de dirigir-se ao aluno, tom de voz, rictus facial, gestos, modo de caminhar, etc., enfim um conjunto de sinais que operacionalizara o conceito delicadeza, *a priori*.

Após tais esclarecimentos far-se-á a análise das situações. Um aspecto que chama de imediato a atenção é a alta frequência observada quanto ao uso de Jeans e calças compridas, como vestiário mais frequente. Tal dado que poderia ser irrelevante, em um estudo sobre o papel da imitação na aprendizagem ganha especial realce. Não obstante a popularidade crescente do uso de jeans, aliada à propaganda de trajes unissex, a alta frequência registrada na amostra observada de professores do uso de "jeans", a quase universalidade desse tipo de roupa usado mesmo por outros professores das escolas envolvidas na pesquisa tem um significado especial. Primeiro evidencia a forte influência dos veículos de propaganda no nivelamento da moda. Os professores para não "ficarem por fora", também aderiram ao jeans e similares. É interessante notar que a faixa etária dos mesmos variou de 18 a 60 anos, e que mesmo professores mais idosos vestiram-se com jeans. Outro dado que se tem, extra observação sistemática, foram comentários de uma professora de classe que usava vestidos e devia dar aula de educação física, sobre a inconveniência de vestido, para certas atividades, mas que ela não usava calças compridas, infelizmente. Acrescente-se à informação, a observação casual de que tal professora era casada. Pode-se presumir que o uso de calças compridas, jeans e similares, apetrechos da "Moda Unissex"

reflitam não apenas um aspecto de comodidade do vestiário. Mas, também pode-se supor que o uso de tal roupa favoreça a ilusão de liberdade de ir e vir, induzida pela propaganda bem como a obrigação de "ser jovem, moderna, dinâmica e atual", que a propaganda veiculada pela TV, pelos "out-doors", pelo cinema e - fim pelos "media" coloca como meta ou modelo de "Mulher dos anos 80".

Muito se poderia ainda considerar nesse sentido, porém o objetivo da análise que se propôs é outro. Trata-se de considerar como essa característica dos professores se relaciona ao problema das variáveis contextuais e atua na aprendizagem observacional.

A imagem captada pela criança de sua professora vestindo diariamente tal tipo de roupa que coincidentemente é o da propaganda roupa prática e moderna para ambos os sexos, por certo veicula uma mensagem. Qual será esta mensagem? Será a de um novo papel feminino ou a da eliminação das diferenças entre os sexos? Ou ainda será a de um consumismo de um certo tipo de roupa que embora vulgarizado e difundido, tem seus acessórios e complementos constantemente modificados e acompanhar tal moda resulta em maior consumo? Que cognições são captadas através do modelo da professora que traz para dentro da escola em seu traje a figura de uma nova mulher? Claro está que não se diz com isto que a professora deveria ir trabalhar com outro traje. Muito ao contrário, o que se propõe é refletir sobre as consequências do ingresso na escola das mudanças sociais ocorrentes no contexto em que se vive. Tal episódio deveria alertar para compreensão de que há um "determinismo recíproco" (Bandura, 1978), entre a sociedade, a escola e o aprendiz. Se a sociedade, em

sua classe dominante, propõe um "habitus" social, este decorre da captação de uma necessidade dessa classe. A escola no exercício de sua "pedagogia invisível" ou de seu "currículo latente" inculca tal "habitus". E por sua vez o aluno da classe dominante ou oprimida retroalimenta ou não o novo "habitus" mediante o exercício de sua liberdade. Tal liberdade será tanto maior conforme o número de opções que se tem.

Posto que a escola concreta que se observou, em momento algum discutiu ou questionou as opções de liberdade, ou os modelos de conduta feminina ou masculina, pode-se suspeitar que uma aprendizagem incidental esteja ocorrendo nesse aspecto sem que ao aprendiz seja dada a oportunidade de análise do que ele está aprendendo e se realmente tal interessa na resolução de sua vida concreta prática. A investigação de que estereótipos de papel feminino e masculino estejam presentes para as crianças seria recomendável. Nesse sentido, já se desenvolveu um estudo que será objeto de outro documento (Da Costa, 1981). Contudo pode-se adiantar que se mudança há na percepção de papel feminino, esta ocorre mais notadamente no caso dos meninos do que no das meninas. As meninas, paradoxalmente, embora convivendo com suas professoras que lhes oferecem pelo menos um visual modificado de traje feminino que divulga uma imagem unissex, são as que tem mais estereótipos restritos quanto ao papel feminino.

De um certo modo, confirmando a idéia de que uma "nova mulher" está veiculada pela propaganda e pelos "media", não só no traje, os professores amostrados e observados emitiram durante a observação reduzida frequência de comportamentos típicos tradicionalmente considerados femininos. Registrou-se

então baixa frequência de tom de voz suave mas audível (24,81%), sorrisos, aparência risonha (5,83%). Por outro, verificou-se que a proporção de professoras de raça negra em relação as de raça branca é bem pequena, (Negra (4,37%); Branca (95,50%)), aponta uma contradição, que parece indicar mais uma vez que a pretensa libertação da mulher, a "nova mulher", é privilégio de apenas alguns segmentos da sociedade.

No tocante as qualidades pessoais observa-se mais uma vez baixa frequência de atributos tradicionalmente típicos femininos tais como: delicadeza (7,29%), tranquilidade e calma (4,37%), paciência (1,46%). De certa forma, tais dados confirmam os comentários anteriores.

Analisando o relacionamento professor-aluno verifica-se que as observações registradas apontam as ocorrências de ameaças (13,12%), xingamentos, gritos e linguagem grosseira (4,37%, 1,46% e 2,92% respectivamente), desconfianças, zombarias, predileções, ignorar perguntas e presença de alunos, etc, com frequências variando de 0,73 a 2,92% (ver quadro 4.7.0). Tais comportamentos classificados como negativos, por certo não favorecem a aprendizagem de uma matriz satisfatória de interação social. Além dessas ocorrências, entre as classificadas como positivas, registram-se "sorrisos" (5,83%), "entrosamento" (4,37%), "interesse pela pessoa do aluno" (1,46%), "defesa do aluno" (3,65%), "ignorar fofoca", "zombarias" (1,46% e 0,73% respectivamente), "atender solicitação de aluno", (4,37%), "ouvi-lo" (0,37%), "desculpar-se perante eles" (2,18%), "ser discreto ao corrigi-los" (5,83%), "aceitar críticas e correções" (1,46%), "elogiar eficiência e qualidades

peçoais do aluno" (5,83%). Por certo tais ocorrências favorecem a aprendizagem de uma matriz interacional satisfatória, daí sua classificação como positiva.

Como já se disse antes, e de novo se afirma a aprendizagem de respostas sócio-emocionais ou afetivas acontece a partir da matriz de interação e dos modelos de conduta que se tem. Uma vez que os modelos explícitos de afetividade que a escola fornece são escassos, restam os modelos implícitos e a relação professor-aluno e aluno-aluno, como os recursos mais atuantes de tal aprendizagem. Assim, mesmo não intencionalmente, na escola ocorre tal ensino. Visto que foram registradas mais ocorrências entre as que favorecem uma matriz mais agressiva para relação interpessoal, pode-se questionar as relações "Violência-agressividade-escola". Que formas ou tipos de aprendizagem social de respostas afetivas serão desenvolvidas por uma criança que é freqüentemente ameaçada, ridicularizada, zombada, xingada? Que respostas afetivas ela aprenderá? Do mesmo modo, pode-se indagar como "desenvolverá a afetividade de uma criança defendida, ouvida com atenção, elogiada, corrigida com discreção, que recebe sorrisos, que recebe desculpas do professor e que é atendida por ele? Certamente há diferenças entre os parâmetros de afetividade aprendidos em um e outro caso.

Além disto pode se examinar além desses modos de interação, os modelos de desempenho de papel por parte do professor e ver as possibilidades de respostas afetivas a se desenvolverem a partir do que fornece o modelo em seu contexto natural. Entre os desempenhos de papel registram-se ocorrências negativas, ou seja, aqueles eventos que indiciariam me -

nor domínio da situação de classe. Entre essas destacam-se "criticar erros de alunos com zanga ou irritação, (5,1%), "sair da classe e deixar alunos sozinhos" (4,37%), "estontear-se" ou "perder o fio" dos acontecimentos e do que ensinava face à indisciplina dos alunos (3,65%), acrescente-se a isto as reclamações que o professor fazia do barulho, da bagunça ou mesmo previsão da mesma (2,19%). Houve também permissividade a brigas, recusa em repetir explicações ou em permitir empréstimos de objetos, demora em verificar exercícios e negar autorização a aluno com desculpas não reais. Por outro lado entre as ocorrências positivas de desempenho de papel, merecem destaques a alta frequência de atenção individualizada a alunos (12,4%) quer para olhar exercícios ou para verificar cadernos de para casa (12,4%); o interesse em esclarecer dúvidas (8,02%). Contudo tal interesse acontece em situações menos sistemáticas porque a solicitação de repetir explicação, quando formulada não é tão bem recebida. Em 137 observações registraram-se apenas 2 pedidos para repetir a explicação e o registro de atendimento e não atendimento dessa solicitação foi igual. Melhor dizendo de dois pedidos registrados um foi atendido e o outro recusado. Não creio que se possa afirmar que as crianças não perguntem porque já sabem o suficiente, ou que o professor se dispense de repetir porque sistematicamente faça revisão de temas para fixação. O registro de ocorrências de "revisão sistemática" ao longo das observações todos foi de apenas 3 casos, ou seja, 2,18% dos professores adotaram esta prática enquanto se observou as classes. Pode-se argumentar que o período de observação possa ter sido reduzido ou que coincidiu que durante as observações os professores não emitiram seus comportamentos

usuais, ou coisas no gênero como crítica ao método de investigação. Em defesa se lembra que tanto a amostra de escolas, de classes e de tempo foram escolhidas aleatoriamente e com um erro previsto de no máximo 20% ao final dos vários sorteios. Assim sendo é mais provável que as ocorrências registradas nas observações se aproximem da configuração comum e usual de desempenho de papel.

Feitas tais considerações convém mais uma vez voltar a questão: que modelo de conduta veicula o professor em seu desempenho? Que respostas os alunos podem captar como sendo consideradas as mais importantes pelo professor, e que por conseguinte, serão aquelas que se espera dos alunos? Uma imagem que pode estar sendo veiculada é a de insegurança: o professor critica com zanga, grita e xinga aluno, reclama de bagunça, insistentemente pede silêncio e critica indisciplina. Outra mensagem é de que o estudo, o fazer o "para casa", o saber, e não ficar perguntando de novo, são comportamentos esperados dos alunos, ou melhor, obrigatórios mesmo que o aluno não perceba nenhuma consequência afetiva agradável ou satisfação pessoal em cumpri-los.

Vale considerar aqui que o observador nas várias visitas feitas às classes para observação, recebeu das crianças manifestações de afeto bastante significativas desenhos, versinhos, palmas e que os professores quase sempre procuravam tolher essa espontaneidade ora pedindo silêncio, "que se comportassem", que o visitante era um psicólogo ou "alguém de Delegacia" (de Ensino). As crianças então ora recolhiam-se, ora faziam piadas: É da delegacia?! olha este aqui roubou meu lápis, faltou de aula e ficou andando na rua, etc. Então os

professores diziam: "Menino bobo, ignorante, é delegacia de Ensino.", "Bem feito ela vai ver como vocês não sabem nada e não aprendem".

Parece então que há uma carência de afetividade muito grande por parte das crianças que gostariam de dar e de receber afeto, e que é tolhida, por certo não intencionalmente pela professora. Ao mesmo tempo é fornecido também de modo não intencional um modelo de respostas emocionais mais agressivas do que afetivas: xingamentos, zangas, irritações, ameaças, por parte do professor. Deste modo, o contexto da escola favorece a emissão de respostas emocionais mais agressivas do que afetivas.

3.4.1.6. *Dados complementares sobre características da amostra de informantes*

A idade média dos professores amostrados era de 32 anos, e $s = 6$ anos e 7 meses, considerando-se o "n" inicial de 130 informantes. A idade mínima foi 18 anos e a máxima 60 anos. Após as perdas de sujeitos foram mantidas as idades máxima e mínima, e a média de idade ficou em 31 anos e 6 meses. A totalidade da amostra era do sexo feminino. Convém esclarecer que em Minas Gerais a figura de professor do sexo masculino para as quatro primeiras séries é rara e praticamente inexistente dentro da circunscrição da 1ª. Delegacia Regional de Ensino, município de Belo Horizonte - área geográfica limite da pesquisa.

Uma avaliação que se fez da amostra relacionada a variável conservadorismo, utilizando-se a escala McClosky mostrou que maior parte da amostra foi classificada na categoria dos conservadores: moderado ou muito conservador.

Tabela 3.8.0. Distribuição da amostra de 110 professores de EE. de 1º Grau, conforme resultados na escala de Conservadorismo de McClosky - B.Hte.-1980

Classificação	f	%
Muitos Liberais	8	7,27
Liberais Moderados	29	26,36
Conservador Moderado	49	41,82
Muito Conservador	27	24,55

Além de seu papel de instrumento de descrição da amostra, a escala de Mc Closky foi correlacionada com os dados do QATP, encontrando-se um $r = 0,2791$. Isto significa que há correlação, embora baixa entre os dados do QATP e da escala McClosky. Haveria pois, uma tendência de os sujeitos mais conservadores apresentarem altos resultados no QATP, afirmando como verdadeiro ou falso para si, exatamente aqueles comportamentos que se espera de um sujeito bem educado. Sem dúvida de um grupo predominantemente conservador aceita-se como natural a acentuada tendência em responder conforme às expectativas sociais.

Comparando-se os resultados da escala McClosky

com os registros de observação de classes, e a análise que se fez nos resultados na seção 3.4.1.5, sobre o vestuário do professor, cabe aqui uma reflexão. Quão efetiva será a imagem de "nova mulher" veiculada pelo modo de trajar da professora, quando esta professora é caracterizada como mais "conservador" do que "liberal"? Será convincente para a menina, um modelo real de mulher dinâmica e moderna, de "nova mulher", mas que professa um credo conservador?

Lembra-se aqui o conservadorismo pesquisado através da escala Mc Closky significa concordar com todos ou com pelo menos, com seis dentre nove dos itens seguintes: "Prefiro um homem de ação a um homem de idéias"; "Se nos empenharmos a querer mudar muito as coisas é mais provável que as tornemos piores"; "Se alguma coisa permanece por muito tempo, isto sempre significa que é muito boa"; "É melhor manter o que temos do que almejar coisas novas que não conhecemos"; "Devemos respeitar o que foi feito pelos nossos antepassados e não pensar que nós o teríamos feito melhor do que eles fizeram"; "Um homem nunca sabe muito até que a experiência de idade lhe tenha ensinado"; "Não importa o que se diga. A autoridade política não provém de nós, mas de um plano mais alto"; "Quero ver as coisas claramente antes de comprometer-me com elas"; "Todos os grupos poderiam viver em harmonia neste país sem necessidade de mudar o sistema sócio-econômico-político".

Uma vez que 66,37% do grupo foi classificado como conservadores moderados ou muito conservador, tem-se que a maior parte do grupo concorda com todas ou quase todas as afirmativas. Ou seja, posiciona-se em oposição a mudanças radicais. Isto então, reforça o questionamento que se fez sobre

a validade do modelo do professor veiculando um novo papel sexual feminino.

CAPÍTULO IV - EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE O EFEITO DO MODELO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOCIAL DE RESPOS- TAS AFETIVAS, CONFORME A VALORIZAÇÃO SOCIAL DAS MESMAS NO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL.

4.1.0. Introdução

Quão eficaz é o uso de modelos na transmissão de pautas de condutas sócio-emocionais socialmente valorizadas como positivas e/ou negativas? Quão eficaz é um modelo que exibe um padrão de respostas afetivas socialmente valoriza- das para induzir a imitação por parte de sujeitos observado- res? Qual o efeito da variável sexo do modelo no comportamen- to imitativo de sujeitos de ambos os sexos?

Questões como estas foram colocadas a partir das formulações teóricas de Bandura (de 1963 a 1977), bem como daquelas sobre comparação social de Festinger (1954) e de Heider (1958). Tais questões orientaram a formulação das hi- póteses norteadoras da pesquisa experimental.

4.2.0. Hipóteses

4.2.1. A força de incentivo motivacional do modelo é mais forte para levar o sujeito observador a emitir respostas afetivas similares às de um *modelo recompensado*, quando este modelo emite respostas socialmente valorizadas como positi- vas.

Crianças expostas a modelos *recompensados* que exibem respostas afetivas valorizadas como *positivas* por seus professores emitem respostas afetivas similares com fre

quência maior do que crianças expostas a modelos que exibem respostas afetivas valorizadas como *negativas* por seus professores.

4.2.2. A força de incentivo motivacional do modelo é mais forte para levar o sujeito observador a emitir respostas afetivas similares às de um *modelo não recompensado*, quando este modelo emite respostas socialmente valorizadas como positivas.

Crianças expostas a modelos *não recompensados* que exibem respostas afetivas valorizadas como positivas por seus professores, emitem respostas afetivas similares com frequência maior do que crianças expostas a modelos não recompensados que exibem respostas afetivas valorizadas como negativas.

4.2.3. Crianças expostas a modelos recompensados que exibem respostas afetivas valorizadas como negativas por seus professores, emitem respostas afetivas similares com frequência *menor* do que crianças expostas a modelos não recompensados que exibem respostas afetivas positivas ou negativas.

4.2.4. A frequência da resposta afetiva imitativa é influenciada pelo sexo do modelo ao qual o observador é exposto

A frequência de respostas afetivas similares por parte de sujeitos masculinos ou femininos é *maior* quando os sujeitos são expostos a *modelos do mesmo sexo* do que no caso de os sujeitos serem expostos a *modelos de sexo oposto* ao dos sujeitos, qualquer seja o tipo de resposta afetiva exibido pe

lo modelo.

Meninos emitirão com maior frequência respostas afetivas similares as de um modelo *recompensado*, sem que haja um reforço contingente ao próprio desempenho, se o modelo é do *sexo masculino* do que se o modelo for do *sexo feminino*.

Meninas emitirão com maior frequência respostas afetivas similares às de um modelo *recompensado*, sem que haja um reforço contingente do próprio desempenho, se o modelo é do *sexo feminino*, do que se for do *sexo masculino*.

4.2.5.0 Meninos emitirão com maior frequência respostas afetivas similares às de um modelo do *sexo masculino*, se as respostas afetivas exibidas pelo modelo forem *socialmente valorizadas como positivas*.

4.2.5.1 Meninas emitirão com maior frequência respostas afetivas similares às de um modelo do *sexo feminino*, se as respostas afetivas exibidas pelo modelo forem *socialmente valorizadas como positivas*.

4.2.6. Meninos e meninas expostos a modelos do próprio *sexo* que exibem respostas afetivas *socialmente valorizadas como positivas*, emitirão respostas afetivas similares às do modelo, com maior frequência, do que meninos e meninas em idêntica condição mas onde os modelos exibam respostas afetivas *socialmente valorizadas como negativas*.

4.2.7. Meninos e meninas expostos a modelos do próprio *sexo* que exibam respostas *socialmente valorizadas como positivas* emitirão maior frequência de respostas afetivas similares, do que meninos ou meninas expostos a modelos de *sexo di-*

ferente.

4.2.8. Meninos ou meninas expostos a modelos do *próprio* sexo que exibam respostas socialmente valorizadas como *negativas*, emitirão, com maior frequência, respostas afetivas si milares, do que meninos ou meninas expostos a modelo de *sexo diferente*.

4.2.9. Meninos ou meninas expostos a modelos do *próprio* sexo que exibam respostas socialmente valorizadas como *positivas*, emitirão, com maior frequência, respostas afetivas si milares às do modelo, do que meninos ou meninas expostos a modelos do *próprio* sexo que exibam respostas socialmente valorizadas como *negativas*.

4.3.0. Metodologia

Para investigação das hipóteses anteriores foi utilizado o modelo experimental, cujos detalhes serão apresentados nas seções subsequentes.

4.3.1. Sujeitos

64 sujeitos, sendo que (16) do sexo masculino e (16) do sexo feminino expostos a modelos do sexo *masculino* recompensado e não recompensado exibindo respostas afetivas socialmente valorizadas como positivas e negativas, que foram designados aleatoriamente em número de 4 para cada condição experimental.

Outros 16 sujeitos do sexo masculino e 16 do

sexo feminino foram expostos a modelos do sexo *feminino* recompensado e não recompensado, exibindo também respostas afetivas socialmente valorizadas como positivas e negativas. Também foram aleatoriamente designados 4 para cada condição experimental.

4.3.2. *Material*

Audio-visual ilustrando historietas nas quais modelos simbólicos, desenho de crianças de ambos os sexos exibem um padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como positivas e negativas.

Os anexos 13.0 e 14.0 apresentam os roteiros dos audio-visuais.

Conjunto de brinquedos similares aos constantes nos cenários montados no audio, para serem usados na situação teste.

Obs. (Ver lista de brinquedos no anexo 11.0)

Sala para projeção adaptada através de divisória desmontável para sala de teste e entrevista.

Espelho "one-way" para observação na situação teste.

4.3.3. *Instrumental - Descrição*

Roteiro de observação para levantamento das respostas afetivas, estabelecendo a linha de base de comportamento.

Este instrumento se destinava a registro de res-

postas afetivas do sujeito. Incluía uma 1a. parte para identificação do sujeito experimental: nome, idade, sexo, série, escola; para registro da data, do período observado e para identificação do observador. Na segunda parte deveriam ser registrados eventos observados na interação do sujeito experimental e seu par, livremente escolhido, na situação de brinquedo livre. Para orientação do observador ele deveria estar atento a quatro classes de respostas: ação inicial, verbalizações; ação e verbalização e interação.

Roteiro de observação - para registro de respostas afetivas similares às do modelo na sessão teste.

Este instrumento construído para registro do comportamento do sujeito na sessão teste constava de três partes. Na primeira, além dos dados gerais de identificação se fazia o registro de aspectos gerais do local, incluindo a solicitação de um croquis para melhor visualização do mesmo e da alocação de móveis e brinquedos.

Na 2a. parte se fazia o registro de comportamentos, assinalando-se a frente de cada linha onde se listavam comportamentos a ocorrência dos mesmos. Foram listados 46 comportamentos referentes ao padrão de conduta do modelo e que serviriam de base para o cômputo de frequência de respostas similares do sujeito.

A 3a. parte foi reservada para registro de Comentários gerais sobre a sessão.

Roteiro de Entrevista pós-experimental

Este instrumento incluiu perguntas referentes ao

modo como os sujeitos consideraram a consistência das histórias; o que acharam do personagem, se o consideram de algum modo parecido consigo; se havia alguma passagem de sua própria história parecida com a do modelo. Também incluía perguntas a respeito de como o sujeito via a agressão do modelo ao amigo ou sua afetividade em relação ao amigo, e como isto é valorizado pelo sujeito e em seu ambiente.

Além disto se perguntou acerca de suspeitas do sujeito sobre o que experimentador desejava dele.

4.3.4. *Procedimentos*

Convocava-se o sujeito para uma sessão de brinquedo junto com um colega de sua livre escolha.

Registrava-se a linha de base do seu comportamento afetivo durante 10 minutos.

Dava-se uma incumbência ao companheiro que implicasse em sua retirada da sala por um período de 5 minutos.

Enquanto o companheiro estava ausente, exibia-se para o sujeito o audio.visual.

Após a exibição do audio.visual, quando voltasse o companheiro, continuava-se a sessão de brinquedo por outros 10 minutos.

Registrava-se na ficha de observação o comportamento do sujeito na sessão.teste.

Realizava-se então a entrevista pós-experimental.

4.3.5. Controles

Nível econômico - Foi mantido o nível sócio-econômico médio-baixo e médio-alto para os sujeitos de ambos os sexos.

Levantamento da linha de base - de respostas afetivas do sujeito experimental, observando-se a interação com o colega que o sujeito escolhe para levar com ele para a sessão experimental.

Ter cuidado de que os sujeitos experimentais não se auto-escolham para a sessão de brinquedo.

Designação aleatória do elemento experimental para cada uma das condições.

Nível de idade - crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos.

4.3.6. Condições Experimentais

I - Sujeitos do sexo *masculino* expostos a modelo do sexo *masculino*, exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *positivas* e que é *recompensado* contingentemente à sua resposta.

II - Sujeitos do sexo *feminino* expostos a modelo do sexo *masculino*, exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *positivas* e que é *recompensado* contingentemente à sua resposta.

III - Sujeitos do sexo *masculino* expostos a modelo do sexo *feminino*, exibindo o padrão de respostas afetivas

socialmente valorizadas como *positivas* e que *é recompensado* contingentemente à sua resposta.

IV - Sujeitos do sexo *feminino* expostos a modelo do sexo *masculino*, exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *positivas* e que *é recompensado* contingentemente à sua resposta.

V - Sujeitos do sexo *masculino* expostos a modelo do sexo *masculino*, exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *negativas* e que *é recompensado* contingentemente à sua resposta.

VI - Sujeitos do sexo *feminino* expostos a modelo do sexo *masculino*, exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *negativas* e que *é recompensado* contingentemente à sua resposta.

VII - Sujeitos do sexo *masculino* expostos a modelo do sexo *feminino*, exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *negativas* e que *é recompensado con*tingentemente à sua resposta.

VIII - Sujeitos do sexo *feminino* expostos a modelo do sexo *feminino* exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *negativas* e que *é recompensado con*tingentemente à sua resposta.

IX - Sujeitos do sexo *masculino* expostos a modelo do sexo *masculino* exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *positivas* e que *não é recompensado* contingentemente à sua resposta.

X - Sujeitos do sexo *feminino* expostos a modelo do sexo *masculino* exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *positivas* e que não é recompensado contingentemente à sua resposta.

XI - Sujeitos do sexo *masculino* expostos a modelo do sexo *feminino* exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *positivas* e que não é recompensado contingentemente à sua resposta.

XII - Sujeitos do sexo *feminino* expostos a modelo do sexo *feminino* exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *positivas* e que não é recompensado.

XIII - Sujeitos do sexo *masculino* expostos a modelo do sexo *feminino* exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *negativas* e que não é recompensado.

XIV - Sujeitos do sexo *feminino* expostos a modelo do sexo *masculino* exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *negativas* e que não é recompensado.

XV - Sujeitos do sexo *masculino* expostos a modelo do sexo *feminino* exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *negativas* e que não é recompensado.

XVI - Sujeitos do sexo *feminino* expostos a modelo do sexo *feminino* exibindo o padrão de respostas afetivas socialmente valorizadas como *negativas* e que não é recompensado.

4.3.7. Definição Operacional das Variáveis

Força de incentivo motivacional

Identificável pela taxa de frequência de respostas similares a de um modelo, apresentadas por um sujeito observador que não é reforçado.

Taxa de frequência

Razão entre o número de respostas emitidas pelo sujeito e o período de tempo durante o qual se fez a observação do desempenho do sujeito.

Modelo

Figura criança (menino ou menina) que é protagonista da historieta apresentada no audiovisual, exibindo padrões de respostas afetivas socialmente valorizadas como positivas ou negativas ao qual é exposto o sujeito observador com instrução expressa para observar com atenção.

Respostas Afetivas

Comportamentos, gestos ou sinais observáveis exibidos pelo modelo e/ou pelo sujeito para demonstrar sentimentos de afeto, ternura, amizade, agressividade, irritação, etc, bem como emoções de alegria, satisfação, tristeza, raiva, dor, insatisfação etc.

Neste estudo as respostas afetivas foram por exemplo: dar a mão ao amigo, caminhar junto de mão dadas, sorrir para o amigo, oferecer-lhe o brinquedo ou jogo preferido,

truiu, etc. Isto dentro da categoria de respostas positivas de ser amigo. Na categoria de respostas negativas se incluíram por exemplo: tomar o brinquedo do amigo, empurrar-lhe, gritar com ele que largue um brinquedo ou jogo, "atirar" no amigo, brincar de combate, guerra ou luta, reclamar de perder o jogo, acusar o amigo de "roubar-lhe" no jogo, passar na frente etc.

Respostas Afetivas Valorizadas Socialmente como Positivas

Respostas afetivas consideradas pelos pais e/ou professores como desejáveis. Neste estudo foram consideradas apenas as respostas valorizadas como desejáveis pelos professores. O critério de respostas desejáveis foi a classificação atribuída pelos professores a respostas sócio-emocionais entre 3 e 5 pontos em uma escala de 0 a 5. Entre as respostas tidas como desejáveis e que expressam afeto positivo se encontram: ternura, afeto, delicadeza, amizade, coragem.

Respostas Afetivas Valorizadas Socialmente como Negativas

Respostas afetivas consideradas pelos pais e/ou professores como não desejáveis. O critério de valorização social negativo foi a classificação abaixo de 3 pontos em uma escala de 0 a 5. O processo de identificação de respostas consideradas como negativas foi similar àquele para respostas positivas. Entre as respostas tidas como não desejáveis

veis e que expressam afeto negativo se encontram: agressividade, egoísmo, indelicadeza, medo.

Incentivo Motivacional

Efeito do estímulo que leva a aumento de frequência de respostas imitativas a partir da observação do comportamento do modelo, pelo sujeito, sem que o sujeito receba reforço externo contingente a sua própria resposta.

Modelo recompensado

Figura de criança, de ambos os sexos, que é apresentada ao sujeito para ser observada e que exhibe o padrão de respostas (positivas e/ou negativas) e recebe elogio e/ou doces, contingente à emissão da resposta afetiva.

Modelo não recompensado

Figura de criança, de ambos os sexos, que é apresentada ao sujeito para ser observada e que exhibe o padrão de respostas (positivas e/ou negativas) e não recebe elogios e/ou doces contingente, ou seja, cuja resposta não tem consequência alguma.

Sujeito observador ou simplesmente observador

Criança de ambos os sexos que assiste à apresentação do modelo com a instrução expressa de observá-lo.

Sujeito Criança

Pessoa em faixa etária variando de 8 anos e meio e 10 anos de idade cronológica, de ambos os sexos: masculino e feminino.

Respostas afetivas similares

Respostas afetivas exibidas pelo sujeito observador em uma situação após a apresentação do modelo, e que sejam em sequência, ou topografia, de algum modo próximas às respostas do modelo ao qual o sujeito esteve exposto. Por exemplo: "beijar bichinhos de pelúcia" é considerada similar a "beijar o ursinho".

Emissão de respostas

Exibição ou apresentação visível, identificável do comportamento do sujeito observador.

Valorização atribuída a respostas sócio-emocionais

Classificação dada a respostas sócio-emocionais em uma escala avaliativa aplicável aos adultos que interagem com o sujeito, e que pode variar de 0 a 5 pontos.

4.3.7.1. Definição de termos

Respostas sócio-emocionais

Modos de agir ou reagir frente a outro sujeito,

objeto de interação que expressam sentimentos positivos ou negativos e que são aprendidos.

Entrevista pós-experimental

Entrevista a ser realizada com o sujeito observador, e/ou com seu par, após a sessão teste para clarificar aspectos da percepção do audio pelo sujeito.

Sessão teste

Período de brinquedo livre após a exibição do audio apenas para o sujeito, onde o sujeito brinca com a par livremente escolhido e com o qual já brincara antes da exibição do audio.

4.3.8. PARADIGMAS UTILIZADOS NO ESTABELECIMENTO DAS CONDIÇÕES EXPERIMENTAIS

CATEGORIAS DE RESPOSTAS POSITIVAS

Modelo Não Recompensado

	MASCULINO	FEMININO
SUJEITOS	masc.	masc.
	fem.	fem.

Modelo Recompensado

	MASCULINO	FEMININO
SUJEITOS	masc.	masc.
	fem.	fem.

CATEGORIA DE RESPOSTAS NEGATIVAS

Modelo Não Recompensado

SUJEITOS	MASCULINO	FEMININO
	masc	fem.
	fem.	fem

Modelo Recompensado

SUJEITOS	MASCULINO	FEMININO
	masc.	masc.
	fem.	fem

4.4.0. Análise e Discussão dos Resultados

Nesta seção serão analisados os resultados experimentais referentes às evidências empíricas do efeito do uso de modelos na imitação de respostas afetivas valorizadas socialmente como positivas ou negativas em decorrência da exposição de sujeitos observadores a modelos simbólicos que exibem padrões de respostas sócio-emocionais. Além disto será considerado o efeito diferencial da variável sexo do modelo no processo de aprendizagem vicariante dessas respostas afetivas.

A análise dos resultados será feita conforme a sequência da colocação das hipóteses seguindo-se o exame das

entrevistas pós-experimentais. O nível de significância considerado foi o de $\alpha = 0,05$.

Para análise dos resultados os dados coletados nas observações tanto para levantamento da linha de base quanto do comportamento dos sujeitos na sessão teste foram classificados em duas categorias: respostas similares e não similares àquelas exibidas por modelos masculinos e femininos nas condições de modelação de respostas socialmente avaliadas como positivas ou negativas. Interessava nessa pesquisa apenas a frequência de respostas similares. Foram consideradas como respostas similares na condição de respostas similares na condição de respostas avaliadas como positivas ou seguintes comportamentos: "Pegar ursinho, cachorrinho ou bonecos, acariciá-los; elogiar o ursinho, cachorrinho, tiro ao alvo, fogãozinho; oferecer brinquedo(s) preferido(s) ao amigo; verbalizar preferência ou evidenciá-la brincando longo tempo com algum dos brinquedos: ursinho, tiro ao alvo, fogãozinho, panelinhas; mostrar brinquedos ao amigo; dizer a (o) amigo (a) que gosta dele, sorrir para o (a) amigo (a), caminhar de mãos dadas e/ou junto a (o) amigo (a); brincar junto com o (a) amigo (a); brincar com o tiro ao alvo, pegá-lo; convidar amigo (a) para brincar, ceder o(s) brinquedo (s), colocá-lo (s) a disposição dele". Quando ao sujeito foi exibido o modelo masculino os brinquedos considerados na preferência ou elogio foram: ursinho, tiro ao alvo e caminhãozinho, e para o modelo feminino: ursinho, fogão e panelinhas.

Na condição de respostas avaliadas como negativas, foram consideradas similares os seguintes comportamentos:

Pegar revólver, metralhadora, usar o tiro ao alvo como arma; reclamar do amigo e/ou do brinquedo, botar-lhe defeito; entregar brinquedo na mão do amigo para evitar que o (a) amigo (a) o estrague; empurrar ou segurar amigo (a) para que ele não pegue o(s) brinquedo(s); convidar amigo para brincar com revólver, espoleta, metralhadora; jogar ou empurrar ursinho, cachorrinho ou bonecos no chão; entrar na frente do colega, correndo ou passando na frente; brincar separadamente; brincar com revólver, atirar ou oferecê-lo a(o) amigo (a); tomar brinquedo da mão de colega, convidar amigo (a) para brincar com revólver, metralhadora, espoleta; verbalizar preferência ou exibir evidências de que prefere revólver metralhadora ou espoleta; verbalizar não gostar dos brinquedos de pelúcia ou bonecos.

4.4.1. Efeito da exposição a um modelo

Uma vez definidas as respostas similares fez-se o levantamento da frequência desta categoria de respostas para levantamento da linha de base e da situação teste, após manipulação da variável experimental. A tabela 4.1.0 apresenta as frequências de respostas similares da linha de base e da situação teste. Considerando-se o "n" de sujeitos de cada sexo em cada uma das 16 condições experimentais, apenas quatro de cada sexo, fez-se um grupamento dos resultados de sujeitos masculinos e femininos expostos a cada uma das condições experimentais resultando assim oito grupamentos correspondendo cada um a duas condições experimentais. A correspondência de cada

da grupamento é a seguinte: A, condições I e II; B, condições III e IV; C, condições V e VI; D, condições VII e VIII; E, condições IX e X; F, condições XI e XII; G, condições XIII e XIV e H, condições XV e XVI.

Tabela 4.1.0 - Frequência de respostas similares dos sujeitos experimentais nas várias condições, no levantamento da linha de base e da situação teste.

		Condições (grupamentos)							
		A	B	C*	D	E*	F	G	H
Linha									
de Base		40	59	81	51	63	31	58	41
Sessão									
Teste		61	36	75	105	57	55	78	85

Fonte: Registro de observações.

* diferença não significativa

Na linha de base foram registradas as frequências correspondentes ao repertório dos sujeitos relacionados às respostas afetivas similares àquelas dos modelos das várias condições experimentais. Na sessão teste foram registradas as frequências de respostas afetivas similares emitidas pelos sujeitos após exibição aos modelos. Para fins de cálculo do χ^2 para teste de H_0 , considerou-se a frequência na

linha de base como a frequência esperada e a sessão teste como frequência observada.

O teste de χ^2 para verificação de independência dos dois grupos de resultados (linha de base e sessão teste) revelou um valor $\chi^2 = 153,01$ significativo ao nível $\alpha = 0,001$ indicando assim que se rejeita a hipótese de nenhuma diferença entre os dois grupos de dados. Ou seja, os dados relacionados a linha de base não pertencem ao mesmo conjunto de respostas similares daqueles da sessão teste. A frequência de respostas similares da sessão teste é significativamente diferente das respostas similares do repertório inicial dos sujeitos. Há pois, um efeito da manipulação experimental no sentido de aumentar a frequência de respostas similares em decorrência da imitação do comportamento de um modelo.

A análise em separado de cada grupo de condições mostrou que a significância da diferença entre as amostras de resultados persiste para cada grupo, à exceção dos grupos C e E. Tais grupos se referem às condições de *modelo masculino recompensado exibindo resposta negativa* (grupo C) e as condições de *modelo masculino não recompensado exibindo resposta positiva* (grupo E), respectivamente. No primeiro caso, isto parece indicar que as respostas avaliadas como negativas tem tal magnitude no repertório base do sujeito experimental que a manipulação da variável independente foi ineficaz para aumentá-las a frequência. Por outro lado, no caso do uso do modelo masculino não recompensado exibindo respostas avaliadas como positivas, então, verifica-se que

tal condição experimental não foi eficiente para provocar mudanças sensíveis no repertório do sujeito experimental. Acentua-se ainda que o repertório base de respostas positivas também era alto. Pode-se suspeitar que um modelo exibindo um repertório de condutas socialmente avaliadas como positivas mas que não foi reforçado do contingentemente à emissão dessas respostas positivas instiga ou provoca uma inibição ou redução de uma resposta que já fazia parte da bagagem sócio-emocional do sujeito. Uma possível explicação é que o sujeito à vista da não consequência da resposta do modelo, ou da ausência do reforço tenha uma pista informativa de que o seu próprio comportamento similar não será reforçado. Alia-se a esta interpretação a informação já levantada na pesquisa sobre o contexto através das observações de classe quando se registrou que comportamentos desejáveis não eram usualmente elogiados ou reforçados.

Visando confirmação do efeito da variável experimental - exposição a modelos simbólicos audiovisuais exibindo respostas sócio-emocionais positivas e/ou negativas, fez-se também a comparação dos resultados da sessão teste dos sujeitos experimentais com os resultados daqueles sujeitos amigos que não viram o áudio . O registro das respostas consideradas similares às do modelo e que foram exibidas pelos sujeitos não expostos ao filme, ou seja, sujeitos do grupo de controle ou dos amigos, foi feito durante a sessão teste quando do registro da interação do sujeito experimental com o seu par. Também no levantamento da linha de base no repertório do sujeito experimental foi feito o levantamento do repertório

do sujeito *não* experimental. Feita a análise comparativa dos resultados da linha de base dos sujeitos do grupo de controle e dos sujeitos experimentais através do *teste de sinal* encontrou-se um p associado ao sinal menos frequente $p = 145$, considerando-se o N de oito pares. Tal valor leva a aceitação do H_0 , ou seja da hipótese de nenhuma diferença inicial dos grupos experimental e de controle.

A análise dos dados da sessão teste dos dois grupos: de controle e experimental mostrou que os resultados de ambos os grupos diferiram significativamente, em todas as condições experimentais. Na tabela 4.2.0 serão apresentadas as frequências de respostas similares às do modelo de ambos os grupos. O χ^2 calculado apresentou o valor $\chi^2 = 831,65$, significativo ao nível $\alpha = 0,001$ para 7 gl. O que leva a rejeição de H_0 e à aceitação da hipótese experimental. Convém esclarecer que as frequências de respostas similares do grupo de controle foram consideradas as *esperadas* sob H_0 e as do grupo experimental como *frequências observadas*.

Tabela 4.2.0 - Frequências de respostas similares às de um modelo emitidas por sujeitos do grupo de experimental e de controle nas várias condições experimentais

Condições Grupos								
	A	B	C	D	E	F	G	H
Experimental	61	36	75	106	57	55	78	85
Controle	36	5	30	59	12	17	27	23

$$\chi^2 = 831,65 \text{ p } 7 \text{ gl, } \alpha = 0,001$$

Aplicando-se o teste do sinal para este mesmo conjunto de dados encontra um "p" associado a zero (0) relacionado ao sinal menos frequente (sinal menos) $p = 0,04$, para $N=8$, que também leva a rejeição de H_0 , e a aceitação da hipótese experimental. Isto significa que o uso de modelos é eficiente para aumentar a frequência de respostas similares àsquelas emitidas pelo modelo, ou seja, o uso de modelo é eficiente para instigar a imitação de respostas sócio emocionais de um modelo, qualquer seja o tipo de respostas: positivas ou negativas.

Para confirmar a análise acima, submeteu-se o conjunto de dados da linha de base e da sessão - teste pertinentes ao grupo de controle ao teste de sinal, a fim de se verificar se houvera ou não alterações significativas no repertório de respostas sócio-emocionais do grupo de sujeitos de controle. Também visava-se fazer o teste do tipo de delineamento experimental que utilizou basicamente o esquema do reteste na planificação da sessão de brinquedo. Se houvesse um efeito estimulador ou facilitador decorrente do tipo de delineamento, se esperava que houvesse também sensíveis alterações de repertório no grupo de controle com um aumento ou manutenção das frequências de respostas similares. O teste de sinal revelou um valor $p = .145$, para $N=8$, unicaudal e $p = .290$ bicaudal, que leva à aceitação de H_0 . Tem-se assim que não ocorreu o efeito de aprendizagem da tarefa possível em casos de reteste para o grupo de controle. Deste modo, pode-se aceitar como mais provável que as alterações no repertório sócio-emocional dos sujeitos experimentais se deva *mais* ao fato da variável experimental e não a defeitos do delineamento. Uma

inspeção nos dados do grupo de controle mostra que mesmo não significativas, as mudanças ocorridas nas frequências deste grupo foram no sentido de inibir respostas já exibidas mais do que estimulá-las. Na tabela 4.3.0 são apresentados os dados do grupo de controle confirmando a análise anterior.

Tabela 4.3.0 - Frequências de respostas sócio emocionais do repertório base e da sessão teste de sujeitos do grupo de controle

condições Situação								
	A	B	C	D	E	F	G	H
Sessão teste	36	5	30	59	12	17	27	23
Linha de Base	23	39	49	48	30	45	47	48

Confirma-se assim que sujeitos não expostos ao modelo emitiram com menor frequência as respostas sócio-emocionais exibidas pelo modelo.

4.4.2. Efeito das condições de reforço do modelo

A análise comparativa das respostas similares em decorrência da exposição a modelos de ambos os sexos exibindo respostas avaliadas como positivas, em condição de modelo recompensado e sem recompensa revelou um $\chi^2 = 1,52$, não significativo. Verifica-se assim que a condição recompensado versus sem recompensa não tem efeito diferencial no sentido

de instigar a imitação da resposta sócio-emocional que é avaliada como positiva, no contexto social onde vive o sujeito. Nas entrevistas pós-experimentais, os sujeitos da condição de resposta positiva, recompensada ou não, verbalizaram que o herói (ou heroína) do filmezinho "era um(a) menino(a) bonzinho (ou boazinha) que fazia o que se deve, empresta os brinquedos, tem amigos, convida para brincar... mostra o valor da amizade" e outras respostas no gênero. Vê-se assim que houve uma integração dos elementos cognitivos captados da história com aqueles captados ao longo da vivência diária. Então ocorreu uma aprendizagem incidental da resposta modelada em termos cognitivos. Dado porém, que a realidade escolar da criança não é pródiga em reforços e contingências reforçadoras, o reforço e o não reforço do modelo não exerceu efeito na emissão pós teste da resposta modelada.

Também a análise das respostas similares àquelas exibidas pelos modelos de ambos os sexos, referentes às respostas avaliadas como negativas, nas condições de modelo recompensado e sem recompensa encontrou-se um $\chi^2 = 0,94$, não significativo. Parece então, que a condição de recompensa e não recompensa, também não exerce efeito diferencial sobre o comportamento de cópia de respostas similares pelo sujeito experimental. De novo aqui se reporta às respostas registradas na entrevista pós experimental. Quase a totalidade dos sujeitos relataram o comportamento do modelo referindo-se ao fato de que o protagonista não deixava o amigo mexer nos brinquedos, e que também se devia ter cuidado para não estragar os brinquedos do outro quando convidado, independentemente do reforço contingente ao comportamento do modelo que exibia

respostas negativas. Dentre os 64 casos, registra-se uma ocorrência de um sujeito que embora visse o modelo não recompensado verbalizou que o "menino do filme fez alguma coisa errada... eu não sei bem o quê.... mas foi assim que eu entendi". Possivelmente uma explicação alternativa para reprodução de respostas avaliadas como negativas independentemente de ocorrer ou não o reforço do modelo observado, está no próprio contexto onde lida o sujeito observador. Como já se comentou quanto ao registro das observações de classe, alguma aprendizagem incidental de agressividade ocorreria em consequência do clima desfavorável vivenciado na relação professor-aluno. Uma criança que frequentes vezes é ameaçada, zombada e criticada sem que haja contiguidade entre esses procedimentos e a resposta não desejável, por certo não aprende a discriminar consequências de respostas desejáveis e indesejáveis. Daí a diferença não significativa das duas condições de reforço do modelo na instigação de respostas similares. O modelo exerceria sim um efeito instigador, só que independente da condição de reforço.

4.4.3. *Efeito de interação: sexo do modelo, condição de reforço e tipo de resposta*

Se considerarmos o efeito de interação do sexo do modelo e do sujeito, condição de reforço e tipo de resposta para instigação da reprodução de respostas similares encontra-se que tal efeito só é significativo ($\alpha = 7,0$ signi

ficativo para $\alpha = 0,01$, para 1 gl,) apenas no tocante ao modelo do sexo masculino para sujeitos do sexo masculino. O cálculo do coeficiente de contingência em tal caso revela um $\chi^2 = 8,42$, também significativo ao nível $\alpha = 0,01$, com um $C = 0,24$ ou seja .24 diferente de 0 (zero). Confirma-se o efeito instigador do modelo de sexo masculino para sujeitos do mesmo sexo, superior ao do modelo de sexo feminino. No caso do modelo de sexo feminino, para sujeitos femininos a análise da interação do sexo do modelo, condição de reforço e tipo de respostas (positivas ou negativas) revelou um $\chi^2 = 2,247$ não significativo para $\alpha = 0,05$, porém associado a um p 0,10 e 0,20. Parece então que o modelo masculino é mais instigador que o feminino para eliciar respostas imitativas ou similares para sujeitos de sexo masculino e feminino respectivamente.

As tabelas de contingência para cada um dos tipos de modelo são apresentados a seguir.

Tabela 4.4.0 - Frequência de respostas similares às de um modelo de sexo masculino

Tipo de resposta Condição de reforço do Modelo	Positivas Negativas	
Sem reforço	19	57
Reforçado	26	26

$\chi^2 = 7,0$ significativo

$p. 0,01$

Tabela 4.5.0 - Frequências de respostas similares a de um modelo de sexo feminino - Sujeitos de sexo feminino

Condições de reforço do Modelo	Tipo de resposta	
	Positivas	negativas
Sem reforço	56	22
Reforçado	33	24

$$\chi^2 = 2,24 \text{ não significativo}$$

4.4.4. Efeito de interação sexo do modelo e tipo de resposta

O efeito do modelo de sexo masculino é significativamente instigador para emissão de respostas similares às do modelo por parte de sujeitos de ambos os sexos não só no que se refere a respostas avaliadas como positivas quanto a respostas negativas. Calculando-se o χ^2 para a seguinte tabela de contingência, encontrou-se o valor $\chi^2 = 6,37$, significativo ao nível 0,05.

Tabela 4.6.0 - Frequências de respostas similares às de um modelo masculino emitidas por sujeitos de ambos os sexos

Sexo dos sujeitos Tipo de res- postas		
	Masc.	Fem.
Respostas Positivas	45	73
Respostas Negativas	83	70

$$\chi^2 = 6,37 \quad \alpha = 0,05$$

Também o modelo feminino é significativamente instigador para levar sujeitos de ambos os sexos a emitirem respostas similares às do sujeito, quer essas respostas fossem avaliadas como positivas ou como negativas no ambiente onde lidam os sujeitos. Os dados referentes às frequências de respostas dos sujeitos expostos ao modelo feminino são apresentados na tabela de contingência que se segue:

Tabela 4.7.0 - Frequências de respostas similares de um modelo feminino emitidas por sujeitos de ambos os sexos

Sexo dos sujeitos Tipo de respostas		
	Masc.	Fem.
Respostas Positivas	34	57
Respostas Negativas	113	78

$$\chi^2 = 11,67 \text{ significativo ao nível } 0,01$$

4.4.5. *Efeito de interação sexo do modelo, sexo do sujeito e tipo de resposta*

Contudo se há um efeito interacional do sexo do modelo, do sujeito e do tipo de resposta para instigar a imitação das respostas do modelo, não se pode afirmar que há sempre um efeito especial ou facilitador do sexo do modelo para os sujeitos do mesmo sexo que o modelo. Melhor dizendo, o fato de um sujeito ser exposto a modelo masculino sendo ele próprio do sexo masculino não é mais eliciador de imitação de respostas por parte desse sujeito do que se ele fora do sexo feminino quando a resposta é do tipo avaliado como positivo. O teste de Mc Nemar para amostras relacionadas, comparando a amostra de sujeitos masculinos e femininos expostos à mesma condição de modelo, revelou um valor $\chi^2 = 1,186$, não significativo para $\alpha = 0,05$, no que concerne à situação de resposta positiva. Entretanto, quando aplicado à situação de modelo masculino, modelando resposta negativa, o teste de Mc Nemar mostrou um valor $\chi^2 = 4,46$ significativo para $\alpha = 0,05$. Isto significa que o modelo masculino é mais convincente para induzir a imitação de respostas negativas do que positivas por parte dos sujeitos do sexo masculino. Todavia, na instigação de respostas imitativas positivas, não há efeito diferencial do sexo do modelo para os sujeitos de ambos os sexos.

Aplicado na situação de modelo feminino modelando respostas positivas e negativas, o teste de Mc Nemar para amostras relacionadas revela que não há efeito diferen-

cial do sexo do modelo na instigação de respostas similares para os sujeitos de ambos os sexos. Os valores encontrados $\chi^2 = 1,196$, relacionado à instigação de imitação de respostas positivas, e $\chi^2 = 0,099$, relacionado à instigação da imitação de respostas negativas, são não significativos. Isto significa que apesar do poder instigador do modelo de sexo feminino para reprodução de respostas similares às de um modelo por parte de sujeitos observadores, não se pode afirmar que o modelo feminino seja mais eficiente para induzir imitação por parte de sujeitos de sexo feminino do que o seja para sujeitos do sexo masculino. Assim, não se confirma totalmente a hipótese de efeito diferencial do sexo do modelo interagindo com o sexo do sujeito para instigar imitação das respostas do modelo quer positivas quer negativas. O sexo do modelo interatua diferencialmente com o sexo do sujeito apenas no caso de o modelo exibir respostas negativas. Deste modo, a conclusão de Bandura, Ross e Ross, (1961) de que o modelo masculino seria mais efetivo para eliciar respostas agressivas imitativas por parte de sujeitos observadores parece parcialmente confirmada, com um adendo. A eficácia do modelo masculino é maior para sujeitos do sexo masculino. Entretanto o modelo do sexo feminino também é eficaz para eliciar respostas imitativas negativas tanto para sujeitos masculinos quanto para sujeitos femininos.

Concluindo quando se analisam as frequências de respostas similares àquelas de um modelo, seja ele do sexo masculino, quer do sexo feminino, em situação de interação com outras variáveis de reforço e tipo de respostas,

verifica-se que ambos os tipos de modelo são instigadores de imitação. Porém fazendo-se a análise comparativa de cada tipo de modelo em relação ao outro, verifica-se não ocorrer nenhum efeito diferencial de instigação do modelo, conforme o sexo do sujeito a não ser no caso de modelos do sexo masculino modelando respostas avaliadas como negativas para sujeitos masculinos e femininos. Nesse caso, o modelo masculino elicia mais respostas imitativas por parte dos meninos do que das meninas. Tal não se observa no tocante do modelo feminino que elicia igualmente a imitação por parte de sujeitos de qualquer sexo, independente do tipo de resposta que modelou. Além disto se conclue que modelos masculino e feminino são igualmente eficazes para eliciarem a imitação de respostas avaliadas como positivas. O χ^2 calculado para teste da eficácia diferencial do sexo do modelo na instigação de emissão de respostas similares revelou-se não significativo ($\chi^2 = 0,008$) para a condição de modelação de respostas positivas.

4.4.6. *Eficácia comparada de modelos na instigação de respostas imitativas positivas e negativas*

Finalmente, a análise comparativa do efeito do modelo na instigação de respostas imitativas revela que houve maior frequência de respostas similares do tipo avaliado como negativo, do que do tipo avaliado socialmente como positivo, qualquer que fosse o sexo do modelo que o exhibira. A tabela de contingência que se segue apresenta os dados per

tinentes a tal situação.

Tabela 4.8.0 - Frequências de respostas similares às de um modelo emitidas por sujeitos de ambos os sexos.

Sexo do modelo \ Tipo de resposta	Tipo de resposta		
	Positiva	Negativa	Total
Masculino	118	153	271
Feminino	91	191	282
Total	209	344	553

$$\chi^2 = 7,49 \text{ significativo } p = 0,01$$

Verifica-se então que as respostas avaliadas socialmente como negativas lograram maior frequência de imitação do que aquelas avaliadas como positivas. Como explicar tal resultado contrário à hipótese de que as respostas socialmente avaliadas como positivas provavelmente seriam mais imitadas? Algumas possíveis explicações podem ser buscadas na análise dos dados da parte descritiva deste estudo. Apesar da alta valorização atribuída à demonstração de Amor, Afeto, Amizade e da baixa valorização atribuída à demonstração de Irritação, Raiva e Ódio por parte de adultos significativos (professores)

para amostra de crianças submetidas do experimento, viu-se que essa valorização manifesta estava em contradição com o comportamento usual dos professores. As observações de classe apontaram como presentes na interação professor aluno várias situações que se incluíram na categoria de comportamentos valorizados como negativa a expressão de raiva, ou de irritação, os professores demonstraram sua irritação, raiva ou impaciência no trato com os alunos. Encontrou-se ainda a convivência da parte dos professores com relação a zombaria, desrespeito e briga entre colegas. Também no QAERS, foi encontrado que embora nos itens onde explicitamente se pedia o posicionamento quanto a comportamentos agressivos, houvesse não aceitação desses comportamentos, tal não ocorreu no tocante aos itens onde a concordância ou discordância com a demonstração de respostas agressivas, não era tão óbvia (Ver seção 3.4.1.1). Como já fora considerado naquela seção, paradoxalmente, as crianças estariam aprendendo incidentalmente, através do modelo real do professor exatamente as respostas sócio-emocionais não valorizadas objetivamente por ele. Assim pouco adiantaria para a criança que o professor desvalorizasse ou considerasse como negativo as expressões de raiva, irritação, ódio, desrespeito enquanto o professor não exhibir com sua conduta o protótipo do amor, do afeto, da amizade, da alegria e da felicidade que se valoriza como positivo. A pedagogia do latente, a pedagogia invisível e implícita apresenta outro protótipo e outro modelo oposto àquele explícito, visível e manifesto. Os dados experimentais parecem evidenciar que a pedagogia implícita

(Bourdieu e Passeur, 1975) ou latente, (Da Costa e Coelho, 1979) e /ou invisível (Bernstein, 1977) é mais eficiente para modelar condutas mesmo quando explicitamente declaradas como não desejáveis. O "habitus" que atende à demanda social mesmo em oposição ao explicitado como desejável parece interagir com o estímulo do modelo real ou simbólico na aprendizagem de respostas sócio-emocionais.

Além desta explicação restrita ao contexto escolar e a interação professor aluno, outra é sugerida em termos de contexto e variáveis sócio-culturais mais amplos. O questionário de dados sócio-econômicos (DASE) respondido pelos alunos, revela que a totalidade dos sujeitos submetidos à situação experimental assistem TV, e mais que a programação assistida é das mais heterogêneas indo dos desenhos animados a filmes de bang-bang, policiais, além das novelas. O período de exposição à TV para a grande maioria é praticamente o dia inteiro, excluindo-se apenas o horário que as crianças estão na escola. Além da TV grande número das crianças lêem "sempre" ou "as vezes" revistas em quadrinhos: Mônica, Tio Patinhas, Pato Donald, Superheróis, O sítio do Picapau Amarelo, lideram as preferências, porém há os que lêem Drácula e outras revistas de terror. Sabe-se que a ideologia veiculada pelos quadrinhos e pelos "media" (O Mundo dos Super heróis - 2a. Edição. Revista de Cultura Vozes. Petrópolis, nº 4, vol. LXV, ano 65, 1971, 1972), em geral, é aquela do mais esperto e do mais forte vencendo na vida. Embora aqui não tenha sido feita uma análise de conteúdo da temática dos filmes, desenhos e novelas assistidos pelas

crianças, sabe-se por observações assistemáticas que aquelas respostas explicitamente valorizadas como positivas pelos professores (e que provavelmente receberiam o mesmo julgamento da parte de outros adultos ou mesmo crianças do contexto sócio.cultural dos sujeitos experimentais) estão defasadas da "realidade" dos "media". As novelas são cheias de gritos, brigas e falatórios. Os desenhos são cheios de trapagens. Os filmes são pródigos em tiros e situações de violência. Não é pois de estranhar que crianças nutridas diariamente com tal clima ampliem seu repertório de respostas valorizadas como negativas quando expostas a modelos simbólicos que exibam condutas parecidas, sendo esses modelos recompensados ou não.

Cabe aqui um comentário informal da impressão que ficou ao experimentador depois de todas as sessões experimentais e ao repassar as gravações das entrevistas pós-experimentais. Os sujeitos de ambos os sexos quando se viam na sala com os brinquedos que podiam manipular livremente faziam uma festa e as meninas ficavam bastante satisfeitas por poderem pegar revólver ou metralhadoras. Também os meninos ficavam bastante felizes quando descobriam que havia espoleta. Nas condições onde os sujeitos eram expostos a modelos exibindo respostas valorizadas como negativas, então acontecia um autêntico festival de tiros, de combate, de trocas de tiros, de retenção de um brinquedo só para si na sessão-teste. Vale esclarecer que foram queimados dez caixas de espoleta com 250 tiros cada, o que equivale a um total de 2500 tiros em 64 sessões experimentais.

Tem-se então que havia já um vasto repertório de

respostas valorizadas como negativas, mas usualmente vivenciada pelo sujeito sem consequências positivas ou negativas contingentes a sua emissão. Tal repertório assim foi apenas estimulado pela presença do modelo, que além do efeito instigador exerceu um efeito desinibidor. Viu-se mesmo anteriormente que nas condições de modelo masculino recompensado e não recompensado exibindo respostas negativas, a linha de base dos sujeitos masculinos e femininos já era elevada e que o modelo não foi eficaz para aumentar a frequência de um repertório já vasto, ($\chi^2 = 0,44$ não significativo).

Deste modo, a rejeição da hipótese de maior efeito instigador de modelo para imitação de respostas quando socialmente valorizadas como positivas, favorece a tese de que a imitação ou a aprendizagem observacional decorre da interação recíproca das variáveis do sujeito do modelo e do contexto mais amplo onde vive o sujeito. A contínua exposição de um sujeito a um ambiente que apresenta modelos simbólicos e reais que exibem um tipo de resposta que cognitivamente é valorizada como negativa, altera a cognição do sujeito, mas não o leva a emitir a resposta, embora possa levá-lo a adquirir novas cognições. Isto modificaria todo um processo de aprendizagem de respostas sócio-emocionais. O comportamento de modelos reais ou simbólicos é mais eficaz do que os "ditos" sobre o que fazer no tocante a respostas sócio-emocionais. As entrevistas pós-experimentais revelaram que apenas um sujeito dentre os 64 sujeitos experimentais criticou o comportamento negativo do modelo. Apenas dois sujeitos dentre 16 que viram o áudio do modelo recompensado exibindo res

posta negativa relacionaram a mãe do sujeito à mãe de vizinhos ou a sua mãe. Dentre os 16 que viram o audio do modelo recompensado, resposta positiva, uma menina disse que a sua mãe queria que ela fosse boazinha como a mãe do protagonista queria que ele fosse, mas que ela não gostava de atender isto porque na prática lhe dava prejuízo, porque ninguém agia como a mãe dela queria.

4.4.7. *Algumas considerações derivadas das entrevistas pós-experimentais*

O exame das entrevistas mostrou que os sujeitos experimentais unanimemente gostaram do audio-visual ao qual foram expostos. Entre os adjetivos que utilizaram para se referirem ao audio estão "legal", "bom", "bonitinho", "interessante", "pequeno" e "instrutivo". A maioria considerou os dois primeiros atributos. Apenas um sujeito embora gostasse do audio achou que ele era engraçado e esquisito quanto à voz do menino. Tal ocorrência dentre 64 entrevistados não invalida a impressão geral que se tem de que o material audio visual empregado agradou a quase totalidade dos sujeitos. As crianças estiveram realmente interessadas na historieta projetada.

Os sujeitos das várias condições experimentais souberam relatar em linhas gerais a historieta, mencionando sempre que o "filmezinho" falava de um(a) menino(a) que brinca com amiguinho(a) e que tem muitos amigos". Nas condições de modelo masculino e feminino que exibia resposta positiva

recompensada, 31,25% dos sujeitos ou seja cinco crianças dentre as expostas a essa condição se referirem ao fato de que "o filmezinho" ensinava brincar, ter educação, não ser egoísta. Além disto, 18,75% (ou seja três dentre 16) explicitam a situação de brincar com amigo e emprestar o(s) brinquedo(s). Igual porcentagem 18,75% explicita que foi a mãe do(a) menino(a) do filme quem ensinava a brincar, ter educação, não ser ruim, emprestar as coisas. Apenas dois sujeitos dentre os 16 (1,25%) estiveram atentos ao detalhe de que a mãe servia lanche e elogiava, e o mesmo número, (2 dentre 16), acha que o próprio pai e a mãe juntos ou a mãe sozinha se parecem com a mãe do filme e lhes dão as mesmas lições.

Nas condições de modelos masculinos e feminino exibindo respostas positivas sem recompensa, os sujeitos também estiveram atentos ao fato de que o "filme" ensinava coisas tais como: não se poder viver sozinho, ter amizade, emprestar brinquedos. 37,5% dos sujeitos (ou seja, seis dentre 16) menciona que o(a) menino(a) do filme empresta seus brinquedos; 12,5% menciona que o(a) menino(a) convidou um amigo para brincar, e igual percentual, 12,5%, (dois dentre 16), menciona que o(a) menino(a) brincava junto com amigo. Porém um sujeito considerou o protagonista, brincalhão, e outro considerou-a alegre. Um dos sujeitos feminino achou que a história do filme era "a sua história e que a personagem era ela". "O filme fala de mim" disse o sujeito.

Nas condições de modelos masculinos e feminino exibindo respostas negativas com recompensa 25% dos sujeitos apreenderam os detalhes de que o "filme" ensinava: não

mexer nos brinquedos dos outros, tomar cuidado com nossas coisas, não encostar nos brinquedos dos outros e reprimenda por mexer nos brinquedos. Também 43,75% dos sujeitos menciona que a mãe do(a) menino(a) adverte para tomar cuidado e não deixar quebrar os brinquedos. Na condição de modelo feminino que exhibe resposta negativa com recompensa, metade dos sujeitos mencionou outros detalhes: que a menina do filme era "arteira", que tinha 4 anos (não era o que se exibiu) e alegre, e um sujeito do sexo feminino inverteu toda a situação da história considerando que a "heroína do filme era muito gentil", amiga e que a mãe do filme elogiava a gentileza". Dois sujeitos (12,5%) perceberam a similaridade da situação do filme com aquela vivida aqui: "havia muitos brinquedos e dois amigos brincando igual aqui". Na condição de modelo masculino, outros comentários (12,75%) dos sujeitos referiram-se a situação de crianças brincando. Um sujeito achou engraçado o "menino do filme jogar fora o ursinho" (esta era uma das respostas agressivas). Dos sujeitos aos quais foram mostrados audios com modelos femininos e masculino exibindo respostas negativas sem recompensa foram registradas comentários gerais que o(a) menino(a) estava brincando com amigo. Um percentual de 31,25% (5 em 16 sujeitos) se referiu a isto. Aqueles sujeitos que viram o modelo feminino mencionaram outros detalhes: a mãe da menina que fala não sei o que, menina fica com raiva porque amiga avança em seus brinquedos, menina que convida e diz que um dos brinquedos é melhor e não gosta do outro, menina que estraga os brinquedos da colega. Houve um sujeito que disse que os me-

ninos brincavam de revólver (não era esta a situação, embora houvesse revólver no cenário). Dentre aqueles sujeitos que viram modelo masculino, houve três (18,75%) que disseram que o filme falava de "amigo e amizade", um que disse que o filme dizia que o "menino fizera alguma coisa errada, não sabendo bem o que... mas que era sobre brinquedo; e outro sujeito disse que o "menino do filme dissera que um brinquedo não presta". Nenhum dos sujeitos nesta condição mencionou a mãe.

Nas condições de modelos masculino e feminino resposta positiva recompensado ou seja entre 16 sujeitos, cinco sujeitos (31,25%) mencionaram terem preferido no "filme", dentre os brinquedos do menino, o ursinho, e quatro sujeitos (25%) disseram ter preferido aqui o mesmo brinquedo, e outros três sujeitos (18,75%) declararam que viram o ursinho mas não brincaram com ele porque brincaram com outros brinquedos. 25% dos sujeitos, declararam terem preferido as bonecas dentre os brinquedos do "filme", embora nenhum tenha brincado com elas na situação teste. O tiro ao alvo recebeu 18,75% das preferências no "filme" e 25% das preferências na situação teste. A bola, o fogão, a metralhadora foram, outros brinquedos preferidos do filme, embora sem escolhas na situação teste. Além disto 62,5% dos sujeitos expressaram seus sentimentos de gostar do amigo durante a entrevista.

Os sujeitos das condições de modelo masculino e feminino, resposta positiva não recompensado, expressaram também preferência pelo ursinho, tiro ao alvo, revólver, fo-

gãozinho e massinha, dentre os brinquedos do filme. Um percentual de 37,25% preferiu o ursinho e 31,25% preferiram o tiro ao alvo. O revólver, a massinha e o fogãozinho receberam entre uma e duas preferências, (6,25% e 12,5%) respectivamente. Na situação teste foram preferidos o tiro ao alvo (3 sujeitos dentre 16 - 18,75%) o revólver (6 dentre 16 - 37,25%), fogãozinho, 18,75% e outras preferências esparsas por massinha, caminhão, metralhadora, bola. Um percentual 25% dos sujeitos declarou que viu ursinho embora não brincasse com ele. Grande maioria dos sujeitos (75%) expressou sentimentos de gostar do amigo durante a entrevista.

Nas condições de modelo feminino e masculino, respostas negativas, sem recompensa, os sujeitos preferiram ursinho, caminhãozinho, tiro ao alvo, fogãozinho, metralhadora, revólver, e massinha dentre os brinquedos do filme. O ursinho foi preferido por 56,25% dos sujeitos, o fogãozinho, por 12,5% bem como a metralhadora e a massinha. 25% preferiram o revólver. Na situação teste o ursinho foi preferido por 18,75%, dos sujeitos, o revólver e a metralhadora, por 12,5% e a massinha e o tiro ao alvo, respectivamente por 6,25% e 6,25%. Além disto 43,75% dos sujeitos declararam ter visto o ursinho e não brincaram com ele por várias razões. Igual percentual 43,75% ou seja, 7 sujeitos dentre 16, expressaram durante a entrevista seus sentimentos de gostar do (a) amigo(a).

Nas condições de modelo feminino e masculino respostas negativas com recompensa, o ursinho foi o brinquedo preferido, dentre aqueles do filme por 5 dentre 16, 31,25%,

sendo que o tiro ao alvo, foi preferido por 25% e a bola, a metralhadora e o revólver, o fora, por 12,5% cada um deles. Outros brinquedos receberam menor votação. Houve um sujeito que preferiu "desenhar" como "brinquedo do filme" (o que não ocorria em cena, nem era sugerido). Na situação teste as preferências mais relevantes foram para o tiro ao alvo (3 dentre 16 sujeitos, 18,75%); revólver e metralhadora (6 dentre 16 sujeitos, 37,25%); caminhãozinho e vareta, 12,5% de preferência para cada um. Declararam ter visto o ursinho, embora não brincassem com ele, 4 dentre 16 sujeitos, 25%). Também 7 dentre os 16 sujeitos ou seja, 43,75% dos sujeitos durante a entrevista expressaram seu afeto pelo amigo.

Cabe esclarecer que em todas as condições os brinquedos declarados como preferidos na situação teste não foram muitas vezes sequer tocados pelos sujeitos. Também houve um caso de um sujeito que disse não ter visto o ursinho na situação teste, mas que se o visse não brincaria com ele porque era brinquedo de mulher. Uma menina declarou que brincou com revólveres só aqui, que em casa não o fazia; outra justificou-se por brincar com revólver dizendo-se "uma das panteras" e outra ainda comentou que em casa havia um revólver de verdade. Houve meninos que brincaram com o fogãozinho a pilha e na entrevista um advertiu ao colega para não contar às meninas da classe para elas não zombarem deles.

Ainda se registraram duas ocorrências onde os sujeitos experimentais escolheram "amigos" do sexo oposto ao seu, e uma menina trouxe um amigo negro, sendo ela branca. Cerca de 10% dos sujeitos escolheram amigos mais velhos um

ano do que eles. A grande maioria dos sujeitos 97% tinham nove anos; 1,5% tinha 8 anos e meio e outro 1,5% tinha 10 anos.

As considerações derivadas da análise das entrevistas pós-experimentais permitem esclarecer alguns dos resultados experimentais. Por exemplo, a ausência de efeito diferencial do uso de modelo recompensado e não recompensado, fica esclarecido com os dados das entrevistas pós-experimentais. Nestas entrevistas fica claro que os sujeitos não perceberam claramente a condição de reforço do modelo. Assim, conforme postula Bandura (1976) a não percepção das contingências reforçadoras enfraquece o efeito instigador do estímulo.

CAPÍTULO V - EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS REFERENTES AO EFEITO DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE E DOS PROCESSOS DE COMPARAÇÃO SOCIAL NA IMITAÇÃO

5.1.0. *Introdução*

Bandura (1977, 1978) considera entre os processos componentes da auto-regulação do comportamento aqueles processos de comparação social e os de atribuição de causalidade. Tais processos, por extensão, supõe-se estariam também vinculados à aprendizagem vicariante e incluídos entre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem social.

Algumas questões que então se colocam dizem respeito também ao modo como atuam as variáveis de atribuição de causalidade e de comparação social, na aprendizagem observacional e no desempenho de sujeitos expostos a modelos bem sucedidos. Além disto pode-se questionar como atuam as variáveis de comparações no processo atribucional.

Objetivando esclarecer os efeitos da atribuição de causalidade e dos processos de comparação social no comportamento imitativo se procedeu o teste empírico das relações entre as variáveis de atribuição e comparação social e a imitação.

5.2.0. *Hipóteses*

5.2.1. Sujeitos masculinos ou femininos expostos a modelos do próprio sexo bem sucedidos, quando se auto-avaliam como menos capazes, atribuem o sucesso do modelo a causas internas.

5.2.1.1. Na condição antes mencionada, se for solicitado ao sujeito desempenhar tarefa similar àquela que o modelo desempenha, o sujeito fará auto-atribuição de seu sucesso a causas internas, e de seu fracasso a causas externas.

5.2.2. Sujeitos masculinos ou femininos expostos a modelos do mesmo sexo bem sucedidos quando se auto-avaliam como *mais* capazes atribuem o sucesso do modelo à facilidade da tarefa (causas externas).

5.2.2.1. Na condição mencionada anteriormente, se for solicitado ao sujeito desempenhar tarefa similar aquela do modelo, o sujeito fará auto-atribuição de seu próprio sucesso a causas internas e a causas externas se ele fracassar.

5.2.3. Sujeitos masculinos ou femininos que se auto-avaliam como *menos* capazes na tarefa copiarão temática ou forma do desenho realizado pelo modelo com frequência maior do que sujeitos masculinos ou femininos que se auto-avaliam como *mais* capazes.

5.2.4. Sujeitos masculinos ou femininos que se consideram *melhores* em desenho que seus pares, atribuem sucesso de seu desempenho a condições internas, e o seu fracasso a condições externas.

5.2.5. Sujeitos masculinos ou femininos que se consideram *iguais* em desenho a seus pares, atribuem o sucesso de seu desempenho tanto a condições internas quanto externas, bem como o seu fracasso.

5.2.6. Sujeitos masculinos ou femininos que se consideram *piores* em desenho que seus pares, atribuem o sucesso de seu

desempenho a condições externas, e seu *fracasso* a condições internas.

5.3.0. *Metodologia*

Para investigação das hipóteses propostas foi planejado um experimento cujos detalhes serão apresentados nas seções subsequentes:

5.3.1. *Sujeitos*

Crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos, de ambos os sexos, sendo 24 do sexo masculino e 24 do sexo feminino expostos a modelos masculino e feminino que desempenharam uma tarefa não estruturada bem sucedida.

5.3.2. *Material*

Audio.visual com desenho de crianças de ambos os sexos, ilustrando uma historieta na qual o(a) protagonista tem sucesso no desempenho de uma tarefa não estruturada, ou seja, a ilustração com desenho da expressão: Que pena!

- . Sala onde serão realizadas as projeções
- . Sala onde serão realizadas a sessão teste e a entrevista
- . Folhas de papel em branco
- . Caixas de giz cera
- . Lápis nº 2
- . Borracha

5.3.3. *Instrumental - Descrição*

. *Escala de auto-avaliação* - Trata-se de um ques
tionário com 6 (seis) partes, com itens sobre avaliação de ca
pacidade de desenho, imaginação, comparação da própria capaci
dade com a de seus pares, e a de outras crianças quanto a de
senho e imaginação.

A avaliação da própria capacidade é feita com a
marcação de um valor de 0 a 5 pontos, no tocante a capacidade
ou jeito para desenho e imaginação.

A comparação com os outros é verificada em três ní
veis: "*igual; melhor e pior do que*" sendo computada em dois
valores: 0 a 1 pontos.

. *Questionário de Atribuição de Causa de Sucesso*
do modelo - Constante de 5 questões com 5 opções de respostas
cada uma correspondente a razões de sucesso de origem inter-
na, externa ou ambas, combinadas as possibilidades de mais cau-
sa internas que externas, mais externas que internas ou igual
possibilidade de internas e externas.

. *Escala de Justificativa* - Constante de 3 ques -
tões com 5 opções cada, correspondentes a justificativas da no-
ta que o sujeito se atribui após desempenho da tarefa na situa-
ção teste. As opções apresentam justificativas de causa inter-
na, externa ou combinadas. Além das 3 questões há duas outras
que pesquisam sobre auto-confiança do sujeito e sobre as pró-
prias condições da situação teste. Há também 1 questão inici-
al de auto-avaliação na tarefa realizada.

5.3.4. *Procedimentos*

. Antes da sessão experimental era dado às classes de 3a. e/ou 4a. séries das escolhas escolhidas para o experimento uma escala de auto-avaliação em desenho e imaginação.

. Analisados os resultados, eram designados os sujeitos para as condições experimentais conforme se auto-avaliassem com *menos* ou *mais* capazes.

. Fez-se a exibição do audio para grupos de crianças de ambos os sexos, *menos* ou *mais* capazes, com instruções expressas para observarem com atenção.

. A designação das crianças para verem audios que tinham protagonista masculino ou feminino era feita aleatoriamente, bem como o foi a designação para as condições experimentais.

. Após a exibição do audio chamava-se cada sujeito para a sessão teste constante de três partes: um questionário de atribuição, solicitação de um desenho e entrevista.

. Após responder o questionário de atribuição, pedia-se a cada sujeito a ilustração com desenho da expressão: Que azar!

. Assim que terminasse o desenho cada sujeito dava-se uma nota em uma escala de 0 a 5 pontos, e fazia-se então, uma investigação das razões pela qual o sujeito se auto-avaliava em desenho com tal nota.

5.3.5. *Controles*

. *Nível sócio-econômico* - Foi mantido o nível sócio-econômico médio, baixo e alto para ambos os sexos.

. *Nível de idade* - crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos.

. *Tipo de tarefa desempenhada pelos modelos* - Foi mantido o mesmo tipo de tarefa desempenhado pelos modelos: masculino e feminino.

. *Número de cenas do áudio-visual* - Foi mantido o mesmo número de cenas nos dois áudios.

. *Temática do áudio-visual* - Foi mantida a mesma temática nos dois áudios.

. *Designação aleatória dos sujeitos para as condições experimentais*.

. *Medida prévia da capacidade dos sujeitos para a tarefa de desenho, através da solicitação de desenhos ao grupo de crianças de onde seriam extraídos os sujeitos experimentais*.

. *Auto-avaliação posterior a desempenho de tarefa similar e da sessão experimental solicitada aos sujeitos antes da sua designação para condição experimental*.

. *Nível de sucesso do modelo* - Ambos os modelos eram bem sucedidos na tarefa e obtinham prêmios pelo seu desempenho.

5.3.6. *Condições Experimentais*

I - *Sujeitos do sexo masculino menos capazes* expostos a *modelo masculino* bem sucedido, desempenhando tarefa similar à do modelo, após a exposição do áudio.

II - *Sujeitos do sexo feminino menos capazes* expostos a *modelo masculino* bem sucedido, desempenhando tarefa si

milar à do modelo, após a exposição do audio.

III - Sujeitos do sexo *masculino menos capazes* expostos a modelo *feminino* bem sucedido, desempenhando tarefa similar à do modelo, após exposição do audio.

IV - Sujeitos do sexo *feminino menos capazes* expostos a modelo *feminino* bem sucedido, desempenhando tarefa similar à do modelo, após a exposição do audio.

V - Sujeitos do sexo *masculino mais capazes* expostos a modelo *masculino* bem sucedido, desempenhando tarefa similar à do modelo, após exposição do audio.

VI - Sujeitos do sexo *feminino mais capazes* expostos a modelo *masculino* bem sucedido, desempenhando tarefa similar à do modelo, após a exposição do audio.

VII - Sujeitos do sexo *masculino mais capazes* expostos a modelo *feminino* bem sucedido, desempenhando tarefa similar à do modelo, após exposição do audio.

VIII - Sujeitos do sexo *feminino mais capazes* expostos a modelo *feminino* bem sucedido, desempenhando tarefa similar à do modelo, após exposição do audio.

5.3.7. *Definição das variáveis e dos termos*

Modelo bem sucedido - Figura de criança que é apresentada no audio-visual ao sujeito, em situação de desempenho bem sucedido de uma tarefa não estruturada.

Desempenho bem sucedido - Tarefa realizada pelo modelo que é elogiada por seus pares, pais e professores, tendo sido considerada a vencedora em um concurso escolar.

Tarefa não estruturada - Desenho ilustrativo de um tema dado. A tarefa não estruturada para o modelo era ilustrar a expressão: Que pena! A tarefa não estruturada para o sujeito era ilustrar a expressão "Que azar!"

Auto-avaliação do sujeito - Escolha de uma nota em uma escala de 0 a 5 pontos para valorizar o próprio desempenho.

Escala de justificativa - Instrumento usado como roteiro de entrevista após desempenho-teste contendo itens sobre auto-avaliação, razões da auto-avaliação e condições da situação teste.

Auto-avaliar-se como menos capaz - Escolha pelo sujeito, para valorizar a própria capacidade na tarefa de notas tais como: 0 (zero), 1 (hum) e 2 (dois).

Escala de auto-avaliação de desempenho da sessão teste - Espaço contínuo de 0 a 5 pontos ao longo do qual o sujeito deve alocar um valor para auto-avaliar o próprio desempenho na tarefa da situação teste.

Auto-avaliar-se como mais capaz - Escolha pelo sujeito, para valorizar a própria capacidade na tarefa, de notas tais como: 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco). (Anexo 17.0)

Atribuição de sucesso do modelo a causas internas - Justificativas da causa do sucesso do modelo a razões enumeradas nas opções A e B, questão 1; C e E, questão 2; A e B, questão 3; C e E, questão 4 e C e E questão 5, do questionário de atribuição de causa de sucesso do modelo. (Anexo 18.0)

Atribuição de sucesso do modelo a causa externas - Justificativa da causa do sucesso do modelo a razões enumeradas nas opções C e E, questão 1; A e B, questão 2; C e E, questão 3; A e B, questão 4 e A e B questão 5, do questionário de

de atribuição de causa de sucesso.

Questionário de Atribuição de Causa de Sucesso - Conjunto de questões com alternativas de respostas justificando as causas de sucesso do modelo. (Ver descrição do instrumento à página 331.

Escala de justificativa da própria avaliação - Conjunto de questões com alternativas de respostas justificando as razões pelas quais o sujeito se avaliou com tal ou qual nota.

Atribuição de sucesso do modelo tanto a causas externas como a internas - Justificativa da causa do sucesso do modelo a razões enumeradas nas opções D de todas as questões do questionário de atribuição de causa de sucesso.

Situação-teste ou desempenho-teste - Situação após a apresentação do audio-visual aos sujeitos na qual se solicita a eles a feitura de um desenho sobre o tema "Que azar!"

5.3.8. PARADIGMAS UTILIZADOS NO ESTABELECIMENTO DAS CONDIÇÕES EXPERIMENTAIS

MODELO	
Sujeitos menos capazes	MASCULINO
	FEMININO
	Masc.
	Fem.

MODELO

Sujeitos mais capazes	MASCULINO	FEMININO
	Masc.	Masc.
	Fem.	Fem.

5.4.0. Análise e Discussão dos Resultados

Neste experimento se procurou levantar evidências de que modos de atribuição diferente de causas de sucesso de um modelo afetam o comportamento imitativo de sujeitos observadores. Além disto se procurou ver como a auto-avaliação prévia de um sujeito quanto à sua capacidade para o desempenho de uma tarefa não estruturada afetaria o desempenho desse sujeito após a observação de um modelo.

Foi realizada uma medida auto-avaliativa prévia antes da designação dos sujeitos para as condições experimentais. Desta medida resultaram dois sub-grupos de 24 sujeitos cada: um grupo de mais capazes na tarefa e que se atribuíram notas de 3 a 5 pontos em uma escala de 0 a 5, e outro grupo de menos capazes que se auto-avaliaram com notas 0, 1, 2 pontos quanto à própria capacidade na tarefa. Cada sub-grupo tinha 12 sujeitos de sexo masculino e 12 de sexo feminino. A estes sub-grupos foram exibidos audio-visuais protagonizadas por modelos do próprio sexo e do sexo oposto.

5.4.1. Atribuição de causa de sucesso do modelo

Após a exibição do audio-visual, cada sujeito foi chamado para a entrevista e para a sessão teste. Considerando-se o número de sujeitos, o tempo cedido pelas escolas para utilização dos sujeitos na experiência sem prejuízo das atividades escolares e a existência de um único experimentador, não foi possível realizar todas as entrevistas no mesmo dia da exibição do audio. Para contornar a dificuldade e controle de variáveis situacionais, antes de proceder a entrevista-teste era indagado a cada sujeito se ele se lembrava do "filme - zinho" que vira, e relatasse detalhes sobre o desenho que o protagonista realizara. Como havia sobra de sujeitos experimentais pôde-se descartar aqueles que não lembravam do "filme" sem prejuízo do n de 48 sujeitos no total.

Os resultados do questionário de atribuição de causas do sucesso do modelo apontadas pelos sujeitos mais capazes organizados segundo o sexo do modelo e do sujeito, serão apresentados nas tabelas 5.1.0 e 5.2.0. Procurou-se agrupar os resultados das cinco opções de cada questão em duas categorias de causas: internas e externas. Considerou-se nas opções onde o sujeito declarava duas possíveis razões combinando causas internas e externas, o cômputo da resposta em causas internas ou externas dependendo de qual das causas o sujeito tinha considerado em primeiro lugar em sua opção: mais interna ou mais externa.

Como se pode ver nas tabelas seguintes há uma acentuada tendência tanto de sujeitos que se auto-avaliaram como

mais capazes quanto os que se auto-avaliaram menos capazes, para atribuírem o sucesso do modelo a causas internas mais do que a causas externas. O teste de Wilcoxon aplicado para a comparação da atribuição do sucesso do modelo a causas internas para ambos os grupos de sujeitos: mais e menos capazes, revela-se não significativo. Ou seja, não há diferença na atribuição do sucesso do modelo a causas internas quer o sujeito tenha se avaliado como mais ou como menos capaz na

Tabela 5.1.0. Atribuição de Causas de Sucesso de modelos masculino e feminino em uma tarefa estruturada por sujeitos de sexo masculino - Mais Capazes

Sujeitos		Causas Internas	Causas Externas
Mod. Masc.	1	2	2
	2	4	0
	3	3	1
	4	3	1
	5	4	0
	6	2	2
Mod. Masc.	13	3	1
	14	2	2
	15	4	0
	16	4	0
	17	3	1
	18	4	0
Σ		38	10

Tabela 5.2.0. Atribuição de Causas de Sucesso de modelos feminino e masculino em uma tarefa não estruturada, por sujeitos de sexo feminino - Mais Capazes

Sujeitos		Causas Internas	Causas Externas
Mod. Fem.	7	3	1
	8	2	2
	9	4	0
	10	4	0
	11	3	1
	12	2	2
Mod. Fem.	19	3	1
	20	4	0
	21	4	0
	22	4	0
	23	4	0
	24	3	1
Σ		40	8

Tabela 5.3.0. Atribuição de Causas de Sucesso de modelos masculino e feminino em uma tarefa não estruturada por sujeitos do sexo masculino - Menos Capazes

Sujeitos		Causas Internas	Causas Externas
Mod. Masc.	1	3	1
	2	4	0
	3	3	1
	4	4	0
	5	4	0
	6	4	0
Mod. Fem.	13	4	0
	14	4	1
	15	3	0
	16	4	0
	17	4	0
	18	4	0
Σ		45	3

Tabela 5.4.0. Atribuição de Causas de Sucesso de modelos feminino e masculino em uma tarefa não estruturada por sujeitos do sexo feminino - Menos Capazes

Sujeitos		Causas Internas	Causas Externas
Mod. Masc.	7	4	0
	8	2	2
	9	4	0
	10	4	0
	11	4	0
Mod. Fem.	12	2	2
	19	4	0
	20	4	0
	21	4	0
	22	3	1
	23	4	0
	24	4	0
	Σ	43	5

tarefa. Acrescente-se que o sexo do modelo é também uma variável irrelevante para provocar a diferença de atribuição de causas de sucesso. O teste de χ^2 , aplicado para as seguintes tabelas de contingência referentes aos resultados de sujeitos mais capazes e menos capazes, expostos a modelos do próprio sexo, revelou-se não significativo.

Tabela 5.5.0. Atribuição de Causas de Sucesso de modelo masculino e feminino por sujeitos mais capazes

Causas \ Sujeito	Masc.	Fem.
Internas	18	22
Externas	6	2

$$\chi^2 = 1,35 \text{ não significativo}$$

Tabela 5.6.0. Atribuição de Causas de Sucesso de modelo masculino e feminino por sujeitos menos capazes

Causas \ Sujeito	Masc.	Fem.
Internas	22	23
Externas	2	1

$$\chi^2 = 0,0006 \text{ não significativo}$$

Deste modo não se confirmam as hipóteses 5.2.1 e 5.2.2.

O exame dos resultados de auto-atribuição de causas de sucesso segundo sujeitos masculinos e femininos mais capazes mostra que não há diferenças significativas na atribuição de causas internas e externas do próprio sucesso para sujeitos mais capazes de ambos os sexos. O teste de sinal aplicado aos dados apresentados na tabela 5.7.0., apresenta $x = 9$, com "p" associado de .262, para $N = 22$, sob H_0 . Tal resultado leva a aceitar H_0 , pois a probabilidade associada a "x" é superior a .05.

O "n" de sujeitos mais capazes de ambos os sexos que experimentaram fracasso no desempenho da tarefa não estruturada é insuficiente para qualquer teste estatístico, mas parece que esses sujeitos atribuem seu fracasso a causas externas mais que internas, (Ver tabela 5.8.0).

Tabela 5.7.0. Auto-Atribuição de Causas de Sucesso (nota 4 e 5) no desempenho de uma tarefa não estruturada - Sujeitos Masc. e Fem. Mais Capazes

Sujeitos	C.Internas	C.Externas
1	2	1
2	2	1
3	3	0
4	1	2
5	2	1
6	2	1
*7	1	2
8	2	1
9	3	0
10	2	1
11	1	2
12	1	2
13	1	2
14	1	2
*15	2	1
16	2	1
17	2	1
18	2	1
19	3	0
20	1	2
21	1	2
22	1	2
Σ	38	28

teste do sinal $x = 9$, para $N = 22$ $p = 262$
 aceitar H_0

*Sujeitos que se atribuíram nota 3.

Tabela 5.8.0. Auto-Atribuição de Causas de Fracasso (nota 2) no desempenho de uma tarefa não estruturada - Sujeitos masc. e fem. Mais Capazes (notas atribuídas 2)

Sujeitos	C. Internas	C. Externas
1	1	2
2	1	2

Tabela 5.9.0. Auto-Atribuição de Causas de Fracasso (Notas 1 e 2) no desempenho de 1 tarefa não estruturada por sujeitos masc. e fem. - Menos Capazes

Sujeitos	C. Internas	C. Externas
1	2	1
2	2	1
3	2	1
4	3	0
5	2	1
6	1	2
7	3	0
8	3	0
Σ	18	6

Tabela 5.10. Auto-Atribuição de Causas de Sucessos (notas 4 e 5) no desempenho de uma tarefa não estruturada por sujeitos masc. e fem. menos capazes.

Sujeitos	Causas Internas	Causas Externas
1	1	2
*2	2	1
*3	3	0
*4	2	1
*5	2	1
*6	3	0
7	0	3
8	1	2
9	3	0
*10	2	1
11	3	0
*12	1	2
*13	2	1
14	0	3
15	1	2
16	1	2
Σ	27	21

*Sujeitos que se atribuíram nota três (3) mas consideraram seu desenho bonito.

O exame das tabelas 5.9.0 e 5.10.0 anteriores onde são apresentadas as causas de fracasso e de sucesso de sujeitos masculinos e femininos menos capazes no desempenho de uma tarefa não estruturada mostra, a "grosso modo", que não há diferenças na auto-atribuição de causas internas e externas. As tabelas 5.11.0, 5.12.0 e 5.14.0 de contingência, no caso de sujeitos menos capazes, permitem uma melhor visão e con - firmção do comentário anterior. No caso de atribuição de su - cesso segundo sujeitos masculinos e femininos expostos a mo - delos de ambos os sexos foram calculados os " X^2 " para análi - se mais precisa da interação dos dados. Os resultados encon - trados mostraram-se não significativos. Assim não se confir - mam também as hipóteses 5.2.1.1. e 5.2.2.1.

Resta então examinar os efeitos interacionais da au - to-avaliação "*menos ou mais capaz*" e do efeito instigador do modelo masculino e feminino na determinação do comportamento de cópia. Para proceder o teste desta hipótese inicialmente foi necessário definir critérios de temática ou forma de de - senho similar àquele exibido pelos modelos. Considerou-se co - mo temática similar sempre que o desenho de sujeito reprodu - ziu a situação apresentada pelo desenho do modelo. Crianças que perdem o cinema porque a lotação está esgotada, ou outra situação onde o sujeito perde a oportunidade de fazer algo porque as vagas foram preenchidas ou acabaram-se os ingressos, ou o objeto desejado. Considerou-se forma similar a do dese - nho do modelo, desenhos dos sujeitos onde fossem apresentadas fachadas de cinema, parque, loja ou circo com os dizeres re -

Tabela 5.11.0 - Sujeitos Menos Capazes - Auto-atribuição de Causas de Fracasso. Sujeitos Masculinos.

Modelo \ Causas	Masc.	Fem.
Internas	4	5
Externas	2	1

Tabela 5.12.0 - Sujeitos Menos Capazes - Auto-atribuição de Causas de Fracasso. Sujeitos Femininos.

Modelo \ Causas	Masc.	Fem.
Internas	3	6
Externas	3	0

Tabela 5.13.0 - Auto-atribuição de Causas de Sucesso - Sujeitos Masculinos Menos Capazes

Modelo \ Causas	Masc.	Fem.
Internas	8	6
Externas	4	5

Tabela 5.14.0 - Auto-atribuição de Causas de Sucesso - Sujeitos Femininos Menos Capazes

Modelo \ Causas	Masc.	Fem.
Internas	9	4
Externas	3	8

$\chi^2 = 0,0169$ não significativo

$\chi^2 = 2,68$ não significativo

rentes ao título do espetáculo ou objeto em oferta, e a chamada relacionada a "Lotação esgotada", "não há mais ingresso", "Fechado". Cabe esclarecer que todos desenhos classificados como similar exploraram apenas a temática do cinema, parque ou circo onde não se pode entrar porque se esgotaram as vagas, os ingressos etc. Convém lembrar novamente que o tema do desenho do modelo era "Que pena!" e o do desenho da situação teste "Que azar!"

É interessante considerar que todos os desenhos foram obtidos em excelente clima de relação interpessoal entre o sujeito e o experimentador e que todos os sujeitos fizeram o desenho teste com interesse gastando em média 10 minutos.

A tabela de contingência que se segue apresenta os dados referentes a reprodução de desenho similar ao do modelo por sujeitos mais e menos capazes.

Tabela 5.15.0 - Reprodução de desenho similar ao de um modelo por sujeitos mais e menos capazes

Sujeitos	Cópia	Não cópia
Menos Capazes	12	12
Mais Capazes	2	22

$\chi^2 = 8,168$ signif. $\alpha = 0,001$ p/ p 1 gl
rejeitar H_0

Como se pode observar os dados obtidos levam a confirmação da hipótese 5.2.3. Ou seja os sujeitos menos capazes copiam ou reproduzem o desenho exibido pelo modelo mais frequentemente do que os sujeitos mais capazes. Deste modo, parece que sujeitos menos seguros de sua capacidade em uma tarefa não estruturada tendem a pautar seu desempenho pelo de alguém que sabem mais capaz e melhor sucedido do que eles próprios. Assim há um efeito interacional que envolve variáveis de comparação social e atribuição, apenas no caso de sujeitos menos capazes, e que tornam o uso de modelo bem sucedido bastante eficaz para instigar o desempenho similar ao do modelo bem sucedido.

5.4.2. *Análise dos resultados de comparação social*

Se considerarmos no entanto a hipótese de Festinger (1954) de que o sujeito em situação não estruturada busca comparar-se com pares similares quanto à capacidade, os resultados deste experimento contrariam-na; pelo menos no que tange a uma situação onde ao sujeito é solicitado um desempenho de tarefa para a qual ele se julga menos capaz.

O exame das notas atribuídas ao próprio desenho na situação teste, tanto dos sujeitos mais capazes como menos capazes, comparada a reprodução ou não da temática e forma do desenho do modelo mostra aspectos curiosos. Dentre os 24 sujeitos do grupo de menos capazes registra-se que seis (6) sujeitos que se atribuíram notas 1 e 2 no desenho-teste, não fi

zeram desenho similar ao dos modelos, embora se lembrassem deles, (conforme dados da entrevista). Apenas dois (2) sujeitos que se atribuíram nota 1 e 2, reproduziram o desenho do modelo, dentre os 12 que o fizeram entre os menos capazes. Encontrou-se também que três (3) sujeitos dentre os menos capazes e que imitaram o desenho do modelo, se atribuíram nota 4, e que os sete (7) restantes, dentre os 12 que imitaram o modelo, se atribuíram nota 3. Os dois (2) sujeitos mais capazes que imitaram o modelo se atribuíram nota 4. Por outro lado, os dois (2) que fracassaram ou se atribuíram nota 2, não imitaram o modelo.

A explicação para algumas das situações acima parece simples, os seis menos capazes e que fracassaram consideraram-se tão incapazes que nem tentaram copiar o modelo. É interessante notar que estes seis sujeitos auto-atribuíram as causas de seu fracasso a "causas internas". O defeito e a incapacidade estão neles próprios segundo a própria percepção. Os dois sujeitos que se avaliaram com notas 1 e 2 e imitaram o modelo, também admitiram causas internas, e pode ter ocorrido que copiaram o modelo, exatamente porque se julgaram incapazes de fazer outra coisa, mas consideraram a própria imitação insatisfatória. No caso dos outros 10 sujeitos menos capazes que imitaram o modelo pode ter ocorrido, que ao desempenharem a tarefa, imitando o modelo de modo que consideraram satisfatório, eles estivessem estimulando a própria auto-estima, por se lembrarem tão bem do desenho exibido pelos modelos e que fora elogiado e premiado.

Os dois sujeitos mais capazes que se atribuíram no-

ta inferior e não copiaram o modelo, na entrevista esclareceram que se davam nota tão baixa porque "aquele desenho não estava tão bom quanto ele se achava capaz". Assim se julgavam capazes de desenhar algo pessoal e não seriam instigáveis por um modelo.

Contudo no caso de sujeitos mais capazes que imitaram o modelo, não me ocorre explicação melhor do que a mera coincidência.

Analisando os resultados de comparação social de sujeitos mais capazes, verifica-se que apenas 9 dentre os 24 sujeitos se consideram efetivamente melhores que seus pares. Assim 13 dentre esses 24 sujeitos se consideram iguais à média superior, e dois se consideram piores. Uma vez que a diferença entre a atribuição de causas internas e externas do próprio sucesso ou fracasso mostrou-se não significativa, dispensam-se análises mais sofisticadas para rejeição das hipóteses 5.2.4. e da 5.2.5. Examinando-se os resultados referentes aos sujeitos menos capazes verifica-se que um (1) desses sujeitos se considera, apesar de menos capaz, melhor que seus pares. Dos 23 sujeitos restantes, seis (6) se consideram piores que seus pares e 17 se consideram iguais. Como os dados já haviam mostrado não haver diferença significativa na auto-atribuição do próprio sucesso ou externas, dispensam-se análises mais sofisticadas para rejeição das hipóteses 5.2.5. e 5.2.6.

Lembra-se mais uma vez que havia em ambos os grupos a tendência para atribuírem o sucesso do modelo, ou o próprio sucesso ou fracasso a causas internas mais que a causas

externas. Uma análise que se fez de atribuição de causas internas e externas para o sucesso do modelo, da parte de sujeitos mais e menos capazes, levou a rejeição de H_0 , ou seja, ambos os grupos tendem a atribuir o sucesso do modelo a causas internas, mais do que a causas externas. Também na auto-atribuição de causas de sucesso ou de fracasso, observa-se a mesma tendência pró causas internas. Deste modo não faz sentido prosseguir o teste estatístico para análise das hipóteses interacionais de comparação social e de atribuição.

Uma pergunta que permanece é se houve medidas insatisfatórias, ou se de fato os modelos teóricos de atribuição de causas de sucesso ou fracasso vinculadas à habilidades no desempenho justificariam as hipóteses interacionais face às teorias de comparação social.

5.1. Conclusões

Neste estudo procurou-se levantar evidências que permitissem configurar pelo menos em parte o contexto sócio-cultural relacionado à expressão de respostas sócio-emocionais no qual vive uma amostra da população brasileira na faixa etária de 9 a 11 anos, ou seja, crianças que cursam a 3a. e 4a. séries do 1º Grau em escolas de rede estadual, localizadas no município de Belo Horizonte. Supunha-se que tal contexto condicionasse a aprendizagem observacional de respostas sócio-emocionais.

Além disto se pretendeu fazer o teste empírico do efeito do uso de modelos de ambos os sexos na aprendizagem observacional de pautas de conduta sócio-emocionais avaliadas no contexto como positivas ou como negativas. Também se procurou fazer o teste empírico dos efeitos do sucesso de um modelo no desempenho de uma tarefa não estruturada, para instigação de conduta similar da parte de sujeitos que se auto-avaliaram previamente como *mais* ou *menos* capazes para o desempenho desse mesmo tipo de tarefa. Buscou-se ainda verificar se sujeitos mais ou menos capazes apresentam modos diferenciais de atribuição de causas para sucesso de um modelo, e para o próprio sucesso ou fracasso.

Os indicadores escolhidos para a primeira parte deste estudo foram as *opiniões* e *atitudes* de professores quanto à expressão aberta de respostas sócio-emocionais, a *valorização* atribuída por eles a *demonstrações* de *sentimentos* bem

como os valores terminais preferidos pelo grupo de professores. Também foram indicadores que permitiram configurar o contexto sócio-cultural quanto à expressão de afetividade, os comportamentos solicitados ou apresentados pelos professores aos alunos em situação de sala de aula, bem como aqueles comportamentos elogiados e/ou criticados em idêntica situação. O desempenho do professor em sala de aula e sua interação com o aluno e características pessoais foram outros indicadores que auxiliaram a visualização do contexto sócio-cultural quanto à afetividade e que constitui o pano de fundo da aprendizagem de condutas da área afetiva.

Pelas hipóteses investigadas nesta parte admitia-se que:

. Os valores sócio-culturais influenciam na aceitação de pautas de conduta sócio-emocional:

. Há diferenças significativas entre a aceitação de pautas de conduta sócio-emocional entre liberais e conservadores;

. Há diferenças significativas nas atitudes dos professores quanto à aceitação da expressão aberta de afetividade e de agressividade.

Procedida a apuração e análise dos dados relacionados a avaliação de pautas de conduta sócio-emocional e suas relações com valores sócio culturais de liberalismo e conservadorismo, rejeita-se a hipótese de aceitação diferencial de expressão de afetividade positiva e de agressividade por parte de sujeitos liberais ou conservadores. Contudo, verifica-se

que há diferenças significativas tanto para os liberais quanto para os conservadores quanto à aceitação de afetividade e da agressividade.

Uma conclusão decorrente disto é que tanto liberais quanto conservadores avaliam e *valorizam* como *positivas* as demonstrações de "Amor, Afeto e Amizade", e avaliam e *valorizam* como *negativas* as demonstrações de "Irritação, Raiva e Ódio". Deste modo, confirma-se o consenso de que agressividade não é um comportamento desejável.

No tocante ao levantamento de opiniões e atitudes quanto à expressão aberta de sentimentos e aos valores do grupo não foram propostas hipóteses. Contudo, a apuração e análise dos dados permitem algumas conclusões valiosas.

- O grupo de professores mostra-se em sua maioria (mais de 76,4% dos sujeitos) favorável à demonstração ou expressão aberta de afetividade positiva;

- Uma alta porcentagem (entre 67,3 e 97,3%) discorda do estereótipo de papel sexual masculino de que agressividade, valentia, força e coragem são os atributos por excelência da masculinidade;

- Grande parte do grupo (acima de 76%) discorda de que não se deva manifestar, alegrias, tristezas e afeto; e um alto percentual (64,6%) mostra-se favorável a expressão da própria dor, a despeito de que "as outras pessoas não tem nada com ela" ;

- A expressão aberta da própria felicidade não é aceita pelo grupo de informantes, que prefere a repressão deste sentimento;

- Os informantes mostram-se ambivalentes quando opinam no tocante à expressão aberta de agressividade. A agressividade declarada e manifesta é recusada pela maioria. Entretanto, em formas sutis ela é aceita. As pessoas desse grupo preferem explodir quando irritadas do que esfriar a cabeça "contando até 10", por exemplo, ou discordar que "um ponta-pé tanto quanto um beijo devam ser guardados para ocasiões especiais";

- Uma alta porcentagem dos informantes (entre 60 e 88%) mostra-se favorável ao esterótipo de papel sexual feminino de que submissão, doçura, delicadeza e gentileza são atributos por excelência da feminilidade.

A favorabilidade do grupo quanto à expressão aberta de respostas sócioemocionais mostrou-se altamente significativa, ($t = 48,58$ $\alpha = 0,005$).

Outra conclusão valiosa no que se refere às atitudes e traços pessoais, confirmando-se a característica de conservadorismo do grupo, é que há no grupo uma tendência a se comportar e responder conforme às expectativas sociais do que é desejável. Esta tendência, no entanto não é correlacionada à favorabilidade do grupo quanto à expressão aberta de sentimentos.

De uma lista de 16 valores terminais, a amostra de professores classificou nos dez (10) primeiros lugares os seguintes, que são apresentados em ordem de escolha: amor, tranquilidade, respeito, paz, amizade, segurança, liberdade, igualdade, sabedoria, felicidade. A escolha de tais valores terminais como prioritários foi relacionada às atitudes dos

professores quanto a expressão aberta de sentimentos. Justificou-se a partir desses valores, a avaliação positiva dada pelos professores à demonstração de "Amor, Afeto e Amizade", bem como a baixa valorização atribuída a demonstrações de Irritação, Raiva e Ódio e a conotação negativa vinculada à expressão de agressividade.

Admite-se que a lista de valores a serem ordenados poderia ter incluído outros tais como "Saúde" ou "Riqueza". Contudo, a limitação dos valores terminais àqueles 16 listados pode ser atribuída em parte às idiossincrasias da pesquisadora, que ao fazer adaptação da lista original de Rockeach deixou atuar suas preferências.

Para os indicadores relacionados aos comportamentos solicitados, apresentados, elogiados e/ou criticados pelo professor em sala de aula, bem como para aqueles relacionados à própria conduta do professor também não foram propostas hipóteses. Apesar disto a apuração e análise dos dados oferecem conclusões que são relevantes para compreensão dos dados obtidos na segunda parte deste estudo.

Vejamos algumas dessas conclusões:

- Foram solicitados e/ou apresentados aos alunos pelos professores poucos comportamentos vinculados à área afetiva. Há uma maior preocupação em apresentar informações verbais e em solicitar habilidades intelectuais aos alunos. Na área de atitudes há maior preocupação com disciplina e silêncio em classe;

- Os comportamentos solicitados e ou apresentados pelos professores quando emitidos pelos alunos não recebem elo

gios ou críticas contingentes à sua emissão. Ocorreram mesmo situações onde o professor solicitava silêncio em classe quando a classe estava silenciosa e as crianças não receberam nenhum elogio por estarem emitindo o comportamento desejado;

- Os professores mais criticam do que elogiam seus alunos, ocorrendo mesmo situações onde o professor insiste em apresentar o erro para exemplificar como deveria ser o correto. Assim, parece haver por parte dos professores um desconhecimento dos princípios de aprendizagem que norteariam uma ação pedagógica mais eficiente;

- Não se registraram ocorrências que evidenciassem uma preocupação da escola em fornecer modelos de conduta válidos para a vida prática, extra-classe; nem em estimular a sensibilidade infantil. O estudo das poesias, por exemplo, se restringe de modo geral, a apresentar os aspectos métricos e rítmicos. Registrou-se apenas uma (1) ocorrência em 137 aulas, de professor tentar explorar a sensibilidade de um poema e estimular a dos alunos;

- Não se registraram também evidências de que à escola interesse efetivamente uma formação integral do aluno. Registrou-se uma preocupação grande com aspectos cognitivos, uma rígida preocupação com disciplina e com silêncio, ficar no lugar e outras exigências repressoras. Não há estimulação à criatividade e nem à vivência da afetividade. As respostas afetivas porventuras presentes no repertório da criança não são mantidas, visto não haver oportunidade de sua manifestação, nem contingência reforçadoras para a emissão desse tipo de resposta;

- Supõe-se como válido o questionamento da eficiência da ação pedagógica em qualquer área de aprendizagem, pela ausência de uma planificação geradora de contingências reforçadoras ou seja de liberação de elogios e/ou críticas contíguos aos comportamentos desejados quando emitidos.

- A interação professor-aluno ocorre em um clima onde predominam as ameaças, advertências, repreensão, zombarias, gritos, prepotência e por vezes desrespeito à pessoa da criança. Ocorreram também castigos não proporcionais à falta e que durante a sua aplicação já se revelavam ineficientes. Além disto, registrou-se que alguns professores deram guarida a acusações recíprocas de alunos, fizeram vista grossa a brigas em sala de aula ou estimularam acusações entre colegas sobre quem conversava, cantava, assobiava ou saía do lugar;

- O vestuário típico de 90,4% das professoras parece refletir toda uma imagem veiculada pelos "mídia" de um novo tipo de mulher "jovem, moderna e atual", contudo tal imagem não foi discutida em nenhuma ocasião observada e não se sabe até que ponto professores e alunos tem cognição de que o mundo está mudando e que a escola deve mudar com ele;

- As professoras emitiram com reduzida frequência comportamentos tradicionalmente vistos como tipicamente femininos: doçura, delicadeza, suavidade. Contudo, na sua interação com o aluno, embora explicitamente houvessem se expressado de modo ambivalente quanto à agressividade, tenderam a se comportar agressivamente: críticas ruidosas, gritos, prepotência, ameaças e advertências, desatenção para com o aluno.

Como conclusão final desta parte, parece ser necessário que

- a escola esteja mais atenta a realizar um ensino integral, incluindo uma preocupação explícita com a área afetiva;

- organize contingências de reforço extrínseco para estimular a aprendizagem em qualquer área e

- leve em conta a interação recíproca entre o comportamento e suas cognições, os fatores pessoais e ambientais do aprendiz, para gerar ou organizar contingências de auto reforço, de modo que cada aluno crie para si incentivos ao se encarregar de tais ou quais atividades.

Assim, o professor terá alterado seu papel de disciplinador e controlador extrínseco da conduta do aluno que impede o desenvolvimento do auto-controle e do controle intrínseco que todo sujeito é capaz de exercer do próprio comportamento, desde que lhe seja dada oportunidade de exercê-lo, e que lhe seja ensinado.

A segunda parte deste estudo constou da realização de dois experimentos. O primeiro visava o teste empírico da eficácia do uso de modelos na aprendizagem observacional de respostas sócio-emocionais, conforme pressupostos teóricos da teoria de Bandura (1963,1971,1977,1978).

Pelas hipóteses propostas neste experimento admitia-se que:

- Modelos de ambos os sexos recompensados são mais instigadores para emissão de resposta afetiva similares às do modelo por parte de sujeitos observadores de ambos os

sexos quando este modelo exibe respostas afetivas socialmente valorizadas como positivas, do que quando exibe respostas afetivas socialmente valorizadas como negativas;

- Modelos de ambos os sexos recompensados são mais instigadores do que modelos de ambos os sexos não recompensados para eliciarem respostas afetivas similares da parte de sujeitos observadores quando estes modelos exibem respostas afetivas socialmente valorizadas como positivas do que se as respostas exibidas forem socialmente valorizadas como negativas;

- Modelos do mesmo sexo são mais instigadores do que modelos do sexo oposto para eliciarem respostas afetivas similares as do modelo da parte de um observador se as respostas forem socialmente valorizadas como positivas, do que se forem valorizadas como negativas;

- Modelos do mesmo sexo são mais instigadores do que modelos do sexo oposto para eliciarem respostas afetivas similares as do modelo da parte de um observador sejam elas positivas ou negativas.

A apuração dos resultados e a análise dos dados levaram às seguintes conclusões:

- O uso de modelos de fato instiga sujeitos observadores para emitirem respostas afetivas similares às do modelo observado. O repertório base dos sujeitos observadores, quanto às respostas afetivas similares aquelas exibidas pelo modelo foi significativamente ampliado em decorrência da exposição desses sujeitos ao modelo. Além disto, sujeitos do grupo de controle, não expostos ao modelo, não tiveram

seu repertório-base de respostas afetivas similares ampliado de modo significativo;

- Modelos de ambos os sexos são eficazes para instigação de respostas afetivas similares por parte de sujeitos observadores, em quase todas as condições experimentais. Únicas exceções foram as condições de modelo masculino recompensado ou não exibindo respostas afetivas socialmente valorizadas como negativas. Nessas condições o repertório base dos sujeitos já era bastante amplo, e o uso do modelo não ampliou significativamente a frequência dessas respostas negativas;

- De modo geral não houve efeito diferencial do sexo do modelo para maior instigação de respostas afetivas similares em sujeitos do mesmo sexo do modelo. Contudo, não se rejeita totalmente a hipótese de efeito diferencial do sexo do modelo, porque modelos masculinos se mostraram mais instigadores para eliciarem respostas afetivas similares negativas em sujeitos masculinos do que em sujeitos femininos. Ou seja, as meninas imitaram menos respostas afetivas negativas quando estas eram modeladas por meninos do que por meninas;

- Rejeita-se a hipótese de que as respostas afetivas socialmente valorizadas como negativas seriam menos imitadas do que aquelas valorizadas como positivas. As respostas afetivas socialmente valorizadas como negativas foram mais imitadas do que aquelas positivas. Duas possíveis explicações foram levantadas: Uma é que apesar da desvalorização explícita daquele tipo de resposta por parte dos professores, o modelo real exibido frequentemente por eles, falava de modo contrário e mais convincente a favor das respostas agressivas.

Outra explicação é que o contexto mais amplo da sociedade onde se insere a escola e a criança, de forma implícita, valorizaria as respostas agressivas, de egoísmo e não cooperação. Uma evidência disto seria o repertório base das crianças de sexo masculino que já antes do experimento exibiam respostas afetivas valorizadas pelos seus professores como negativas. Acrescente-se as duas explicações anteriores à consideração dos efeitos dos "media", principalmente TV valorizando aquele tipo de resposta de modo implícito quer pelo noticiário, rico em detalhes sobre assaltos, violência muitas vezes impunes, quer pela mensagem veiculada ao longo de toda programação de filmes e desenhos. Liebert Neale e Davidson (1976) consideram que a TV além de fazer uma aniquiliação da realidade simbólica confundindo-a com a real se constitui em excelente veículo de estereótipos sexuais e papéis sociais e apresenta como lição, aquela de que a violência tem resultados eficazes. Além disto lembra Bandura (1978) que aponta quatro efeitos diferentes da violência exposta pela TV: (1) os assistentes aprendem um estilo de conduta agressivo; (2) alteram suas restrições sobre o comportamento agressivo; (3) tornam-se insensíveis e habituados com a violência e (4) modelam uma imagem de realidade para as pessoas sobre a qual basearão suas ações.

Deste modo o que se considerou como respostas afetivas valorizadas como negativas, na realidade não o são. Assim a hipótese básica de que a aprendizagem observacional resulta de uma interação recíproca entre o ambiente, o estímulo e as variáveis do sujeito estaria plenamente confirmada.

O critério de valorização social positiva e negativo para qualquer tipo de resposta social afetiva ou não, seria extremamente dinâmico em consequência do "determinismo recíproco" de que fala Bandura (1978). Assim o paradigma de investigação sobre as influências do contexto na aprendizagem observacional exigiria contínua flexibilidade e "acomodação" do pesquisador às mudanças e dinamismo no esquema de interações recíprocas entre os três polos relacionados - comportamentos e cognições (C); fatores pessoais (B) e ambientais (A). Infelizmente esta pesquisadora deve se penitenciar aqui por não ter ainda tal habilidade.

Das entrevistas pós-experimentais pôde se concluir que:

- os sujeitos de fato apreenderam os componentes cognitivos da resposta do modelo. Contudo poucos discriminaram a ocorrência do reforço para o modelo nas condições de modelo recompensado;

- Nas condições de resposta afetiva socialmente valorizadas como negativas, vários sujeitos verbalizaram apenas que "as crianças estavam brincando ou que o filme falava de dois amigos", sem se referir as respostas afetivas negativas do sujeito;

- Alguns sujeitos das condições de respostas afetivas "negativas" criticaram o comportamento agressivo do modelo e fizeram questão de não se "identificarem" com ele, negando qualquer semelhança entre ele e o modelo, porém isto não os impediu de reproduzir a resposta afetiva similar.

Dada a ênfase dos processos cognitivos mediados na aprendizagem observacional, tais informações oriundas

das entrevistas esclarecem em parte o porquê do não efeito de recompensa do modelo, a alta frequência de respostas agressivas.

O experimento II que buscou evidências empíricas das influências das variáveis de atribuição de causalidade e de comparação social no processo de aprendizagem observacional orientou-se pelas seguintes hipóteses:

- Sujeitos masculinos e femininos quando expostos a modelos do próprio sexo *bem sucedidos* que se auto avaliam como *menos* capazes para o desempenho de uma tarefa, atribuem o sucesso do modelo a *causas internas*. Quando se auto avaliam como *mais* capazes atribuem o sucesso do modelo a *causas externas* tais como facilidade da tarefa;

- Sujeitos masculinos ou femininos expostos a modelos do próprio sexo *bem sucedidos* no desempenho de uma tarefa não estruturada que se auto-avaliam como *menos* ou como *mais* capazes, quando desempenham tarefa similar a do modelo atribuirão seu próprio sucesso a *causas internas* e o próprio fracasso a *causas externas*;

- Sujeitos masculinos ou femininos expostos a modelos bem sucedidos no desempenho de uma tarefa não estruturada que se auto avaliam como *menos* capazes quando desempenham tarefa similar aquela do modelo tenderão a copiar a resposta do modelo em sua forma ou temática, mais frequentemente dos sujeitos que se auto avaliam como *mais* capazes;

- Sujeitos masculinos ou femininos que se consideram *melhores* em desenho do que seus pares atribuem o sucesso

de seu desempenho a *condições internas*, pessoais e o *fracasso a condições externas*;

- Sujeitos masculinos ou femininos que se consideram *piores* em desenho do que seus pares atribuem o sucesso de seu desempenho a *condições externas*, e seu *fracasso a condições internas*;

- Sujeitos masculinos ou femininos que se consideram *iguais* em desenho a seus pares atribuem o sucesso de seu desempenho *tanto a causas internas quanto externas, do mesmo modo que o seu fracasso*.

A apuração e a análise dos dados possibilitou algumas conclusões.

- Tanto sujeitos que se auto-avaliaram como *menos* capazes quanto aqueles se auto-avaliaram como *mais* capazes atribuíram a causa do sucesso do modelo às condições internas pessoais do modelo, ou seja, preferiram atribuir o sucesso do modelo a causas internas. Tal conclusão está conforme "Jones e Nisbett (1971) de que as observadores *tendem* a atribuir o sucesso do ator as disposições e condições pessoais do ator;

- Tanto sujeitos que se auto avaliaram como *menos* bem como aqueles que se auto avaliaram como *mais* capazes atribuíram tanto o seu sucesso bem como o seu fracasso a condições internas, ou causas internas. Não houve diferenças significativas na atribuição de causas do próprio sucesso ou de fracasso por parte dos sujeitos *mais e menos* capazes. Contudo, registrou-se uma tendência ($\chi^2 = 2,68$ p. entre .20 e .10) para sujeitos femininos *menos capazes* quando expostos a modelos femininos a atribuírem seu sucesso a causas externas.

A conclusão anterior contraria a posição de Jones e Nisbett (1971) de que o ator atribue suas ações às exigências situacionais, ou seja às causas externas.

- Os sujeitos que se auto-avaliaram como *menos* capazes copiaram com frequência superior àquela dos sujeitos *mais* capazes, a temática e a forma dos desenhos apresentados pelo modelo quando solicitados a desenhar, ($X^2 = 8,168$, significativo para $\alpha = 0,001$, para lgl. Assim o efeito interacional que envolve as variáveis de comparação social e de atribuição no caso de sujeitos *menos* capazes torna o uso de modelo bem sucedido bastante eficaz para instigação de desempenho similar ao do modelo. Tal conclusão contraria, em parte, Festinger (1954) quando afirma que o sujeito tende a se comparar e consequentemente ser instigado por sujeito com habilidades similares às suas. No caso os sujeitos instigados significativamente foram os *menos* capazes. Instigação esta decorrente da exposição a um modelo bem sucedido. Porém, o próprio Festinger (1954) salientava que a tendência para se avaliar em comparação social é diferente para opinião e habilidades. O impulso para comparação com os outros no caso de habilidades pode levar a uma elevação no próprio desempenho, o que não acontece no caso de opiniões. Esta explicação do próprio Festinger (1954) também pode explicar a variação na avaliação do próprio desempenho do sujeito menos capaz quando ele copiou a temática e a forma do desenho. Tais sujeitos elevaram a avaliação do próprio desempenho quando copiaram o modelo.

Os sujeitos masculinos ou femininos que se consideraram *melhores*, *piores* ou *iguais* a seus pares em desenho,

não diferiram significativamente na atribuição de causas internas a própria ação. Havia uma tendência prévia do grupo para preferir explicações do tipo condições internas ou pessoais como causa das ações.

Pode-se considerar as conclusões deste estudo à luz das formulações teóricas de Bandura (1962 a 1978), de Festinger (1954), de Heider (1958), de Jones e Nisbett (1971), e Scheibe (1970) e Rokeach (1968).

As conclusões relacionadas à descrição parcial do contexto sócio-cultural de onde provém os sujeitos experimentais encontram amplo apoio nas proposições de Rokeach (1968) e Scheibe (1970) de que os valores e as atitudes de um grupo são intimamente relacionados. Deste modo, o estudo daqueles permite esclarecer o "porquê" e o "para que" de dadas atitudes. No presente estudo não causa estranheza as conclusões de que o grupo valorize como positivas as demonstrações de Amor, Afeto e Amizade e seja favorável a expressão aberta de afetividade positiva quando se confrontam tais conclusões com a lista dos valores terminais preferidos. Também se faz compreensível a constatação de uma ambivalência do grupo quanto às respostas agressivas em sua livre manifestação e a valorização negativa dada à demonstração de Irritação, Raiva e Ódio.

As formulações de Bandura e Walters (1963) acerca da necessidade de programação de contingências reforçadas para levar à aprendizagem efetiva de comportamentos quer desempenhados ou observados, bem como a nova posição (Bandura, 1976) sobre o reforço como regulador do comportamento, jus

tificam as conclusões que questionam a eficiência da ação pedagógica dos professores observados. O desconhecimento prático de princípios de aprendizagem norteadores de uma ação pedagógica, sem planificação de contingência reforçadoras que estimulem a aprendizagem de respostas desejáveis em todas as áreas de comportamento, justificam a suposição de que a escola não só descuide da aprendizagem afetiva, mas que não cuida de modo efetivo de qualquer tipo de aprendizagem.

A verificação de que as respostas afetivas consideradas no contexto restrito da escola como negativas obteve frequência de respostas imitativas de sujeitos observadores expostos a um modelo, além das possíveis explicações discutidas anteriormente, leva a alguns questionamentos referentes aos estudos de Bandura (1965). Os resultados encontrados por aquele autor em situação de desempenho apontando alta frequência de respostas imitativas agressivas por parte dos sujeitos observadores não poderiam ser atribuídas, como se fez aqui, a um efeito de interação de resposta dominante (agressiva) com o efeito do uso de modelos que apresentavam resposta congruente com aquela dominante para o sujeito?

O paradigma de aquisição de respostas agressivas pela observação de modelos (Bandura, 1962, 1963, a,b,c) parece se aplicar a aquisição de outros tipos de respostas sócio-emocionais. Porém, dado aos resultados experimentais neste estudo, parece plausível considerar que é necessário acrescentar ao paradigma a importância das variáveis de cognição ou mesmo alterar o paradigma para alocar nele as proposições de "determinismo recíproco" (Bandura, 1971 a 1978).

Quanto a não diferença das condições de desempenho do modelo recompensado ou não, instigando a imitação de respostas afetivas de qualquer tipo, os resultados estão parcialmente conforme Bandura (1965b) onde modelos não recompensados foram tão instigadores quanto os modelos recompensados na aquisição de respostas similares. Contudo, no desempenho dos sujeitos observadores houve reforço contingente à imitação levando a alta frequência de respostas imitativas mesmo quando os sujeitos observaram modelos punidos. No presente estudo, não houve reforço contingente à imitação, e ainda assim não ocorreram diferenças significativas na frequência de respostas similares, por parte dos sujeitos das duas condições de reforço do modelo: recompensado e não recompensado.

As conclusões relacionadas ao experimento II levam a refletir sobre o efetivo papel das variáveis de comparação social e atribuição no processo de aprendizagem. Os resultados obtidos não permitiram evidências para aceitação da hipótese de que modos diferenciados de atribuição de causa de sucesso do modelo modifiquem a força instigadora do modelo. Contudo, a percepção do sucesso do modelo independente da causa atribuída para o sucesso (Heider, 1958) instigou sujeitos menos capazes a copiarem o comportamento vinculado à área de habilidades, tal como postulava Festinger (1954), sobre o efeito da comparação social emulando comportamentos no caso de habilidades.

A atribuição de causas para o sucesso do modelo independente da auto-avaliação do sujeito observador tendeu a causas disposicionais ou internas do ator (Jones e Nisbett,

1971). Entretanto, não se registram relações significativas entre esse modo de atribuição e o comportamento de cópia. O ator em sua condição de modelo, teria também um efeito de informação (Bandura, 1971), assim poder-se-ia encontrar aqui um ponto para investigação. Se o sujeito se auto-avalia como menos capaz, e atribui o sucesso do modelo a qualidade e disposições internas do modelo mais do que a causas externas, como então este modelo tem força instigadora para o sujeito imitar sua resposta?

Suspeita-se ainda que as medidas de comparação social e de atribuição realizadas no experimento II careçam de validade assim, os sujeitos teriam sido designados para cada uma das condições experimentais com base em um instrumento falacioso. Tal ocorrência teria viciado os dados levando à rejeição de hipóteses verdadeiras. Por outro lado é provável que as medidas tenham sido válidas. Contudo o não planejamento de uma medida de auto-estima, privou o pesquisador de elementos capazes de esclarecer a persistente tendência em optar por causas internas mais do que externas para o sucesso próprio e do modelo, além de aceitar tais causas internas, em muitos casos como explicação do próprio fracasso. Parece que o clima "repressor" da escola discutido na primeira parte deste estudo, incentive o aluno por uma questão de auto-estima a assumir como auto-gerado ou causado pelas disposições pessoais o próprio sucesso. O clima de advertências e ameaças pode exacerbar o sentimento de menos valia ou de culpa, que levaria também o sujeito a atribuir o seu fracasso a causas internas quando menos capaz.

Como conclusões finais dos experimentos parece então que:

- Há um efeito significativo do uso de modelos de ambos os sexos para instigarem respostas afetivas similares às daquelas do modelo, sejam elas valorizadas pelos agentes de socialização como positivas ou como negativas;

- Modelos do sexo masculino são mais instigadores de imitação de respostas afetivas valorizadas como negativas para sujeitos do sexo masculino do que para sujeitos do sexo feminino;

- É indubitável a influência de variáveis contextuais na instigação de respostas imitativas daquelas exibidas por um modelo, qualquer que seja o sexo do modelo;

- A interação recíproca de variáveis do sujeito, do próprio comportamento e do ambiente modificam as cognições do sujeito observador e atuam no processo de aprendizagem observacional de uma forma que merece maior número de investigações para ser melhor explicada e predita;

- O efeito interacional de variáveis de atribuição de causalidade de sucesso de um modelo no processo de aprendizagem observacional desse sujeito das respostas do modelo, parece evidente para sujeitos que se auto-avaliam como *menos* capazes. Entretanto, há necessidade de mais investigações para esclarecerem a situações no caso de sujeitos que se auto avaliam como *mais* capazes;

- Embora Bandura (1971, 1977) postule a necessidade de processos cognitivos mediadores para que se processe a aprendizagem observacional, e seja sugerido neste estudo que tais processos incluíssem atribuição de causalidade e compara-

ção social, principalmente, as evidências empíricas aqui encontradas, apenas esclarecem parcialmente as interações de comparação social e atribuição no processo de aprendizagem. Tais evidências apontam como necessárias novas investigações, acerca das interações contínuas e recíprocas do comportamento e cognições dele geradas, dos fatores pessoais e ambientais.

5.2. *Sugestões e Recomendações*

Dado a variedade de conclusões geradas a partir deste estudo acredita-se ter ele contribuído também para uma variedade de questões que podem orientar e estimular novos estudos.

A primeira destas questões se relaciona a: que valores são preferidos como terminais pela população ou amostra infantil no contexto socio cultural restrito da escola? Haveria relações entre estes valores dos alunos e aqueles de seus professores? Outra questão é como as crianças se posicionam quanto à expressão aberta de respostas sócio emocionais? Há diferenças motivadas pelo sexo ou pelo nível sócio-econômico nos valores e opiniões das crianças relacionados a expressão de afetividade?

Este primeiro conjunto de questões sugere a investigação desses aspectos, no sentido de descrever comparativamente o comportamento de professores e alunos quanto a valores, atitudes e esterótipos na tipificação sexual. Tal empreendimento já está sendo realizado pela pesquisadora. O fa

to de não se haver registrado efeitos diferenciais da não recompensa do modelo no comportamento de cópia do observador que não recebia qualquer reforço contingente, diverso dos da dos de Bandura (1965b), bem como a ausência de indicadores antecipando qualquer tipo de consequência positiva ou negativa contingente à emissão de respostas similares, apontam outra área de investigação. Conforme Bandura (1965b) ambas circunstâncias - que não ocorreram - neste estudo seriam pré-condi -
ção de aprendizagem imitativa.

Também a sequência temporal próxima de levantamento de base e de sessão teste determinada pelas circunstân cias de investigação experimental no campo, leva-nos a sugerir replicar o experimento I introduzindo entre o levantamen to de linha de base e a sessão teste alguma atividade que ini ba um efeito facilitador que porventura exista no tipo de de lineamento experimental utilizado.

Sugere-se ainda investigar a ocorrência ou não do "efeito de Zeigarnik", pelo interrompimento da tarefa na linha de base, que poderia estar contaminando os dados experi mentais.

Posto que há distinção entre reprodução instan tânea e reprodução atrasada (Bandura, 1977b) seria interessan te prosseguir este estudo, referente ao experimento I com a realização de sessões teste em "follow-up", verificando-se a persistência de respostas similares, bem como de representa ções imaginárias e verbais dos estímulos do modelo.

Um outro estudo que se sugere é o do levantamen to de respostas agressivas exibidas após observação de modelo

com respostas positivas e de respostas positivas após observações de respostas negativas e posterior comparação com os dados deste estudo. Sugere-se também a investigação sobre a eficiência do uso do modelo na aprendizagem observacional de outros tipos de respostas.

Embora nesse estudo se pretendesse esclarecer também o papel das variáveis cognitivas no processo de aprendizagem observacional, considera-se que as conclusões as quais se chegou são insatisfatórias . Daí é sugerido como necessário um estudo sobre os efeitos das expectativas de eficiência e de resultado, ou seja da visão prospectiva do próprio sucesso e de sua capacidade para tal na imitação de um modelo real ou simbólico.

Posto que há diferenças entre relevância atribucional e relevância instrumental (Suls, 1977; Berger, 1977) sugere-se replicar o experimento II levando-se em conta estas diferenças. Além disto sugere-se desenvolver instrumentos de medidas de comparação social e de atribuição para corrigir falhas do delineamento do experimento em questão.

Como explicar a força instigadora de modelos cujo sucesso é atribuído a suas condições pessoais, para eliciar respostas imitativas por parte de sujeitos que se avaliaram como menos capazes e que atribuem o próprio sucesso ou fracasso também a causas internas? Esta é uma boa sugestão para investigação.

Dada a relevância das variáveis do contexto social mais amplo na proposta de determinismo recíproco relacionando variáveis do sujeito, do ambiente e do estímulo e seus

efeitos no processo de aprendizagem observacional; e posto que nesse contexto mais amplo os "*media*" atuam de modo decisivo , de modo especial a TV, veiculando valores, estereótipos de condu^{ta} e violência (Liebert, et alli, 1976) sugerem-se vários estudos relacionados à TV.

O primeiro deles seria acerca de modelos e pa -
péis sexuais fornecidos pela TV em sua programação infantil, em suas séries estrangeiras, e nacionais. Outro poderia ser relacionado aos modelos de trabalho e aos critérios de êxito e fracasso profissional. Que aprendizagem observacional estaria ocorrendo no tocante à afetividade e ao relacionamento interpessoal de crianças entre si, e de adultos com crianças? Que tipos de respostas sócio-emocionais são modeladas a partir de noticiário de TV?

Seria interessante também um estudo comparativo do efeito instigador de modelos simbólicos escritos e de modelos simbólicos audio-visualmente veiculados. A comparação dos modelos das revistas em quadrinhos com aqueles dos desenhos de TV, seria um tema heurístico para indagações.

Recomenda-se ainda ampliar as pesquisas com observações em situação natural para captação de modelos de condu^{ta} afetiva fornecidas pelos professores. Seria também recomendável incluir na amostra de informantes nas observações acerca de conduta sócio-emocional, não só os professores, mas os pais e outros adultos significativos para a criança, possivelmente a babá.

Considerando-se as circunstâncias limitadoras de condições ideais de investigação, recomendar-se-ia abandonar uma linha de pesquisa incluindo-se muitos informantes, optando-

se por investigações mais restritas em número de informantes, mas mais exaustivas na obtenção da informação.

Face a alta frequência de respostas valorizadas socialmente como negativas emitidas após a exposição a um modelo, bem como o clima de agressividade por vezes vivenciado nas escolas, são sugeridas investigações sobre as relações escola X violência, ou seja, sobre como a escola desenvolve ou não, espírito crítico dos seus alunos acerca da violência. Ou ainda sobre que outras formas de controle, não agressivo e violento a escola utilizaria para manter a disciplina e a aprendizagem em todas as áreas de conduta. Uma explicação fornecida por Bandura (1978) para a alta crescente da agressividade e da violência seria a desindividualização ou seja a desvinculação que o sujeito faz de si próprio como responsável pelo seu ato agressivo. Tal explicação mereceria investigações pertinentes.

Assim, finalmente recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas básicas que permitam esclarecer a interação recíproca entre variáveis do sujeito, do ambiente e do próprio comportamento no processo de instigação de respostas de respostas agressivas e no crescimento da violência. E como diz Bandura (1978) esclarecer sobretudo por que pessoas vivendo no mesmo ambiente instigador de agressividade e violência não aprendem nem ampliam seu repertório de agressividade. Quais as variáveis seriam relevantes em tal caso e que modelo(s) de investigação usar? Os paradigmas atuais são satisfatórios? Como desenvolver novos paradigmas? Esta é a recomendação mais abrangente deste estudo, um desafio permanente para adequar os paradigmas de investigação a "situações - problema" dentro

de uma perspectiva de interação recíproca entre as variáveis do ambiente e do sujeito e o comportamento e as cognições de le oriunda ou seja das cognições de suas consequências pelo sujeito.

GLOSSÁRIO DE TERMOS TEÓRICOS

- . *Evento vicariante* - é aquele no qual novas respostas são adquiridas ou respostas já existentes são modificadas em decorrência da observação do comportamento de outros e de suas consequências reforçadoras, sem que haja desempenho aberto do observador durante o período de exposição ao modelo.
- . *Reforço* - evento que se segue a emissão de uma resposta que aumenta a probabilidade de nova emissão dessa resposta.
- . *Efeito eliciador* - efeito provocador.
- . *Aprendizagem vicariante* - aprendizagem que ocorre em consequência da observação do comportamento de outras e de suas consequências reforçadoras, sem que haja desempenho aberto do observador enquanto ex-posto ao modelo.
- . *Reforço vicário* - reforço que ocorre em decorrência de um processo de o sujeito se visualizar no lugar do modelo, ou seja, por um processo de substituição, o sujeito experimenta as consequências da resposta do modelo.

- . *Condicionamento vicariante* - Condicionamento por substituição.
- . *Evento de identificação* - ocorrência de similaridade entre o comportamento de um modelo e uma outra pessoa, sob circunstâncias onde o comportamento do modelo serviu de pista determinante para respostas similares (Bandura, 1969).
- . *Aprendizagem observacional* - aquela que ocorre através da observação do comportamento e acompanhada de atividades cognitivas sem reforço extrínseco. Nesse tipo de aprendizagem o reforço é considerado um evento facilitador e não uma condição necessária para aprendizagem da resposta.
- . *Modelo* - Sujeito real ou simbólico que apresenta um padrão de comportamento e que é observado.
- . *Reforço vicariante* - mudança no comportamento do observador resultante da observação das consequências do comportamento dos outros.
- . *Punição vicariante* - ocorre quando a pessoa observou as consequências negativas do comportamento alheio e isto reduziu a tendência de ela se comportar de modo similar ou relacionado.
- . *Expectativa de resultado* - uma estimativa da pessoa de que um dado comportamento leva a um certo resultado.

- . *Expectativa de eficiência* - É a convicção de que se pode com pleno sucesso executar o comportamento exigido para produzir os resultados.
- . *Imitação ou identificação* - "Tendência de uma pessoa para emitir comportamentos ou atitudes similares aqueles exibidos por modelos reais ou simbólicos" (Bandura, 1962, p. 215).
- . *Sintoma* - Categoria de respostas que domina a hierarquia de respostas em consequência de condições especiais de estimulação. (Bandura e Walters, 1963)
- . *Aprendizagem vicária* - Tipo de aprendizagem que ocorre pela observação do comportamento de outros sem que haja desempenho aberto ou treino da resposta por parte do observador.

ANEXO 2.0

Critério para zoneamento socio econômico

Examinadas as rendas per-capita máxima e mínima, apresentadas no documento - "Diagnóstico para o município de Belo Horizonte - Levantamento Sócio-Educacional", 1972, 2 vol. Pref. Municipal de BH-SUDECAP, procedeu-se uma divisão da amplitude total de variação da renda, por intervalos de Cr\$50,00, Foram verificados, 15 (quinze) intervalos de renda per-capita, de Cr\$ 50,00. Além disto, foi registrado um valor ímpar de renda per-capita, de Cr\$ 1.942,51, que veio a ser considerado um estrato especial.

Uma vez definidos os intervalos, considerou-se cada intervalo um estrato de nível sócio.econômico. Deste modo, procurou-se então, alocar nestes estratos as zonas geo sócio econômicas apresentadas no diagnóstico sócio.econômico elaborado por técnicos da Prefeitura Municipal, para o município de Belo Horizonte. Disto resultou um rezoneamento dos bairros que possibilitou alocar as escolas estaduais de 1º grau, em 11 (onze) dos 15 (quinze) estratos comuns e nenhuma no estrato ímpar.

Procurou-se então, em consulta ao Plano Educacional de B. Hte - Cadastro Escolar - SME-SEE/MG, 1974. verificar se o critério utilizado no rezoneamento introduzia modificações que alterassem a configuração geo socio econômica de Belo Horizonte. Procurou-se ainda verificar a caducidade dos dados de 1972, em confronto com os de 1974, para daí se inferir a

respeito para 1979. O exame do cadastro escolar mostrou que nenhuma modificação substancial ocorreu com o agrupamento das 83 (oitenta e três) zonas geo socio econômicas de 1972, em 16 estratos. Quanto a caducidade dos dados, em 1979, face a inexistência de dados oficiais mais recentes, pode-se aceitar aqueles de 1972, como ponto de referência, fazendo-se a projeção dos mesmos à luz dos índices de inflação. Tal foi feito e aliado ao conhecimento informal que se tem de Belo Horizonte, verificou-se a validade do critério de rezoneamento.

Cuidou-se ainda de verificar a atualidade da lista das escolas estaduais de 1º grau de Belo Horizonte - de 1a. a 4a- séries, numa consulta ao CEDINE-SEEMG, antes de se proceder sua alocação nas zonas sócio econômicas organizadas segundo o novo critério.

ANEXO 3.0

QUESTIONÁRIO ATP.

SEXO: ____/____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____/
DIA MÊS ANODATA DE HOJE: ____/____/____/
DIA MÊS ANO

DOD. DA ESCOLA: _____

Abaixo estão listadas várias afirmativas referentes a atitudes e traços pessoais. Leia cada uma e decida se a afirmação é verdadeira ou falsa no que se refere a VOCÊ. Escreva dentro do parênteses à frente de cada item, V no caso de a afirmação ser verdadeira ou F no caso de a afirmação ser falsa, no que diz respeito a VOCÊ.

- () 1 - Antes de votar eu procuro saber, cuidadosamente, as qualificações de todos os candidatos.
- () 2 - Eu nunca hesito em sair do meu caminho para ajudar alguém que precise.
- () 3 - Algumas vezes acho difícil continuar com um trabalho se não sou encorajado (a) a fazê-lo.
- () 4 - Eu nunca antipatizei intensamente com alguém.
- () 5 - Algumas vezes tenho dúvidas sobre a minha capacidade de ser bem sucedido na vida.
- () 6 - Algumas vezes fico chateado quando não sei o que fazer.
- () 7 - Eu sempre sou cuidadoso com minha maneira de vestir.
- () 8 - Minhas maneiras à mesa, em casa, são tão boas quanto quando estou em um restaurante.

- () 9 - Se eu pudesse entrar em um cinema sem pagar e estivesse certo de que ninguém veria eu por certo faria isto.
- () 10 - Às vezes desisto de fazer alguma coisa porque eu acredito pouco em minhas capacidades.
- () 11 - Às vezes, eu gosto de "fofocar".
- () 12 - Houve ocasiões em que tive vontade de me rebelar contra pessoas com autoridade, embora eu soubesse que elas estavam certas.
- () 13 - Não importa com quem eu esteja falando, eu sou sempre um bom ouvinte.
- () 14 - Posso me lembrar de ocasiões em que fingi estar doente para escapar de alguma coisa.
- () 15 - Houve ocasiões em que me aproveitei das pessoas.
- () 16 - Eu sempre estou pronto a admitir um erro que eu tenha cometido.
- () 17 - Sempre procuro praticar aquilo que prego.
- () 18 - Eu não acho especialmente difícil conviver com pesoas espalhafatosas e chatas.
- () 19 - Algumas vezes eu tento revidar, ao invés de perdoar e esquecer.
- () 20 - Quando eu não sei alguma coisa eu não me preocupo absolutamente em admiti-lo.
- () 21 - Eu sempre sou cortês, mesmo com pessoas que são desagradáveis.
- () 22 - Às vezes eu realmente insisto em obter as coisas do meu jeito.
- () 23 - Houve ocasiões em que senti vontade de quebrar coisas.

- ()24 - Eu nunca pensaria em deixar alguém ser punido pelos meus erros.
- ()25 - Nunca fico chateado quando me pedem para retribuir um favor.
- ()26 - Nunca me aborreço quando pessoas expressam idéias muito diferentes das minhas.
- ()27 - Nunca faço uma viagem longa sem verificar a segurança do meu carro.
- ()28 - Houve ocasiões em que invejei muito a boa estrela dos outros.
- ()29 - Até agora nunca senti necessidade de dizer desaforos a alguém.
- ()30 - Algumas vezes me sinto irritado com pessoas que me pedem favores.
- ()31 - Nunca achei que tivesse sido punido sem causa.
- ()32 - Algumas vezes acho que pessoas que tem má sorte a tem apenas porque mereceram.
- ()33 - Eu nunca disse, deliberadamente, alguma coisa que pudesse ferir os sentimentos de alguém.

Escala V. O. V.

Nº _____ SEXO: ____/____/____
M F DATA DE
NASCIMENTO: ____/____/____
DIA MÊS ANO

GRAU DE INSTRUÇÃO: _____ DATA DE HOJE: ____/____/____/
DIA MÊS ANO

Instruções

Nestas folhas estão arrolados 16 valores em ordem alfabética. Sua tarefa será organizá-los em ordem de importância. Para isto você deve considerar o quanto eles valem para a orientação de sua vida pessoal. Cada valor é impresso em uma linha na coluna da direita, com uma pequena explicação. Você deve examinar cada um cuidadosamente e decidir a importância relativa deles para então ordená-los em ordem decrescente de importância na coluna à esquerda. Isto é, o mais importante receberá o numeral 1 e o menos o numeral 16.

Nº DE ORDEM	VALORES
1 -	AMIZADE - (íntima companhia - <u>compa</u> nheirismo, estima, afeição, simpatia.
2 -	AMOR - (desejar o bem de outrem, <u>dedi</u> cação absoluta a outro, inclinação forte por pessoa do outro sexo, carinho, ternura).

Nº DE ORDEM	VALORES
3 -	BELEZA - (da natureza e das artes)
4 -	CONFORTO - (Vida próspera)
5 -	DELICADEZA - (gentileza, finura)
6 -	FELICIDADE - (sucesso, bom êxito)
7 -	IGUALDADE - (fraternidade, igual opor tunidade para todos)
8 -	LIBERDADE - (independência, livre es- colha)
9 -	PAZ - (livre de guerra e de conflito)
10 -	PODER - (energia para, capacidade de, possibilidade de ou autoriza- ção para)
11 -	PRAZER - (divertimento, vida cheia de lazer)
12 -	RESPEITO - (auto-estima e estima dos outros)

Nº DE ORDEM	VALORES
13 -	SABEDORIA - (uma madura compreensão da vida)
14 -	SALVAÇÃO - (seguro, vida eterna)
15 -	SEGURANÇA - (sentir-se apoiado pessoalmente ou sentir sua família apoiada, segura)
16 -	TRANQUILIDADE - (paz de espírito, paz interior)

Questionário de Opinião IIInstruções

Neste caderno lhe são apresentadas uma série de afirmativas sobre vários assuntos. Você deve ler cuidadosamente cada uma delas, analisá-las e emitir seu julgamento a respeito das mesmas. Para isto você assinalará ao lado de cada uma das afirmativas a alternativa de resposta escolhida por você marcando-a com um X.

A seguir será apresentado um exemplo de afirmativa e de como você deverá proceder para marcar sua resposta.

Exemplo:	A	B	C	D
"O Flamengo é o melhor time do Brasil"	Concordo totalmente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo totalmente

Se você aceita totalmente a afirmativa você deve fazer um X na coluna A ao lado da afirmativa; porém se você apenas concorda mais do que discorda, você deverá fazer um X na coluna B. Por outro lado se você não concorda com tal afirmativa de maneira alguma e em nenhuma situação, deverá assinalar a coluna D; mas se você apenas discorda mais do que concorda com a afirmativa, deverá fazer um X sob a coluna C.

Não há respostas consideradas certas ou erradas. O que nos interessa é conhecer a sua opinião qualquer que se

ja. Assim, por favor, responda com bastante sinceridade.
Sua resposta é muito importante para que possamos saber a
opinião das pessoas sobre o assunto de cada afirmativa.

Questionário de Opinião

Nº _____ SEXO: _____/_____/_____ DATA DE HOJE: _____/_____/_____
M F DIA MÊS ANO

DATA DE _____ Grau de Instrução: _____
NASCIMENTO: ____/____/____/ Profissão: _____

A = CONCORDO TOTALMENTE

C = DISCORDO

B = CONCORDO

D = DISCORDO TOTALMENTE

Afirmativas	A	B	C	D
1. Uma pessoa educada não vive se "derramando" sobre os outros.				
2. A felicidade da gente só tem graça quando fazemos alarde dela.				
3. Não é bonito andar abraçando a todos por aí.				
4. Sou contra dar abraços e beijinhos em todos que se conhece.				
5. Um pontapé tanto quanto um beijo é coisa para se guardar para ocasiões muito especiais.				
6. Quem apanha e não revida é bobo.				
7. Se estamos com raiva, o melhor que fazemos é contar até 10, antes de mais nada.				
8. Só se deve beijar os familiares e os amigos mais íntimos.				

Afirmativas	A	B	C	D
9. É bonito ver uma mãe beijando seus filhos.				
10. Abraçar é a melhor forma de mostrar que gostamos do outro.				
11. Fazer carinho demais é coisa de gente <u>f</u> alsa.				
12. As pessoas que falam cutucando as outras são mal educadas.				
13. Homem não beija homem, só se for maricas.				
14. Não se empresta as coisas da gente <u>n</u> em pa- ra os amigos, pois eles podem estragá- las.				
15. Gente inteligente não deixa os outros ve- rem que ela gosta deles.				
16. As pessoas não devem exibir seu sofrimen- to, porque os outros não tem nada com ele.				
17. Um aperto de mão é coisa que só se deve dar quando de fato se deseja ficar amigo da pessoa.				
18. Homem mostra que é <u>h</u> omem é no braço; se atacado revida.				
19. É melhor guardar distância física das <u>p</u> es- soas, e não ficar "alisando" os outros.				
20. Não se deve incomodar os outros para não ser incomodado.				
21. Mulher tem que guardar as "unhas" e não ser brig <u>u</u> enta.				

Afirmativas	A	B	C	D
22. Mostrar afeto é sinal de fraqueza.				
23. Esse negócio de fazer confiança, sempre acaba mal; é melhor guardar para si, os <u>pr</u> oprios segredos.				
24. Uma mãe não devia ficar beijando seus filhos, isto é sinal de fraqueza.				
25. Menino-homem para mim não pode ser piegas e carinhoso.				
26. Quem sofre calado faz o melhor que se deve.				
27. Se a gente quer ser respeitado tem que saber usar os punhos, seja homem ou mulher.				
28. Um aperto de mão bem forte é o máximo de demonstração de afeto que um <u>HOMEM</u> deve se <u>per</u> mitir.				
29. Pode-se confiar em amigos.				
30. Eu só permitiria delicadeza e afetuosidade em rapazolas.				
31. Pelo sim, pelo não, alegrias e tristezas se guardam no baú.				
32. Ser cavalheiro é ter palavra, honra e <u>delica</u> deza.				
33. Sou contra pais que incentivam seus filhos a serem muito delicados e afetuosos.				
34. O melhor amigo da gente só pode ser alguém que tenha o nosso sangue.				

Afirmativas	A	B	C	D
35. Mulher tem que ser dócil, gentil e carinhosa.				
36. Valentia e força são qualidades que se devem desenvolver nos meninos e rapazes.				
37. Ser delicado, dócil e gentil é coisa de criança pequena ou de mulheres.				
38. Quem guarda para si os seus sentimentos de <u>a</u> feto para com os outros evita mal entendidos.				
39. A gente tem que acarinhar as pessoas de quem se gosta.				
40. Desconfio de quem diz gostar e não sabe demonstrá-lo com gestos e carícias.				
41. Abraçar um amigo é a melhor demonstração de apoio.				

ANEXO 6.0

Questionário de Opinião III

Sexo: ____/____/____ Data de Nascimento: ____/____/____
 Masc. Fem. DIA MÊS ANO

Data de Hoje: ____/____/____ GRAU DE INSTRUÇÃO: ____
 DIA MÊS ANO

INFORMANTE: PAIS ☐
 PROFESSORES ☐

Instruções -

Abaixo você encontra uma lista de afirmativas sobre as quais gostaríamos de saber sua opinião. Não há respostas certas ou erradas. O mais importante é que você dê sua opinião sincera.

À frente de cada afirmativa assinale com um X a alternativa SIM caso você concorde com a proposição e a alternativa NÃO, caso você discorde da proposição. Declare sua opção em todas as afirmativas SEM EXCEÇÃO.

PROPOSIÇÕES	SIM	NÃO
1. Prefiro um homem de ação a um homem de idéias.		
2. Se nos empenharmos a querer mudar muito as coisas é mais provável que as tornemos piores.		
3. Se alguma coisa permanece por muito tempo, isto sempre significa que é muito boa.		
4. É melhor manter o que temos do que almejar coisas novas que não conhecemos.		
5. Devemos respeitar o que foi feito pelos nossos antepassados e não pensar que nós o teríamos feito melhor do que eles fizeram.		
6. Um homem nunca sabe muito até que a experiência da idade lhe tenha ensinado.		

PROPOSIÇÕES	SIM	NÃO
7. Não importa o que se diga. A autoridade política não provém de nós, mas de um plano mais alto.		
8. Quero ver as coisas claramente antes de comprometer-me com elas.		
9. Todos os grupos poderiam viver em harmonia neste país sem necessidade de mudar o sistema sócio-econômico-político.		

ANEXO 7.0

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ATITUDES

Cod. da Escola: _____ DATA DE HOJE: ____/____/____/
DIA MÊS ANO

Cod. da Classe: _____

INFORMANTE: PAIS ☐

PROFESSOR ☐

SEXO: ____ / ____ / ____
M F

IDADE ____ DATA DE

NASCIMENTO: ____/____/____/
DIA MÊS ANO

Considere que a expressão aberta do sentimento, ou a demonstração do que se está sentido, possa receber uma nota que variará de 0 (zero) até 5 (cinco). A nota zero significa que você não valoriza, acha que vale nada, ou considera sem nenhuma importância esta demonstração, a expressão. A nota 1 (um) significa que embora pouco importante ela tem algum valor para você; do mesmo modo a nota 2 (dois), a nota 3 (três), a nota 4 (quatro) e a nota 5 (cinco) significam o grau de importância que você dá à demonstração, a expressão que se faz dos sentimentos que se tem.

Agora você considere o seu caso particular e responda.

Para mim, no meu caso a

. Demonstração de Amor, Afeto, Amizade, vale:

0 1 2 3 4 5

. Demonstração de Tristeza e de Dor, vale:

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

. Demonstração de Raiva, Irritação, Ódio, vale:

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

. Demonstração de Alegria e Felicidade, vale:

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Agora, considerando as pessoas com quem você convive, você faça uma avaliação sobre como você acha que para elas é importante a demonstração de sentimentos.

Acho que as pessoas com quem convivo consideram que a:

. Demonstração de Amor, Afeto, Amizade, vale:

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

. Demonstração de Tristeza e de Dor, vale:

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

. Demonstração de Raiva, Irritação, Ódio, vale:

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

. Demonstração de Alegria e Felicidade, vale:

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Questionário de Dados Sócio-Econômicos

NOME DO ALUNO _____ COD.DO ALUNO _____

COD.DA ESCOLA: _____

COD.DA CLASSE: _____ IDADE: _____

. PROFISSÃO DO PAI _____

. PROFISSÃO DA MÃE _____

. GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI _____

. GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE _____

. RENDA MENSAL DO PAI _____

. RENDA MENSAL DA MÃE _____

. RENDA FAMILIAR MENSAL _____

A FAMÍLIA

. MORA EM CASA:

ALUGADA ☐ CEDIDA ☐ PRÓPRIA ☐ PRÓPRIA ☐
EM PAGAMENTO

. POSSUE:

FAZENDA ☐ SÍTIO ☐ CHÁCARA ☐ LOTE ☐

. AONDE: _____

. QUAL O VALOR: _____

. POSSUE:

CAMINHÃO ☐ CAMINHO- ☐ JIPE ☐ CARRO ☐ TAXI ☐
NETE DE PASSEIO

. POSSUE:

RÁDIO ☐ TELEVISÃO ☐ TOCA DISCOS ☐ GRAVADOR ☐

TELEFONE

A diversão preferida da família é:

☐ PASSEIO ☐ CINEMA ☐ RÁDIO ☐ TELEVISÃO
☐ TEATRO ☐ OUTRA - Qual?

. As crianças vêem televisão? _____ Que tipo de programa? _____

Qual o horário? _____

. As crianças ouvem rádio? _____ Que tipo de programa? _____

Qual o horário?

. As crianças gostam de ler

. REVISTAS

☐

SIM

☐

NÃO

☐

ÀS VEZES

Quais? _____

. JORNAIS

☐

SIM

☐

NÃO

☐

ÀS VEZES

Quais? _____

Que seções mais gostam? _____

. LIVROS

☐

SIM

☐

NÃO

☐

ÀS VEZES

. Que tipo? _____

. Cite alguns livros: _____

Informante: _____

Aplicador: _____

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____/
DIA MÊS ANO

Instruções para o Observador

1. Instruções preliminares

- 1.1 - Comparecer a escola onde proceder a observação no horário marcado
- 1.2 - Dirigir-se à sala de administração e se apresentar ao responsável pelo turno.
- 1.3 - Encaminhar-se à sala onde vai observar
- 1.4 - Registrar na folha de observação os dados do Cabeçalho (cod. da Escola, cod. da Classe, data da observação, tema da aula, o próprio nome, e finalmente o horário em que está começando a observar)
- 1.5 - Fazer a observação por 15 minutos, conforme as especificações da ficha, registrando com um traço vertical (|) cada ocorrência, entre as especificadas.
- 1.6 - Anotar o término da observação na linha correspondente.
- 1.7 - Terminado o prazo da observação registrar na parte reservada para isto, uma breve descrição da figura do professor, evitando tanto quanto possível adjetivar avaliativamente o que está descrevendo. Usar expressões que possam dar uma visão objetiva de como foi o professor que você observou.
- 1.8 - Anotar ainda na parte "Ocorrências Especiais" qualquer evento relativo a apresentação de modelos de conduta, reprimendas ou elogios que você observou e não registrou nas especificações da ficha, porque fugiam aos padrões do instrumento. Não se esqueça de indicar o número de vezes de cada ocorrência, através do mesmo recurso de traços verticais.

1.9 - Retirar-se da sala sem fazer ruídos ou interromper a aula.

2. Instruções para preenchimento da Ficha de Observação em Sala de Aula

2.1 - Introdução

Antes de entrar na sala passe uma vista de olhos pelos itens da ficha, que você já deve ter memorizado quanto ao conteúdo e disposição espacial na ficha. Os itens listados na ficha são apenas uma amostra de comportamentos gerais que um professor costuma apresentar frente a uma classe de alunos. Assim lembre-se de que o fato de um evento não estar listado não exclui a sua possibilidade de existência. Daí haver na ficha logo abaixo de cada seção um espaço para registro de Ocorrências especiais.

2.2 - Instruções específicas

2.2.1 - Observe atentamente e registre cada ocorrência entre as listadas, fazendo um traço vertical (|)

2.2.2 - Cada evento observado, entre os listados pode ser registrado em uma das colunas: "Solicitada", "Critica", ou "Apresenta", "Elogia", "Critica", ou pode ser registrado em todas as colunas.

2.2.3 - Considerando a que os eventos podem ocorrer em intervalos de tempo diferentes ou em um mesmo intervalo, em cada coluna há uma divisão de intervalos de tempo 5', 10' e 15' (mi-

nuto)

- 2.2.4 - Se uma resposta tal como, "Solicita: Bons Modos", ocorreu nos primeiros cinco minutos da observação, você deverá fazer seu traço vertical (|) no primeiro intervalo de tempo da primeira (1ª) coluna. Porém se além disto o professor elogiou bons modos de alguém, você deverá fazer também o traço vertical (|) na coluna 2, (ELOGIA), na direção da linha "Bons Modos", e sob a indicação do intervalo de tempo no qual isto ocorreu.
- 2.2.5 - Se o professor em algum momento critica os modos de alguém, você deve marcar sob a coluna Critica, adiante da linha "Bons Modos", e no intervalo de tempo em que tal evento ocorreu.
- 2.2.6 - Por vezes o professor não explicita sua solicitação, mas apresenta modelos de conduta de forma elogiosa, critica ou simplesmente fala do modelo. Neste caso seu registro deverá ser feito na seção II, sob a coluna "apresenta".
- 2.2.7 - Fica reservado para as colunas "Elogia ou Critica", os elogios ou críticas especificados ao modelo, ou ainda os elogios ou críticas a alunos que tiveram comportamento semelhantes ou divergente do modelo.
- 2.2.8 - Adiante de alguns comportamentos listados, há impresso entre parênteses, as contrapartidas negativas que serão consideradas quando o comportamento em questão for criticado.

2.2.9 - Na parte B da ficha faça um relato cursivo descrevendo o comportamento geral do professor. Lembre-se das recomendações preliminares.

2.2.10- Registre no Espaço "Comentários" tudo que você considerar importante para esclarecer ao leitor de sua observação de modo que ele possa visualizar o que o professor solicitou; apresentou, elogiou ou criticou.

NOTA - Durante a coleta de dados houve necessidade de reduzir o tempo de cada observação de 15 para 10 minutos alterando-se o plano original. Como o material já fora impresso, o exemplar do anexo traz espaço para 15 minutos de registro, embora o tempo real de observação fosse 10 minutos.

Ficha de Observação em Sala de Aula

Cód. da Escola: _____ Cod.da Classe: _____ Data da Observação: ____/____/____

DIA MES ANO

Tema da Aula: _____ Início da Observação: ____/____/____ Término ____/____/____

HORAS MINUTOS

HORAS MINUTOS

Observador: _____ Assinatura do Observador _____

Parte A - Eventos Observados

I - O professor Comportamentos:	Solicita			Elogia			Critica		
	5'	10'	15'	5'	10'	15'	5'	10'	15'
1 - Bons modos									
2 - Falar sem gritar									
3 - Levantar a mão para fazer perguntas									
4 - Assentar-se corretamente									
5 - Silêncio enquanto ele fala									
6 - Linguagem correta									
7 - Limpeza da Roupa									
8 - Limpeza das mãos									
9 - Unhas cortadas									
10 - Cabelo penteado									
11 - Letra Bonita aos Meninos									
12 - Letra Bonita às Meninas									
13 - Silêncio da Classe									
14 - Andar sem correr pela escola									
15 - Disciplina									
16 - Cuidado nos Brinquedos									
17 - Não brigar									

O professor	Solicita			Elogia			Critica		
Comportamentos	5'	10'	15'	5'	10'	15'	5'	10'	15'
18 - Não xingar									
19 - Ordem nos Cadernos									
20 - Desenhos									
21 - Ocorrências Especiais									
21.1 -									
21.2 -									
21.3 -									

II - O professor	Apresenta:			Elogia:			Critica:		
Comportamentos	5'	10'	15'	5'	10'	15'	5'	10'	15'
1 - Modelo de Bravura Masculina									
2 - Modelo de Bravura Feminina									
3 - Heróis.									
Quais?									
4 - Modelos de Bons Modos									
5 - Brincadeiras típicas para									
5.1 - Meninas									
5.2 - Meninos									
6 - Modelo de Masculinidade									
7 - Modelo de Feminilidade									
8 - Poesias (sentimentos nas:)									
9 - Estilo de Escritor									
10 - Criança específica como modelo									
11 - Ocorrências Especiais									
11.1 -									

Parte B

Anote nesta parte em relato cursivo as características pessoais do professor, destacando delicadeza e modos pessoais de trato com os alunos, modo de vestir, de Falar, de Caminhar.

- Comentários

Observações:

Instruções para Observação e Coleta de Dados da Linha de Base.Introdução

Para obter as informações sobre o comportamento dos sujeitos experimentais que permitam o levantamento da linha de base da conduta sócio-emocional você deverá realizar observações em situação natural e registrar em folha própria conforme o roteiro de procedimentos explicitados a seguir:

1. Instruções Preliminares

- 1.1 - Comparecer no horário estabelecido para receber do Pesquisador o material e a indicação do local onde observar. Na ocasião você receberá também a indicação de quem observar.
- 1.2 - Dirigir-se à escola ou à classe aonde você vai observar.
- 1.3 - Procurar a responsável pelas crianças no horário e pedir a ela que discretamente lhe mostre quem é (são) o(s) sujeito(s) alvo(s).
- 1.4 - Identificado (s) o(s) seu(s) alvo(s) de observação separar para cada um a folha de registro.
- 1.5 - Preencher então para cada sujeito a folha de observação, anotando - nome do sujeito, seu número de código, Sexo, data da observação. Feito isso, posicionar-se no local buscando o melhor ângulo para observar o primeiro sujeito.
- 1.6 - Anotar, então o início da observação (hora e minutos).
- 1.7 - Observar cada sujeito 10 minutos.

2. Instrução para Anotações na Folha de Registro.

- 2.1 - Anotar a seguir, o comportamento do sujeito alvo, fazendo registro cursivo segundo o esquema da folha de registro.
- 2.2 - Lembrar-se que o esquema da "Folha de Registro deve funcionar como um roteiro do que é fundamental registrar. Contudo, se você observar outros comportamentos que não foram mencionados no esquema você poderá (e deverá) fazê-lo na parte de "Ocorrências Especiais".
- 2.3 - Você deverá registrar só comportamentos que ocorrerem nos 10 minutos previstos.
- 2.4 - Registrar a hora e os minutos do término da observação.
- 2.5 - Anotar seu nome no espaço próprio.
- 2.6 - Assinar ou rubricar no espaço próprio.

3. Esquema para observação

- 3.1 - Você deverá observar os comportamentos para registro conforme o seguinte esquema:

- . Ação Inicial - caminha, olha, conversa, brinca, chora.
- . Verbalizações: Comentários tipo monólogo
Conversa com colegas
Expressão de alegria, raiva, dor
Propõe jogos, ação, etc.

- . Ação e Verbalização: . Escolhe ou exhibe objetos, livros, figurinhas
- . Toma objetos, figuras, livros ou brinquedos dos colegas.
- . Interação com colegas: . Abraços
- . Beijos
- . Sorrisos
- . Conversa
- . Silêncio
- . Carícias
- . Empurrões, beliscões, pontapés, etc.

3.2 - Instruções Especiais

- . Anote dentro de cada espaço de tempo a ocorrência e marque com traço vertical a frequência de cada comportamento listado.

Folha de Registro

Nome do Sujeito: _____

Cód. do Sujeito: _____ Sexo: ____/____/____
M F Idade: _____

Cód.da Classe: _____ Cód. da Escola: _____

Data da Observação: ____/____/____/
DIA MÊS ANOInício: ____/____/
Duração: HORA MINUTOSTérmino: ____/____/
HORA MINUTOS

Observador: Nome _____

Assinatura: _____

Comportamentos Observados:

Tempo	Ocorrência	Frequência
5'		

Tempo	Ocorrência	Frequência
10'		

Ocorrências Especiais -

ANEXO 11.0

LISTA DOS BRINQUEDOS

- 2 Bonecas de corda
- 1 boneco (espantalho) de corda
- 1 boneca de acrílico com rabo de cavalo
- 1 bonequinho de borracha com apito
- 1 ursinho de pelúcia
- 1 cachorrinho de pelúcia
- 1 metralhadora de disparo contínuo (tã, tã, tã)
- 1 metralhadora tipo matraca
- 1 revólver Agente Federal da Estrela (espoleta) - cano curto
- 1 revólver cano maior - (espoleta)
- 1 conjunto de tiro ao alvo: 2 pistolas, as balas de pressão e o alvo
- 1 caminhaõzinho de madeira
- 1 fogãozinho a gás e 3 panelinhas
- 1 fogão mini-forno, à pilha e 3 panelinhas
- 1 joguinho de panelinhas: 2 frigideiras, 1 panelinha
- 1 conchinha
- 1 espumadeira
- 1 conjunto de potes de guache (5 cores básicas)
- 1 pincel
- 1 caixa de giz cera (12 cores)
- 1 jogo pega varetas
- 1 jogo de toquinhos (pequeno construtor) tamanho médio
- 1 Falcon, olhos de Águia

1 bola média colorida

10 caixas de espoleta de repetição, 250 tiros cada

3 conjuntos de massinha para modelar

6 moldes para modelar

1 espátula

100 folhas de papel em branco para desenho

Instruções para Observação e Coleta de Dados na Situação-Teste

Introdução

Para obtenção das informações sobre o comportamento do sujeito na situação teste, você deverá realizar a observação e registrar em ficha própria os elementos observados conforme o roteiro de procedimentos explicitados a seguir:

1. Instruções Preliminares

- 1.1 - Comparecer no horário estabelecido para receber do Pesquisador o material e a indicação do local onde observar.
- 1.2 - Dirigir-se à sala de observação e nela entrar sem ruídos, colocando-se em lugar onde possa ter maior campo de visão do local. Faça isto pelo menos dez (dez) minutos antes do início da sessão teste.
- 1.3 - Preencher enquanto aguarda o início da sessão os dados do cabeçalho da ficha, tais como: Nº do sujeito, sexo do sujeito, data da observação, escola. Anote também, apenas imediatamente após a entrada do sujeito, a hora e os minutos nos quais se inicia a observação.

2. Instruções para anotação na ficha de Observação.

2.1 - Parte A.1 da ficha de observação

- 2.1.1 - Anotar no quadro A.1 o padrão de disposições dos móveis, dos brinquedos, da porta e de janelas do local onde se realiza a observação.
- 2.1.2 - Assinalar com a letra S a posição do sujeito

ao entrar no local, em relação a seu companheiro, que você assinalará com a letra C

2.1.3 - Assinalar com a letra O a sua própria colocação ao realizar a observação.

2.1.4 - Indicar com setas (\longrightarrow) a direção do deslocamento do sujeito (S) no local. Faça o mesmo no caso de você observador (O) ter se deslocado de lugar.

2.2 - Parte B da ficha de observação.

2.2.1 - Na parte B da ficha registrar com um traço vertical (|) a ocorrência de cada um dos comportamentos listados.

2.2.2 - Lembrar-se que a cada ocorrência você deve fazer um traço. O registro deverá ser feito para as ocorrências repetidas ou não dentro do intervalo de tempo da observação que será de quinze (15) minutos.

2.2.3 - No caso de um comportamento continuado ao longo do período de observação fazer cinco (5) traços verticais para cada período de cinco (5) minutos nos quais perdurar o comportamento. Registrar no espaço reservado para "Comentários sobre a sessão" a ocorrência desta situação.

2.2.4 - Registrar sempre a ocorrência de um comportamento à frente da linha que o descrever de forma mais próxima. Assim, se o sujeito entra no local da sessão de mão dada com o amig

go, e à frente do amigo, você embora encontre uma linha "Entra no local de mão dada" e outra "Entra no local de mão dada à frente, atrás ou ao lado do amigo" deverá assinalar apenas a segunda descrição e esclarecer na parte de "Comentários sobre a sessão" se o sujeito caminhava à frente do amigo, se atrás ou ao lado do amigo.

2.2.5 - Ao final da sessão, registrar no espaço próprio, a hora e os minutos do término da observação, bem como o nome do observador.

2.2.6 - Se ocorreu na sessão algum comportamento não relacionado registrá-lo na parte de "Comentários sobre a sessão".

3. Recomendações Complementares

3.1 - Os itens 2.1.1 e 2.1.3 das Instruções para anotação na ficha de observação devem ser cumpridos enquanto se aguarda o início da sessão teste. Os itens 2.1.2 e 2.1.4 logo após você anotar a hora de início da observação.

Nº do Sujeito: _____ Sexo: _____ Data de Hoje: ____/____/____
DIA MÊS ANO

Cód. da Escola: _____ Idade do Sujeito: _____ Escolaridade _____

Duração da Sessão: Início _____ Horas e _____ minutos

Termino _____ Horas e _____ minutos

Observador: _____

A - Aspectos Gerais do Local onde foi realizada a Sessão Teste

No espaço abaixo faça o croquis do local usando letras para indicar a disposição de Móveis (M); de brinquedos (B); da porta (P); janela(s) (J).

O sujeito

- 1.1 - Entra no local caminhando à frente do colega
- 1.2 - Entra no local puxando o colega pela mão
- 1.3 - Entra no local com o braço no ombro ou cintura do colega
- 1.4 - Entra no local atrás do colega sem o abraço ou mãos dadas
- 2.0 - Caminha em direção aos brinquedos, olhando-os
- 3.1 - Olha os brinquedos sem tocá-los, parado
- 3.2 - Olha os brinquedos e toca algum brinquedo
- 3.3 - Olha os brinquedos e pega algum brinquedo específico.
(Qual brinquedo?) _____
- 4.1 - Pega dois brinquedos? _____ Quais? _____
- 4.2 - Pega mais de dois brinquedos de uma só vez
- 4.3 - Coloca os brinquedos no chão um ou dois de cada vez
- 4.4 - Coloca os brinquedos no chão três ou mais de uma vez
- 4.5 - Pega os brinquedos e vai jogando-os no chão
- 5.1 - Faz comentário(s) sobre algum(s) brinquedo(s) sem dirigir-se a alguém,
só para si
- 5.2 - Faz comentário(s) sobre algum(s) brinquedo(s) dirigindo-se ao colega
- 5.3 - Diz gostar de um brinquedo enquanto o apanha ou brinca com ele
- 6.1 - Pega o urso ou cachorrinho de pelúcia sem comentário
- 6.2 - Pega o urso ou cachorrinho de pelúcia e diz gostar deste(s) brinquedo(s).
- 6.3 - Pega o revólver ou metralhadora sem comentário
- 6.4 - Pega o revólver ou metralhadora e diz gostar deste(s) brinquedos(s)
- 6.5 - Pega o urso ou outro bicho de pelúcia e lhe passa a mão na cabeça
- 6.6 - Pega o urso ou outro bicho de pelúcia e o beija ou encosta no rosto
- 6.7 - Pega o urso ou outro bicho de pelúcia e diz não gostar dele(s)
- 6.8 - Pega o revólver ou metralhadora e lhe passa a mão

9	10	15	20

- 7.1 - Escolhe um brinquedo só para si. Qual? _____
- 7.2 - Mostra o brinquedo escolhido ao colega
- 8.1 - Convida o colega a brincar com ele com o brinquedo escolhido
- 8.2 - Escolhe ou sugere um brinquedo para o colega
- 8.3 - Escolhe um brinquedo para si e o deixa em seguida
- 9.1 - Toma algum brinquedo das mãos do amigo. Qual? _____
- _____
- 10.1 - Abraça o colega ou lhe põe as mãos nos ombros
- 10.2 - Diz gostar do colega
- 10.3 - Sorri e olha para o colega
- 10.4 - Sorri e olha para o brinquedo
- 11.1 - Deixa o colega brincar sozinho, sem conversar com ele
- 11.2 - Pergunta ao colega se ele gosta do brinquedo
- 11.3 - Comenta com o colega sobre algum brinquedo em especial.
Qual? _____
- 11.4 - Comenta sobre outras coisas com o colega
- 11.5 - Pega a mão do colega ou o seu braço
- 11.6 - Passa as mãos pelos cabelos ou pelo rosto do colega
- 12.1 - Puxa os cabelos do colega ou sua roupa
- 12.2 - Empurra o colega ou o brinquedo dele reclamando
- 12.3 - Reclama de o colega pegar algum brinquedo ou de ele não saber brincar
- 12.4 - Diz ao colega que não vai brincar mais
- 12.5 - Diz ao colega para sair do local

Comentários sobre a sessão:

Instruções para Experimentar na Situação Teste

1. Levar o sujeito para a sala de teste.
2. Estabelecer interação:
 - . Qual o seu nome? Quantos anos você tem?
 - . Em que série você está? Muito bem.
3. Dizer:
 - . "Fulano, você aqui pode brincar com o seu coleguinha com estes brinquedos que aqui estão, enquanto você espera para conversar comigo.

Vou sair um instante e já volto para a gente conversar, enquanto isto você fica aqui brincando".
4. Passados 10 (dez) minutos, voltar a sala, dispensar o coleguinha e fazer a entrevista pós Experimental, conforme o roteiro.

Cenário da Situação Teste

- . Saleta ou cantinho com os brinquedos que apareceram no filme dispostos de modo visível.
- . O experimentador leva o sujeito para buscar o coleguinha e os conduz a sala de brinquedos.

Entrevista Pós Experimental - Roteiro

- . Fulano, você gostou da historinha do filme?
- . Por que?
- . Você conhece alguém como o (a) menino (a) da história?
Quem? E com a mãe dele (a) você conhece? Quem?
- . Você acha que o(a) menino(a) da história é parecido com você?

Por que? (Se parecido, em quê é parecido?)

- . Qual dos brinquedos do(a) menino(a) você mais gostou? Você costuma brincar com este brinquedo? (ou você tem um brinquedo como esse?)
- . O que você achou de o(a) menino(a) gostar de ursinho (ou cachorrinho) de pelúcia? ou da metralhadora?
- . De qual brinquedo você mais gostou no filme?
- . Entre os brinquedos da sala de brinquedos, de qual você mais gostou?
- . Você acha que seu coleguinha gostou mais de qual?
(Se houver coincidência) - Como foi que você resolveu o caso? Por que?
Você gosta de seu coleguinha? Disse para ele?

Nota - A entrevista poderá ser gravada se for difícil anotar.
Deste modo, o gravador deverá ser levado para a sala,
como um dos materiais.

ANEXO 13.0

Roteiro do Audio Visual (Experimento I) - Modelos masculino e feminino

Sequência positiva	Slides
Texto	
Pedrinho (Rosinha)	Um slide com Pedrinho (ou Rosinha) de corpo inteiro
Um menino(a) menino(a) de quase nove anos	Slide do personagem em plano mais aproximado
Sempre alegre e bem disposto(a)	Slide do personagem em close
Gosta muito de brincar com seus(suas) amiguinhos(as)	Slide com roda de crianças de ambos os sexos brincando de cabra cega
Às vezes ele (ela) vai a casa de seus (suas) amiguinhos (as)	Slide com 2 casinhas em frente uma da outra, <u>realça</u> da a casa mais distante
Outra hora eles vão à casa de Pedrinho (Rosinha)	Slide similar ao anterior com realce na casa mais próxima
Como será que eles brincam?	Slide com grande sinal de interrogação
Hoje Pedrinho (Rosinha) convidou Luizinho (Paulinha) para vir brincar em sua casa	Slide com Pedrinho (Rosinha) e Luizinho (Paulinha)
Pedrinho tem vários brinquedos: bonecos de corda, Falcon, metra-	Slide com brinquedos em plano mais longe, depois

lhadora, tiro ao alvo, caminhãozinho, toquinhos, bola, massinha. (Rosinha tem vários brinquedos: bonecos de corda, tiro ao alvo, toquinhos, massinha, bola, bonecas, fogãozinho)

em close dos brinquedos no meados

(Fala de Pedrinho ou de Rosinha)
- Estes são os meus brinquedos preferidos

Slide com brinquedos (em close)

(Pedrinho diz:)

- Este caminhão é incrível, e olha sô o meu tiro ao alvo

Slide com caminhãozinho, e tiro ao alvo (em close)

(Luizinho (Paulinha) diz:)

- Puxa que legal!

Slide com os dois (duas) meninos (as) juntos lado a lado

Modelo feminino

- Rosinha diz:

- Estas panelinhas são incríveis, e olha sô meu tiro ao alvo.

Slide com panelinhas e tiro ao alvo (close)

(Pedrinho diz:)

- Eu prefiro este...este eu gosto demais

Slide de Pedrinho abraçando e beijando ursinho

(Rosinha diz:)

- De todos eu prefiro este, deste eu gosto demais

Slide de Rosinha abraçando e beijando ursinho

(Luizinho (ou Paulinha) diz:

- Estou gostando muito de seus brinquedos

Slide das crianças olhando os brinquedos

(Pedrinho (ou Rosinha) diz:)

- Você pode brincar com qualquer um, gosto de emprestar meus brinquedos para os meus amiguinhos de quem eu gosto.

Slide das crianças com o personagem mostrando os brinquedos

(Luizinho (ou Paulina) diz:)

- 'Brigado Pedrinho (ou Rosinha)

Slide de Luizinho ou Paulinha se aproximando dos brinquedos

(Pedrinho (ou Rosinha) diz:)
- Sabe Luizinho (Paulinha)
eu gosto muito de você
(Atē aqui sequência positiva
sem recompensa)

(Mãe de Pedrinho (ou de Rosinha) diz:)

- Muito bem Pedrinho (Rosinha). Você é um(a) menino (a) muito bom (boa)

Gosto de ver você brincando com seus (suas) amigos(as), emprestando seus brinquedos

O que é seu, também é do(s) seus (de suas) amiguinhos (as)

- E você Luizinho (Paulinha) seja como Pedrinho (Rosinha) bom (boa) amigo(a) e carinhoso (a), aprenda com ele (ela) a emprestar seus brinquedos e você terá muitos (as) amiguinhos (as)

Slide das duas crianças lado a lado, sorridentes

Slide com a mãe entrando na sala com pedaço de torta e das crianças sentadas no chão brincando

Slide da mãe em close

Slide da mãe abraçando a criança

Slide da mãe abraçando a criança em close

Mãe dizendo a(a) amigo(a) com pose de quem fala algo importante

Slide em close da mãe beijando o (a) filho (a)

Roteiro do Audio Visual (Experimento I) modelos masculino e
feminino

Sequência Negativa

Texto	Slides
Pedrinho (Rosinha)	Um slide com Pedrinho (ou Rosinha) de corpo inteiro
Um(a) menino(a) de quase nove anos	Slide do personagem em <u>pl</u> ano mais aproximado
Sempre alegre e bem disposto(a)	Slide do personagem em <u>clo</u> se
Gosta muito de brincar com seus (suas) amiguinhos(as)	Slide com roda de crianças de ambos os sexos brincando de cabra cega
Às vezes ela (ela) vai à casa de seus (suas) amiguinhos (as)	Slide com 2 casinhas em frente uma da outra, <u>real</u> çada a casa mais distante
Outra hora eles vão à casa de Pedrinho (Rosinha)	Slide similar ao anterior com <u>real</u> ce na casa mais próxima
Como será que eles brincam?	Slide com grande sinal de <u>inter</u> rogação
Hoje Pedrinho (Rosinha) convidou Luizinho (Paulinha) para vir brincar em sua casa	Slide com Pedrinho (Rosinha) e Luizinho (Paulinha)
Ele chega sorridente, mas caminhando à frente do(a) amigo(a) e pegando atabalhoadamente um e outro brinquedo	Slide com Pedrinho (Rosinha) passando a frente de Luizinho (Paulinha) já na sala com os brinquedos
	Obs.: o cenário é o mesmo da sequência positiva equi <u>val</u> ente.

(Pedrinho (Rosinha) fala:)
- Luizinho (Paulinha) estes
são os meus brinquedos. A
gente brinca um pouco, depois
a gente sai, tá?

(Pedrinho diz:)

- Eu gosto mais deste aqui,
principalmente desta metra-
lhadora

Este urso feio, eu detes-
to

(Modelo feminino)

(Rosinha diz:

- Eu gosto mais destas pane-
linhas e principalmente deste
fogãozinho

Este urso feio, eu detesto

(Pedrinho (ou Rosinha) diz:)

Você pode brincar com qualquer
um menos com estes que eu gos-
to mais, estes, não empresto

(Luizinho (ou Paulinha) diz:)

- Então tá, Pedrinho (Rosi-
nha)

(Pedrinho ou Rosinha:)

Qual você gostou mais?

Slide de Pedrinho (Rosinha)
mostrando os brinquedos
Slide dos brinquedos em
close

Pedrinho pega o revólver e
mostra a Luizinho
Pedrinho pega a metralhado_
ra e mostra a Luizinho

Pedrinho chuta o urso que
jogou no chão

Rosinha pega panelinha e
mostra a Paulinha
Rosinha pega fogãozinho e
mostra a Paulinha

Rosinha chuta o urso que
jogou no chão

Pedrinho (Rosinha) ao la-
do de Luizinha (Paulinha),
de perfil mostra os brin-
quedos.

Slide de Luizinho (ou Pau-
linha) falando a Pedrinho
(ou Rosinha)

Slide das duas crianças
voltadas uma para a outra

(Luizinho fala:)

-Este caminhãozinho!

Luizinho estendendo a mão
para pegar o caminhãozinho.

(Modelo feminino)

(Paulinha fala:)

-Este fogãozinho

Paulinha estendendo a mão
para pegar o fogãozinho

(Pedrinho (Rosinha)

-Espera aí ô cara (ô meni-
nina) também não é para ir
avancando nas minhas coisas.

Se você quer, me pede que eu
te dou na mão. Está pensando
o quê?

Você podia ter estragado o
meu caminhãozinho (o meu fo-
gãozinho)

Slide com Pedrinho (Rosinha)
tomando brinquedo da mão
de Luizinho (Paulinha)

Slide das duas crianças uma
diante da outra sem sorri-
rem

Atê aqui sequência negativa sem recompensa

Mãe de Pedrinho (ou de Ro-
sinha) diz:

-Muito bem Pedrinho (Rosinha)

Você tem que dar duro em seus
amiguinhos mesmo, senão daqui
a pouco você fica sem seus
brinquedos.

Gosto de ver você cuidando
de suas coisas,

e você Luizinho (Paulinha)
aprenda a não avançar nos
brinquedos dos outros de
qualquer jeito, senão você

Slide com a mãe entrando
na sala com pedaço de tor-
ta, e das crianças senta-
das no chão brincando

Slide da mãe em close

Slide da mãe abraçando o
(a) filho (a)

Slide da mãe abraçando a
criança em close

mãe dizendo a(o) amigo (a)
com pose de quem fala algo
importante, com dedo em
riste

estraga tudo

Aprenda com Pedrinho (Rosinha) a defender as suas coisas

Slide em close da mãe beijando o(a) filho (a)

ANEXO 15.0

Roteiro do Audio Visual (Experimento II) modelos masculino e feminino

Texto

Slides

(Música de abertura)

Narração

Pedrinho (Paulinha)

Slide do protagonista de meio corpo mais próximo

Muito alegre e bem disposto

Slide do protagonista em close

(a)

É muito imaginativo(a) e inteligente

Slide do protagonista assentado com pose de pensador

Gosta muito de desenhar e seus desenhos são muito bons

Slide do protagonista desenhando junto com outros colegas em uma sala de aula

(Música de cortina)

Hoje a professora organizou um concurso na aula

Slide de uma classe de alunos e a professora a frente do quadro

Um concurso de desenhos, em que deveriam ilustrar a frase: Que pena!

Slide similar em close dos alunos desenhando

Pedrinho (Paulinha) e seus colegas começaram logo a desenhar

Slide com "Que pena!"
Slide de Pedrinho (ou Rosinha) em primeiro plano e dos colegas em segundo plano desenhando

Pedrinho (Paulinha) fez um belo desenho

Slide de Pedrinho (Paulinha) segurando seu desenho

Veja que belo desenho Pedrinho fez

Close do desenho do protagonista uma fachada de cinema escrito "Festival de TOM e JERRY", e na bilheteria:

LOTAÇÃO ESGOTADA, e duas crianças uma ao lado da outra dizendo: Que pena! Não hã mais ingresso (dizeres em um balão).

(Música cortina)

A professora

Seus colegas, todos gostaram muito do seu desenho

Logo o desenho de Pedrinho (Paulinha) foi escolhido vencedor, o mais bonito de todos. (aplausos no áudio)

Foi cumprimentado(a) por seus colegas, elogiado(a) pela professora,

pela supervisora e até pela diretora

Ao chegar em casa foi muito cumprimentado(a) por sua mãe e por seu pai

Slide da professora

Slide dos colegas

Slides de vários desenhos de crianças

Novamente o close de Pedrinho (Paulinha) com seu desenho na mão.

Slide dos colegas aplaudindo e com Pedrinho (Paulinha) sendo abraçado(a) pela professora

Slide do(a) protagonista com a supervisora e a diretora

Slide da mãe abraçando Pedrinho (Paulinha)

Slide do pai abraçando Pedrinho (Paulinha)

Slide do(a) protagonista entre os pais que lhe põem a mão no ombro

Registro da Entrevista Pós-Experimental

Nome do sujeito: _____

Cod. do sujeito: _____ Sexo: _____ Data de nasc. ____/____/____/
DIA MÊS ANOSérie: _____ Data de Hoje: ____/____/____/
DIA MÊS ANO

Cód. da Escola: _____ Cód. da Classe: _____

Experimentador: _____

Respostas do Sujeito:

ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: _____ Série _____ Data de Hoje: ____/____/____

Leia com atenção cada pergunta e marque com um X a sua resposta no espaço correspondente.

1. Se você tivesse que dar uma nota na maior parte dos desenhos que você já fez ou faz que nota você se daria?

0 1 2 3 4 5

(Risque com um X a sua nota)

2. Você acha que tem jeito para desenho?

Sim ☐ Não ☐

3. Seu jeito para desenho vale quanto?

0 1 2 3 4 5

(Risque com um X o valor que você acha)

4. Você acha que suas *idêias* para inventar, imaginar, fazer coisas diferentes valem quanto?

0 1 2 3 4 5

(Risque com um X o quanto você acha que valem suas *idêias*)

5. Leia com atenção e marque a resposta com um X.

Você acha, comparando-se a seus ou suas colegas de classe você é:

. o melhor de todos em desenho SIM ☐ NÃO ☐. o melhor de todos em imaginação SIM ☐ NÃO ☐. igual à maior parte de seus colegas bons em desenho
SIM ☐ NÃO ☐

. igual à maior parte de seus colegas ruins em desenho.

SIM ☐ NÃO ☐

. como todos de sua classe, nem bom (boa) nem ruim em
desenho. SIM ☐ NÃO ☐

6. Leia com atenção e responda marcando sua resposta com um X
Você acha que:

. Há muitas crianças tão boas em desenho quanto você, fora
desta classe e desta escola. SIM ☐ NÃO ☐

. Há muitas crianças tão boas em imaginação quanto você,
fora desta classe e desta escola SIM ☐ NÃO ☐

. Há poucas crianças que tenham tanta imaginação quanto
você. SIM ☐ NÃO ☐

. Há poucas crianças que sejam tão boas em desenho quanto
você. SIM ☐ NÃO ☐

. Desenho não é importante para um menino ou menina
SIM ☐ NÃO ☐

. Imaginação não é importante para um menino ou menina.
SIM ☐ NÃO ☐

. Você é o melhor em desenho. SIM ☐ NÃO ☐

. Você é o melhor em imaginação. SIM ☐ NÃO ☐

. Seus pais ou professores já lhe falaram que seus desenhos
são muito bonitos e você é mesmo bom nisto. SIM ☐ NÃO ☐

Questionário de Atribuição de Causa de Sucesso

(Depois do filme)

Você viu a projeção com a história do(a) menino(a) que fez o desenho ilustrando a frase Que pena! e ganhou a nota máxima.

Eu vou lhe apresentar algumas razões do porque o(a) menina ganhou a nota máxima e você vai dizer para mim qual você acha mais provável.

Questão 1

- a) O menino(a) é bom em desenho e tem jeito para isto.
b) Os coleguinhas e o professor do menino gostam do menino e de tudo o que ele faz.

(1) Apenas (2) A mais que (3) B mais do (4) A e B (5) Apenas B
A () B () que A () ^{Igualmente} () ()

Questão 2

- a) O que se pediu a(o) menino(a) para fazer é fácil
b) O(a) menino(a) gosta de desenhar.

(1) Apenas (2) A mais que (3) B mais que (4) A e B (5) Apenas B
A () B () A () ^{Igualmente} () ()

Questão 3

- a) O(a) menino(a) sabe desenhar
b) As pessoas ajudaram a(o) menino(a) antes por isto ele se saiu bem

(1) Apenas (2) A mais que (3) B mais que (4) A e B (5) Apenas B
A () B () A () ^{Igualmente} () ()

Questão 4

- a) Todas as pessoas gostam do menino(a)
- b) O(a) menino(a) é muito inteligente e criativo
- (1) Apenas A (2) A mais que B (3) B mais que A (4) A e B (5) Apenas B
- Igualmente
- () () () () ()

Questão 5

- [illegible]

*Questionário de Atribuição de Causa de Sucesso
(Registro da Entrevista Pós-filme)*

NOME: _____

IDADE: _____ Sexo: _____ Data de hoje: ____/____/____/
DIA MÊS ANO

Cod. Escola: _____

Experimentador: _____ Cód.-Classe: _____

Assinalar a opção escolhida

Questões 1)	A	B	C	D	E
2)	A	B	C	D	E
3)	A	B	C	D	E
4)	A	B	C	D	E
5)	A	B	C	D	E

Escala de Justificativa (depois do desenho)

Nome:

Sexo:

Idade:

Série:

Data de hoje:

I - Agora que você fez seu desenho, dê uma nota para ele,
variando entre 0 e 5.

II - Você se deu esta nota porque

1)

a) Seu desenho está mesmo feio (ou bonito)

b) Você (não) tem jeito para desenho

Apenas A	A mais que B	B mais que A	A e B igual	Apenas B
()	()	()	()	()

2) Seu desenho saiu bonito (ou feio) porque:

a) Seu lapis de cor e o papel ajudaram (ou atrapalharam)

b) Você gosta de desenhar (não gosta)

Apenas A	A mais que B	B mais que A	A e B igual	Apenas B
()	()	()	()	()

3) Você acha que merece esta nota porque

a) sabe desenhar qualquer coisa (não sabe)

b) o que foi pedido para desenhar era fácil (ou difícil)

Apenas A	A mais que B	B mais que A	A e B igual	Apenas B
()	()	()	()	()

4) Você acha que

a) poderia tirar uma nota (maior ou menor) em outro desenho

b) (não) precisa de ajuda para fazer qualquer coisa bem feita

III) Você acha que o tempo para fazer desenho:

a) era o bastante para qualquer um

b) atrapalhou, entretanto a você.

Apenas A	A mais que B	B mais que A	A e B igual	Apenas B
()	()	()	()	()

Anexo 15.0 - Registro de Entrevista Pós-Experimental -
(Experimento II)

Nome do sujeito: _____

Cod. do sujeito: _____ Sexo: _____ Data de nasc. ____/____/____/
DIA MÊS ANO

Série: _____ Data de Hoje: ____/____/____/
DIA MÊS ANO

Cód. da Escola: _____ Cód. da classe _____

Experimentador: _____

Respostas do Sujeito:

I - Assinale a opção escolhida

II - 1) A B C D E
2) A B C D E
3) A B C D E
4) A B C D E

III - 1) SIM NÃO
2) SIM NÃO

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, J.S. & ROSENBAUM, W.E. The relationship of worker productivity to cognitive dissonance about wage inequity. Journal of Applied Psychology, 1962, 46, 161-164.
- ALLPORT, G.W. Scientific models and human morals. Psychological Review, 1947, 54, 182-192.
- ALZATE, G. et alli. Estudio de los valores segund la escala de Rochach en el médio universitario colombiano in Marin, G. La psicologia social en latinoamérica, Editorial Trillas, México, 1975.
- ARONFREED, J. "The origin of self-Criticism. Psychological Review, 1964, 71: 193-218.
- ATKINSON, J.W. Motivational Determinants of Risk-Talking Behavior. Psychological Review, 1957, 64: 359-372.
- BANDURA, A. & WALTERS, R.H. Adolescent aggresion. New York, Ronald, 1959.
- BANDURA, A. Relationship of family patterns to child behavior disorders. Progress Report, 1960, Stanford University, Project N° M.1734, United States Public Health Service. cit in BANDURA, A., ROSS, D. and ROSS, S.A - J.Abnorm Soc. Psychol. 1961, 63, 515-582.
- BANDURA, A. Social Learning through imitation. In M.R. Jones (Ed.) Nebraska Symposium on motivation: 1962, Lincoln: Univers. Nebraska Press, 1962, pp. 211-269.
- BANDURA, A. Influences of Model's Reinforcement Contingencies on the Acquistion of Imitative Responses. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1, 589-595.

- BANDURA, A. Modificação de Comportamento através de Procedimentos de Modelação. In L. Krasner e L.P. Ullman (Eds.) Pesquisas sobre modificação de comportamento. Tradução de Carolina M. Bori. Ed. Herder, São Paulo, 1972. (1a. edição americana, 1965).
- BANDURA, A. Principles of Behavior Modification. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London, Sidney, 1969.
- BANDURA, A. Social Learning of Moral Judgments. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 11, 275-279.
- BANDURA, A. Vicarious processes: A Case of No Trial Learning, In L. Berkowitz (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology (vol 2). New York and London, Academic Press, 1965c.
- BANDURA, A. Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In D. Goslin (Ed.) Handbook of Socialization-Theory and Research, Rand, McNally College Publishing Co. 1969.
- BANDURA, A. Modeling Theory. In W.S. Sakakian (ed.), Psychology of learning-Systems, models and theories, Chicago: Markhan, 1970.
- BANDURA, A. Psychotherapy based upon modeling Principles. In Allen E. Bergin and Sol. L. Garfield (eds). Handbook of Psychotherapy and Behavior Change. Wiley, 1971a.
- BANDURA, A. Social Learning Theory. Morristown. N. Jersey: General Learning Press, 1971.
- BANDURA, A. (Ed.) Psychological modeling. Conflicting Theories, Aldine Atherton, 1971(b).
- BANDURA, A. Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs. N. J: Prentice Hall, 1973.
- BANDURA, A. Behavior theory and the models of man. American Psychologist, 1974, 29: 859-869.

- BANDURA, A. The case of the mistaken dependent variable. Journal of Abnormal Psychology, 1974, 83: 301-303.
- BANDURA, A. Self-Reinforcement: theoretical and methodological Considerations. Behaviorism, 1976, 4, 135-155.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a Unifying theory of Behavioral Change. Psychological Review, 1977a, 84: 191-215.
- BANDURA, A. Social learning theory. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1977b
- BANDURA, A. The self system in Reciprocal Determinism. American Psychologist, April 1978 - pp. 344-358.
- BANDURA, A., ADAMS, N.E. & BEYER, J. Cognitive Processes Mediating Behavioral change. Journal of Personality and Social Psychology, 1977, 35, 125-139.
- BANDURA, A., BLANCHARD, E.B. & RITTER, B. Relative Efficacy of Desensitization and Modeling Approaches for Inducing Behavioral Affective, and Attitudinal Changes. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 13, 173-199.
- BANDURA, A. & BARAB, P. Processes Governing Desinhibitory Effects through symbolic Modeling, J. Abnorm. Psychol., 1973, 82, 1-9.
- BANDURA, A. & BARAB, P. Conditions Governing Non-reinforced Imitation. Developmental Psychology, 1971, 5, 244-255.
- BANDURA, A. & McDONALD, F. J. The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. J. Abnorm. Soc. Psychol., 1963, 67, 274-281.
- BANDURA, A., GRUSEC, J. E. and MENLOVE, F. Observational Learning as a Function of Symbolization and Incentive Set. Child Development, 1966, 37, 499-506.

- BANDURA, A., GRUSEC, J. E. and MENLOVE, F.L. Vicarious Extinction of Avoidance Behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 5, 16-23.
- BANDURA, A., GRUSEC, J.E. and MENLOVE, F.L. Some Social Determinants of self-Monitoring Reinforcement Systems. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 5, 449-455.
- BANDURA, A. and HUSTON, A. Identification as a process of incidental learning. Journal of abnormal and Social Psychology, 1961, 63, 311-318.
- BANDURA, A. & JEFFERY, R.N. Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. Journal of Personality and social Psychology, 1973, 26, 122-130.
- BANDURA, A., JEFFERY, R. & BACHICHA, D.L. Analysis of Memory Codes and Cumulative Rehearsal in Observational Learning. Journal of Research in Personality, 1974, 7: 295-305.
- BANDURA, A., JEFFERY, R.W. and GADJOS, E. Generalizing change through Participant Modeling with self-directed mastery. Behav. Res. & Therapy, 1975, 13, 141-152.
- BANDURA, A. & KUPERS, C.J. Transmission of Patterns of Self-Reinforcement through modeling. J. Abnorm. Soc. Psychol., 1964, 69, 1-9.
- BANDURA, A. & MAHONEY, M.J. Maintenance and transfer of self-reinforcement functions. Behav. Res. & Therapy, 1974, 12 89-97.
- BANDURA, A., MAHONEY, M.J. & DIRKS, S.J. Discriminative Activation and Maintenance of Contingent self-Reinforcement. Behav. Res. & Therapy, 1976, 14, 1-6.

- BANDURA, A. & MENLOVE, F. Factors determining vicarious extinction of avoidance behaviour through symbolic modelling. Journal of Personality and social Personality, 1968, 8, 99-108.
- BANDURA, A. & MISCHEL, W. Modification of self-imposed Delay of Reward through Exposure to live and symbolic Models. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 2, 698-705.
- BANDURA, A. & PERLOFF, B. Relative Efficacy of Self-Monitored and Externally Imposed Reinforcement Systems. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 7, 111-116.
- BANDURA, A., ROSS, D. and ROSS, S.A. Transmission of Aggression through imitation of aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 63, 575-582.
- BANDURA, A., ROSS, D. and ROSS, S.A. Imitation of film-mediated aggressive models J. Abnorm.Soc.Psychol, 1963a, 66, 3-11.
- BANDURA, A., ROSS, D. and ROSS, S.A. An experimental test of the status envy, social power, and the secondary reinforcement theories of identificatoy learning. J. Abnorm. Soc. Psychol, 1963, 67, 527-534.
- BANDURA, A., ROSS, D. & ROSS, S.A. Vicarious reinforcement and imitative learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963, 64, 601-607.
- BANDURA, A. UNDERWOOD, B. and FROMSON, M.E. Disinhibition of aggression through difussion of responsibility and dehumanization of victims. Journal of Research in Personality, 1975, 9: 253-269.
- BANDURA, A. & WALTERS, R.H. Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1963,

- BANDURA, A. & WHALEN, C.W. The Influence of Antecedent Reinforcement and Divergence Modeling Cues on Patterns of Self-Reward. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3, 373-382.
- BANDURA, A. & ROSENTHAL, T. Vicarious Classical Conditioning As a Function of Arousal Level. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3, 54-62.
- BAER, D.M. and SHERMAN, J.A. Reinforcement control of generalized imitation in Young Children, J. Exp. child Psychol. 1964, 1, 37-49.
- BAER, D.M., PETTERSON, R.F. & SHERMAN, J.A. The development of imitation by reinforcing in young children. Journal of Experimental Analysis of Behavior, 1967, 10: 405-416.
- BEM, D.J. An experimental analysis of self persuasion. J. exp. soc. Psychol. 1965, 1: 199-218.
- BEM, D.J. Self perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. Psychol. Rev., 1967, 74, 183-200.
- BEM, D.J. Self-Perception theory. In L. Berkowitz (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. vol. 6, Academic Press, New York and London, 1972, pp. 1-62.
- BERGER, S.M. Conditioning through vicarious instigation. Psychol. Rev. 1962, 69, 450-466.
- BERGER, S.M. Observer perseverance as related to a model's success: A social comparison analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 1971, 19: 341-350.
- BERGER, S.M. & JOHANSSON, S.L. Effect of a model's expressed emotions on an observer's resistance to extinction. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 10: 53-58.

- BERGER, S.M. Social Comparison, Modeling and Perserverance
In J. M. Sullis and R.L. Miller (Eds) Social Comparison
Processes - Theoretical and Empirical Perspectives. New
York: Hemisphere Publishing Corporation, 1977, pp. 209-
234.
- BERNSTEIN, B. Class and Pedagogies: visible and invisible
in Bernstein, B. Class Codes and Control, Routledge and
Kogan, London, 1975.
- BOLLES, R.C. The Avoidance Learning Problem. In G.H. Bower
(Ed.), The Psychology of Learning and Motivation (vol 6)
New York: Academic Press, 1972.
- BORDEN, B.L. & WHITE, G.M. Some effects of observing a
models's reinforcement schedule and rate of responding
on extinction and response rate. Journal of experimental
Psychology, 1973, 97: 41-45.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A Reprodução - elementos pa-
ra uma teoria do sistema de ensino - tradução de Reynal
Beirão, Livraria Francisco Alves, Editora, S.A., Rio de
Janeiro, 1975.
- BRAUN, S.H. Effects of schedules of direct or vicariouns
reinforcement and mo-eling cues on behavior in extinction
Journal of Personality and Social Psychology, 1972, 22,
356-365.
- BRIGDER, W.H. & MANDEL, Y. J. A Comparison of GSR Fear
Responces Produced by Threat and Eletric Schock. Journal
of Psychiatric Research, 1964, 2: 31-40.
- BRONFENBRENNER, U. Freudian theories of identification and
their derivatives. Child Development, 1960, 31, 15-40.
- BRUNSTEIN, E., STOTLAND, E., & ZANDER, A. Similarity to a
model and self-evaluation. Journal of Abnormal and So-
cial Psychology, 1961, 62: 257-264.

- CATANIA, C.A. The myth of self-reinforcement. Behaviorism, 1975, 3, 192-199.
- CHURCH, R.M. Transmission of learned behavior between rats. Journal of abnormal and social Psychology, 1957, 54: 163-165.
- CIRNE, M. Ideologia e desmitificação dos super-heróis. In O mundo dos superheróis. Revista de Cultura Vozes, Petropolis, 1972.
- COWAN, P.A., LANGER, J., HEAVENRICH, J. & NATHANSON, M. Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 11, 261-274.
- CRANDALL, V.J., KATKOVSKY, W., & PRESTON, P. Motivational and Ability Determinants of young children's Intellectual Behaviors. Child Development, 1962, 33: 643-661.
- CRANDAL, V.J., KATKOVSKY, W. & CRANDALL, V.J. Children's Beliefs in their Own Control of Reinforcements in Intellectual - Academic Achievement situation. Child Development, 1965, 36: 91-109.
- DAVIES, J.C. The J-curve of Rising and Declining satisfactions as a Cause of Some Revolutions and a Contained Rebellion. In H.D. Graham and T.R. Gurr (Eds.) Violence in America: Historical and comparative Perspectives (vol2) Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1969.
- DARLEY, J.M. & ARONSON, E. Self evaluation us direct anxiety reduction as determinant of the fear-affiliation relationship. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, Supplement 1, 66-79.
- DA COSTA, A.E.B. A contribuição das teorias de atribuição de causalidade e comparação social ao pensamento de Bandura - monografia, não publicada - F.G.V., Rio de Janeiro, 1979, 185 págs.

- DA COSTA, A.E.B. Atitudes, valores e tipificação sexual (em preparo) 1980-1981.
- DA COSTA, A.E.B. e COELHO, M.I.M. Configuração do nível manifesto e latente do currículo da Escola de 1º Grau (quatro primeiras séries) - SEEMG/IEMGE/e INPE, Belo Horizonte, 1978 - 268 páginas.
- DE CHARMS, Personal Causation. New York: Academic Press, 1968.
- DREYER, A. Aspiration behavior as influenced by expectation and group comparison. Human Relations, 1954, 7, 175-190.
- FAULS, Lydia B. & SMITH, W.D. Sex-role learning of five-year olds. J. Genet. Psychol., 1956, 89, 105-117.
- FENICHEL, O. The psychoanalytic theory of neuroses. New York: Norton, 1945.
- FESTINGER, L. A theory of social comparison processes. Human Relations, 1954, 7, 117-140.
- FESTINGER, L. A theory of cognitive dissonance. Stanford, Calif.: Stanford Univers. Press, 1962.
- FESTINGER, L. Torrey J. & WILLERMAN, B. Self evaluation as a function of attraction to the group. Human Relations, 1954, 7: 161-174
- FREUD, S. A general introduction to psychoanalysis. New York: Liveright, 1920 (First German ed., 1917).
- GEWIRTZ, J.L. and STINGLE, K.C. The learning of generalized imitation as the basis for identification, Psychological Review, 1968, 75: 374-397.
- GORDON, B.F. Influence and social comparison as motives for affiliation. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, Supplement 1, 55-65.

- GRINGS, W.W. The Role of Consciousness and Cognition in Autonomic Behavior Change. In F.J. McGuigan and R. Schoonover (Eds.), The Psychophysiology of Thinking. New York: Academic Press, 1973.
- GURR, T.R. Sources of Rebellion in Western Societies: Some Quantitative Evidence. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 391, 1970, pp. 128-144.
- HAKMILLER, K. Threat as a determinant of downward comparison. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, Supplement 1, 32-39.
- HAKMILLER, K. Need for self-evaluation, perceived similarity and comparison choice. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, Supplement 1, 49-54 (b).
- HAMILTON, M.L. Vicarious reinforcement effects on extinction. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, Supplement 1, 32-39.
- HEIDER, F. Psicologia das Relações Interpessoais. Tradução de Dante Moreira Leite. Livraria Pioneira Editora e Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1970 (1a. edição americana, 1958).
- HERRNSTEIN, R.J. Method and Theory in the Study of Avoidance. Psychological Review, 1969, 76: 49-69.
- HEWLETT-PACKARD, H.P.25 C Programação aplicada. 1975 - 161 páginas.
- HILL, W.F. Learning theory and the acquisition of values. Psychol. Rev., 1960, 67, 317-331.
- HOFFMAN, P.J., FESTINGER, L. & LAWRENCE, D.H. Tendencies Toward group comparability in competitive bargaining. Human Relations, 1954, 7: 141-159.

- HOLT, E.B. Animal Drive and the learning process. New York: Holt, vol. 1.
- HULL, C.L. Principles of behavior. New York: Appleton, 1943.
- JAMES, W.H. & ROTTER, J. Partial and 100% Reinforcement Under change and Skill Conditions . Journal of Experimental Psychology, 1958, 55: 397-403.
- JONES, E.E. & DAVIS, K.E. From Acts to disposition. In L. Berkowitz (Ed), Advances in experimental social psychology, vol. 2, New York: Academic Press, 1965. Pp. 219-266.
- JONES, Mary C. The elimination of children's fears. J. exp. Psychol. 1924, 7, 383-390.
- JONES, E. and NISBETT, R. The Actor and the observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior. In E. Jones et alii (Eds.) Attribution: Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1971. pp. 79-94.
- KELLEY, H.H. Attribution theory in Social Psychology. In M.R. Jones (Ed) Nebraska Symposium on Motivation: 1965, Lincoln Univers. Nebraska Press, 1962, pp. 192-238.
- KANFER, F.H., BRADLEY, M.A. & MARSTON, A.R. Self Reinforcement as a Function of Degree of Learning. Psychol. Rep., 1962, 10, 885-886.
- KANFER, F.H. & MARSTON, A.R. Determinants of Self reinforcement in Human Learning. J. exp. Psychol., 1963, 66: 245-254 (b).
- KANFER, F.H. & MARSTON, A.R. Conditioning of self-reinforcing Responses: An analogue to self confidence training. Psychol. Rep., 1963, 13, 63-70(a).

- KANAREFF, V.T. & LANZETTA, J.T. Effects of task definition and probability of Reinforcement Upon the Acquisition and Extencion of Imitative Responses, J. exp. Psychol. 1960a, 60, 340-348.
- KANAREFF, V.T. Y LANZETTA, J.T. Effects of Sucess-faillure experiences andprobability of reinforcement upon the acquisition and Extinction of An Imitative Response. Psychol. Report, 1960b, 7, 151-166.
- LIEBERT, M.R. NEALE, M.J., DAVIDSON, S.E. - La TV y los niños. Editorial Fontanella, S.A. Barcelona, 1976, caps. 2, 3, 4 e 5.
- LATANÉ, B., ECKMAN, J. & JOY, V. Shared stress and interpersonal attraction. Journal of Experimental Social Psychology. 1966, Supplement 1, 95-102.
- LATANÉ, B. & WHEELER, L. Emotionality and reactions to disaster. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, Supplement 1, 92-102.
- LOGAN, F., OLMSTED, D.L., ROSNER, B.J., SCHWARTZ, R. D. and STEVENS, C.M. Behavior theory and social science. New Haven: Yale Univer. Press, 1955.
- MACCOBY, ELEANOR E. Role taking in childhood and its consequences for social learning, Child Development, 1959, 30, 239-259.
- MACCOBY ELEANOR, E. and WILSON, W.C. Identification and observational learning from films. J. Abnorm Soc. Psychol., 1957, 55, 76-87.
- MCDUGALL, W. An introduction to social psychology. London, Meuthuen, 1908.
- MAHONEY, M.J. & BANDURA, A. Self reinforcement in pigeons. Learning and Motivation, 1972, 3, 293-303.

- MARSTON, A.R. & KANFER, F.H. Human reinforcement: Experiment and subject controlled. J. exp. Psychol., 1963, 66, 91-94.
- MASSERMAN, J.H. Behavior and neurosis, Chicago, III.: Univ. of Chicago Press, 1943.
- MELVIN, K.B. and BROWN, J.S. Neutralization of an aversive light stimulus as a function of number of paired presentations with food. J. Comp. Physiol. Psychol. 1964, 58, 350-353.
- METZ, J.R. Teaching autistic children generalized imitation. Paper read at Amer. Psychol. Ass., Los Angeles, 1964. Cited in Bandura, A. Vicarious processes: no trial Learning. In L. Berkowitz (Ed). Advances in Experimental Social Psychology - vol. 2. Academic Press. New York and London. 1965. pp 1-55.
- MILLER, N.E. Theory and experiment relating psycho-analytic displacement to stimulus response generalization. J. Abnorm Soc. Psychol., 1948, 43, 155-178 (b).
- MILLER, N.E. Liberalization of basic S-R concepts: extension to conflict behavior, motivation and social learning. In S. Koch (ed.) Psychology: A study of a science. vol. 2. New York: Mc Gran Hill, 1959, pp. 196-292.
- MILLER, R.E., BANKS, J.H. and OGAWA, N. Communication of affect in "cooperative conditioning" of rhesus monkeys. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1962, 64, 343-348.
- MILLER, R.E., BANKS, J.H. and OGAWA, N. Role of facial expression in "cooperative avoidance conditioning" in monkeys. J. abnorm soc. Psychol. 1963, 67, 24-30.
- MILLER, S. Planejamento Experimental e estatística - tradução de Eduardo d'Almeida. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977.

- MILNER, Esther. A study of the relationship between reading readiness and patterns of parent - child interaction. Child Development, 1951, 22, 95-112.
- MOWRER, O.H. Identification: A link between learning theory and psychotherapy. In Learning theory and personality dynamics. New York: Ronald, 1950, pp. 573-616.
- MOWRER, O.H. Learning theory and the symbolic processes. New York: Wiley, 1960 (b).
- MUSSEN, P. & DISTLER, L. Masculinity, identification and father-son relationships. J. abnorm. soc. Psychol., 1959, 59, 350-356.
- NISBETT, R.E. & SCHACHTER, S. Cognitive manipulation of Pain. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, 2: 227-236.
- PAULUS, P.B. & SETA, J.J. The vicarious partial reinforcement effect: An empirical and theoretical analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 31: 930-936.
- PETTIGREW, T.F. Social evaluation theory: Convergences and applications. In D. Levine (Ed), Nebraska symposium on motivation. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press, 1967.
- PHARES, E.J. Expectancy changes in Skill and chance situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1957, 54, 339-442.
- PIAGET, J. Play, Dreams, and Imitation in Childhood. New York: Norton, 1951.
- RACHLIN, H. Self-Control. Behaviorism, 1974, 2: 94-107.
- RADLOFF, R. Social comparison and ability evaluation. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, Supplement 1, 6-26.

- RAMOS, E. Valores da juventude. trabalho apresentado no XIV Congresso Interamericano de Psicologia, São Paulo, 1973.
- RESCORLA, R. A. Informational variables in Pavlovian Conditioning. In G. H. Bower (Ed) The Psychology of Learning and Motivation (vol 6). New York: Academic Press, 1972.
- RESCORLA, R. A. & SOLOMON, R. L. "Two Process Learning theory: Relationships between Pavlovian Conditioning and Instrumental Learning. Psychological Review, 1967, 74, 151-182.
- RODRIGUES, A. Psicologia Social, Ed. Vozes Ltda, Petrópolis, 1972.
- _____. "Atribuição de causalidade e alocação de recompensas e punições em amostras brasileiras, Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 32, Jan-Março, 1980a.
- _____. Causal ascription and evaluation of Achievement-related outcomes: a cross cultural comparison. International Journal Intercultural Relations, 1980b (in press).
- ROKEACH, M. Beliefs, Attitudes and Values. Jossey, Bass. Inco. Publ. San Francisco, 1968.
- ROSS, L. D., RODIN, J. & Zimbardo, P.G. Toward an Attribution therapy: The Reduction of Fear through Induced Cognitive-Emotional Misattribution. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 12: 279-288.
- ROTTER, J. B. Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall, 1954.
- _____. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs, 1966, 80 (1, Whole n^o 609).

- SEARS, R. R. Identification as a form of behavioral development. In D. B. Harris (Ed), The concept of development. Minneapolis. Univers. Minnesota Press, 1957, pp. 149-161.
- SEARS, R.R., MACCOBY, Elanor, E. & LEVIN, H. Patterns of Child reading. Evanston: Row, Peterson, 1957.
- SCHACHTER, S. The Psychology of Affiliation. Stanford University Press, 1959.
- SCHACHTER, S. & SINGER, J. E. Cognitive Social and Psychological Review, 1962, 69: 379-399.
- SCHEIN, E. H. The effect of reward on adult imitative behavior. J. Abnorm Soc. Psychol. 1954, 65: 121-128.
- SCHEIBE, K. E. Beliefs and Values - The Person in Psychology. Holt, Rinehart and Winston, Inco., New York, 1970, pags 41-111.
- SELIGMAN, M. E. P. Phobias and Preparadeness. Behavior Therapy, 1971, 2: 307-320.
- SELIGMAN, M.E.P. & HAGER, J. L. Biological Boundaires of Learning. New York: Appleton Century Crofts, 1972.
- SHEFFIELD, F. D. Theoretical considerations in the learning of complex sequential tasks from demonstration and practice. In A. A. Lumsdaine (Ed) Student response in programmed instruction: a symposium. Washington, D.C.: Natl. Academic Sci. Natl. Res. Council, 1961, pp. 13-32.
- SIEGEL, S. Non parametric statistics for behavioral Sciences. Mc Graw Hill Books Company, Inc. New York, 1956.

- SINGER, J. E, Social Comparison - Progress and Issues. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, Supplement 1, 103-110.
- SKINNER, B.F. The behavior of organisms. New York, Appleton, 1938.
- _____. Science and human behavior. New York; Macmillan, 1953
- _____. Verbal Behavior. New York: Appleton, 1957.
- _____. Beyond Freedom and Dignity. New York: Knof, 1971.
- STOTLAND, E. & CARON, L. K. Social psychology: A cognitive approach. Philadelphia: Saunders, 1972.
- STOTLAND, E., ZANDER, A. & NATSOULAS, T. Generalization of interpersonal similarity. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- STOTLAND, E. & PATCHEN, M. Identification and changes in prejudice and in authoritarianism. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 62: 265-274.
- SULS, J. M. & MILLER, R. L. (Eds) Social Comparison Processes Theoretical and Empirical Perspectives. New York: Hemisphere Publishing Corporation, 1977.
- SULS, J. M. Social Comparison Theory and Research: An Overview from 1954. In J. M. Suls and R.L. Miller, Social Comparison Processes theoretical and Empirical Perspectives. New York, Hemisphere Publishing Corporation, 1977, pp. 1-19.
- TARDE, G. The laws of imitation. New York: Holt, 1903.

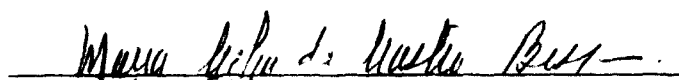
- THIBAUT, J. & KELLEY, H. H. The Social Psychology of Groups. New York: Wiley, 1959.
- THOMAS, W. I. and ZNANIECK, F. The Polish Peasant in Europe and America: Badger, Boston, vol. 1, 1918-20.
- THORESEN, C.E. and MAHONEY, M.J. Behavior Self-Control. Holt, Rinehart & Winston, New York; 1974.
- VALINS, S. Cognitive Effects of False Heart Rate Feed-Back. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 4: 400-408.
- WEINER, B. et alli. Perceiving the Causes of Success and Failure. In E. Jones et alii (Eds) Attribution: Perceiving the Causes of Behavior. Morristown. N.J. General Learning Press, 1971, pp. 95-118.
- WEINER, B. & KUKLA, A. An Attributional Analysis of Achievement Motivation. Journal of Personality and Social Psychology. 1970, 15: 1-20.
- WEINER, B., & POTENPAN, P.A. Personality Characteristics and Affective Relations Toward Exams of Superior and Failing College Students. Journal of Educational Psychology, 1970, 61: 144-151.
- WHEELER, L. Motivation as a determinant of upward comparison. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, Supplement 1, 27-31.
- WHEELER, L. & LEVINE, L. Observer-model similarity in the contagion of aggression. Sociometry, 1964, 30, 41-49.

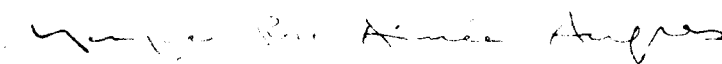
- WHITING, J.W.N. Resource mediation and learning by identification. In I. Iscoe & H.W. Stevenson (Eds), Personality development in children. Austin.. Univer. Texas Press, 1960, pp. 112-126.
- WALTERS, R. H., LEAT, M. & MEZEI, L. Inhibition and desinhibition of response through empathetic learning. Canad. J. Psychol., 1963, 17, 235-243.
- WARDEN, C. J. FJELD, H.A. & KOCH, A, M. Imitative behavior in cebus and rhesus monkeys. J. genet.Psychol., 1940, 56, 311-322.
- WHITING, J.W.M. & CHILD, I. L. Child training and personality. New Haven: Yale Univers. Press, 1953.
- WHITE, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological Review, 1959, 66: 297-333.
- WILSON, W.C. Imitation and learning of incidental cues by preschool children. Child Development, 1958, 29: 393-397.
- WOLPE, K. Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford, Calif: Stanford Univers. Press, 1958.
- ZAJONIC, R.B. Some effects of the "space" serials. Publ. Opin. Quart., 1954, 18, 365-374.
- ZNANIECK, F. The values as Cultural objets in the methods of Sociology, Reinhart and Farrar, New York, 1934, pags. 34-43.

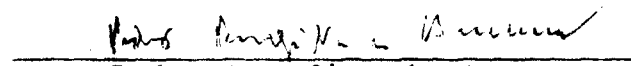
A tese de ANNA EDITH BELLICO DA COSTA foi considerada aprovada, com distinção.


Rio de Janeiro, 06 de junho de 1981


Aroldo Soares de Souza Rodrigues
Professor Orientador


Maria Celia de Castro Bessa
Membro da Comissão Examinadora


Monique Rose-Aimée Augras
Membro da Comissão Examinadora


Pedro Parafita de Bessa
Membro da Comissão Examinadora


Thezeza Penna Firme
Membro da Comissão Examinadora