

O comportamento infantil em contextos educativos: contributos da noção de *Behavior Setting*

Child behavior in educational contexts: contributions of the notion of Behavior Settings

José Farinha, Universidade do Algarve, Portugal (jfarinha@ualg.pt)

Vanda Correia, Universidade do Algarve, Portugal (vicorreia@ualg.pt)

João Carvalho, Universidade do Algarve, Portugal (jhcarva@ualg.pt)

Resumo: De acordo com a perspectiva teórica da dinâmica ecológica, o comportamento das crianças emerge da interação que se estabelece entre as suas próprias características e o contexto onde o comportamento ocorre. Contudo, a atenção da ação educativa tem-se focado essencialmente na criança, nas suas características e necessidades, e o meio onde esta aprende e se desenvolve nem sempre tem tido a merecida atenção. Com base no conceito de *behavior setting* de Roger Barker, existem padrões repetitivos de comportamentos que são característicos de determinados locais e de determinados limites temporais. Existe uma relação mútua e recíproca entre os participantes e o meio que constitui os *behavior settings*, que condiciona as possibilidades de ação dos seus intervenientes. A criança, no seu dia a dia, age enquanto participante de diversos *behavior settings*. Neste artigo pretendemos mostrar a importância das características do contexto no comportamento e nos processos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem das crianças.

Palavras-Chave: *affordances*, aprendizagem, *Behavior setting*, comportamento infantil, constrangimentos,

Abstract: According to the theoretical perspective of ecological dynamics, children's behavior emerges from the interaction that is established between their own characteristics and the context in which the behavior occurs. However, the focus of educational action has been primarily on children, their characteristics and needs, and the environment in which they learn and develop has not always received the attention they deserve. Based on Roger Barker's concept of behavior setting, there are repetitive patterns of behavior that are characteristic of particular locations and certain time limits. There is a mutual and reciprocal relationship between the participants and the environment that constitutes the behavior settings, which conditions the possibilities of action of their actors. The child, in his daily life, acts as a participant in various behavior setting. In this paper we aim to show the importance of contextual characteristics in children's behavior, developmental and learning processes.

Keywords: *affordances*, behavior setting, child behavior, constraints, learning

Perspetiva Ecológica sobre o comportamento infantil

A perspetiva teórica da dinâmica ecológica (e.g., Araújo, Davids & Hristovski, 2006) parte do princípio geral de que o comportamento humano resulta da interação entre a pessoa e o ambiente no qual ela interage. Este princípio foi definido pela primeira vez por Kurt Lewin na sua obra clássica, *Princípios de Psicologia Topológica* (Lewin, 1936), através da célebre fórmula $C_p = f(P, S)$, que pode ser lida como ‘o comportamento (C_p) é uma função da interação entre fatores pessoais (P), aquilo que uma pessoa é, e fatores situacionais (S), a situação onde a pessoa se encontra num determinado momento’. No caso do comportamento infantil a situação é constituída predominantemente por uma instituição educativa, com os seus elementos pessoais e sociais (professores/as, educadores/as, pessoal auxiliar) mas, também, por elementos físicos como os seus vários espaços. Estes espaços são normalmente construídos e equipados de forma a permitir e sugerir o tipo de atividade que se espera que aí seja realizada e preveem determinadas regras e materiais.

Porque os constrangimentos individuais ou pessoais (e.g., a maturidade e os interesses da criança) e da tarefa (e.g., os objetivos e regras da atividade) (e.g., Correia, Carvalho, Araújo, Pereira & Davids, 2018) são aqueles que implicam de forma mais direta os atores em qualquer sistema interacional, e na situação educativa em particular, têm sido a estes que se tem dado mais atenção na abordagem da ação educativa. Neste artigo, contudo, será abordado o contributo particular que a noção de *behavior setting* (Barker, 1968) poderá ter na atenção que deverá ser dada aos constrangimentos relacionados com o envolvimento em contextos educativos de forma a compreendê-los melhor para assim poder intervir no sentido de construir situações educativas que, num sentido mais geral, sejam potenciadoras do desenvolvimento infantil e num sentido mais particular, possam facilitar a consecução dos objetivos pedagógicos.

O Behavior Setting

Designa-se por *behavior setting* um padrão repetitivo de comportamentos, ou atividades (os participantes podem variar) que têm lugar num determinado local e

dentro de limites temporais definidos (Fuhrer, 1986). De acordo com Barker (1968) os *behavior settings* podem ser conceptualizados a partir de uma dupla perspetiva. Por um lado, os *behavior settings* são gerados e mantidos pela relação entre os elementos participantes (ou seja, pessoas e objetos) e, neste sentido, estão naturalmente ao serviço de processos de adaptação e desenvolvimento humano. Por outro lado, reciprocamente, enquanto estrutura dinâmica de ordem superior, um *behavior setting* constrange as possibilidades de ação dos seus ocupantes, condicionando o comportamento humano, mas, ao mesmo tempo, dando-lhe grande parte do seu sentido.

- Barker (1968) chamou a atenção para alguns aspetos da interação comportamento / ambiente em crianças que mostram a forma como o comportamento contribui para a manutenção do *setting*. As suas observações permitiram-lhe chegar a três tipos de generalizações de tipo explicativo:

- Em primeiro lugar, o comportamento das pessoas altera-se de situação para situação. Quer dizer, existem aspetos do nosso comportamento que são mais influenciados por determinados componentes do *setting* do que por constrangimentos individuais, isto na medida em que existe um conjunto de elementos desse mesmo ambiente que nos dão indicações acerca da forma como nos devemos comportar. Por exemplo, uma criança comportar-se-á de forma diferente consoante se encontre numa sala, no recreio ou na rua.

- Em segundo lugar, os comportamentos das pessoas no mesmo *setting* tendem a assemelhar-se mais entre si do que o comportamento das mesmas pessoas noutra *setting*. As crianças podem, por exemplo, comportar-se de forma calma e sossegada na sala e de forma mais ruidosa no recreio. Quer dizer, tendem a agir essencialmente de acordo com o *setting* de que fazem parte num dado momento.

- Em terceiro lugar verifica-se uma consistência no comportamento dentro de cada *behavior setting*. Tomemos como exemplo o comportamento de uma criança num supermercado: afastar-se da mãe; olhar para os produtos expostos; pedir um determinado brinquedo, bebida ou guloseima. A criança interessa-se por várias partes do supermercado, mas mantém um comportamento de supermercado durante todo o tempo

que aí se encontra. Este exemplo mostra que pode haver mais do que um tipo de comportamento apropriado para cada *behavior setting*.

Padrões fixos de ação

As observações realizadas por Barker permitiram-lhe constatar uma maior variabilidade no comportamento individual (da criança) entre locais na comunidade do que entre crianças num mesmo local (Helf, Hoch, Edmunds & Weeks, 2014). Esta consistência do comportamento individual num determinado *behavior setting* como a igreja, supermercado ou estação dos correios, conduziram à identificação de padrões fixos de ação (*standing patterns of behavior*) como característica de um *behavior setting* (Helf et al., 2014). Assim, padrões fixos de ação consistem em segmentos significativos de comportamento observados habitualmente em determinado espaço, independentemente das pessoas que o ocupam, sendo influenciados pelos constrangimentos e possibilidades do meio, ou *milieu* segundo Barker, onde o comportamento ocorre. O *milieu* compreende assim um conjunto de possibilidades de ação influenciadas não só por constrangimentos físicos, mas também sociais. Por outras palavras, um *behavior setting* implica uma relação recíproca entre os participantes com as propriedades físicas ou materiais desse *milieu* (ou meio) mas também com os outros participantes desse *behavior setting*, constituindo a própria atividade dos participantes um *milieu* uns para os outros (Barker, 1968). Todos tendemos a fazer as mesmas coisas numa igreja, loja ou sala de aula, e, quando saímos, as pessoas que nos substituem vão, de uma forma geral, fazer as mesmas coisas. Um padrão fixo de comportamento é, por isso, algo que nos transcende, um fenómeno de comportamento extra individual como lhe chamou Barker (Helf et al., 2014).

Naturalmente que a influência que o *setting* exerce sobre o nosso comportamento não depende de qualquer poder sobrenatural, mas é determinado pela forma e estrutura de determinados elementos do ambiente. A maior parte das crianças corre, salta, adota várias formas de comportamento exuberante e ruidoso quando se encontra em campo aberto ou em zonas de recreio. Aqui pode ser o espaço, os baloi-

ços, ou outras estruturas, que convidam a adotar este tipo de comportamento. Da mesma forma, numa estação de correios ou numa biblioteca existem sinais, avisos, barreiras que têm a finalidade de inibir esses comportamentos, ao mesmo tempo que convidam a outros comportamentos típicos desse *setting*. O *behavior setting* de uma sala de atividades, por exemplo, é constituído pelos padrões de ação das crianças e dos/das educadores/as e/ou auxiliares e assente nas possibilidades de ação desse *setting*. A compreensão desta ideia assenta na noção de *affordances* de Gibson (1979). *Affordances* são possibilidades de ação que são percebidas pelo indivíduo (neste caso a criança) na sua relação recíproca e funcional com o ambiente (Gibson, 1979). Por exemplo, numa sala de aula, uma cadeira, com as dimensões adequadas, oferecerá a uma criança de 5 anos a possibilidade de se sentar, mas não a uma criança de 9 meses que ainda gatinha ou que começou a andar (Helf et al., 2014). Para a criança que começou a andar, a cadeira poderá contudo permitir apoiar-se e assim visualizar e chegar a um brinquedo colocado numa mesa. Como se entende nos exemplos anteriores, a perceção de possibilidades de ação (ou *affordances*) no *setting* guia a ação da criança e, reciprocamente, a ação permite a deteção de outras *affordances* nesse ambiente.

Não devemos, contudo, esquecer o papel que a aprendizagem e a pressão social têm neste processo. Grande parte da ação educativa consiste em, de forma mais ou menos subtil, ensinar às crianças a forma como se devem comportar em determinadas situações, mas também aprendemos a usar as nossas capacidades (motoras, perceptivas) para decidir a forma como nos devemos comportar em situações novas ou diferentes do habitual. Por exemplo, quando na presença de um escorrega, embora as características morfofuncionais da criança, tais como a estatura e a força, o permitam e a estrutura (escorrega) a convide a subir, a criança é tendencialmente constrangida pelo adulto a não subir e esta ação é inibida. A perceção das possibilidades de ação do outro, para além de dependerem das nossas próprias possibilidades de ação, dependem também da interpretação que fazemos da adequação dos comportamentos ao *setting* em causa.

Em resumo, a forma como nos comportamos depende em larga medida da forma como a estrutura física do *setting*, os fatores ligados à aculturação e aprendizagem e a nossa capacidade em perceber as possibilidades e convites (ou mesmo exigências) da situação se combinam para estabelecer os padrões fixos de ação.

A forma como as pessoas se comportam num determinado *setting* pode, naturalmente, evoluir ao longo do tempo. Ou seja, os padrões fixos de ação mantêm uma certa flexibilidade, não são estáticos, uma vez estabelecidos não são inalteráveis. Por exemplo, Farinha (1994) verificou que em salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico em que eram utilizados computadores os alunos que estavam a utilizar o computador interagem maioritariamente (65% das vezes) com colegas quando pretendiam obter ajuda para resolver um problema. Constatou também a “existência de um volume significativo de interações de ajuda entre alunos, face às interações de ajuda verificadas entre alunos e a professora” (Farinha, 1994, p. 81). Estes dados permitem constatar uma clara evolução nas formas de comportamento de professores e alunos, nomeadamente a aceitação generalizada de comportamentos de comunicação e cooperação entre alunos, o que implica que os alunos possam estar envolvidos num processo de aquisição de conhecimentos e competências sem a intervenção direta do/a professor/a. Uma consequência disto é que o padrão fixo de comportamento das crianças passou a incluir um muito maior nível de auto-orientação e envolvimento nas atividades e um menor nível de aceitação passiva das instruções do adulto. Os professores passaram assim a gastar menos tempo no ensino para a classe e mais tempo na orientação individual ou de pequenos grupos (Farinha, 1994).

Atualmente acredita-se que deve ser dada uma certa liberdade à criança para explorar e interagir com o contexto (e.g., os colegas, os materiais, equipamentos, espaço). Como as atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) recomendam, o/a educador/a deverá “criar um ambiente educativo em que esta [criança] dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). Revela-se também assim

fundamental verificar que (inter)ações emergem na exploração livre dos espaços e materiais disponíveis para, em seguida, valorizar essas escolhas das crianças no *design* das situações de aprendizagem (e.g., Correia, Carvalho, Araújo, Pereira & Davids, 2018b). Em virtude desta mudança, outra alteração tem a ver com a reestruturação do próprio *setting* da sala de aula.

Convém ainda fazer referência a mais uma possibilidade de variação ao nível dos padrões fixos de comportamento. Os padrões de comportamento característicos de um determinado *setting* podem ser expressos de várias formas. Por exemplo, uma sala de Jardim de Infância pode incluir os seguintes padrões de comportamento: jogo individual, atividade de grupo, resolução cooperativa de problemas e busca de informação ou orientação. Ora, qualquer destes comportamentos pode ser expresso de várias maneiras. Tomemos como exemplo um comportamento de busca de informação ou orientação necessários para resolver um problema. A criança pode umas vezes fazer uma pergunta direta ao/a educador/a e, outras vezes, adotar uma atitude mais reflexiva e tentar resolver o problema por ela própria adotando uma estratégia de tentativa e erro, observar a realização da tarefa por um grupo de colegas, ou pesquisar num livro ou na internet. Na verdade, qualquer destas formas de obtenção de informação pode ser definida como um comportamento adequado numa sala de Jardim de Infância.

Contextos educativos e o desenho de ambientes de desenvolvimento e aprendizagem

O assumir de uma perspetiva ecológica do comportamento infantil implica assim perceber que tanto a ação educativa como a pedagógica constituem fatores fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem, que interagem com fatores materiais e físicos que, por isso, acabam por ter também uma influência significativa.

Neste artigo pretende-se assim de alguma forma descentrar o foco exclusivo nas pessoas e reforçar a forma como se organizam e constroem os espaços físicos onde as crianças agem. Os espaços têm importância porque a consonância entre o meio e o comportamento é uma característica essencial de todos os *behavior settings*. Quer dizer, como mostraram Helf, Hoch, Edmunds & Weeks (2014) a identidade de um

determinado *behavior setting* é definida a partir dos comportamentos coletivos dos elementos participantes que, por sua vez, são determinados pelo seu conhecimento dos comportamentos mais adequados nesse *setting*, ou, pelo menos, os comportamentos mais adequados tendo em vista o papel particular que é desempenhado para cada elemento. Por exemplo, numa sala de atividades, o comportamento de circular pela sala, ou falar com outro elemento, não se adequa da mesma forma ao papel de professor/a e ao papel de aluno/a. Num *setting* completamente diferente, como, por exemplo, o recreio, esta diferenciação pode ser ainda mais evidente, porque o recreio possui outro conjunto de possibilidades de ação (ou *affordances*) que são permitidas ou constringidas por este *setting*. Estas características associadas aos espaços tornam-se especialmente importantes se tivermos em conta a relação entre determinados espaços de uma sala e os objetivos curriculares. Por exemplo, os padrões fixos de ação característicos de uma situação em que as crianças fazem um círculo, em pé ou sentadas, podem incluir o respeito pelo espaço pessoal dos outros mais próximos, a necessidade de prestar atenção ao/a educador/a ou a qualquer criança que esteja a falar, eventualmente entrar na conversação num momento apropriado, e permanecer sentado ou em pé, consoante o caso. Estes comportamentos podem, por exemplo, ser pouco manifestos e esperados noutros contextos, como por exemplo o espaço de recreio exterior. Com efeito, a organização dos elementos do meio físico característica de um recreio de um Jardim de Infância é, idealmente, concebida com vista a possibilitar, convidar e apoiar uma série de comportamentos, jogos e brincadeiras de movimento. Um/uma educador/a naturalmente não esperaria que uma criança usasse essa área para a realização de uma atividade individual, como por exemplo a construção de um puzzle, nem aceitaria que as crianças sistematicamente recusassem brincar umas com as outras neste espaço. Pelo contrário, muitos/as educadores/as valorizam o espaço do recreio porque entendem que pode constituir um contexto privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem. Este exemplo simples é usado para mostrar que o comportamento e o meio devem de alguma forma interagir no sentido de se facilitarem um ao outro, ou,

como sugere Barker, deve haver uma consonância essencial entre eles. Por outro lado, a deteção de discrepâncias entre o comportamento dos participantes e as expectativas acerca do comportamento desse *setting* podem levar à necessidade de se realizarem intervenções no mesmo para que este assuma as funções esperadas e promova as *affordances* que permitem desenvolver e explorar as suas possibilidades de ação.

Outro aspeto que deverá ser tido em conta no desenho de ambientes de desenvolvimento e aprendizagem efetivamente significativos desse ponto de vista é a interdependência (Sarmiento, Matias, Silva, Sousa & Elali, 2013; Heft et al, 2014) entre *behavior settings*. Com efeito, cada *behavior setting*, mais simples ou mais complexo, existe num ambiente mais vasto e estabelece com esse ambiente e com os outros *behavior settings* uma relação específica e significativa. Essa relação pode ser de facilitação ou de inibição mútua. Por exemplo, não é provável que numa mesma sala um/uma educador/a proponha a um grupo uma situação de audição de uma história e, ao mesmo tempo, a outro grupo a realização de uma dramatização. A realização simultânea destas atividades faria com que acabassem por se prejudicar uma à outra — o ruído resultante da dramatização iria afetar a leitura da história e, por outro lado, alguma criança envolvida na dramatização poderia começar a prestar mais atenção à história — contudo, já poderiam conviver mais pacificamente, por exemplo, atividades de dramatização e expressão plástica.

A interdependência entre *behavior settings* tem, assim, essencialmente a ver com o aparecimento de padrões alternativos de comportamento nos *settings* adjacentes — quer dizer, o que está em causa é a compatibilidade dentro de um *behavior setting* mais vasto e entre *behavior settings* adjacentes — sendo a compatibilidade entre *settings* diferentes, mas próximos, uma questão bastante mais óbvia, no sentido em que comportamentos que são apropriados num determinado *setting* podem não o ser noutro. Um exemplo deste processo é a determinação legal que proíbe a existência de salões de jogos junto de escolas — esta determinação resulta da crença de que os comportamentos característicos de um salão de jogos interferem negativamente nos padrões fixos de ação característicos de

uma escola. O problema aqui não é a questão de saber se devem existir ou não salões de jogos, mas da interação entre esse e outro tipo de *behavior settings*. Outro exemplo, poderá ser a existência, num Jardim de Infância, de salas de atividades junto ao local de recepção das crianças. Dentro de certos períodos do dia, a entrada e saída de crianças com os respetivos pais (ou outros adultos) perturba o normal funcionamento da sala. Neste caso, a sala de atividades só se constitui como o *behavior setting* esperado fora dos períodos/horários de entrada e saída das crianças, i.e., dentro de determinados limites temporais.

A compreensão deste processo da interdependência entre *behavior settings* é importante no sentido em que coloca a questão de como seleccionar a localização e a organização espacial de áreas de atividades de forma que os respetivos padrões fixos de ação não sejam contaminados por outros *behavior settings*. Cada área específica de atividade deverá assim facilitar um determinado tipo de comportamentos que podem ser significativamente diferentes daqueles característicos de outras áreas, mas que, ao mesmo tempo, reforça determinados elementos desse contexto e, consequentemente, as finalidades para que esse contexto foi estabelecido.

O Comportamento Infantil em Contextos Educativos

Neste momento não é difícil compreender que os participantes num determinado *behavior setting* se encontram envolvidos por um padrão complexo no qual os componentes físicos exercem uma influência notória sobre quase todos os aspetos do comportamento infantil. Naturalmente que nem Barker nem qualquer outro psicólogo ambiental afirmam que somos completamente determinados por qualquer *behavior setting* — o que acontece é que o *behavior setting* constrange (i.e., estabelece as condições a partir das quais se processa) a interação sujeito-ambiente. Vimos também que, por vezes, os padrões fixos de ação característicos de uma situação podem interagir negativamente com os requisitos de outra situação — neste caso estamos perante um *behavior setting* confuso, mal definido, dificilmente perceptível para as crianças o que normalmente tem como consequência que estas tenham dificuldade em corresponder aos objetivos definidos pelos programas

e planificações propostos pelos/as educadores/as ou professores/as. Por exemplo, um espaço dedicado à educação física ou um espaço de recreio de um jardim de infância que esteja separado por uma estrutura em vidro de uma sala de atividades. O facto de as crianças se poderem observar pode alterar, e confundir, as características dos *behavior settings* e consequentemente influenciar o seu comportamento. Ou seja, as crianças dentro da sala de atividades poderão sentir-se tentadas a adotar comportamentos do recreio ou próprios de uma aula de educação física (EF) e por sua vez as crianças no recreio ou envolvidas numa aula de EF podem-se sentir convidados a participar nas atividades a decorrer no outro *setting*.

A análise do *behavior setting* de Barker torna clara a influência do ambiente no comportamento, mas já não é suficientemente explícita no que diz respeito ao efeito do comportamento no meio ambiente. Contudo, Popov e Chompalov (2012), chamaram a atenção para o facto de que Wicker (1987, 2002), um dos pioneiros da psicologia ecológica, desde logo ter assumido os *behavior settings* como construtos sociais e o seu sentido resultado dos padrões interacionais dos elementos que neles participam (Wicker, 1987). Podemos assim verificar que existe uma relação de influência recíproca entre ambiente e comportamento, isto na medida em que o ambiente é definido a partir dos *behavior settings*.

Sendo assim, torna-se claro que uma ou mais crianças podem de alguma forma modificar os *behavior settings* nos quais estão inseridas. Nesta perspectiva, Day (1983) sugeriu três formas pelas quais as crianças podem influenciar os *settings* nos quais participam, que são a modificação, construção e não participação. Vejamos cada uma destas formas:

Modificação: Uma das formas mais comuns através da qual uma criança consegue afetar o *setting* é através da modificação do propósito da área ou atividade (Day, 1983). Por exemplo, numa sala de Jardim de Infância, durante a atividade de leitura de uma história, uma criança pode ser estimulada a contar algo que lhe aconteceu ao que as outras crianças reagem relatando também algumas experiências pessoais, sobrepondo-se umas às outras e gerando alguma confusão. O/a educador/a pode então decidir abandonar a leitura e

procurar organizar as intervenções de forma a que as crianças se possam efetivamente ouvir umas às outras. Assim, no seguimento do comportamento de uma criança, a atividade de ouvir uma história foi transformada numa atividade de outro tipo, sem que, contudo, a programação tivesse sido substancialmente alterada. Tanto a criança como o/a educador/a permaneceram no mesmo espaço, sentados, a conversar uns com os outros e fiéis ao objetivo de representação de histórias e de acontecimentos da vida quotidiana previsto na área de Expressão e Comunicação das OCE-PE (Lopes da Silva et. al., 2016).

Vejamus um outro exemplo. Uma área de realização de atividades domésticas, bem delimitada no espaço, com utensílios próprios foi instalada numa sala de Jardim de Infância. Essa área era utilizada habitualmente pelas crianças em vários episódios de jogo dramático, desempenho de papéis, etc. Contudo numa ocasião uma criança apropriou-se desse espaço e funcionou como se tratasse do seu restaurante, era a única criança a ocupar o espaço, as outras crianças aproximavam-se da entrada, transformada em balcão, e encomendavam comida. Essa criança recebia as encomendas, servia a comida imaginária e ia funcionando no seu restaurante, com ou sem a participação das outras crianças. Esta modificação introduzida pela criança, embora não tivesse sido prevista pelo/a educador/a, de qualquer forma deu origem a comportamentos compatíveis com a funcionalidade prevista da área em causa (Day, 1983).

Construção: Poderemos aceder a uma melhor compreensão da forma como a construção pode afetar qualquer meio ambiente observando a forma como uma criança vai tentando a tarefa impossível de construir uma torre com cubos, esferas e cones. À medida que a criança se esforça por utilizar estes elementos na construção da torre, descobrirá que é fácil empilhar os cubos, mas não as esferas, que um cone pode ser colocado no cimo da torre, etc. O conhecimento que a criança tem da relação entre forma e construção da torre decorre da experiência concreta e imediata (Day, 1983). Ou, no recreio, a relação com as alfarrobas que caem debaixo de uma alfarrobeira, pode tornar-se um espaço de apropriação de conceitos relacionados como a quantidade, o número e a relação entre os números, ou a proporcionalidade.

Não é, por isso, de estranhar que as crianças adotem

uma posição ativa e participem na construção do ambiente à sua volta. Existem, com efeito, muitas maneiras pelas quais as crianças podem adotar uma atitude construtiva face a um determinado *behavior setting*. Podem, por exemplo, adicionar areia à tinta de água para obter uma textura diferente na pintura. Podem pôr questões acerca do efeito do sol e da água nas sementes de feijão ou milho que são colocadas junto à janela, podendo, por exemplo, introduzir experiências não planeadas pelo/pela professor/a ou educador/a.

Os/as educadores/as têm naturalmente um papel importantíssimo na promoção das condições de construção da realidade e do ambiente pelas crianças. Terão que ter a sensibilidade e a disponibilidade necessárias para estimular este tipo de comportamentos, encorajar a criança a acrescentar qualquer coisa, alterar a tarefa ou atividade, mantendo a integridade global da planificação original.

Não-participação: Uma das formas mais efetivas pela qual as crianças podem influenciar uma planificação realizada pelo/a educador/a é decidir não participar numa atividade ou área de atividades. Por exemplo, Day (1983) descreveu a seguinte situação hipotética: num determinado momento uma equipa de educadores/as decidiu introduzir materiais que estimulassem o pensamento reflexivo. Construíram uma área de atividades cognitivas num canto da sala no qual foi colocada uma mesa e várias prateleiras e cadeiras. Seguidamente selecionaram jogos, puzzles, e objetos interessantes do ponto de vista sensorio-motor e organizaram-nos de uma forma agradável. Contudo, inexplicavelmente, as crianças recusaram-se a ocupar e utilizar esse espaço tendo os objetos ficado sem ser utilizados. Após um período de observação frustrante, os/as educadores/as decidiram alterar a localização dos materiais, colocando-os em áreas habitualmente frequentadas pelas crianças. Ao mesmo tempo asseguraram-se de que os comportamentos requeridos pelos materiais eram consonantes com os padrões fixos de ação da nova localização o que resultou em que os materiais começaram a ser usados de acordo com os objetivos previstos pelos/as educadores/as.

Existe, contudo, um outro aspeto, mais radical, pelo qual as crianças podem influenciar os *behavior settings* nos quais participam, que é a atuação de com-

portamentos disruptivos (e.g., Kaminski, 1986) que acabam por destruir ou inviabilizar a sua estrutura ou objetivos, o que não acontece com a *Modificação* ou *Não-Participação*. Acontece por vezes, por razões que nem sempre conseguimos compreender, que as crianças não aderem às expectativas definidas para um determinado *behavior setting* independentemente do cuidado e clareza com que esse ambiente é definido. Mais do que isso, por vezes parecem mesmo fazer tudo o possível para perturbar e inviabilizar qualquer tipo de atividade organizada e produtiva que se procura desenvolver. A conceptualização desenvolvida pela psicologia ecológica não parece ter ainda desenvolvido formas específicas de ação que possam ser adotadas no sentido de contrariar a tendência disruptiva que por vezes caracteriza o comportamento infantil. É preciso não esquecer, contudo, que o próprio processo de desenvolvimento implica que por vezes aconteçam situações que no imediato possam parecer anómalas. A educação é um processo interpessoal e em todos os contextos de relacionamento interpessoal podem acontecer desencontros, desentendimentos, falhas, que, tendo muitas vezes a ver com fatores meramente circunstanciais dificilmente perceptíveis, só em casos excecionais prejudicam a relação numa perspetiva mais global. Só há razões para alarme se isso acontecer segundo um padrão regular e repetitivo e não de uma forma esporádica.

Resumindo, podemos identificar três formas pelas quais as crianças podem influenciar qualquer *behavior setting*. Podem modificar o propósito do *setting*, podem construir novos propósitos e atividades consonantes com os objetivos iniciais, podem não participar nas atividades ou áreas pré-definidas e podem inviabilizar o *behavior setting*. Alguns autores, como Wicker (1987), apontaram, contudo, como crítica a Barker o facto de este negligenciar o contributo individual de cada participante. Ou seja, de acordo com Wicker (1987), Barker debruçou-se essencialmente sobre a identificação de *behavior settings* nos quais fossem refletidas as suas funções globais e estáveis. Neste sentido, as contribuições únicas e isoladas de determinadas crianças não seriam muito relevantes

face às forças dinâmicas e coletivas dos *settings* que são relativamente estáveis. Contrariamente, para Wicker (1987) as mudanças no *behavior setting* não podem ser totalmente compreendidas sem considerar as contribuições particulares de cada elemento. Neste sentido, seria interessante identificar nos contextos educativos *behavior settings* de acordo com as características e propriedades supramencionadas, ou seja, investigar em que medida a modificação do *behavior setting*, mesmo que pontual e envolvendo apenas uma criança, poderá não somente influenciar o *setting*, mas extingui-lo e/ou levar à conceção de um outro.

Considerações finais

A compreensão da ação, e conseqüentemente da cognição, entendidas como um processo que emerge da interação que se estabelece entre o indivíduo, a tarefa e o ambiente, atribui um papel de grande relevância à estrutura, organização e significado do local onde se desenrolam as ações (*behavior setting*). Perceber de que forma o comportamento das crianças é condicionado/promovido por diferentes *behavior settings* no contexto educativo deverá ser uma competência dos/as educadores/as. A compreensão do comportamento infantil em contextos educativos com base na análise dos *settings* que o compõem, permitirá aos/as educadores/as intervir através da manipulação dos constrangimentos associados a estes contextos/ambientes. Reajustando e reorganizando os espaços e os materiais, em função das necessidades das crianças e dos padrões de comportamento que são esperados em cada um dos contextos, os/as educadores/as poderão facilitar a emergência de padrões funcionais de comportamento que promovam as aprendizagens e o seu desenvolvimento. Esta noção permite reforçar a perspetiva de que os profissionais de infância (professores/as, educadores/as, auxiliares) são gestores destes contextos, ou seja, *designers* e facilitadores de ambientes de aprendizagem que convidam e guiam as crianças a explorar e descobrir padrões de ação a partir das 'paisagens' de *affordances* desenhadas (i.e., possibilidades de ação) (e.g., Correia et. al., 2018a).

Referências

- Araújo, D., Davids, K., & Hristovski, R. (2006). The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of Sport & Exercise*, 7, 653–676.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford: CA: Stanford University Press.
- Correia, V., Carvalho, J., Araújo, D., Pereira, E., & Davids, K. (2018a). Principles of nonlinear pedagogy in sport practice, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 117-132, DOI: 10.1080/17408989.2018.1552673.
- Correia, V., Carvalho, J., Araújo, D., Pereira, E., & Davids, K. (2018b). EF Pré-Escolar: Desenhar ambientes representativos de aprendizagem. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 21-24.
- Day, D. (1983). *Early childhood Education: A Human Ecological Approach*. Palo Alto, CA: Scott, Foresman & Co.
- Farinha, J. (1994). *A Utilização de Computadores no Ensino Básico 1º Ciclo*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Fuhrer, U. (1986). Beyond the Behavior Setting. *Journal of Environmental Psychology*, 6, 359-369.
- Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances: The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Helf, H., Hoch, J., Edmunds, T., & Weeks, J. (2014). Can the Identity of a Behavior Setting Be Perceived Through Patterns of Joint Action? An Investigation of Place Perception. *Behavior Science*, 4, 371-393. DOI: 10.3390/bs4040371.
- Kaminski, G. (Ed.). (1986). *Ordnung and Variabilität im Alltagsgeschehen (Order and variability in everyday happenings)*. Göttingen, Toronto: C. J. Hogrefe.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Popov, L., & Chompalov, I. (2012). Crossing Over: The Interdisciplinary Meaning of Behavior Setting Theory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(19), 18-27.
- Sarmiento, B., Matias, E., Silva, L., Sousa, L., & Elali, G. (2013). A relação pessoa-ambiente na prática escolar: uma análise de behavior setting em ambientes de educação infantil. In *Proceedings do 6 PROJETAR* (1-17). Salvador: EdUFRBA.
- Wicker, A. (1987). Behavior settings reconsidered: Temporal stages, resources, internal dynamics, context. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 613-653). New York: Wiley.
- Wicker, A. (2002). Ecological psychology: Historical contexts, current conception, prospective directions. In R. B. Bechtel & A. Churchman & (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp.114-126). New York: John Wiley & Sons.