



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

O “Método” Paulo Freire em uma Leitura Comportamental da Alfabetização

Denise Bachega
João dos Santos Carmo

Como citar: BACHEGA, D.; CARMO, J. S. O “Método” Paulo Freire em uma Leitura comportamental da alfabetização. *In:* ALBUQUERQUE, A. R.; MELO, R. M. **Contribuições da análise do comportamento para a compreensão da leitura e escrita:** aspectos históricos, conceituais e procedimentos de ensino (volume II). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 265-295.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-076-1.p265-295>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

O “MÉTODO” PAULO FREIRE EM UMA LEITURA COMPORTAMENTAL DA ALFABETIZAÇÃO

Denise Bachega

Universidade Federal de São Carlos

João dos Santos Carmo

Universidade Federal de São Carlos

O presente capítulo propõe reflexões acerca de uma abordagem educacional (teoria freireana) e de uma abordagem em Psicologia (Análise do Comportamento) quanto a alguns processos envolvidos no ensino de leitura e escrita. Com isso, pretende-se favorecer o diálogo em torno de contribuições importantes dessas abordagens.

Dois trabalhos (de Man, 2004; Fazzi & Cirino, 2003) inauguraram aproximações pontuais em relação a essas duas concepções educacionais. O presente capítulo segue essas características de aproximação e está pautado na dissertação da primeira autora (Bachega, 2014). Trata-se de pesquisa documental exploratória, com consulta a bases primárias e secundárias,

que aborda o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire e alguns aspectos de sua teoria sob a ótica da Análise do Comportamento.

Na seleção dos materiais relacionados à Análise do Comportamento, o critério foi explicitar diretamente algumas concepções e princípios dessa abordagem em relação ao ensino de modo geral e, mais especificamente, sobre a alfabetização. Para as obras relacionadas à concepção freireana de educação os critérios de seleção foram as obras de maior relevância do autor. Além disso, foram utilizadas duas obras (Lyra, 1996; Terra, 1994) nas quais são descritas as situações de ensino ocorridas na experiência de uma campanha de alfabetização realizada em 1963, sob a coordenação de Paulo Freire na cidade de Angicos- RN. Tal experiência será detalhada mais adiante.

Os temas e conteúdos foram categorizados e traduzidos nos objetivos específicos do presente capítulo: (a) apresentar as concepções referentes à Educação presentes nas obras principais de Paulo Freire e da Análise do Comportamento; (b) destacar contingências de ensino previstas no Método de Alfabetização Paulo Freire por meio de relatos sobre a experiência de Angicos; e (c) traçar reflexões sobre as contribuições das duas propostas que possam favorecer as práticas de estudiosos e educadores dessas duas abordagens.

ALFABETIZAÇÃO PARA A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Skinner (1968/1972) propõe que, para um ensino ser eficiente, é necessário garantir inicialmente uma definição operacional do comportamento a ser estabelecido. Tal definição explicitaria as condições ambientais favorecedoras para a instalação do comportamento. A explicitação e controle das dimensões relevantes do ambiente e do comportamento a ser ensinado não se restringe ao ensino de leitura e escrita, mas valerá para todos os repertórios de ensino. O professor precisa ter claro quais propriedades do comportamento do aprendiz são relevantes (e quais não são) ao ensinar matemática, história, geografia, pensar crítico, autonomia, reflexão, etc.

Na alfabetização, o indivíduo aprende a se comportar discriminativamente diante de estímulos gráficos e sonoros específicos presentes na língua escrita. As classes de respostas envolvidas são bastante

variadas, abrangendo a nomeação de múltiplos estímulos gráficos (e.g., letras impressas, cursivas, maiúsculas, minúsculas), diversas formas de soletração (e.g., manuscrita, datilografada, indicação ou verbalização de letras ou de fonemas correspondentes), combinação e recombinação de unidades gráficas (letras, fonemas, sílabas), possibilitando a ampliação do repertório vocal-verbal. Como tais repertórios envolvem o mesmo código simbólico, as ações (respostas) de escrever e ler são controladas pelas mesmas classes de estímulos permitindo que ocorram integrações funcionais entre esses dois comportamentos. Além disso, como o desenvolvimento dos comportamentos de ler e escrever ocorre frequentemente de modo concomitante, o refinamento na produção de algumas respostas, especialmente em leitores e escritores mais experientes, muitas vezes se estende a outros repertórios de leitura e escrita. Talvez por estas características, é que a noção de que a aprendizagem da leitura implica a aprendizagem da escrita seja bastante difundida (conforme descrito por de Rose, 2005, reimpresso no Capítulo 1 do Volume I; Marinotti, 2004).

Evidências originadas em situações aplicadas ou de pesquisa indicam que ler e escrever não são atividades absolutamente indissociáveis (Lee & Pegler, 1982; Marinotti, 2004). Apesar dessa constatação, os avanços em um desses repertórios não se traduzem em progressos necessários e espontâneos sobre o outro. Além disso, mesmo as atividades de ler e escrever, isoladamente, não possuem correspondências exatas. É possível que uma criança escreva corretamente, do ponto de vista ortográfico, uma palavra ditada, mas cometa erros ao redigir as mesmas palavras em uma redação ou respondendo a questões dissertativas, por exemplo (Marinotti, 2004).

Estas situações são coerentes com as explicações derivadas da análise feita por Skinner (1957/1978) sobre a independência funcional dos repertórios verbais (Marinotti, 2004). De modo que, nas situações de ensino, o estudo dos operantes verbais poderia ajudar o professor a reconhecer os controles sob os quais o comportamento do aluno é função.

Os diferentes métodos de alfabetização divergem, dentre vários outros aspectos, quanto à unidade escolhida como ponto de partida para o ensino: fonemas, letras ou sílabas, palavras ou textos (Soares, 2018). Skinner (1957/1978) destaca que o tamanho do que chamou de “unidade funcional para o comportamento textual” (p. 66), se letras isoladas ou

sons, sílabas ou palavras, por exemplo, tem sido uma discussão bastante importante no campo da alfabetização.

Assim, sob a perspectiva comportamental, compreende-se que ao ler ou escrever a pessoa se utiliza de diferentes unidades de controle, dependendo de vários fatores, como a familiaridade com o vocabulário empregado. De modo que “a mesma pessoa que prossegue fluentemente na leitura de um texto, fazendo-o por blocos de palavras pode, ante uma palavra desconhecida, hesitar e recorrer à leitura sílaba a sílaba” (Marinotti, 2004, p. 218). E o mesmo pode ocorrer na escrita ou digitação de um texto, por exemplo.

Segundo Marinotti (2004),

(...) a criança que ao ler ou escrever as palavras **GATO** e **LONA** estiver sob controle das letras ou sílabas envolvidas terá maior facilidade para ler novas palavras que incluem estes mesmos elementos – por exemplo, **GALO**, do que aquela que estiver sob controle do estímulo global, isto é, da palavra como um todo.

Por outro lado, estas mesmas unidades que facilitaram a generalização da aprendizagem não são, por si só, suficientes para garantir ortografia correta. (p. 219 - negritos originais).

Na língua portuguesa, a correspondência entre os sons e suas grafias não é exata, isto é, um mesmo som pode ser representado de formas diferentes e uma mesma grafia pode corresponder a diferentes sons. Assim, inúmeras irregularidades dessa língua não possuem uma regra clara, única ou facilmente transmissível aos alunos e mesmo quando o fazem - por exemplo, *m* antes de *p* e *b*; toda proparoxítona é acentuada - as dificuldades demonstradas pelos aprendizes indicam que o conhecimento da regra, por si só, não é suficiente para controlar seu comportamento. Isto é, o aprendiz pode “saber a regra” e mesmo assim “errar”. Para Marinotti (2004), as irregularidades da língua portuguesa geram problemas na leitura e na escrita, todavia, os problemas de leitura são mais facilmente superados uma vez que, os estímulos textuais visuais (palavras escritas) e o contexto no qual estes são apresentados, fornecem dicas suplementares para a emissão do comportamento textual.

Em síntese, pontuou-se que, para a Análise do Comportamento, os processos educacionais serão mais bem compreendidos a partir de uma análise científica do comportamento. A ênfase da educação está na aquisição do comportamento, ou seja, a partir de situações planejadas para o ensino são estabelecidos os comportamentos que serão eficientes para se alcançar reforçadores em contextos não formais de educação. Trata-se de alguns dos aspectos centrais para a compreensão behaviorista da alfabetização¹. A seguir serão apresentadas algumas concepções de Paulo Freire sobre o tema educação.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO MÉTODO DE PAULO FREIRE

Advertimos o leitor de que a proposta freireana vai muito além do método de alfabetização cujo início está demarcado historicamente com a experiência desenvolvida em Angicos-RN², descrita a seguir. A rigor, as concepções e propostas de Freire sobre educação, mundo, conhecimento, ser, relação homem-mundo, são consideradas como deflagradoras de uma nova epistemologia.

Portanto, mesmo correndo risco de descaracterizarmos a riqueza da proposta de Paulo Freire, nos restringiremos apenas aos elementos metodológicos do ensino de leitura e escrita; porém destacamos que, na experiência de Freire, *ler* não se limita a decodificar palavras escritas, mas se amplia com a concepção de que ler é interpretar o mundo, e, portanto, palavras possuem significados diversos dentro do contexto de história de vida individual e coletiva. De maneira similar, *escrever* não se restringe a grafar palavras, mas se amplia com a possibilidade de escrever a própria história. Na concepção freireana, leitura e escrita devem ser vistas como uma forma revolucionária e libertadora da opressão exercida sobre a classe trabalhadora. Essa concepção revolucionária de instrumentalizar a classe trabalhadora na luta contra a opressão exercida pela classe burguesa, bem como os resultados da alfabetização de operários em tempo recorde, foi o estopim que levou a ditadura militar a exilar Paulo Freire e combater sua proposta.

¹ Outros aspectos relevantes serão tratados com mais detalhes ao longo do presente capítulo, tais como: combinação e recombinação de unidades mínimas; formação de classes de equivalência; e ler com compreensão.

² Nesta pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte, deu-se, em 1963, uma experiência de alfabetização com repercussões fundamentais para a criação de uma educação popular a favor da classe trabalhadoras e pela libertação da opressão.

A ELABORAÇÃO

A elaboração do Método em cada contexto pode ser descrita em cinco etapas principais. A primeira delas consiste no levantamento do universo vocabular do grupo e ocorre por meio de encontros informais entre educadores e moradores da área em que será realizada a experiência de alfabetização. São realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes em que se fixam não só os vocábulos mais carregados de emoção, ligados à experiência existencial do grupo, mas também as falas típicas da comunidade participante. Nesses encontros, os entrevistados revelam, inclusive, anseios, frustrações, descrenças e esperanças, bem como certos momentos estéticos de sua linguagem. Esse levantamento tinha a função de identificar o nível operante vocabular dos participantes (repertório de entrada).

A partir do universo vocabular pesquisado, na segunda etapa do Método, os educadores selecionam as palavras geradoras que, para a língua portuguesa, são em torno de 15. Essas palavras geradoras servirão de temas para diálogos ao longo dos encontros e sua seleção segue os seguintes critérios:

- a. riqueza fonêmica: de modo que as palavras geradoras em conjunto contendam todas as especificidades fonêmicas da língua;
- b. dificuldades fonéticas: as palavras devem corresponder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades. Por exemplo, *b*, *l* e *t* antes de *qu*, *gu* e *ch*;
- c. teor pragmático da palavra, que implica uma maior pluralidade de engajamento da palavra na realidade social, cultural, política, etc. Por exemplo, a palavra *tijolo* na experiência de Brasília em que havia vários trabalhadores da construção civil entre os participantes (Freire, A., 1996), ou a escolha de *favela* para a experiência no Rio de Janeiro (Freire, P., 2011a)

Na terceira etapa do Método de alfabetização, a partir das palavras geradoras, os educadores criam situações que funcionarão como elementos desafiadores do grupo (operações motivacionais). São situações-problema, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos

com a colaboração do coordenador. Uma palavra geradora pode englobar tanto a situação toda como pode se referir a um dos elementos da situação e, a partir dos questionamentos do coordenador de grupo, serem explorados aspectos da situação retratada em relação direta com as vivências dos participantes. Por exemplo, para as palavras geradoras *voto* e *povo*, a projeção era de uma seção eleitoral com um homem, com características físicas comuns dos nordestinos (bem magro, pele negra, cabelos escuros), votando. Para essas palavras-geradoras, algumas sugestões de temas para o debate eram: diferença entre povo e massa e importância do voto para emancipação política.

Estas situações locais abrem perspectivas para as análises de problemas regionais e nacionais. A partir destas situações, são inseridos os vocabulários geradores escolhidos, de acordo com a gradação das dificuldades fonêmicas. Deste modo, o debate em torno das palavras geradoras promove a conscientização do grupo concomitantemente à sua alfabetização.

Na quarta etapa são elaboradas³³ as sugestões de debates e produzidos *slides* ou cartazes com figuras das situações existenciais. Paulo Freire (2011a) comenta que “estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir” (p. 150). Na Figura 1 é apresentada uma dessas fichas, como exemplo.

Figura 1

Os Diferentes Caçadores, Humanos e Animal. Slides Apresentados na Experiência de Formação em Angicos para Representar Caçador Indígena, o Caçador “Letrado”, e o Caçador Animal



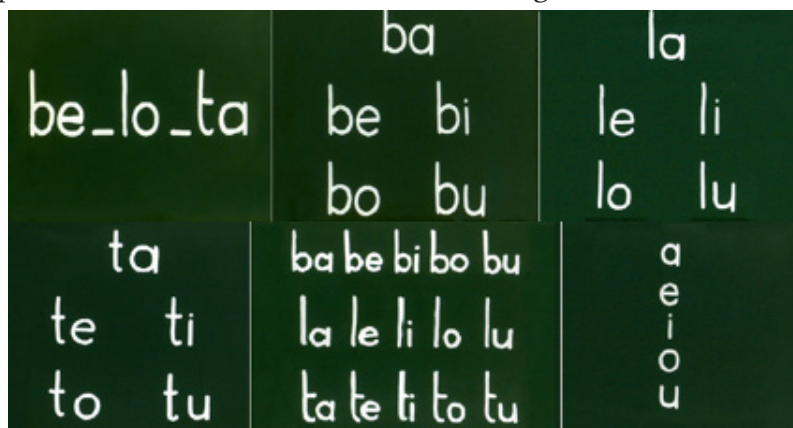
Nota. Fonte: Adaptado do site Acervo Paulo Freire. Disponível em <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/607>> Acesso em 24 de novembro de 2018.

³ Nas experiências iniciais com o Método de Paulo Freire essas situações eram elaboradas pelos educadores. Em experiências posteriores, entretanto, essa construção passou a ser realizada pelos próprios participantes. (de Man, 2004).

Por fim, na quinta etapa, os educadores constroem *slides* ou cartazes com as palavras geradoras decompostas em sílabas (Figura 2). Famílias fonêmicas, silábicas, envolvendo cada consoante da palavra geradora e todas as vogais do alfabeto são apresentadas separadamente e, posteriormente, de forma conjunta, de modo a favorecer a recombinação silábica.

Figura 2

Palavra Geradora e de suas Famílias Fonêmicas. Slides Usados na Experiência de Formação em Angicos. São Apresentados: a Primeira Palavra Geradora, os Grupos Silábicos, a “Ficha de Descoberta”, e as Vogais



Nota. Fonte: Adaptado do site Acervo Paulo Freire. Disponível em <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/607>> Acesso em 24 de novembro de 2018.

A EXECUÇÃO: OS ENCONTROS NOS CÍRCULOS DE CULTURA

A execução do Método se dá a partir das exibições sobre o conceito antropológico de cultura, como será mais bem explicitado na descrição referente a Angicos. Em seguida tem-se a exposição da representação gráfica do primeiro tema gerador (Figura 3), em que se inicia um debate em torno de suas implicações.

O processo de decodificação do tema gerador não deve ser tão explícito (como em uma propaganda), nem tão enigmático. No primeiro caso, os participantes não têm outras decodificações a fazer senão a que já tiver sido imposta por quem elaborou a figura. No segundo, a decodificação se transforma em jogo de adivinhação ou quebra-cabeça. A situação-problema deve, portanto, ser moderadamente explícita, simples em sua

complexidade e capaz de oferecer variadas possibilidades de análises em sua decodificação (Freire, P., 1983).

Figura 3

Palavra Geradora Belota. Slide Apresentado na Experiência de Formação em Angicos para Representar a Situação Existencial Referente à Palavra Geradora Belota



Nota. Fonte: Adaptado do site Acervo Paulo Freire. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/607/7/FPF_ICO_04_0036.png> Acesso em 24 de novembro de 2018.

As situações retratadas permitem o desenvolvimento do raciocínio, o questionamento e a reflexão dos educandos sobre a realidade em tema. Apenas quando o grupo esgotar, com a colaboração do coordenador, as análises acerca do tema em questão, é que o coordenador se volta para a palavra geradora, para que seja visualizada.

É projetada então, apenas a palavra e, logo em seguida, a mesma separada em sílabas. Depois são apresentadas as famílias de cada sílaba e, após os educandos terem reconhecido os “pedaços” da palavra, passa-se para a “ficha da descoberta” com visualização das famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo. É diante desta ficha que o participante descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, que se faz por meio de combinações fonêmicas.

Ao apropriarem-se deste mecanismo, os estudantes partem para a montagem de palavras (ou pseudopalavras - conjunto de sílabas sem significado) com as combinações à sua disposição. Então, é realizada a última análise, a que leva às vogais. Por fim, como tarefa de casa os educandos devem então formar tantos vocábulos quantos possam criar com combinações dos fonemas já conhecidos.

ANÁLISE COMPORTAMENTAL DE ELEMENTOS AMPLOS DO MÉTODO PAULO FREIRE

A respeito do processo de formação de palavras na língua portuguesa, Paulo Freire afirma que, por meio do Método, o participante vai “apropriando-se criticamente e não memorizadamente - o que não seria uma apropriação - deste mecanismo [e] começa a produzir por si mesmo o seu sistema de sinais gráficos” (Freire, P., 2011a, p. 152). Por que? O que faz esse método ser crítico e não memorizante? A seguir são discutidas algumas questões que podem estar relacionadas à questão, sem a pretensão de findá-la.

O USO DE TESTES PSICOLÓGICOS

Segundo Lyra (1996), embora os coordenadores dos Círculos de Cultura tivessem chegado a aplicar testes psicológicos com o intuito inicial de usá-los para a divisão das turmas, os participantes demonstraram bastante dificuldade em realizá-los e a divisão das turmas não se baseou nesse recurso.

Os instrumentos de testagem psicológica são baseados em padrões de um grupo de indivíduos (amostra normativa ou de padronização) (Urbina, 2007), enquanto a análise comportamental faz declarações sobre os efeitos das variáveis independentes em relação ao comportamento de cada pessoa individualmente. Os métodos estatísticos estão fundamentados em conceitos como média, variação e distribuição normal e não em aspectos da história única dos indivíduos, como são as análises funcionais (Carrara, 2005).

Em pesquisas ou intervenções embasadas na abordagem analítico-comportamental, as avaliações geralmente são realizadas como medidas de comparação entre os desempenhos inicial e final dos próprios participantes

tomando o sujeito como o próprio controle da medida de avaliação dos resultados da intervenção realizada. Desse modo, o uso de testes psicológicos na abordagem psicológica tem sentido quando há significativa correspondência entre os constructos avaliados pelo instrumento e os objetivos das intervenções, ou pelo menos parte deles. Este não parece ser o caso dos testes de inteligência não verbal e a alfabetização. Por esta mesma razão, sob a ótica comportamental, os testes de inteligência não-verbal também não seriam os meios mais adequados para a divisão das turmas já que não mostram de forma clara as diferenças de repertórios entre os participantes em relação aos objetivos previstos para a intervenção.

ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO EM PEQUENOS PASSOS, PARTIR DO REPERTÓRIO DO APRENDIZ E MANTER-SE SOB CONTROLE DO COMPORTAMENTO DO ALUNO

Definidos os objetivos finais de ensino, segue-se para a programação das condições de ensino (ou contingências de aprendizagem). Em cada unidade deve ser proposto o ensino de comportamentos que se diferenciem o suficiente do comportamento atual do aprendiz a fim de produzir mudanças graduais. Não devem ser estabelecidos objetivos de ensino de comportamentos muito distintos do repertório anteriormente demonstrado pelo participante, de modo a deixá-lo sem saber o que fazer ou resultar na apresentação de respostas num sistema de ensaio e erro, que podem ser desmotivadoras (e.g., Kubo & Botomé, 2001; Matos, 1995; Skinner, 1968/1972). No Método isso aparece, por exemplo, nas propostas de construção de bilhetes e cartas pelos educandos.

Segundo Marinotti (2004), os dois elementos principais envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita são: o objeto a ser conhecido (idioma escrito) e o sujeito da aprendizagem (o aluno). Na proposta do Método, além do extenso conhecimento a respeito destes dois elementos apontados pela autora, surge outro objeto a ser conhecido: o contexto político social. Na preparação para a aplicação do Método de Paulo Freire, a busca dos coordenadores por conhecer esses três elementos está presente desde as duas etapas iniciais. Na primeira delas, *Levantamento do universo vocabular do grupo*, são realizadas as caracterizações dos participantes (idade, gênero, estado civil, profissão, crença religiosa), o levantamento de atividades e

interesses culturais, a descrição do perfil socioeconômico da população, e o levantamento do repertório verbal oral (e textual, quando houver) dos participantes. E na segunda etapa, *Seleção das palavras geradoras*, são selecionados dentre os estímulos verbais já presentes no repertório do aprendiz aqueles cujas representações gráficas, em conjunto, representam todas as dificuldades fonéticas da língua portuguesa (e.g., *ch, ss, rr, -n, -l*).

As unidades de ensino do Método poderiam ser definidas pelas palavras geradoras e suas dificuldades fonéticas. Em convergência com as propostas comportamentais de programação de ensino, as unidades seguem uma sequência que avança gradativamente das menores dificuldades (*v, l, t, s, p*) para as maiores (*nh, il, al, lh*). Esse planejamento, entretanto, não se mantém rígido e as unidades posteriores podem ser adiantadas ou atrasadas de acordo com os desempenhos dos alunos. Essa flexibilidade sob controle do que é demonstrado pelos aprendizes também condiz com a proposta comportamental (e.g., Kubo & Botomé, 2001; Skinner, 1968/1972).

Sob a ótica da Análise do Comportamento, ao longo de todo o programa, os aprendizes são os que indicam em que aspectos a programação está atingindo os resultados esperados e que contingências precisam de reelaboração ou de nova programação. É fundamental ao professor manter-se atento aos desempenhos dos participantes, pois se os aprendizes não atenderem às expectativas do programa inicial, é preciso investigar e adequar a programação às condições apresentadas por eles.

No curso⁴ em Angicos havia reuniões diárias pela manhã, quando os coordenadores, em conjunto, analisavam o trabalho realizado até o momento e discutiam e refaziam o planejamento, “quase um reinventar” (Lyra, 1996, p. 41). Nas palavras de Lyra, “como tudo na educação, nada estava pronto, as coisas foram se fundamentando no fazer” (Lyra, 1996, p. 41). Esta flexibilidade sob controle do que é demonstrado pelos aprendizes também é observada nos relatos referentes a situações em que, ao apresentar as famílias de letras novas, os coordenadores alteravam as condições de ensino ou reprogramavam condições a partir de necessidades observadas em relação aos participantes, como nas passagens a seguir: “... apresentamos as famílias das letras *s* e *p*. Procedimento semelhante ao utilizado na palavra *belota*, com exceção das vogais, **agora é desnecessário.**”

⁴ A experiência de alfabetização em Angicos constitui-se de um curso. Na própria descrição da experiência (curso) os termos “professores” e “coordenadores” são, algumas vezes, intercambiáveis.

(Lyra, 1996, p. 39 - ênfase acrescentada). E também em: “**os participantes sentiram a falta da família do *d***, com apresentação prevista para o final do curso. Contornada a dificuldade com a introdução da palavra *solado*.” (Lyra, 1996, p. 39 - ênfase acrescentada).

ESTABELECIMENTO DE OPERAÇÕES MOTIVADORAS⁵ E USO DE REFORÇADORES NATURAIS E CONDICIONADOS

Skinner (1968/1972) afirma que, tradicionalmente, os reforçadores arbitrários usados (e.g., elogios, pontos, estrelas de premiação no caderno) em sala de aula não se relacionam de perto com as vantagens imediatas (reforçadores naturais, como, por exemplo, a própria aprendizagem, entender o que leu, solucionar um problema matemático) ou em longo prazo, permitindo que “seja fácil para o professor perder de vista o significado do que está ensinando e, para os que mantêm a educação, perder contato com o que está realmente sendo ensinado” (p. 219). O autor afirma também que os principais objetivos das reformas educacionais “têm sido sempre restaurar o lugar das consequências práticas que determinam a manutenção e a política educacional” (Skinner, 1968/1972, p. 219), ainda que não explicita a quais reformas esteja se referindo ou de que maneira isso teria ocorrido.

No Método Paulo Freire é possível observar que um aspecto fundamental são as situações criadas pelos coordenadores para que os comportamentos de ler e escrever dos participantes tivessem reforçadores naturais. Por exemplo, tratar de assuntos relevantes para a vida dos participantes fora da situação de ensino; ler e debater sobre as notícias de jornais da cidade e escrever bilhetes sobre o que queriam que fosse exibido na sessão de cinema criada pelo grupo. Esta atividade, segundo Lyra (1996, pp. 83-84), “resultou em uma volumosa quantidade de cartas e bilhetes, e o acentuado aprimoramento do exercício da escrita e da linguagem”. Outras produções importantes foram a confecção, antes dos encontros, de jornais mimeografados contendo as famílias de letras conhecidas e as cartas sobre as demandas específicas discutidas nos grupos que foram entregues

⁵ Operações motivadoras podem ser entendidas como situações que mudam a efetividade de reforçadores, por exemplo, saciação e privação (Aloi et al., 2014; Catania, 1999).

ao presidente da república no último dia do curso. Por exemplo, a carta de dona Francisca transcrita a seguir:

Senho Presidenti

E neste momento que peço o meu lapis pra lhi comunicar as minhas necessidade. Agora mesmo não sou maça sou povo e posso esigi meus direito. Senho présidenti a gente tem percisão de muita coisa como: reforma agrária Escola e que o senho bote as leis da constituição pra fora. Tenho duas filas pra edocar e não tenho recuso porição peço ao senho bouça di estudo pra que elas não crescam como eu cresi.

Francisca de Andrade. (Lyra, 1996, p. 116)

Além de cumprir com os objetivos de formação de repertórios ligados à atuação política, o uso de palavras com carga emocional e situações existenciais pode ser considerado como operações estabeledoras que aumentavam a probabilidade de os participantes se engajarem no debate. Pela sua “carga de envolvimento vivencial”, como descreve Gerhardt (1996, p. 156), diante da palavra falada, responder de determinada forma (e.g., atentar à palavra ou escrevê-la) teria mais chances de acontecer e de se tornar um reforçador condicionado do que escrever palavras estranhas ou distantes do cotidiano vivido pelos aprendizes, por exemplo.

Outra possibilidade nessa análise é que o aspecto reforçador adquirido pelo *escrever palavra com sentido existencial* pode se estender como reforçador para *escrever outras palavras*, o que também poderia ser considerada uma operação estabeledora (ou motivacional). Ou seja, uma das consequências de escrever palavras com sentido é tornar o escrever um reforçador condicionado que aumentaria também a probabilidade do comportamento de escrever outras coisas e do aluno continuar estudando.

A terceira condição motivacional do Método refere-se às discussões sobre a cultura letrada e iletrada em que os participantes são levados a perceberem-se como fazedores de cultura. Perceber a relevância emancipatória da aprendizagem da leitura, escrita e do pensamento crítico proporcionado pelas discussões pode ser considerado um evento que aumenta o valor reforçador do estudo e do engajamento em ações políticas. Além disso, há de certa forma, por meio dessas discussões, um

estreitamento entre os elos comportamentais de estudar e criar condições motivacionais para mudar sua própria condição de vida, simbolizados pela diferença entre aprender a escrever uma carta qualquer e a situação real de escrever uma carta a um líder de governo pedindo melhores condições sociais. Esse estreitamento de elos comportamentais pode ser entendido como uma condição favorecedora do surgimento de generalizações de estímulos gráficos e sonoros, bem como de transferências entre estímulos ligados à leitura e escrita, mas também às vivências cotidianas. Isto é, entre as aprendizagens ocorridas dentro e fora do contexto educacional.

Por fim, uma quarta condição motivacional aparece, por exemplo, quando Lyra diz que os encontros iniciavam sempre “com bate-papo, quando eles contam o que fizeram durante o dia. A partir daí, escrevem palavras e frases no quadro-de-giz. No final, outra conversa informal, quando eles falam sobre suas aspirações, do que mais gostaram do debate, etc.” (Lyra, 1996, p. 48). Além da sensibilidade aos interesses dos alunos, nessas passagens é possível destacar a busca para que a interação fosse a mais espontânea e igualitária possível, indicando como o diálogo, respeito e combate às desigualdades sociais estão relacionados aos objetivos de ensino. De modo que, além dos aspectos motivacionais, as relações igualitárias são parte importante dos meios e fins do Método.

ANÁLISE COMPORTAMENTAL DE ASPECTOS DA "METODOLOGIA DO ENSINO" DO MÉTODO

Nas etapas de criação de situações existenciais e de construção de fichas-roteiro do Método de Paulo Freire são utilizadas figuras de situações existenciais e suas respectivas palavras representativas escritas. Esses recursos materiais estabelecem condição para que os educandos reconheçam e descrevam situações que vivenciam. Adicionalmente, favorecem que os mediadores proponham questões que relacionem as vivências cotidianas a problemas sociais e políticos em âmbito local e nacional, bem como suas possíveis causas, seus determinantes históricos e políticos.

Na etapa de elaboração das fichas com a decomposição e recomposição das famílias fonêmicas, ocorre a confecção de materiais que permitem: (a) identificar os aspectos relevantes (orientação espacial e formato) dos estímulos textuais que deverão promover /estimular as respostas

de fala (leitura) e motoras (escrita); (b) identificar as diferentes unidades dos estímulos visuais (palavras, letras, sílabas); (c) relacionar os estímulos gráficos (grafemas) e sonoros (fonemas) correspondentes; e (d) recombinar as unidades menores dos estímulos a fim de formar novas palavras.

Todos esses recursos visuais em conjunto com os debates formam também uma condição motivadora importante porque são uma situação inicial para discussão de formas do que Skinner (1974/2002) chamaria de contracontrole, isto é, situações em que o controlado escapa ao que, ou a quem, controla seu comportamento. A educação transformadora proposta por Paulo Freire serve para proporcionar aos educandos elementos favorecedores (por exemplo conhecimento) que os ajudem a transformarem as condições sociais aversivas vividas por eles.

A importância desses materiais para a promoção das discriminações relevantes é observada, por exemplo, na aula sobre cultura, quando os participantes “chamam de índia, o índio” (Lyra, 1996, p. 25) e na discussão sobre a palavra geradora salina, quando os participantes identificaram que a cor da água desenhada nos cercos (tanques) da salina: “é avermelhada, e não azul como está no slide” (Lyra, 1996, p. 49). Embora nestas situações tais dificuldades pareçam ter sido contornadas facilmente, elas ilustram situações em que o material não atende à expectativa do educador. Em outra situação, os coordenadores passam a trabalhar com slides feitos de papel vegetal recortado no tamanho dos diapositivos (Lyra, 1996, p. 54), o que possibilitou projetar as palavras escritas pelos próprios participantes e a correção pelo próprio grupo. Ou seja, com esse novo recurso, os participantes passaram a obter mais *feedbacks* em relação ao seu comportamento, além dessas consequências se tornarem mais próximas à emissão das respostas.

Isso não quer dizer que a importância material dos recursos seja maior do que a relevância do que esteja sendo estudado. Recursos materiais são mediadores da proposta e, frequentemente, as dificuldades com eles são mais bem contornadas do que dificuldades de propostas e definição de objetivos, por exemplo. Entretanto é uma dimensão relevante e que deve ser considerada em sua importância como facilitadora do ensino, como ação preventiva de confusões e dúvidas à medida que funcione para acentuar os aspectos relevantes do que se visa a trabalhar. Como explicado por de Rose (2005; disponível no Capítulo 1 do Volume I

desta coletânea), as contingências de reforço são o que tornam a pessoa capaz de discriminar os aspectos do ambiente. Portanto, os materiais devem garantir que as dimensões relevantes sejam abarcadas em sua totalidade ainda que alguns aprendizes precisem de condições diferentes para discriminar aspectos distintos.

ANÁLISE COMPORTAMENTAL DAS POSTURAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELOS EDUCADORES

A respeito do uso comum e generalizado do controle aversivo no ensino tradicional, Skinner afirma que, ao longo de muitos anos, mudou apenas de forma, das palmatórias às suspensões, broncas e outros castigos, por exemplo, “a zanga da professora, o deboche ou a gozação dos colegas, o vexame das comparações e competições, a nota baixa” (Skinner, 1968/1972, p. 15). De modo que a resposta correta se torna um evento quase insignificante, perdido em meio a ansiedades, tédio e outros subprodutos inevitáveis ao uso do controle aversivo.

Contrário a estas situações comuns no ensino tradicional e criticadas por Skinner, Lyra (1996) relata que quando pronunciavam uma palavra de maneira não formal, os mediadores não corrigiam os participantes, mas continuavam o debate aproveitando as respostas dadas por eles. É possível destacar no Método a busca pela construção do que se chamaria na linguagem comportamental de uma *comunidade verbal não punitiva*. Isto é, a ação chamada de “valorizar” as respostas dos participantes, que eram seguidas por explicações, é fundamental no Método porque reforça o comportamento de responder diante dos questionamentos propostos e aumenta as chances de diálogo e de livre expressão dos educandos. Desse modo, a participação e o reconhecimento da importância dessa participação, tanto por parte dos professores como do grupo, são consequências emitidas pelo professor e pelo grupo e têm chances de serem reforçadoras para o comportamento dos participantes de expressar reflexões, dúvidas e críticas.

Comentando sobre a fase de levantamento vocabular, Paulo Freire (2011a) diz que é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela “*exuberância não muito rara da linguagem do povo* de que às vezes não se suspeita” (p. 147

- itálicos adicionados). Como exemplo dessa exuberância, o autor relata o que disse um dos entrevistados: “Janeiro em Angicos é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado prá judiar de nós”. Ao que o professor Costa Lima, secretário da revista Estudos Universitários e membro da equipe do SEC, comentou que é “afirmação ao gosto de Guimarães Rosa” (Freire, P., 2011a, 1963).

A construção da comunidade não punitiva se inicia, portanto, com a primeira etapa de elaboração do método em que, por meio das entrevistas, estabelecia-se o primeiro contato da equipe de educadores com os participantes. Nesse momento também se inicia um processo de vínculo entre mediadores e participantes e se torna um meio para a criação de uma interação positiva e igualitária com os futuros participantes. Quando ocorre uma relação afetiva, de respeito e sinceridade entre o professor e o aprendiz, os elogios têm mais chances de funcionarem como reforçadores naturais. Por outro lado, em situações de interação aversiva, as ações do professor podem ter efeitos muito diversos sobre o comportamento do aluno e vice-versa.

É possível entender também que os aspectos que distanciam a fala dos aprendizes das falas formais da língua não eram considerados respostas erradas ou inadequadas para os coordenadores dos Círculos de Cultura. Ao contrário, eram consideradas como representações que traduzem a cultura dos participantes e, por isso, eram analisadas como uma estética diferente, mas de mesmo valor que a da linguagem formal. Dessa forma, os destaques e comentários ressaltavam a importância da postura dos educadores de respeito e valorização autênticos quanto à linguagem “*do povo*” e de seus saberes “*de experiência feito*” (Freire, P., 1983, cap. 2). Esses aspectos não são secundários, mas centrais tanto para a execução do Método como para a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Na comunidade criada pelos Círculos de Cultura, portanto, o aprendiz também é professor sobre seus meios de vida, seu cotidiano, suas ideias e interesses (dentro e fora do conteúdo). O coordenador propõe os debates ou faz explicações teóricas se mantendo sob controle do comportamento do aprendiz e responde naturalmente e de forma contingente às suas manifestações. O aprendiz responde a essas ações do coordenador e identifica que elas têm influência (controle) sobre o

comportamento dos participantes, o que pode intensificar a frequência do seu responder em relação aos conteúdos de ensino.

Outro exemplo disso refere-se às recombinações de sílabas por parte dos aprendizes. A esse respeito afirma Paulo Freire (1963): “não importa que [o educando] traga vocábulos que não sejam termos⁶. O que importa, no dia em que põe o pé neste domínio novo é a descoberta das combinações fonêmicas” (p. 16). Nesse sentido, conforme de Rose (2005) comenta, a ênfase na forma do comportamento em detrimento das relações, tem sido uma prática comum na educação e é certamente uma das razões do fracasso frequente das práticas escolares. O autor afirma ainda que no caso da alfabetização há uma supervalorização dos desempenhos de cópia e ditado, em detrimento da leitura e da escrita expressiva. Esse também é um aspecto destacado por Skinner (1968/1972) no capítulo sobre originalidade em que diz:

as contingências concebidas para ensinar um estudante a escrever são quase sempre mais úteis se respeitam em primeiro lugar a quantidade. O importante é evocar comportamento. (Emendar é uma outra parte do processo criativo). Nas contingências que respeitam a quantidade, são emitidas respostas que, de outro modo, nunca apareceriam, muitas das quais podem mesmo ser atribuídas a variáveis que nunca seriam eficazes de outro modo. O comportamento tende, portanto, a ser original. (p. 172)

É justamente a favor dessa postura que se coloca o professor da educação libertadora. O que não quer dizer que o ensino da linguagem formal não seja trabalhado em momento algum. Posterior às fases de descoberta e com o mesmo rigor crítico com que se discute qualquer conteúdo de ensino, a linguagem formal também deverá ser ensinada aos aprendizes da pedagogia libertadora. Entretanto, com o cuidado de não se sobrepor à linguagem e à cultura desses aprendizes. Nessa prática, o educador e a educadora se mantêm mais sob controle de manter a motivação para o estudo (e.g., criar contexto, utilizar materiais e estratégias que favorecem explorar, interagir com o conteúdo e aumente o valor reforçador do aprender) e para a reflexão crítica, do que sob controle da forma do comportamento ou de sua aceção meramente técnica.

⁶ Palavras em português que possuem um referente específico.

DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO DE ENSINO DO PENSAR CRÍTICO

No Método de Paulo Freire o diálogo é a base para a construção das relações e da *práxis* pedagógica. Por meio dele e dos temas de relevância existencial e política são desenvolvidos os repertórios verbais orais a respeito dos quais os aprendizes aprendem também a ler e a escrever.

Não se trata da simples substituição de conteúdos ou acréscimo de aspectos relacionados à política, pois, segundo Paulo Freire (1983) isso seria *sloganizar*, ou seja, uma imposição de ideias tão alienante quanto à educação tradicional. Na proposta freireana tratar dos temas existenciais é tratá-los de maneira dialógica. É apenas por meio da relação horizontal e promotora de confiança que se torna possível a educação problematizadora e conscientizadora, sem a imposição, sem que os educandos se tornem a mera extensão das ideias do professor.

Respeitando e valorizando a condição social e de compreensão de mundo em que se encontra o aprendiz, se problematiza essa condição contextualizando-a, histórica e socialmente, de maneira crítica. Isto permitirá ao educando agir para transformar sua condição oprimida. Nas palavras de Luiz Lobo, responsável pela cobertura jornalística do projeto, citado por Lyra (1996), essa aprendizagem foi descrita da seguinte forma em relação a um dos grupos onde foram realizadas as atividades de alfabetização:

no presídio de Angicos, o CC [Círculo de Cultura] tornou-se espaço de liberdade, onde presos, familiares e soldados, 'noite após noite, ficaram conscientes de que a maior desgraça do homem era o atraso, a ignorância, o analfabetismo, e que lendo e escrevendo o homem vence a miséria, a fome e até a seca. (p. 22).

No Método os temas são escolhidos a partir da realidade em que estão inseridos os participantes a fim de que os aprendizes percebam e analisem de maneira crítica as influências sociais sobre seu comportamento (condições sociais a que estão sujeitos). Isto permitirá que “descubram” o que tem a dizer, a respeito do que tem a escrever e a ler e com quais finalidades e, nesse sentido, permitirá que respondam de modo diferente diante das condições sociais.

Os debates podem ser entendidos como condição de ensino para uma mudança comportamental da postura fatalista e ingênua para uma

postura de análise e questionamento de questões socialmente relevantes por meio do ensino de comportamentos novos (ler, escrever, “pensar crítico”, conhecer histórico e político) atrelados aos repertórios que já possuem (experiências cotidianas). São exercitadas a verbalização e a reflexão levando a discriminações sobre as contingências sociais em que os participantes estão inseridos (por exemplo, para votar é preciso ser alfabetizado) e também a identificação de possíveis formas de contracontrole, ou seja, de comportamentos para lidar com tais contingências aversivas (e.g., estudo; voto consciente; greve). Isto é, por meio do diálogo os aprendizes passam de um repertório de comportamentos governado por regras e autorregras⁷⁷ que não condizem com a realidade (fatalismo/ingenuidade), para regras e autorregras condizentes com seus determinantes autênticos, os fatores históricos e políticos, sendo também capazes de questioná-las.

No relato de Lyra (1996), ao tratar sobre o voto e de sua importância para a emancipação política, aparece a situação a seguir.

No CC de Valquíria, eles disseram:

- Venha a senhora e oriente a gente para votar certo.

No CC de Ribamar, disseram que votariam em quem ele mandasse.

Diante dessa perspectiva de mudança de polaridade, de dependência, agora, aos coordenadores, ressaltamos, com muita ênfase, que não estávamos fazendo favor, e que o curso era resultado da aplicação do imposto pago por eles. Nossos estudos também, e que cumríamos apenas com nossa obrigação... Eles é que deveriam encontrar seus caminhos, senhores de seus destinos, de seu acontecer. (p. 48)

Nesta passagem é possível exemplificar a busca dos educadores pela autonomia dos aprendizes. Não se trata apenas de instalar um conjunto pronto de repertórios verbais, mas de torná-los capazes de gerar suas próprias regras (autorregras) de maneira não fantasiosa ou inocente, mas em coerência com as contingências sociais e políticas em vigor. O comportamento de não seguir o que fosse imposto por políticos ou outros padrões deveria ser generalizado inclusive pelo não seguir, simplesmente, orientações ou indicações dos coordenadores ou de qualquer pessoa.

⁷⁷ Autorregras aqui entendidas como ação do ouvinte sobre o ambiente sob controle de sua própria fala.

Assim, intrinsecamente ao ensino de qualquer conteúdo está a construção mútua, entre educadores e educandos, de repertórios de análise crítica das realidades sociais. As contingências de desigualdades e injustiças em que se encontra a sociedade e que são impostas às pessoas em condições de vulnerabilidade social, violências e preconceitos, são abordadas pelos educadores e educandos em meio a quaisquer conteúdos de ensino a fim de se criar repertórios quanto aos usos dos conteúdos ensinados, da ciência e da tecnologia em favor de contingências sociais mais justas e humanizadoras, ou seja, formas de uso do conhecimento como contracontrole em favor da transformação social.

Outra característica fundamental desse Método é que nele os aprendizes tornam-se responsáveis pelo seu próprio ensino. Na proposta de Paulo Freire, os educandos conhecem a si mesmos e conhecem os problemas sociais que os afligem ao assumirem-se como sujeitos da sua própria educação e da transformação dessa realidade. Diz o autor:

o educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário. (Freire, P., 2011b, p. 65)

No Método, a busca é para que fique claro como contingências são definidas por uma série de fatores históricos e políticos e a demanda pelas regras e autorregras condizentes com esses determinantes reais, não mais ingênuos, é definida com a participação do educando. Assim, mais do que a mera mudança passiva e unidirecional no repertório do educando pela ação dos professores, no método dialógico os repertórios acadêmicos, políticos, de autogoverno, de autocontrole, de contracontrole e a busca pela produção de novas contingências sociais são construídos com os próprios aprendizes ao longo da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo discutiu os principais aspectos sobre as abordagens freireana e analítico-comportamental acerca da educação. Ao longo do texto, uma problemática que esteve presente, porém subliminarmente, necessita ser explicitada: a Análise do Comportamento tem sido parte do problema ou da solução? (Holland, 1983). A que e a quem essa abordagem tem servido dentro da educação? (inspirada em Botomé, 2010). Que aspectos das concepções de educação de Paulo Freire podem ser aproveitados na compreensão da Análise do Comportamento de educação? Quais seriam as principais contribuições entre esses modos de abordar a prática educativa? Não se trata da subjugação de uma ou outra teoria, mas de propor reflexões sobre a prática educativa a fim de fomentar o diálogo e ampliar as contribuições entre os estudiosos da Análise do Comportamento e das propostas de Paulo Freire.

Uma comparação geral permite apontar que, apesar dos enfoques e perspectivas bastante distintos, tanto Paulo Freire como os autores da Análise do Comportamento reconhecem que os problemas sociais têm determinantes históricos; que a liberdade não é algo possível de ser dado a alguém, mas uma busca constante do ser humano em sua interação com o mundo, e que a educação é entendida como uma prática direta e complexa, influenciada pela cultura em que se está inserida, constituída por ela, à medida que também pode modificá-la.

Sob a perspectiva comportamental, Skinner (1953/2007, 1968/1972, 1974/2002) enfatiza a necessidade do avanço de uma ciência do comportamento para que seja possível uma maior compreensão sobre as sociedades e sua melhor organização. Especificamente sobre a atuação dessa abordagem na educação, de Rose (2004) afirma que

além de mostrar que diferentes indivíduos podem responder a diferentes aspectos de uma situação e que, portanto, mesmo quando estão aparentemente na mesma situação, o ambiente de cada um poderá ser diferente, a Análise do Comportamento fornece métodos de experimentação e análise para que se identifique (sic) os estímulos que controlam o responder de cada indivíduo. Ao fazer isso, a análise comportamental esclarece as pistas que guiam o comportamento de cada um... (p. 110)

Nesse sentido, algumas contribuições da Análise do Comportamento ao trabalho de educadores na perspectiva freireana e em outras perspectivas educacionais seriam: o próprio conhecimento sobre o comportamento humano e o uso de aspectos dessa racional (a noção de comportamento como relação, por exemplo). Além do uso das tecnologias, entendidas não apenas como aparatos, mas também como técnicas e procedimentos que podem promover práticas mais eficazes de ensino.

Entendendo que o comportamento é multideterminado, essa abordagem reconhece a importância de aspectos internos à pessoa, como pensamentos, desejos, sentimentos e emoções, na sua conduta (como em seu desempenho escolar), mas reconhece também que os procedimentos de ensino podem ter um papel fundamental em fornecer à pessoa novos repertórios. Esta ênfase é buscada na Análise do Comportamental, pois, como tem sido demonstrado em diversos estudos da área, “os limites estabelecidos por condições orgânicas podem ser ampliados através de procedimentos instrucionais adequados” (de Rose, 2005).

É indicado, então, que as análises de situações específicas realizadas nessa abordagem podem ser úteis para que os educadores descubram aspectos sobre seu próprio comportamento, bem como sobre o comportamento do aluno, no processo de ensino-aprendizagem que não são enfocados em outras abordagens da educação. Por exemplo, a noção de que ler e escrever são repertórios funcionalmente distintos. Tais análises podem facilitar a discriminação por parte dos educadores das propriedades do comportamento do aprendiz que são relevantes (e quais não são) ao ensinar tanto conteúdos tradicionalmente acadêmicos, como os comportamentos relativos ao pensar crítico, a autonomia, a reflexão, ao engajamento político, a conscientização e ao diálogo.

Dessa maneira, a Análise do Comportamento tem se mostrado parte da solução de problemas relativos aos objetivos de alfabetização, por exemplo, ao buscar um detalhamento comportamental sobre os repertórios de leitura e escrita, como realizado por de Rose (2005), de Souza et al. (2004) e Marinotti (2004). Entretanto, poderia estender contribuições como essas à conscientização política, por exemplo, ao buscar descrições funcionais sobre o pensar crítico, o engajamento político e o diálogo a fim de facilitar a compreensão e a preparação dos professores a respeito desses objetivos de ensino.

Nesse sentido, algumas questões que poderiam ser ainda mais exploradas em estudos posteriores seriam: O que funcionalmente acontece quando alguém se comporta criticamente, dialogicamente, conscientemente, segundo a concepção freireana dessas ações? Diante de que situações e quais comportamentos dizem respeito ao pensar crítico? Que consequências eles devem gerar para que se diferenciem de uma ação acrítica? Quais seriam os pré-requisitos para que alguém desempenhe essa ação de maneira eficaz e eficiente, isto é, com a maior chance de obter as consequências que almeja? A que aspectos do meio e de seu próprio comportamento uma pessoa deve estar sob controle para que se comporte dialogando e promovendo, de fato, uma relação igualitária, respeitosa e interessante para ambas as partes? Como o professor sabe que sua prática está sendo libertadora e não alienada e alienante? Que aspectos de seu comportamento e do comportamento do aluno mostram isso? Que critérios ou dicas comportamentais o professor pode ter a esse respeito?

Estas são questões que provavelmente exigiriam, além de discussões teóricas, uma gama variada de estudos empíricos. É importante ressaltar também que estas investigações não teriam o objetivo de se tornarem receitas rígidas que o professor deva seguir, mas, ao contrário, buscariam destacar aspectos funcionalmente relevantes para os comportamentos destacados. Pois, como já afirmado, não é (apenas) a topografia de uma ação que interessa à análise funcional e o que pode funcionar como reforçador do comportamento de uma pessoa, ou mesmo como estímulo discriminativo para ela, pode não ter a mesma função para outra, ou para ela mesma em outro momento.

Na proposta de leitura comportamental apresentada é possível destacar algumas contribuições das propostas de Paulo Freire sobre a educação que poderiam ser incorporadas ao trabalho de analistas do comportamento ou outros educadores. Uma delas, já destacada por Kubo e Botomé (2001), refere-se à grande importância dada ao papel do conhecimento no processo de ensinar e sobre a “realidade de inserção” da pessoa como uma parte fundamental na determinação do que ensinar e de como fazê-lo.

Outras questões fundamentais nas obras de Freire se referem à valorização do saber de “*experiência feito*”, aprendido fora da situação educacional, e o fato de que o professor também aprende enquanto ensina.

Além disso, os meios e condições para a mudança comportamental de que se utiliza a educação libertadora criam condição para que o aluno seja sujeito de seu aprendizado. Sem abrir mão do valor reforçador da estética na linguagem e assumindo claramente a ética adotada, o ensino parte da realidade existencial vivida pelo educando, de sua concepção de mundo, e é construído e conduzido junto com ele por meios dialógicos.

Outra das propostas primordiais de Paulo Freire é que as práticas educativas se façam realmente comprometidas com uma transformação radical das relações sociais. A asserção comportamental, por sua vez, embora reconheça a importância e a influência política da educação (Skinner 1968/1972), centra-se na questão da efetividade das condições de ensino e menos na explicitação quanto ao seu posicionamento político, quando comparado às proposições do teórico brasileiro. Nesse sentido, segundo as análises freireanas, as propostas comportamentais parecem servir mais à manutenção do que à transformação das condições sociais.

Além disso, nos textos de analistas comportamentais consultados, não foram encontradas discussões sobre a possibilidade de o professor impor sua concepção de mundo para o aluno, nem sobre a valorização do saber que não seja embasado no conhecimento científico formal. Embora, obviamente, essas obras não possam ser consideradas representativas da produção comportamental voltada à educação, essa constatação traz o convite à investigação e discussão sobre a questão.

As grandes preocupações de Skinner com a efetividade do ensino continuam válidas, mas o diálogo com a proposta freireana mostra que não é possível realizar uma prática educativa que seja politicamente neutra. Esta serve, necessariamente, à manutenção ou a transformação das condições sociais. Para o educador pernambucano, falar em um ensino efetivo e eficiente que não seja crítico e transformador da realidade é servir às imposições que são dadas pelos meios políticos não questionados. E essa poderia ser outra contribuição importante do autor brasileiro, pois, como aponta Holland (1983),

os comportamentalistas que atuam em áreas de aplicação têm estado, em larga escala, a serviço dos que estão no poder e, embora o Comportamentalismo enquanto ciência, esteja pronto para ser parte da solução, o comportamentalista que faz aplicação tem sido, muito frequentemente, parte do problema. (p. 60)

Assim, o diálogo entre estudiosos das duas propostas em questão permite que os questionamentos freireanos sobre a quem servem as práticas dos educadores possam ser levados à tecnologia do ensino proposta pelos analistas do comportamento. Como mostra seu Método de Alfabetização, a explicitação do posicionamento político é fundamental para a definição do que deve ser ensinado, que métodos e meios priorizar, e quais excluir, na busca pela proposta de sociedade que se tiver escolhido.

O autor brasileiro é explícito ao se mostrar a favor de que a prática do educador seja guiada por uma postura humanitária e dialógica, não alienante e não autoritária. Desse modo, em diálogo com as propostas freireanas seria fundamental uma definição dos aspectos políticos envolvidos em relação aos três termos apontados por Skinner como essenciais para planejar um sistema educacional: os problemas que a cultura terá de enfrentar; as espécies de comportamentos humanos que contribuirão para a sua solução e as técnicas que gerarão estes comportamentos.

A questão de o ensino escolar não se restringir estritamente a repertórios acadêmicos também é uma contribuição importante que pode advir desse diálogo. A questão é parcialmente abarcada pela comunidade de analistas do comportamento, pois, como o próprio Skinner (1968/1972) sugeriu, as práticas educativas podem (e devem) se estender aos comportamentos de autogoverno motivacional, intelectual e ético, e comportamentos controlados por autorregras. Sendo que estes, segundo Fazzi e Cirino (2003), estão ligados ao que Freire chama de autonomia.

Não obstante, uma questão importante destacada pela leitura comportamental realizada refere-se ao fato de que nas asserções freireanas a autonomia, como um dos objetivos de ensino, envolve não apenas os comportamentos controlados por autorregras, mas também os comportamentos de contracontrole frente às opressões presentes nas sociedades e os comportamentos de transformação dessas contingências. Esta questão não aparece como proposição ou discussão nos trabalhos de analistas do comportamento consultados para este estudo.

A partir dessa leitura comportamental, ainda é possível afirmar que a busca pela rigorosidade metódica, tão fundamental ao método científico, estaria presente nas duas propostas. Na concepção de Paulo Freire, entretanto, a busca pela rigorosidade científica e por repertórios além dos acadêmicos não é, jamais, desvinculada da realidade social,

histórica e cultural em que vivem os aprendizes, nem do compromisso com a busca pela transformação das relações sociais.

Do diálogo com as propostas de Paulo Freire, portanto, também seria possível apreender que as investigações feitas pela Análise do Comportamento não sejam feitas apenas *para o mundo e sobre as pessoas*, mas *com o mundo*, a que se dispõe tornar menos aversivo, e *com as pessoas* envolvidas. Isto é, que busquem, explícita e conscientemente, abarcar essas pessoas por meio de uma relação igualitária na definição, por exemplo, dos objetivos de intervenção ou ensino. Além disso, os objetivos devem ser propostos para a construção de novas práticas menos autoritárias e impositivas e mais igualitárias e dialógicas, promotoras da autonomia de todos os sujeitos envolvidos. Tais apontamentos, segundo Holland (1983), são possíveis a partir da concepção behaviorista de mundo, pois os comportamentalistas (e os que clamam por reformas radicais)

sabem claramente que tanto o mérito quanto a culpa cabem ao sistema. (...) Se os membros de uma sociedade estão infelizes, se são pobres, se estão privados, então as contingências envolvidas nas instituições, no sistema econômico e no governo é que devem mudar. É preciso mudar as contingências para mudar o comportamento. Se a igualdade social é um objetivo a atingir, todas as formas institucionais que mantêm a estratificação devem ser substituídas por formas que garantam a igualdade de poder e de condição social. Se a exploração deve ser eliminada, é preciso desenvolver formas institucionais que garantam a cooperação. Assim, a análise experimental fornece os fundamentos para aqueles que planejam alterar os sistemas. (p. 70)

Desta forma, algumas questões permanecem pouco claras: se no reconhecimento do papel de uma ciência do comportamento humano que busca atuar nas soluções de problemas sociais, não é a base epistemológica que está faltando (se essa concepção de ser humano e sociedade permite a atuação sobre as condições sociais infelizes e injustas de nossa sociedade), o que falta para essa abordagem ser mais atuante politicamente? Se a proposta da Análise do Comportamento é por uma sociedade mais eficiente no controle dos estímulos aversivos, por quais meios isto seria possível senão os políticos? Essa abordagem reconhece a existência de contracontroles e tem

a possibilidade de propor contracontroles mais efetivos contra a opressão, o autoritarismo, a desigualdade social. Mas tem atuado nesse sentido? Por quais meios? Contra o que e contra quem? Em favor do que e de quem?

Apesar da concepção de ciência da Análise do Comportamento permitir que se atue como parte da solução, aparentemente os analistas do comportamento têm sido mais parte do problema (Holland, 1983; Botomé, 2010). Em busca de uma postura cada vez mais questionadora e transformadora em relação aos contextos e desigualdades sociais, esse trabalho traz a sugestão de que o diálogo freireano talvez seja uma proposta de caminho nesse sentido. Se Skinner (1953/2007) afirmou que a educação deve estabelecer os comportamentos vantajosos para o indivíduo e para sua comunidade, Freire vem trazer o diálogo (a educação dialógica, científica, política, ética e estética) como uma possibilidade de comportamento vantajoso para a construção de comunidades verdadeiramente antiautoritárias, mais justas e mais igualitárias.

Ainda que Holland (1983) afirme que “se nos mantivermos fiéis à nossa ciência, é possível que no futuro nos tornemos parte da solução. Isso porque a Análise do Comportamento, enquanto ciência, se baseia em uma visão de homem que é compatível com a transformação social” (p. 60), isto será suficiente para os comportamentalistas se manterem fiéis a sua ciência para promover a transformação social? A resposta a partir das proposições freireanas é negativa. Faz-se necessário também a atuação política e direta sobre as condições opressoras.

Desse modo, talvez seja possível indicar que o diálogo, proposto pelo educador brasileiro, seja ao mesmo tempo uma tecnologia de ensino e um comportamento mais vantajoso para a sobrevivência (sem imposição) das culturas. Isto é, a favor de culturas mais progressistas e não coercitivas.

Por fim, a partir das propostas de Paulo Freire, o convite assumido por este trabalho é de que, ao fazer ciência, o cientista se mantenha aberto ao diálogo com outras ciências, especialmente as que são mais comprometidas com a transformação social, as quais devem se reafirmar em suas bases, mas também que busquem novas formas de fazer, cada vez mais comprometidas com a igualdade, a justiça e a ética. Também é importante que reconheçam e colaborem com outras comunidades científicas e que em cada ação, a cada proposição técnica ou científica, seja assumida a responsabilidade radical da transformação das práticas exploratórias e alienantes.

REFERÊNCIAS

- Acervo Paulo Freire* Disponível em < <http://biblioteca.paulofreire.org/>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.
- Aloi, P. E. P., Haydu, V. B., & Carmo, J. S. (2014). Motivação no ensino e aprendizagem: Algumas contribuições da análise do comportamento. *Revista CES Psicologia*, 7(2), 138-152.
- Bachega, D. (2014). *Uma leitura Comportamental sobre o Método Paulo Freire de Alfabetização: Convite ao diálogo entre analistas do comportamento e educadores freireanos* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6056>
- Botomé, S. P. (2010). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp.169-202). EDUFERN.
- Carrara, K. (2005). *Behaviorismo Radical: Crítica e metacrítica* (2ª ed.). UNESP.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed.). Artmed.
- de Man, T. S. L. (2004). *Análise funcional de um Programa de alfabetização de adultos baseado no sistema Paulo Freire* [Trabalho de conclusão de curso não publicado]. Faculdade Ruy Barbosa.
- de Rose, J. C. C. (2004). Além da resposta correta: controle de estímulo e o raciocínio do aluno. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti, *Análise do Comportamento para a educação: Contribuições recentes* (pp.103-113). ESETec.
- de Rose, J. C. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1 (1), 29-50. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676>
- de Souza, D. G., de Rose, J. C. C., Hanna, E. S., Calcagno, S., & Galvão, O. (2004). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti, *Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes* (pp. 177-203). ESETec.
- Fazzi, E. H., & Cirino, S. D. (2003). A pedagogia da autonomia de Paulo Freire e uma possível aproximação com a proposta de B. F. Skinner. In H. M. Sadi, & N. Castro (Orgs.), *Ciência do comportamento: Conhecer e avançar* (vol. 3, pp. 11-16). ESETec.
- Freire, A. M. A. (1996). A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In M. Gadotti (Org.). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. Cortez.
- Freire, P. (1963). Conscientização e alfabetização: Uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, 4, 4-22.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (12ª ed.). Paz e Terra.

- Freire, P. (2011a). *Educação como prática para liberdade* (14ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Gerhardt, H. P. (1996). Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento. In M. Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. Cortez.
- Holland, J. G. (1983). Comportamentalismo: Parte do problema ou parte da solução? *Psicologia*, 9(1), 59-75.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-171.
- Lee, V. L., & Pegler, A. M. (1982). Effects on spelling of training children to read. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 311-322. 10.1901/jeab.1982.37-311
- Lyra, C. (1996). *As quarenta horas de Angicos: Uma experiência pioneira de educação*. Cortez.
- Marinotti, M. (2004). Processos comportamentais envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. In M. M. C. Hübner, & M. Marinotti, *Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes* (pp. 205-223). ESETEC.
- Matos, M. A. (1995). Análise de contingências no aprender e no ensinar. In E. S. de Alencar (Org.), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (3ª ed.). Cortez.
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal* (M. P. Villalobos, Trad.). Cultrix. (Trabalho original publicado em 1957)
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi., Trad.). Herder. (Trabalho original publicado em 1968)
- Skinner, B. F. (2002). *Sobre o behaviorismo* (M. P. Villalobos, Trad.). Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974)
- Skinner, B. F. (2007). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, Trad.; 11ª ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Soares, M. (2018). *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Terra, A. (1994). Angicos hora a hora. In C. Fernandes, & A. Terra, *40 horas de esperança - O método Paulo Freire: Política e pedagogia na experiência de Angicos*. Ática.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Artmed.