

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Uma Leitura Comportamental sobre o Método Paulo Freire de
Alfabetização: convite ao diálogo entre analistas do comportamento e
educadores freireanos**

Denise Bachega

São Carlos
Março de 2014

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Uma Leitura Comportamental sobre o Método Paulo Freire de
Alfabetização: convite ao diálogo entre analistas do comportamento e
educadores freireanos**

Denise Bachega

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João dos Santos Carmo

São Carlos
Março de 2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B119Lc Bachega, Denise.
 Uma leitura comportamental sobre o método Paulo Freire
de alfabetização : convite ao diálogo entre analistas do
comportamento e educadores freireanos / Denise Bachega.
-- São Carlos : UFSCar, 2014.
 107 f.


 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.


 1. Alfabetização. 2. Análise do comportamento. 3. Leitura
Comportamental. 4. Paulo Freire - Método educacional. 5.
Angicos (RN). I. Título.

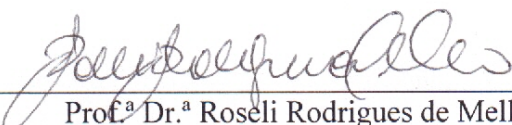
CDD: 372.414 (20^a)

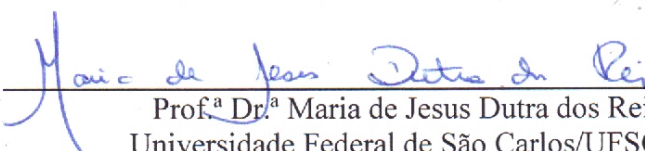


PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
Denise Bachega
São Carlos, 10/03/2014


Prof. Dr. João dos Santos Carmo (Orientador e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar


Prof.ª Dr.ª Melania Moroz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP


Prof.ª Dr.ª Roseli Rodrigues de Mello
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar


Prof.ª Dr.ª Maria de Jesus Dutra dos Reis
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 09h no dia 10/03/2014.

Comissão Julgadora:
Prof. Dr. João dos Santos Carmo
Prof.ª Dr.ª Melania Moroz
Prof.ª Dr.ª Roseli Rodrigues de Mello
Prof.ª Dr.ª Maria de Jesus Dutra dos Reis

Homologada pela CPG-PPGpsi na
_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.ª Dr.ª Deisy das Graças de Souza
Coordenadora do PPGpsi

Dedico este trabalho a Maria Ida Bacheга Bolçone,
meu maior exemplo de retidão ética, doçura e
amor à ciência e à natureza.

Agradecimentos

Ao professor João dos Santos Carmo por aceitar tão prontamente o desafio deste Projeto e pelo compromisso, análises cuidadosas e dedicação com que me auxiliou ao longo dessa difícil caminhada.

À Solange Calcagno e à Ana Paula Araújo Fonseca pelas valiosas contribuições, comentários e sugestões.

A toda a minha família, mas em especial aos meus pais, Célia e Fernandes, às minhas irmãs, Beatriz e Ivone, e à minha madrinha Maria Ida que mesmo distantes sempre me apoiaram.

A Juliana, Camila, Nahara, Rafael e Bruno pelas intensas conversas e ricos debates, na cozinha e na sala, e que contribuíram enormemente para esse trabalho.

À Ana Lucia, por ter sido a primeira a me ajudar a consolidar aquela mera ideia em uma proposta de estudo científico. E a ela, ao sr. Orides, à D. Maria (*in memoriam*), ao André, ao Rafael e ao Bruno pelos saborosos e divertidos domingos ao longo dessa jornada.

Aos meus grandes amigos Alexandre, Juliana, Carol, Yuri, Henrique (*Kike*), Lívia, Soraya, Nahara, Florença e Henrique (*Brother*), por tornarem os meus dias mais leves e felizes.

E ao Bruno, meu melhor amigo e maior companheiro, por todo seu amor, todo seu carinho, por sua paciência imensa e pelas importantes colaborações com meu trabalho, em especial ao longo desses dois anos.

“O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.”
(Freire, 1996, p. 14)

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 em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Resumo

Este estudo buscou salientar as interações no meio educacional, mais especificamente na alfabetização, abordando o Método de Alfabetização desenvolvido por Paulo Freire e alguns aspectos de sua teoria sob a ótica da Análise do Comportamento. Os objetivos do trabalho foram realizar uma leitura comportamental sobre a aplicação do Método de Alfabetização Paulo Freire na Experiência de Angicos – RN (1963) e desenvolver reflexões a respeito dessas duas concepções de educação (Análise do Comportamento e teoria freireana). Para isto, foi realizada uma pesquisa teórica exploratória, com consulta a bases primárias e secundárias que traz uma contextualização das propostas educacionais em questão; uma leitura comportamental sobre o Método de Alfabetização e algumas discussões e considerações sobre possíveis contribuições entre os educadores dessas duas áreas. A partir da leitura comportamental realizada, é possível indicar que no método freireano os objetivos não se restringem à reprodução das ações de ler e de escrever, mas destacam a relevância dessas ações para o indivíduo e para a sociedade em que está inserido. Além disso, há também a busca pela construção de uma comunidade verbal não punitiva e os debates que integram essa proposta podem ser entendidos como condição de ensino que leva a discriminações sobre as contingências sociais em que os participantes estão inseridos e também a possíveis formas de contracontrole em relação a essas contingências. Tendo em vista os objetivos do trabalho, é possível indicar que enquanto uma 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, embora reconheça a importância e a influência política da educação, centra-se mais na questão da efetividade das condições de ensino e menos na explicitação quanto ao seu posicionamento político, quando comparado às proposições do teórico brasileiro. Desse modo, o convite assumido por este trabalho, é o de buscar novas formas de fazer ciência, cada vez mais comprometidas com a transformação das condições sociais opressoras.

Palavras-chave: Alfabetização. Análise do Comportamento. Leitura comportamental. Método Paulo Freire. Angicos (1963).

Abstract

This study aimed to highlight interactions in the educational environment, more specifically in literacy approaching Paulo Freire's literacy method and some aspects of his theory from the perspective of Behavior Analysis. The objectives were to conduct a behavioral reading on the application of Paulo Freire's Literacy Method on the experience of Angicos - RN (1963) and develop reflections on these two conceptions of education (Behavior Analysis and Freire's theory). The study consisted of a theoretical exploratory research consulting primary and secondary sources to provide a contextualization of the educational proposals concerned; a behavioral reading on Literacy Method and some discussions and considerations about possible contributions between educators in these two areas. From this behavioral reading one can indicate that in that Freirean method the objectives are not restricted to the reproduction of the actions of reading and writing but they stand out the relevance of these actions for the subject and for the society in which he or she is inserted. In addition, there is also the search for a construction of a non-punitive verbal community and the discussions that integrate this proposal can be understood as a teaching condition that lead to discrimination on the social contingencies in which participants take part and also the possible ways of counter control related to these contingencies. Given the objectives of the study it is possible to indicate that while one of the key concepts of Paulo Freire's proposals is that educational practices must be committed to the radical transformation of social relations, the behavioral assertion, although recognizing the importance and influence of politic aspects to education, focuses on the effectiveness of teaching conditions and are less explicit about its political position compared to the Brazilian theorist's proposals. Thus, the invitation assumed by this work is to seek for new ways of making a Science increasingly committed to the transformation of the oppressive social conditions.

Key-words: Literacy. Behavior Analysis. Behavioral Reading. Paulo Freire Literacy Method. Angicos Experience (1963)

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Descrição esquemática das atividades ao longo das 40 horas de Angicos	64
Tabela 2 – Sugestões de debate para cada palavra geradora (Lyra, 1996)	70

Lista de Figuras

Figura 1 – Componentes do comportamento “ensinar”	40
Figura 2 – Relações do ser humano com o mundo	65
Figura 3 – Os diferentes caçadores humanos e animal	66
Figura 4 – Palavra geradora belota	68
Figura 5 – Palavra geradora e de suas famílias fonêmicas	69

Sumário

Introdução	9
Método	23
Capítulo 1- Contextualização Teórica das Propostas	26
Algumas Concepções Importantes do Behaviorismo Radical	26
Alguns conceitos importantes da Análise do Comportamento	31
Algumas concepções importantes da Pedagogia da Libertação	46
Capítulo 2 - O Método de Alfabetização Paulo Freire e sua execução em Angicos – RN (1963)	57
Breve contextualização histórica	57
Descrição da experiência de alfabetização por meio do Método Paulo Freire de Alfabetização	57
A Elaboração	58
A Execução - Os encontros nos Círculos de Cultura	60
Execução do Método de Alfabetização Paulo Freire – Angicos (1963)	61
Capítulo 3 - Uma análise comportamental do Método Paulo Freire de Alfabetização. 72	72
Análise comportamental de elementos amplos do método	72
Análise comportamental sobre aspectos da "metodologia do ensino" do Método	81
Análise comportamental das posturas pedagógicas adotadas pelos educadores	88
Diálogo como condição de ensino do pensar crítico. Ou Dos objetivos de ensino de politização	90
Conclusão da leitura comportamental	92
Capítulo 4 - Discussões e Reflexões Finais	94
Referências	101

Uma Leitura Comportamental sobre o Método Paulo Freire de Alfabetização: convite ao diálogo entre educadores freireanos e analistas do comportamento

Da mesma forma que há diversos caminhos pelos quais Física, Química e Biologia buscam explicações para os eventos estudados, assim também as diferentes abordagens da Psicologia olham para diferentes aspectos da vida das pessoas (ou de outras espécies) para inferir ou propor relações causais sobre o fazer humano (ou sobre os comportamentos de outras espécies). Algumas abordagens focam as características biológicas ou genéticas dos sujeitos estudados que podem influenciar em seu comportamento ou as combinações de explicações biológicas e sociais ou culturais que possam construir uma explicação causal. Outras dão ênfase aos aspectos desenvolvimentais das pessoas, sejam estes biológicos, sociais ou cognitivos, que possam oferecer uma explicação estrutural. Algumas correntes teóricas da Psicologia oferecem explicações que se utilizam de modelos internalistas, comparando-os com o comportamento real e modificando-os segundo evidências de pesquisa. E outras, ainda, destacam totalmente o ambiente externo ao indivíduo, buscando os fatores sociais que possam estar relacionados ao comportamento (Chiesa, 1994).

Dentre as diferentes abordagens em Psicologia, tem-se a Análise do Comportamento (AC), fundamentada em concepções filosóficas que surgiram a partir de um modo de trabalhar em ciência (conjunto de procedimentos e de noções) que se originou na década de 1930 e que, posteriormente, ficou conhecido como Análise Experimental do Comportamento (AEC) (Carvalho Neto, 2002). Em 1945, essas concepções filosóficas foram denominadas por Skinner de *behaviorismo radical* e, segundo esse autor, correspondem à “filosofia de uma ciência do comportamento tratado como objeto de estudo em si mesmo, separado das concepções internas, mental ou fisiológica” (Skinner 1989/1995¹, p. 164). Enquanto o ramo ligado à criação e administração de recursos de intervenções sociais nos diversos contextos de ação do psicólogo seria chamado de Análise Aplicada do Comportamento (Tourinho, 1999).

Skinner (1953/2007) propôs que uma ciência do comportamento humano seria uma das bases para ajudar a solucionar problemas sociais. Ainda que, devido aos maus usos, algumas pessoas tenham defendido que a ciência deveria ser abandonada, “pelo menos por uns tempos” (p. 5), seu posicionamento era de que “não há nenhuma virtude na ignorância pela ignorância” (p. 5). Segundo o autor:

¹ A primeira indicação (1989) corresponde ao ano original de publicação do texto e a segunda (1995) ao ano da obra traduzida consultada.

Talvez não seja a ciência que está errada, mas sua aplicação. Os métodos da ciência têm tido um sucesso enorme onde quer que tenham sido experimentados. Apliquemos, então, aos assuntos humanos. Não precisamos nos retirar dos setores onde a ciência já avançou. É necessário apenas levar nossa compreensão da natureza humana até o mesmo grau. Na verdade, esta é nossa única esperança. Se pudermos observar cuidadosamente o comportamento humano, de um ponto de vista objetivo e chegar a compreendê-lo pelo que é, poderemos ser capazes de adotar um curso mais sensato de ação. (Skinner, 1953/2007, p. 5)

O termo *radical*, no behaviorismo skinneriano, refere-se: à atribuição ao comportamento (entendido como interação entre o que a pessoa² faz e o ambiente em que isso ocorre) como raiz para a compreensão das ações humanas; e à rejeição aos eventos mentais como causas do comportamento (Carrara, 2005). Para Skinner (1974/2002), dizer que as causas das ações são os sentimentos não explica suas razões, mas apenas as transfere para uma instância interna ao indivíduo.

O behaviorismo radical adota uma concepção monista de ser humano e, nessa perspectiva, “o que é sentido ou introspectivamente observado não é nenhum mundo imaterial da consciência, da mente ou da vida mental, mas o próprio corpo do observador” (Skinner, 1974/2002, p. 19). Apesar disso, o estudo do comportamento humano, segundo essa concepção filosófica, não se limita aos comportamentos observáveis como propunha o behaviorismo metodológico de J. B. Watson, mas considera igualmente os comportamentos que ocorrem no que Skinner chama de *o mundo dentro da pele*. Afirma o autor:

o mentalismo, ao fornecer uma aparente explicação alternativa, mantinha a atenção afastada dos acontecimentos externos antecedentes que poderiam explicar o comportamento. O behaviorismo metodológico fez exatamente o contrário: com haver-se exclusivamente com os acontecimentos externos antecedentes, desviou a atenção da auto-observação e do autoconhecimento. O behaviorismo radical restabelece um certo tipo de equilíbrio. Não insiste na verdade por consenso e pode, por isso, considerar os acontecimentos ocorridos no mundo privado dentro da pele. Não considera tais acontecimentos inobserváveis e não os descarta como subjetivos. Simplesmente questiona a natureza do objeto observado e a fidedignidade das observações. (Skinner, 1974/2002, p. 19)

Nessa perspectiva, o comportamento tem sua determinação relacionada a um conjunto complexo de fatores, de modo que “cada conduta é influenciada pela interação entre muitos determinantes orgânicos e ambientais” (de Rose, 2005, p. 30). Na *Análise do Comportamento*

² Uma parte importante do conhecimento produzido em análise experimental do comportamento surge do estudo de organismos não humanos, mas como o foco deste trabalho é a educação será referido apenas o comportamento humano.

não são enfatizados os comportamentos reflexos³, chamados por Skinner de respondentes, mas os comportamentos que se alteram pelas suas relações com o meio (interno e externo), chamados de comportamentos operantes. Sendo que o ambiente nessa perspectiva não corresponde ao universo ao redor do indivíduo, mas envolve todos os estímulos (aspectos físicos, sociais e orgânicos) aos quais um indivíduo responde, todos os eventos aos quais está sensível (de Rose, 2005; Goulart, Delage, Rico & Brino, 2012).

No paradigma do comportamento respondente, cuja relação é estímulo-resposta (S-R), há uma relação direta entre as condições que antecedem o comportamento e o comportamento em si. Diz-se que esse comportamento é *eliciado* por estímulos. Para Skinner, essa explicação abrange apenas uma parte dos comportamentos das pessoas e dos animais. No paradigma do comportamento operante desenvolvido por esse autor, são estudados os “comportamentos sensíveis às suas consequências”. E, segundo Matos (1995), “a tarefa básica da Análise do Comportamento é descobrir as leis que descrevem esta sensibilidade” (p. 143). Posteriormente, será explicitado que, desse modo, também a determinação do comportamento deixa de ser linear e “obrigatória” como no mecanicismo watsoniano e passa a ser probabilística (Rodrigues, 2006).

Skinner (1953/2007) afirma que, apesar das variáveis externas à pessoa serem de diversas espécies e suas relações com o comportamento serem quase sempre sutis e complexas, é possível uma análise funcional, para estudá-las. Diz o autor que:

muitas vezes argumenta-se que um ato não é tão importante quanto o ‘intento’ que está por trás dele, ou que somente pode ser descrito em termo do que ‘significa’ para o indivíduo que se comporta ou para outros que possam ser afetados por ele. Se afirmações deste tipo tiverem de ser úteis para propósitos científicos, deverão estar baseadas em eventos observáveis, e é exclusivamente em tais eventos que se deve confinar uma análise funcional. (Skinner, 1953/2007, p. 38)

O autor explica em seguida que até mesmo termos como “significado” e “intenção” que parecem referir-se, exclusivamente, a propriedades do comportamento, geralmente ocultam referências a variáveis independentes localizadas no ambiente do indivíduo, o que valeria também para termos como “agressivo”, “amigável”, “desorganizado”, “inteligente” (Skinner, 1953/2007). Desse modo, a origem do comportamento estaria sempre relacionada a alguma(s) variável(eis) do ambiente (interno ou externo ao indivíduo, presente ou passado em sua história) ainda que isso não possa ser facilmente identificado.

³ Entendidos como as relações fidedignas entre um evento ambiental (chamado de estímulo) e uma mudança resultante no comportamento (chamado de resposta) (Catania, 1998/1999).

Como nenhuma ação da pessoa pode ser exatamente igual a outra, as unidades do comportamento não são tratadas como eventos únicos, mas como um conjunto de ações que possuem propriedades semelhantes (ex. força, forma, consequências, função, etc.). Esse conjunto de ações é denominado classe de respostas (Catania, 1998/1999). Há também uma diferença importante entre a topografia e a função do comportamento. A primeira é caracterizada pela forma e movimentos da resposta, enquanto a última se refere às suas relações com o ambiente, isto é, às variáveis que determinaram a ocorrência das classes de respostas. O comportamento deve ser definido pelas suas relações funcionais e não pela sua topografia, de modo que respostas com uma mesma forma, mas que sejam função de variáveis diferentes, sejam entendidas como comportamentos distintos (de Rose, 2004).

O objetivo de uma análise comportamental é, então, a descrição das variáveis das quais o comportamento é função. Para isso, devem ser definidos três aspectos principais em relação a um comportamento: (1) o ambiente que o antecede (estímulos discriminativos), (2) a resposta propriamente dita e (3) as consequências da resposta (de Rose, 2005). Estes três aspectos constituem o que se chama de contingência tríplice. Segundo de Rose (2004), na análise funcional do comportamento operante busca-se que uma classe de respostas seja relacionada funcionalmente a uma classe de antecedentes e a uma classe de consequências.

Na análise funcional as consequências que tornam mais provável a repetição de respostas similares são denominadas consequências reforçadoras, ou simplesmente reforços, e as que tornam a repetição de respostas similares menos provável são chamadas de punitivas⁴. Os estímulos discriminativos, por sua vez, antecedem a resposta e estabelecem a ocasião na qual essa resposta produzirá certos efeitos ou consequências (de Rose, 2005). A relação entre estímulo discriminativo e resposta é denominada controle de estímulo e é o que permite o estudo dos processos de discriminação e generalização. Quando a pessoa responde de maneira diferente para estímulos diferentes, diz-se que ela discrimina aqueles estímulos. Quando há a difusão dos efeitos do reforço e o indivíduo responde de maneira igual, ou similar, diante de estímulos diferentes, esse fenômeno é chamado de generalização (Catania, 1998/1999).

As análises funcionais podem ser aplicadas a quaisquer interações sociais e este estudo buscará salientar as relações no meio educacional, mais especificamente na alfabetização. Para isso, serão destacados alguns aspectos fundamentais da linguagem (da comunicação em

⁴ Além da diminuição da probabilidade da emissão de respostas similares, a punição tem diversos outros efeitos sobre o comportamento do indivíduo, mas essa questão não será discutida nesse momento.

si), do ensino (metodológicos e de relações sociais) e das relações envolvidas nas interações sociais (aspectos políticos, sociais e culturais).

Em relação à linguagem, afirma Catania (1998/1999) que

a metáfora das palavras como recipientes do significado tem estado em toda parte há muito tempo, e, no entanto, os padrões magnéticos que correspondem a uma voz gravada em uma fita, ou os padrões de pigmentos sobre uma página que correspondem a uma mensagem escrita à mão não têm qualquer significado, a menos que alguém ouça a gravação ou leia a mensagem; o significado não está esperando para ser libertado da fita ou do papel. Se a linguagem transmite algo, esse algo é o próprio comportamento verbal; na audição e na leitura, nosso próprio comportamento recria alguns aspectos do comportamento do falante e dos escritores, os quais constituem nossa comunidade. Compartilhamos nosso comportamento verbal, ele é, acima de tudo, um comportamento social. (p. 252)

Na perspectiva comportamental, portanto, alguns aspectos da linguagem são tratados como uma forma de comportamento operante denominada de comportamento verbal (Skinner, 1953/2007; 1957/1978). De modo sucinto, Skinner (1957/1978) define o comportamento verbal como aquele que é reforçado pela mediação de outras pessoas. O autor se baseia em critérios funcionais e estruturais para criar oito categorias principais de comportamento verbal (Matos, 1991) e um maior detalhamento dessas categorias será tratado mais adiante. Por enquanto, é importante destacar que a leitura e a escrita são consideradas como tipos específicos de comportamento verbal e, portanto, também são analisadas sob os três aspectos interligados da análise funcional (antecedentes, respostas e consequências) (de Rose, 2005).

Nessa perspectiva, ler e escrever, apesar de terem elementos comuns entre seus vários componentes, não são tratados como comportamentos unitários, mas como repertórios que envolvem um conjunto de comportamentos distintos. Isso pode ser bastante significativo, por exemplo, nas fases iniciais de alfabetização ainda que a necessidade de ensinar explicitamente cada uma das relações envolvidas pareça contraditória dado o alto grau de transferências entre as relações comportamentais no repertório dos leitores quando começam a se tornar mais experientes (de Rose, 2005).

Também é a partir das descrições funcionais que Kubo e Botomé (2001) afirmam que a Análise do Comportamento poderia contribuir para esclarecimentos sobre o “processo ensinar-aprender”. Segundo os autores, a expressão “ensinar” caracteriza um conjunto de ações de uma pessoa (o professor, por exemplo) e “aprender” pode ser entendido como o que acontece com o aluno em **“decorrência desse fazer do professor”** (p. 5 – negritos no original). Como o ensinar não se caracteriza pelas intenções (objetivos do professor), nem por descrições sobre o que o professor faz, não haveria sentido em afirmar que “se ensinou, mas o

aluno não aprendeu”. Para haver ensino, deveria haver aprendizagem. Portanto, seria a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno o que poderia ser chamado de *ensinar* (Kubo & Botomé, 2001).

Tradicionalmente, na alfabetização ocorre o ensino dos repertórios de leitura e escrita de palavras que, como será indicado, compreendem basicamente relações de controle de estímulos envolvendo o idioma escrito (de Rose, 2005). Como em qualquer saber, quando ocorre a escolarização formal, uma parte desse aprendizado se dá mediado pelo professor em aula com auxílio de recursos, estratégias de ensino e avaliações. A outra parcela do aprendizado ocorre informalmente, de modo não planejado, antes, durante e após o período de escolarização formal (Marinotti, 2004).

Há variada produção de estudos em Análise do Comportamento voltada à melhor compreensão dos fenômenos relacionados à aprendizagem, em especial à que acontece por meio do ensino. Como afirmou Skinner (1968/1972),

idealmente, um sistema de educação deve maximizar as oportunidades que a cultura tem não só de lidar com seus problemas, mas de aumentar firmemente sua capacidade de fazê-lo. Para planejar um sistema desses teremos de saber: 1) quais os problemas que a cultura terá de enfrentar; 2) que espécies de comportamentos humanos contribuirão para a sua solução; 3) que tipos de técnicas gerarão estes comportamentos. A tecnologia do ensino ocupa-se com o último destes três pontos; o segundo cai no âmbito de uma análise experimental do comportamento. O primeiro, entretanto, é de ordem inteiramente diversa. (p. 222)

Ou seja, obviamente, não é apenas a Análise do Comportamento que deve estudar quaisquer desses aspectos, muito menos deve fazê-lo independente dos saberes e atuações produzidos em outras áreas do conhecimento. Diversas outras perspectivas teóricas têm tratado dos complexos aspectos relacionados aos problemas educacionais, e as contribuições dessa abordagem correspondem apenas a uma modesta parcela de contribuição nesse debate.

Ainda assim, a inserção do conhecimento produzido nessa abordagem no contexto educacional brasileiro é bastante restrita (Luna, 2001). Alguns estudos sugerem, inclusive, a prevalência de antipatia, não identificação, preconceitos, desconhecimentos e interpretações errôneas em relação às contribuições dessa abordagem para a área da Educação (Carmo, 2006; Carmo & Batista, 2003; Gioia, 2001; Rodrigues, 2006; Rodrigues & Moroz, 2008).

Como algumas das possíveis explicações para parte dessas incompreensões, os trabalhos de Carmo (2006), Luna (2001) e Gioia (2001) destacam principalmente dois fatores: as falhas na formação dos educadores a respeito dessa abordagem e a linguagem hermética frequentemente utilizada pelos estudiosos dessa abordagem. Além destes, neste trabalho serão

questionados alguns outros fatores como a explicitação dos posicionamentos políticos e ideológicos defendidos pelos teóricos e estudiosos dessa abordagem e sua atuação social como condições desfavorecedoras da maior aplicação dos conhecimentos oferecidos por ela a diversos campos de atuação, em especial à Educação.

Sobre a atuação social da Análise do Comportamento, Holland (1983) traz uma afirmação feita por Eldridge Cleaver (1935-1998) durante as lutas raciais e políticas da década de 1960 nos Estados Unidos: “se você não é parte da solução, você é parte do problema”. Holland (1983), então, faz uma análise sobre a atuação dos analistas do comportamento a partir do que chama de três “vítimas” das condições em que se encontrava o sistema social nas décadas de 1960-1970 naquele país: o alcoólatra, o criminoso e o próprio analista do comportamento. Diz o autor que é comum que esse psicólogo seja contratado quando há uma definição do problema elaborada pelo sistema e muitas vezes sua atuação se limita a mudar as contingências para alterar o comportamento do indivíduo sem questionar as reais contingências geradoras de tal “problema”.

Ainda assim, o autor insiste na defesa de que a Análise do Comportamento fornece os meios para analisar as estruturas estratificadas, o sistema opressivo e as formas de controle social exercidas, muitas vezes, por líderes de corporações. E afirma que “a concepção do militante social sobre a humanidade é sustentada, e não refutada, pela Análise do Comportamento.” (Holland, 1983, p. 60). O autor ainda propõe que essa abordagem pode colaborar com as propostas de transformação social afirmando que:

uma análise de contingências aponta falhas inerentes em um sistema de controle estratificado que, com o tempo, deveriam provocar mudanças em tal sistema e uma compreensão mais ampla do Comportamentalismo poderia acelerar esse processo. O comportamentalismo⁵ pode ser parte da solução. (Holland, 1983, p. 70)

Já na década de 1970 e voltado ao contexto brasileiro, Botomé (2010⁶) afirma que o psicólogo não é apenas necessário para “curar quem não está bem”, ou para “resolver problemas humanos que já surgiram”, ou já foram definidos. Diz o autor que

compete aos profissionais da Psicologia, mostrar o que a Psicologia tem e em que pode ajudar nas áreas onde há mais problemas, nas áreas onde é possível evitá-los ou nas quais seja possível promover melhores condições para o desenvolvimento da vida humana, mesmo que não existam problemas identificados. Não é suficiente uma

⁵ Comportamentalismo é uma tradução direta do espanhol *conductismo*, entretanto no Brasil tem-se usado mais frequentemente a expressão behaviorismo como derivação da expressão inglesa *behaviorism*.

⁶ Este trabalho foi apresentado no simpósio “A quem a Psicologia atende e a quem deveria atender?”, realizado na VIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), em 1978. A referência completa do texto original é: Botomé, S. P. (1979). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5, 1-15.

profissão dedicar-se na maioria de sua atuação a “curar” ou “remediar” problemas. É necessário atuar também para “prevenir” ou “impedir” os problemas de acontecerem ou existirem e – até! – ir mais longe, criando condições para “promover melhores comportamentos na sociedade” em qualquer instância de atuação dos mais diferentes agentes sociais, inclusive os da classe dominante em relação à maioria da população em condições mais precárias de vida. (Botomé, 2010, p. 181)

A partir das indicações de Mello (1975) de que a grande maioria dos psicólogos se dedicava à prática em clínicas particulares, Botomé (2010) traz algumas reflexões sobre “a quem nós, psicólogos, servimos de fato?”. Pesquisas posteriores (Bastos & Gomide, 1989; Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010) mostraram que ainda se mantém a prevalência da atuação desses profissionais na área clínica, embora com algumas mudanças de modo que parecem se manter atuais os questionamentos do autor. Diz ele que

um profissional apropriado para este país, parece-nos, teria que ser uma pessoa capaz de prestar um serviço voltado às necessidades da maioria da população e não ao que interessa mais diretamente a um pequeno segmento dela como ainda parecemos estar tendendo a realizar. É nesse sentido que nossa formação obtida com “experiências de vida” acadêmica e até pessoal talvez nos afastem daquilo que constitui a realidade de vida da maior parcela da população do país. Nossas leituras, hábitos, lazer, referenciais, valores, repertórios sociais, técnicos, políticos, éticos etc. longinquamente dirão respeito ou se aproximarão do que vive, sofre ou necessita a maior parte dos brasileiros. (Botomé, 2010, p. 185)

Nesse sentido, independente da área de atuação em Psicologia (se clínica, educacional, organizacional, etc.), é possível manter o questionamento de Botomé (2010), sobre a quem e a quem têm servido os conhecimentos produzidos em Psicologia, mais especificamente em Análise do Comportamento. E dentre os vários problemas sociais que permanecem desde a década de 1960, em especial os mais diretamente ligados à educação, o presente estudo buscará trazer elementos para dar continuidade ao debate sobre a problemática da Análise do Comportamento ser parte do problema ou da solução?

Um exemplo de intelectual fortemente engajado com a transformação das condições de desigualdade e injustiças produzidas pelas sociedades é o pernambucano Paulo Freire (Freire, A. 2006). Sua proposta de uma Pedagogia Libertadora tem se constituído em uma das teorias de grande repercussão e aceitação na comunidade educacional brasileira e mundial, em especial, por sua ênfase acerca do compromisso político que a educação deve assumir. Paulo Freire fez críticas importantes à educação brasileira, propondo mudanças radicais ao processo educativo do país e é considerado um dos maiores e mais conhecidos educadores do século XX (Gadotti, 1996; 1989). Suas propostas educacionais e seu “Método de Alfabetização” são

apontados como revolucionários para a prática da educação no Brasil e no mundo (Gadotti, 1989).

Segundo Linda Bimbi no prefácio da edição italiana de *Pedagogia do Oprimido*, citada por Gadotti (1989), a originalidade desse método não se deve apenas à sua eficácia, mas, sobretudo, à novidade de seus conteúdos para a criação do que chamou de conscientizar. Também para Kubo e Botomé (2001), suas contribuições à Educação não se restringem à sua técnica de alfabetização, mas são destacadas pela importância de suas proposições quanto 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. A proposta deste estudo é, portanto, que um método tão eficiente em ensinar comportamentos tão complexos e orientado à transformação social seja mais bem estudado pela comunidade de analistas do comportamento.

É importante ressaltar que as diferenças entre as propostas educacionais da Análise do Comportamento e de Paulo Freire são bastante relevantes sob vários aspectos e, em muitos sentidos, é possível dizer, antagônicas. Elas são originárias de campos que, embora relacionados, são distintos (Psicologia e Educação). Cada uma delas tem origem e ganhou força em culturas e contextos histórico-político-sociais muito distintos. A Análise do Comportamento nos Estados Unidos, e o trabalho de Paulo Freire inicialmente no Brasil e na América Latina e depois nos mais diversos países ao redor do mundo, em sua maioria, os ditos subdesenvolvidos.

Apesar da preocupação comum em solucionar problemas sociais, a Análise do Comportamento defende que tal solução ocorrerá por meio da ciência, em especial uma ciência do comportamento, e da tecnologia dela derivada, enquanto a teoria freireana enfatiza a ação política, por meio da educação, como único meio possível para a transformação social.

Essas teorias também mantêm epistemologias e ontologias muito diferentes. Visto que, por exemplo, segundo Carrara (2005), as três concepções principais que influenciaram o behaviorismo ou movimento behaviorista são:

- 1) a questão da *evolução* tal como explicada por Charles Darwin e a Psicologia animal, da maneira ressaltada por Morgan e Loeb e enfaticamente abraçada por Watson em relação ao comportamento, respeitadas as diferenças de pressupostos; 2) a questão da ampliação das explicações mecanicistas, na verdade uma adaptação que mais especificamente corresponde a um *determinismo científico* (que atribui a todo fenômeno comportamental uma lei natural de ocorrência, ou seja, uma causa natural), desembocando, com maior correção, numa postura muito diferente do mecanicismo de que inicialmente se revestiu a abordagem estímulo-resposta watsoniana e 3) a questão filosófica do positivismo, cuja influência foi mais significativa na busca do *objetivismo* psicológico, por meio do ‘ver para prever’, lema que sofreu muitas

adaptações com o próprio desenvolvimento da metodologia de pesquisa na Psicologia em geral. (pp. 72-73 – itálicos originais);

ao passo que a teoria do educador brasileiro tem referências em variadas correntes filosóficas, das quais são destacadas a fenomenologia, o existencialismo, o personalismo cristão, o marxismo humanista⁷ e o hegelianismo (Gadotti, 1996). Embora, como afirma Gerhardt (1996), Freire não se interessava em aderir ao marxismo ou ao existencialismo simplesmente por encontrar pontos interessantes nos escritos dessas escolas, mas afirmava-se como um eclético que selecionava partes das premissas de filósofos europeus como Antônio Gramsci (1891-1937), Karl Mannheim (1893-1947), György Lukács (1885-1971), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Albert Memmi (1920-), Erich Fromm (1900-1980), Frantz Fanon (1925-1961), Merleau-Ponty (1908-1961), Karel Kosik (1926-2003), Herbert Marcuse (1898-1979), Agnes Heller (1929-), Simone Weill (1909-1943), Jürgen Habermas (1929-), Karl Jaspers (1883-1969), Karl Marx (1818-1883) e Georg Hegel (1770-1831); do filósofo africano Amílcar Cabral (1924-1973) e autores da esquerda católica como Jacques Maritain (1882-1973) e Emmanuel Mounier (1905-1950) e seus intérpretes brasileiros: Alceu de Amoroso Lima (1893-1983), Henrique Lima Vaz (1921-2002), Herbert José (Betinho) de Souza (1935-1997), Ernani Maria Fiori (1914-1985), dentre outros (Gerhardt, 1996), criando, contudo, uma epistemologia própria (Freire, A., 2006).

Todavia, pelo menos dois estudos (de Man, 2004; Fazzi & Cirino, 2003) iniciaram aproximações pontuais em relação a essas duas concepções em particular (da Análise do Comportamento e de Paulo Freire). O trabalho de Fazzi e Cirino (2003), por exemplo, mostra que há similaridades entre as duas propostas de educação sob determinados aspectos. Ao fazer uma comparação entre o livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, P., 1996) e algumas concepções sobre educação presentes em diversos textos de B. F. Skinner, os autores afirmam que autonomia implicaria em consciência, autodeterminação, independência e liberdade, e a relação entre educação e autonomia estaria presente tanto nas proposições de Freire como nas de Skinner.

Fazzi e Cirino (2003) afirmam que, segundo a perspectiva da Análise do Comportamento, autonomia poderia ser entendida como o comportamento controlado por autorregras. O que, segundo os autores, tornaria possível apontar passagens em que Freire concordaria com Skinner, bem como fazer uma interpretação “comportamental” de passagens

⁷ O marxismo humanista, a rigor, deveria ser considerado como uma vertente da corrente filosófica marxista.

dos textos de Paulo Freire conservando seu sentido essencial, ainda que esse autor não tenha usado o vocabulário técnico da Análise do Comportamento.

Ainda segundo Fazzi e Cirino (2003), tanto para Paulo Freire como para Skinner, a autonomia seria entendida como um comportamento aprendido gradualmente a partir das diversas contingências, como destacado por Paulo Freire na seguinte passagem: “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, P., 1996, p. 94). Além disso, a aproximação proposta por esses pesquisadores concluiu que é possível identificar pelo menos três semelhanças entre as concepções de educação de Paulo Freire e de B. F. Skinner:

- 1) a autonomia é entendida enquanto comportamento (ação) do sujeito que é aprendido a partir de interações sociais; 2) apesar de serem influenciados por fatores genéticos e ambientais, os seres humanos são capazes de arbitrar sobre esses fatores sendo esta uma característica fundamental da autonomia; 3) ensinar consiste num dispor de circunstâncias para o desenvolvimento de comportamentos, incluindo a autonomia. (Fazzi & Cirino, 2003, p. 15)

Já o trabalho de de Man (2004) surgiu da experiência de estágio em Psicologia em uma faculdade de Salvador/BA, conduzida pela professora Mercedes de Carvalho que participou da campanha de alfabetização coordenada por Freire nos anos de 1960. O objetivo do estudo foi realizar uma análise funcional das condições de funcionamento de uma experiência de alfabetização de idosas⁸, baseado nos princípios de educação de Paulo Freire. Apesar da relevância dos estudos de Fazzi e Cirino (2003) e de de Man (2004), o enfoque do presente trabalho foi distinto, buscando destacar as contribuições das proposições educacionais em questão para a prática do educador.

Kubo e Botomé (2001) apontam que em diversos textos de Paulo Freire as formulações sobre como fazer a mediação de uma pedagogia libertadora e os processos básicos dessa mediação e desse ensino nem sempre apareceriam com uma formulação clara ou completa. O que, segundo os autores,

torna a todos os que estudam e pesquisam os processos de ensinar e de aprender mais responsáveis ainda pelo conhecimento relacionado ao que Paulo Freire trouxe como contribuição. Principalmente no que diz respeito à demonstração do que acontece no método proposto por Paulo Freire e o que, nesse método, faz com que aconteça uma diferença nos processos de aprender e de ensinar. (Kubo & Botomé, 2001, p. 2)

⁸ Ao longo dos três anos de estágio o grupo chegou a contar com a presença de alguns homens e de algumas mulheres na faixa etária dos 30-40 anos. Entretanto, como estas participações não foram efetivas, os dados desses participantes não foram incluídos nas análises dos autores (de Man, 2004).

Diante da difusão e aplicação das teorias de Paulo Freire em tantas comunidades educacionais, respeitando o fato de que as origens dessas propostas educacionais se deram em campos epistemológicos distintos e considerando as aproximações realizadas por Fazzi e Cirino (2003) e de Man (2004), são discutidas as seguintes questões: 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? É possível realizar uma leitura comportamental, ou seja, uma análise embasada na proposta da Análise do Comportamento, sobre as contingências previstas por Freire em seu “Método de Alfabetização” e sobre suas concepções referentes à Educação?

Além disso, a partir das indicações de Kubo e Botomé (2001) sobre as contribuições das propostas de Freire a serem integradas também pela comunidade de analistas do comportamento, uma leitura comportamental do Método Paulo Freire é relevante devido à eficácia e relativa simplicidade dos procedimentos adotados nesse método, assim como o potencial de transformação social que a proposta freireana de educação apresenta.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho foi realizar uma leitura comportamental sobre a aplicação do Método de Alfabetização Paulo Freire em uma de suas primeiras e mais significativas execuções. Ou seja, identificar os componentes dos repertórios dos educadores e alunos e realizar uma descrição das interações características desse Método, a partir de alguns relatos sobre interações ocorridas durante a sua execução na Experiência de Angicos – RN (1963).

É possível dizer que nas situações naturais de ensino muitas dessas interações acontecem “automática” ou até “intuitivamente”. De fato, há muitos eventos ocorrendo em uma situação educativa aos quais o professor deverá voltar sua atenção, e o professor responde a muitos deles na prática cotidiana sem que precise nomeá-los ou descrevê-los. Entretanto, aprender determinados conceitos (se apropriar da teoria, no caso, da comportamental) pode ajudá-lo a se utilizar dessas técnicas com maior propriedade. Por exemplo, em determinadas situações de dúvidas ou erros dos aprendizes que podem decorrer da não “concretização” de algumas dessas etapas de discriminações, pareamentos ou habilidade motora. Desse modo, essas “quebras” podem servir para explicitar a complexidade e as nuances características de determinada situação, podendo se constituir em uma ferramenta importante de planejamento, replanejamento e investigação de condições particulares.

Considerando o contexto de mal-entendidos e preconceitos vigentes entre os teóricos da Educação e a Análise do Comportamento (Gioia, 2001; Rodrigues, 2006; Rodrigues & Moroz, 2008) e a dificuldade de comunicação dos conhecimentos produzidos pelos estudiosos dessa abordagem (Carmo & Batista, 2003; Luna, 2001), a comparação proposta pode se mostrar pertinente como iniciativa para oferecer maiores esclarecimentos aos profissionais da Educação sobre as proposições comportamentais. O estudo surge, portanto, como mais um esforço de criar condições favorecedoras ao diálogo entre educadores e às críticas bem embasadas entre essas abordagens, bem como à melhor definição e explicitação sobre o posicionamento político dos analistas do comportamento e de seu compromisso com questões sociais.

Além disso, diante dos apontamentos de Holland (1983) de que os analistas do comportamento têm sido mais parte do problema que da solução, este trabalho visa a mostrar como aspectos fundamentais do trabalho de Freire podem ajudar nesse processo de radicalização da Análise do Comportamento em relação à educação e seus posicionamentos políticos, de transformação ou conformação, intrínsecos a qualquer forma de atuação.

Assim, os três objetivos específicos do presente estudo foram: (a) no capítulo 1, contextualizar as duas propostas (o Método de Alfabetização Paulo Freire e a Análise do Comportamento), por meio de trabalhos de alguns teóricos principais acerca das propostas e concepções referentes à Educação presentes nas obras principais de Paulo Freire (a saber, Freire, A., 2006 e 1996; Gadotti, 1996; Gerhardt, 1996) e da Análise do Comportamento (a saber, Kubo & Botomé, 2001; de Rose, 2004 e 2005; Skinner, 1953/2007 e 1968/1972); (b) apresentar o Método Paulo Freire de Alfabetização (capítulo 2) e realizar uma análise comportamental sobre as contingências de ensino previstas neste Método por meio de relatos sobre a experiência de Angicos - RN (capítulo 3) e, por fim, (c) destacar e discutir as contribuições das duas propostas que possam favorecer as práticas de estudiosos e educadores das duas abordagens buscando elucidar alguns dos principais processos envolvidos no âmbito da alfabetização e de processos a ela relacionados, realizado no capítulo 4.

Finalmente, o trabalho convida a pensar de maneira mais crítica sobre aspectos desses dois campos e pretende atuar como condição favorecedora do diálogo entre estudiosos das duas áreas. É uma tentativa de cumprir com o papel complementar de uma área em relação à outra, de buscar uma variedade (ou variabilidade) de ação e de refletir sobre aspectos que não são tradicionalmente enfatizados em cada uma delas. Não busca uma disputa, mas o destaque

de novas perspectivas sobre o conhecimento já produzido na busca de uma maior compreensão sobre o pensar e fazer dos processos de ensinar e de aprender.

Método

O estudo se constituiu em uma pesquisa teórica exploratória com consulta a bases primárias e secundárias.

Fontes

Os materiais consultados foram buscados nas seguintes fontes: *Biblioteca Comunitária da UFSCar* (física); banco de dados eletrônicos: *Periódicos Capes* e *Scielo*, *Acervo Paulo Freire* e *Biblioteca Digital da Unicamp*. Além dos sites do *Instituto Paulo Freire*, *Youtube* e *50 anos de Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização*.

Palavras-chave utilizadas

Para a seleção desses materiais foram usadas as seguintes palavras como busca: Método Paulo Freire, Angicos (1963), concepção da Análise do Comportamento sobre Educação, Análise do Comportamento.

Materiais consultados

Estas buscas resultaram nos seguintes materiais consultados: sobre a concepção de Paulo Freire sobre educação, o artigo *Conscientização e Alfabetização: Uma nova visão do Processo* (Freire, P., 1963) e os livros *Educação como prática da liberdade* (Freire, P., 2011a); *Pedagogia do oprimido* (Freire, P., 1983); *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (Freire, P., 2011b) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, P., 1996). E sobre a experiência em Angicos (1963), os livros *As Quarenta Horas de Angicos: Uma Experiência Pioneira de Educação* (Lyra, 1996) e *Angicos Hora a Hora* (Terra, 1994), além da entrevista em vídeo de Marcus Guerra a Paolo Vittoria (2005).

Sobre as concepções comportamentais de educação foram consultados os livros: *Ciência e comportamento humano* (1953/2007) e *Tecnologia de ensino* (Skinner, 1968/1972); o artigo *Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais* (Kubo & Botomé, 2001); os capítulos *Processos comportamentais envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita* (Marinotti, 2004) e *Além da resposta correta: controle de estímulo e o raciocínio do aluno* (de Rose, 2004), ambos presentes em Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (2004). *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*, além do artigo *Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita* (de Rose, 2005).

Foram consultadas também algumas obras e documentários com o objetivo de obter maiores esclarecimentos sobre aspectos específicos dos temas abordados neste estudo. Esses materiais foram examinados, mas não serviram de suporte ou objeto de análise. São eles: *Ensino: as abordagens do processo* (Mizukami, 1986); *As quarenta horas de Angicos* (Germano, 1997); *Paulo Freire Contemporâneo* (TV ESCOLA, 2011) e *As 40 horas de Angicos* (Lobo, 1963).

Critérios de seleção do material

Na seleção dos materiais relacionados à Análise do Comportamento, o critério foi explicitar diretamente as concepções ou princípios dessa abordagem em relação ao ensino de modo geral ou, mais especificamente, sobre a alfabetização. Para as obras relacionadas à concepção freireana de educação os critérios foram: dentre as obras de maior relevância do autor, a de maior repercussão (*Pedagogia do Oprimido*) e sua releitura realizada pelo próprio autor (*Pedagogia da esperança*); uma do período inicial de suas publicações, década de 1960 (*Educação como prática da liberdade*), de aplicação do Método de Alfabetização; a última obra publicada em vida pelo autor (*Pedagogia da autonomia*) e um artigo em que Paulo Freire (1963) trata sobre as experiências de alfabetização nos fins da década de 1950 e início da década de 1960. Além das duas obras encontradas (Lyra, 1996 e Terra, 1994) em que são descritas as situações de ensino ocorridas na experiência de Angicos.

Leitura e organização dos materiais

A partir da seleção dos materiais foram realizadas duas formas de leitura, tanto para os textos de fonte primária (textos de B. F. Skinner e Paulo Freire) quanto para os textos de fontes secundárias (autores que subsidiaram sua análise). A primeira, de reconhecimento, permitiu um contato inicial com as obras e a decisão sobre sua utilização no trabalho e em que etapas dele. A segunda leitura foi pontual e mais detalhada e permitiu a realização de fichamentos e destaques de aspectos principais das propostas educacionais de Paulo Freire e da Análise do Comportamento.

Quanto aos documentos, a depender da natureza (gráficos ou audiovisuais), foram lidos ou assistidos, destacando-se os trechos mais importantes e que fariam parte ou seriam citados/inseridos no corpo do texto. Estas anotações e os fichamentos compuseram o embasamento teórico dos Capítulos 1 e 2, bem como das discussões do Capítulo 4.

Categorização dos materiais

Os temas e conteúdos foram categorizados seguindo os critérios principais, traduzidos nos objetivos específicos da dissertação, ou seja, (1) as concepções referentes à Educação presentes nas obras principais de Paulo Freire e da Análise do Comportamento; (2) os elementos de contingências de ensino previstos no Método de Alfabetização Paulo Freire por meio de relatos sobre a experiência de Angicos, e (3) as contribuições das duas propostas que possam favorecer as práticas de estudiosos e educadores das duas abordagens.

Além disso, em relação à categoria 1, foram selecionados os tópicos específicos: educação, conhecimento escolar e papel do professor. Para a categoria 2, foram trabalhados aspectos específicos relativos às contingências históricas e políticas em que se deu a experiência com o Método, aos objetivos de ensino e à interação professor-aluno. E por fim, para a categoria 3, foram trabalhados os aspectos referentes ao posicionamento político e rigorosidade metódica das propostas.

Capítulo 1

Contextualização Teórica das Propostas

Caracterizar concepções teóricas é sempre uma tarefa complexa. É recorrente o risco de simplificar demais ou de não ser dado o devido destaque a aspectos essenciais. Neste capítulo foi feito um recorte sobre as bases epistemológicas da Análise do Comportamento e do trabalho de Paulo Freire e são apresentados os conceitos principais discutidos nos capítulos posteriores. É importante ressaltar que não se trata da sumarização completa dessas concepções de educação. Portanto, o objetivo deste capítulo é apresentar os fundamentos conceituais e algumas concepções que caracterizam a Análise do Comportamento e a teoria de Paulo Freire a fim de embasar as discussões posteriores.

Algumas Concepções Importantes do Behaviorismo Radical

Segundo Chiesa (1994), a visão ocidental de cultura influencia bastante a maneira como tradicionalmente se procura pelas causas dos comportamentos das pessoas, a direção em que se procura por essas causas e o modo causal pelo qual se interpretam as evidências e são providas as explicações científicas. Uma vez que, para o behaviorismo radical, o mundo subjetivo é da mesma natureza do mundo externo, os comportamentos dentro da pele não podem ser entendidos como explicações para os comportamentos observáveis.

A concepção de causa dessa filosofia se opõe às interpretações mecanicistas de que um evento antecedente é causa de um subseqüente (causalidade linear). Contrário a isso, ele encontra as causas para o comportamento no decorrer do tempo (história de vida, experiências) como no modelo de Darwin de variação e seleção. Neste há a seleção de características biológicas ao longo do tempo (seleção de variação filogenética). No modelo de Skinner, a seleção de características do comportamento ocorre dentre a enorme gama de possibilidades que existem para o indivíduo ao longo do tempo (seleção de variação ontológica) (Chiesa, 1994).

Para oferecer explicações causais, o behaviorismo radical destaca as interações entre as ações da pessoa e as características do meio (físico, social e cultural; interno e externo) em que tais ações ocorrem (Chiesa, 1994). Comportamento é tudo o que a pessoa faz, incluindo pensar, sentir, lembrar, falar, agir inteligentemente, agir agressivamente, etc. E, segundo essa filosofia, ele é entendido como a interação entre as ações da pessoa e o ambiente, especialmente no que tange às conseqüências dessas ações (Chiesa, 1994). Além disso, o

ambiente nessa concepção inclui além das condições físicas, químicas e biológicas, também as condições sociais, o que compõe os ambientes internos e externos às pessoas.

Para o behaviorismo radical, sentir tristeza e chorar, ou sentir fome e comer, podem frequentemente estabelecer sequências de eventos, mas não estabelecem relações causais. Alguém não chora *porque* se sente triste. A pessoa se sente triste e também chora. Ambos são entendidos como comportamentos cujas causas estariam na história do indivíduo. Para Skinner (1953/2007; 1989/1995), cada comportamento é o produto simultâneo de três níveis de seleção: 1) filogenético ou seleção natural, estudado pela Biologia; 2) ontogenético ou condicionamento operante, estudado pela Psicologia ou análise comportamental e 3) contingências sociais ou culturais, estudado pelas Ciências Sociais e que explica os amplos repertórios característicos dos grupos humanos (Chiesa, 1994). Matos (1995) explica que:

na evolução, a modificação ocorre na reserva genética da espécie (e, através de seus efeitos sobre o indivíduo, essa modificação é transmitida à prole do mesmo indivíduo). Em termos comportamentais, os indivíduos são ou não são sensíveis a diferentes tipos de estimulação, apresentam movimentos e posturas típicas etc. Na evolução ontogenética essas modificações ocorrem no organismo individual e as mudanças comportamentais são transmitidas através da aprendizagem. Na evolução cultural as modificações ocorrem naqueles dois primeiros níveis, porém, via planejamento do grupo e da sociedade (pp. 144-145).

O comportamento presente da pessoa é, portanto, resultado de uma dotação genética única, de uma história de reforçamentos única ao longo da vida e de relações com o ambiente (social, cultural e físico) presente. De uma enorme gama de possibilidades (que não podem ser determinadas em sua totalidade), alguns padrões são selecionados, mantidos e fortalecidos pelos eventos subsequentes, eles formam a pessoa. Desse modo, o comportamento da pessoa é tomado como variável dependente de um conjunto imenso de variáveis independentes proporcionadas pelo meio, com especial ênfase para as consequências do comportamento do indivíduo (Chiesa, 1994).

Ernst Mach (1919), físico e filósofo, afirma que “*there is no cause nor effect in nature; nature has but an individual existence; nature simply is*”⁹ (p. 483). O autor substitui causa (como agente ou força) por uma relação funcional, noção também adotada por Skinner (Chiesa, 1994, p.111-123). No sistema skinneriano a causa passa a ser uma mudança na variável independente e o efeito uma mudança na variável dependente. Isso substitui a relação causa-efeito por uma relação funcional, embora, para o propósito do discurso cotidiano, os

⁹ Não há causa ou efeito na natureza; a natureza não tem nada além de uma existência individual; a natureza simplesmente é. (Tradução livre da autora).

termos *causa e efeito* não gerariam dificuldades desde que entendidos seus significados mais precisos (Skinner, 1953/2007).

Ao invés de testar uma hipótese teórica, o behaviorismo radical propõe compreender o contexto em que ocorre e como este se relaciona com o comportamento. A tarefa de análise é descrever os efeitos particulares (ou funções) de aspectos discretos do contexto experimental e a tarefa indutiva é formular princípios gerais aplicáveis a diversos outros contextos. Ao invés de perguntar “isso é verdade (ou aproximadamente verdade)?”, é privilegiada a extração de princípios teóricos a partir dos dados e geralmente são formuladas questões como “o que aconteceria se...?” (Sidman, 1960/1976, p. 17). Dessa forma, o behaviorismo radical encoraja o cientista a olhar para o que acontece, ao invés de considerar o que os dados revelam sobre a capacidade ou forma de uma estrutura hipotética (Chiesa, 1994).

Para Skinner (1953/2007), a ordenação e a determinação do comportamento são condições necessárias à aplicação de métodos científicos para seu estudo. As relações de dependência são bidirecionais entre a pessoa e os eventos do ambiente, já que “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação” (Skinner, 1957/1978, p. 3). Desse modo, suas prováveis ações futuras são resultado de (causadas por) um conjunto bastante variado de condições e consequências de suas ações presentes (Chiesa, 1994). Para Skinner (1968/1972),

o determinismo é uma concepção útil, porque encoraja a busca de causas (...). O professor que acredita que o estudante cria uma obra de arte através do exercício de alguma faculdade interior e caprichosa não investigará as condições sob as quais o estudante de fato faz um trabalho criativo. Será também menos capaz de explicar este trabalho quando ocorrer e não tenderá a induzir os estudantes a se comportarem criativamente. (pp. 160-161)

Entretanto, em função da multideterminação do comportamento, o que se tem é uma concepção probabilística de determinismo. Segundo Tourinho (2003), isso significa assumir que não é possível lidar com todas as variáveis de que um comportamento é função. Ou seja, ao lidar com certas variáveis é possível aumentar ou diminuir a probabilidade de ocorrência de um comportamento, mas jamais determiná-lo de modo absoluto. Embora seja questionada a denominação de determinismo para essa concepção (Laurenti, 2008), o behaviorismo radical assume como possível a previsão de certas formas de comportamento ao se alterar aspectos do ambiente e especialmente quando há identificação de variáveis relevantes na instalação e/ou manutenção de um padrão comportamental (Tourinho, 2003). Para Skinner (1968/1972), “não há nada, entretanto, em uma posição determinista que ponha em dúvida a absoluta unidade de

um homem. Cada ser humano é produto de uma dotação genética e de uma história ambiental peculiares e que são dele” (p. 160).

É em função da natureza material do ser humano e também de a causalidade estar relacionada à história do indivíduo que Skinner afirma que o ser humano não pode ser jamais considerado totalmente livre. Uma dessas razões é ele ser obrigado a gastar grande parte do seu tempo em evitar a fome, a peste, o perigo e os fortes controles pessoais ou institucionais (Skinner, 1968/1972). Além disso, a noção de liberdade é geralmente associada à ausência de restrição ou coerção e, mais amplamente, significa ausência de qualquer determinação anterior (Skinner, 1974/2002, p. 49). Desse modo, para o behaviorismo radical, a ação das pessoas sobre o meio seria erroneamente associada à liberdade, como se não existissem relações funcionais (causas). Para Skinner, ainda que sejam mais difíceis (ou mesmo impossíveis) de serem localizadas *precisamente*, as explicações para as ações da pessoa estarão sempre na sua história de interações pessoal, filogenética e cultural. A esse respeito Baum (2006) escreve que:

... independente do quanto se saiba, ainda assim não se pode prever exatamente o que uma pessoa fará em determinada situação. Essa imprevisibilidade é às vezes considerada prova de livre-arbítrio. Entretanto, o clima é também imprevisível, mas nunca olhamos para ele como produto do livre-arbítrio. (...) O livre-arbítrio realmente implica imprevisibilidade, mas de forma alguma isso exige o inverso, ou seja, que a imprevisibilidade implique livre-arbítrio. (p. 29)

Segundo Carrara (2005), para Skinner controle é entendido como toda sorte de *influência* que a pessoa exerça ou receba em sua interação com o ambiente; é parte da natureza de quaisquer interações humanas (ou não humanas) com o mundo. De modo multideterminado, mas inevitavelmente, existe alguma forma de controle.

Além dos controles que ocorrem por meio das interações entre as pessoas e entre elas e o mundo, Skinner destaca a existência nas sociedades de cinco *agências de controle* principais capazes de manipular conjuntos particulares de variáveis e, portanto, controlar o comportamento das pessoas. Essas *agências* seriam: os governos, as religiões, as psicoterapias, as instituições educacionais e os sistemas econômicos. Para o autor, cada uma delas envolve processos e práticas culturais específicos que, juntamente com todos os outros aspectos do ambiente social, têm enorme influência sobre o indivíduo (Skinner, 1953/2007). Além disso, Skinner (1974/2002) afirma que

os que são assim controlados passam a agir. Escapam ao controlador — pondo-se fora de seu alcance, se for uma pessoa; desertando de um governo; apostasiando de uma religião; demitindo-se ou mandriando — ou então atacam a fim de enfraquecer ou destruir o poder controlador, como numa revolução, numa reforma, numa greve ou

num protesto estudantil. Em outras palavras, eles se opõem ao controle com contracontrole.

Outra consideração a respeito dos usos do controle é feita por Catania (1998/1999) em seu livro sobre aprendizagem. Diz ele,

nosso interesse reside naquilo que determina o comportamento. Se estivermos preocupados com os possíveis maus usos do conhecimento sobre o comportamento, devemos reconhecer que não podemos eliminar um determinante do comportamento humano escolhendo, simplesmente, não estudá-lo; de fato podemos nos defender melhor contra os maus usos de técnicas de controle do comportamento humano se entendermos como elas funcionam. (p. 26)

Segundo Skinner (1969 citado por de Rose, Bezerra & Lazarin, 2012), a pessoa está consciente do que está fazendo quando é capaz de descrever a topografia de seu comportamento. Mas só está consciente das razões de seu comportamento quando descreve funcionalmente seu comportamento, isto é, quando explicita as variáveis relevantes e os aspectos importantes da ocasião e do comportamento. É a consciência do controle que permite o exercício do contracontrole e do autocontrole. As contribuições de uma ciência do comportamento, portanto, ocorreriam justamente no sentido de aumentar o conhecimento sobre as condições que controlam o comportamento. A liberdade estaria em o indivíduo conhecer as condições que afetam seu comportamento (influências dos meios físicos, sociais e culturais) e poder agir para modificá-las alterando o ambiente ou seu próprio comportamento.

Nesse sentido, apesar da complexidade do comportamento humano e da inevitabilidade do controle, Skinner (1971/2000) afirma ser possível alterar e minimizar os controles aversivos tanto naturais como culturais e destaca que a formulação científica do comportamento humano pode ajudar nesse processo. Da mesma forma que a ciência pode prever e controlar um evento ao conseguir descrevê-lo, assim também alterar as condições da sua própria ação (autocontrole) ou do ambiente (contracontrole) será mais fácil para uma pessoa que conhece as condições que controlam seu próprio comportamento (autoconhecimento).

Para o behaviorismo radical, a pessoa opera no meio e não sobre o meio. Ao invés de procurar por mecanismos ou entidades que subjazem o comportamento, ele pergunta “como essa pessoa, essa unidade, está relacionada com o seu meio?”. Dessa forma, as explicações causais são dadas em termos de interações entre a pessoa e o meio, e ambos (comportamento e meio) estão amplamente definidos (Chiesa, 1994, cap. 5).

Em suma, o behaviorismo radical adota uma concepção probabilística de determinismo e opõe-se às interpretações mecanicistas sobre as causas dos eventos, de modo que a explicação para o comportamento se encontra na história de vida dos indivíduos e no modelo de seleção pelas consequências. O maior conhecimento, ou seja, a maior descrição dos fenômenos físicos e sociais é o que permitirá uma maior influência (controle) do ser humano sobre o mundo em que vive. A seguir são apresentados alguns conceitos fundamentais da ciência que surgem dessa concepção filosófica.

Alguns conceitos importantes da Análise do Comportamento

Princípios do comportamento.

Como afirmado anteriormente, as consequências que tornam mais provável a emissão do comportamento são chamadas reforçadoras e as que diminuem a probabilidade de que o comportamento volte a ocorrer são chamadas consequências punitivas. Além disso, a suspensão do reforço para uma resposta (ou a redução no responder que tal procedimento provoca) é denominada extinção. Quando algumas respostas são reforçadas e outras não são, dependendo de suas propriedades (intensidade, topografia, temporalidade, etc.), é dito que ocorre um reforço diferencial (Catania, 1998/1999). É por meio desse processo de consequenciação que os comportamentos são selecionados, fortalecidos ou enfraquecidos, ou até mesmo criados (Matos, 1995). Na perspectiva comportamental, portanto, “ensinar pode ser definido como o dispor de contingências de reforçamento sob as quais o comportamento muda” (Skinner, 1968/1972, p. 108).

É a comunidade que delimita quais aspectos são relevantes e quais são irrelevantes em relação a um objeto de estudo ou conteúdo programático. A fim de identificar os aspectos que exercem controle sobre o responder do aprendiz, o professor pode propor hipóteses sobre os elementos que podem exercer controle e testar estas hipóteses alterando estes elementos. “Se um determinado aspecto dos estímulos não exerce controle sobre o responder, então sua alteração ou remoção não deverá produzir mudanças no desempenho” (de Rose, 2004, p. 110). Eventualmente, qualquer aspecto irrelevante que seja congruente com um(s) aspecto(s) relevante(s) do meio pode guiar o responder do aprendiz, muitas vezes em detrimento do aspecto relevante (de Rose, 2004). Isso seria o responder de maneira “incorreta”. De modo que, “para verificar se o responder é guiado de fato pelas pistas relevantes, o professor ou pesquisador precisa conduzir testes em que o aspecto relevante é dissociado dos aspectos irrelevantes que eram congruentes com ele” (de Rose, 2004, p. 111-112).

Nessa perspectiva, portanto o erro não é considerado erro “em si”. Tanto o erro como o acerto são desempenhos sob controle de aspectos do meio e produzidos a partir das contingências de reforço estabelecidas, ou seja, “os processos pelos quais se aprende a errar são os mesmos pelos quais se aprende a acertar” (Carmo, 2002, p. 224). E ambos dizem ao professor “por onde” seguir em sua programação a partir dos aspectos do meio que estão exercendo controle sobre o comportamento do aluno.

Outra consideração importante da Análise do Comportamento é que as consequências de um comportamento podem ser *naturais* ou *artificiais*. Quando uma criança lê um livro apenas para escapar de uma repreensão ou de uma nota ruim, está sendo afetada por uma consequência artificial. Quando ela lê o livro “por prazer”, é dito que está sendo afetada por consequências naturais. A artificialidade ou naturalidade das consequências não tem a ver, necessariamente, com ser biológico ou cultural, mas com as consequências estarem embutidas ou terem sido justapostas à atividade (Matos, 1995).

Especialmente nas fases iniciais da aprendizagem, quando se pretende ensinar um comportamento que a pessoa nunca emitiu antes, ou que o fez raras vezes, pode ser importante se utilizar de consequências artificiais. Se as consequências naturais da emissão desse comportamento também estiverem acontecendo e sendo reforçadoras para a pessoa, quando as consequências artificiais pararem (de preferência gradativamente), a pessoa terá grandes chances de continuar emitindo esse comportamento. O exemplo mais comum a esse respeito talvez seja justamente o do aprendiz que não consegue “achar interessante” ler um livro, mas ao passo que é levado a fazer isso por consequências além do livro (condições estabelecidas pelo educador ou pelos pais, por exemplo), começará a fazê-lo “por interesse próprio”. O aprendiz pode ter passado a ler com mais facilidade ou fluidez, ou descobrir livros sobre assuntos que o interessem, por exemplo, tendo mais chances de ler apenas “por prazer” e não mais em função de outras consequências que não estão “naturalmente embutidas” na leitura.

A esse respeito de Rose (2005) adverte:

se, durante sua aprendizagem na escola, a leitura constitui apenas uma ocasião para tropeços, frustrações e humilhações, é pouco provável que o valor reforçador da leitura (ou seja, o gosto pela leitura) se desenvolva. Isto é o que ocorre com uma grande proporção de pessoas alfabetizadas, que embora sejam capazes de nomear os estímulos textuais, com graus variados de habilidade, não chegam a desenvolver uma boa compreensão do que lêem, ou não desenvolvem o gosto pela leitura. (p. 48)

Outro conceito importante para a compreensão da proposta comportamental sobre aprendizagem são as operações estabelecedoras ou motivacionais. De modo sucinto, elas

consistem em eventos que estabelecem ou modulam o valor de um determinado reforçador (Verneque, Moreira & Hanna, 2012). Isto é possível porque os estímulos não são *per se* reforçadores ou punitivos, mas adquirem características reforçadoras ou punitivas a depender da situação. Num exemplo simples, se uma pessoa acabou de beber água a probabilidade de agir para obter água (pedir água a alguém ou ir buscar um copo d'água) é bem pequena. Ao contrário, se ela acabou de comer um alimento bastante salgado, a probabilidade de agir para obter água é maior.

Segundo Gioia e Fonai (2007) à medida que processos de aprendizagem e de ensino, como esses, forem estudados e melhor compreendidos, os princípios de uma análise científica do comportamento podem aumentar a eficiência da Educação de formas variadas como no planejamento de escolas, equipamentos, textos e práticas de sala de aula. Estas seriam as principais contribuições de uma ciência do comportamento humano à Educação, pois, segundo Skinner, já passou o tempo em que se podia esperar a melhoria do ensino pela simples aplicação da teoria do bom senso quanto ao comportamento humano (Skinner, 1968/1972).

Além disso, no capítulo V de *Tecnologia do Ensino* (Skinner, 1968/1972) o autor tece críticas ao uso de métodos coercitivos que geram condições inapropriadas ao trabalho educativo e também ao desamparo do professor em relação à sua preparação formal para o ensino. Nesse sentido, ao destacar que a academia tem gerado uma quantidade importante e significativa de conhecimentos acerca da aprendizagem e de suas condições facilitadoras, Skinner denuncia a existência de uma lacuna entre o que a ciência produz e o acesso a esses conhecimentos pelos professores.

Educação para a Análise do Comportamento.

A partir das obras consultadas é possível destacar diferentes análises realizadas por Skinner acerca da educação. Em uma dessas análises é enfatizado o papel das diversas instâncias educacionais (escola, família, ensino profissionalizante, catecismo e treinamento militar, por exemplo) como agências controladoras. A educação se distinguiria das demais agências (governos, religiões, psicoterapias e sistemas econômicos) não pela natureza das variáveis que usa para o controle, mas pelos seus objetivos e propósitos já que sua ênfase está na aquisição do comportamento em lugar de sua manutenção (Skinner, 1953/2007).

Embora uma parcela da aprendizagem ocorra no ambiente natural, de modo espontâneo a partir de interações não planejadas, para Skinner (1968/1972), o professor tem

uma importância fundamental na medida em que, a partir de objetivos pré-definidos, irá planejar as situações e condições em que o aluno aprenderá. Nesse sentido, Skinner também destaca o papel do professor como o facilitador do processo de aprendizagem do aluno sobre os saberes definidos como relevantes para a sociedade, já que, segundo o autor, “quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é” (p. 4). Desse modo, para o autor,

o ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca. (Skinner, 1968/1972, p.62)

Além disso, de Rose (2005) destaca que

embora as contingências que promovem a aprendizagem sejam frequentemente estabelecidas socialmente, o processo de aprendizagem é individual. Isto quer dizer que as mesmas contingências terão efeitos diferentes para cada indivíduo, que dependerão da interação única entre história passada, dotação genética e condições orgânicas de cada pessoa. Deste modo, as mesmas situações que promovem a aprendizagem de muitas crianças poderão ser ineficazes para algumas (pp. 48-49).

Mas individual não quer dizer isolado. Muito se aprende isoladamente quando isso de alguma forma se relaciona (antes ou depois) com as outras pessoas e com outros contextos não educacionais. Para Skinner (1953/2007), as ações que ocorrem nas instâncias educacionais não teriam importância em si mesmas, mas nas consequências geradas a partir das interações aprendidas no meio educativo. Isto é, a relevância do que é aprendido e ensinado estaria na sua possibilidade de ocorrer em outros contextos.

Skinner (1953/2007) afirma que “o termo saber se refere a alguns dos mais complexos tipos de comportamento humano” (p. 443) e, algumas vezes, pode indicar a probabilidade de agir de maneira habilidosa, por exemplo, ao dizer que a pessoa “sabe escrever” ou “sabe cantar uma melodia”. Em outras vezes, entretanto, saber pode indicar o comportamento controlado por certos estímulos discriminativos (Skinner, 1953/2007).

Segundo de Rose (1993), sob a ótica comportamental, o pensamento e a linguagem dependem da capacidade de agrupar os estímulos em classes. Estas classes são formadas a partir de alguma relação entre os estímulos, constituem a base do que é chamado genericamente de conceitos.

Três tipos de relações podem levar à formação de classes de estímulos: (1) similaridade física, ou atributos comuns (por exemplo, a palavra automóvel é usada para referir-se a diferentes formas de veículos, mas todas com características em comum) e (2)

relações arbitrárias mediadas por uma resposta comum (por exemplo, uma camiseta, uma bermuda e um par de meias não são próximos fisicamente, mas ocasionam ações a que se denomina vestir). Estes dois tipos tem origem em propriedades ou funções comuns dos estímulos. A terceira origem das classes de estímulos são (3) relações arbitrárias entre estímulos mediadas por contingências de reforço presentes na comunidade em que o indivíduo está inserido (por exemplo, uma placa de pare e o gesto do guarda de trânsito têm o mesmo significado “parar” devido às contingências sociais a que a pessoa foi exposta) (de Rose, 1993).

Esta última envolve aspectos fundamentais do desenvolvimento léxico e é a que caracteriza o que se denomina comportamento simbólico, já que a relação entre o símbolo, sons de uma palavra ou conjunto de linhas dispostas numa determinada configuração chamada de “palavra escrita”, por exemplo, e o significado dessas palavras são relações convencionadas pela comunidade verbal em que o indivíduo está inserido (de Souza et al., 2004).

Desse modo, é fundamental para a Psicologia compreender a natureza das classes de estímulos e seus processos de formação (de Rose, 1993), como essas classes se expandem e dependem do contexto (de Rose et al., 1988a, de Rose et al., 1988b) e a transferência de funções entre um estímulo e os demais membros de uma classe (Bortoloti & de Rose, 2007). O que fornece suporte também para a ideia de que os símbolos adquirem, em certa medida e sob determinadas condições, as funções de seus significados (de Souza et al, 2004).

De Rose (2005) afirma que, grosso modo, as relações de controle de estímulos corresponderiam às pistas em que o indivíduo se baseia para se comportar de determinada maneira (incluindo as respostas verbais). De modo que “todos os repertórios acadêmicos estão baseados em relações refinadas entre estímulos discriminativos e respostas, sejam estas verbais ou não-verbais” (de Rose, 2005, p. 30).

Assim,

o comportamento inteligente pressupõe um controle por estímulos, uma vez que, por definição, o comportamento não seria inteligente se não fosse flexível de modo a variar de acordo com mudanças no ambiente. É a natureza destas variações, desta sensibilidade do comportamento às mudanças do ambiente, que nos leva a classificá-lo como inteligente ou não, como indicativo ou não de compreensão. (de Rose, 2004, p. 106).

Segundo a perspectiva comportamental, ainda, não seria preciso interpretar as ações eficientes de uma pessoa em relação a uma situação como *indicativos* do saber ou de que ela *possui* o saber; esses repertórios de ação são o próprio saber. Conhecer, nessa perspectiva, é

comportar-se. A essa noção subjaz outra definição de Skinner (1953/2007), a de habilidade como o resultado dos esforços educacionais tornarem-se contingentes às propriedades topográficas ou intensivas do comportamento. Ou seja, alguém será tomado como habilidoso na pintura ou escrita quando a produção de um quadro ou texto não estiver mais sob controle das consequências educacionais sobre a boa técnica de pintura ou de redação, mas estiverem sob controle da produção de quadros ou textos que sejam por si mesmos reforçadores. Em outras palavras, o aluno terá adquirido a habilidade de leitura quando a leitura não for mais resultado, por exemplo, de dicas (visuais, verbais, gráficas) de um professor, mas for resultado do valor reforçador da leitura por si mesmo. Quando o aluno ler em função da leitura, pintar em função da pintura e escrever em função da própria escrita. Quando o aluno se engajar nessas ações sob o controle de situações naturais e não das situações proporcionadas pelo professor.

Para Skinner (1968/1972) o “estudante precisa aprender a respeito do mundo em que vive e deve ser posto em contato com ele” (p. 6), e é igualmente claro que “só da experiência o aluno provavelmente não aprende nada. Nem mesmo perceberá o ambiente simplesmente por estar em contato com ele” (Skinner, 1968/1972, p. 6). A proposta comportamental de educação, portanto, não é espontaneísta no sentido de que basta estar em contato com o mundo para adquirir conhecimento, mas sim que o aprendizado dá-se em contato com o mundo (isto é, em exposição direta a contingências), porém a partir de situações e condições planejadas para o ensino.

Skinner (1968/1972) afirma que o aluno não absorve passivamente o conhecimento formal sobre o mundo que o cerca, é preciso que desempenhe um papel ativo, e esta ação não é simplesmente falar, mas pode envolver diversas ações (pensar, argumentar, questionar, etc.). Em contrapartida, ele reconhece também que “o aluno não aprende simplesmente ao fazer” (Skinner, 1968/1972, p. 5). Desse modo, o autor adverte que as condições de ensino e aprendizagem devem ser previstas e programadas a fim de que o estudante não se veja submetido a um modelo de “ensaio e erro”. Skinner considerava que ser exposto a situações nas quais se veja sem recursos para solucionar problemas e seguir adiante sozinho é uma situação bastante aversiva e que pode ser prevenida com a preparação detalhada do ensino.

Ao ver-se diante de um problema, ou seja, diante de uma situação na qual não saiba agir, não possua uma resposta que conduza à solução do problema, frequentemente a pessoa melhora suas chances de reforço ao emitir respostas preliminares que mudem o ambiente e facilitem a emissão da resposta que falta, por exemplo, atentar para aspectos que ainda não

foram notados no ambiente ou destacar nuances para que sejam mais facilmente discriminados. Estas respostas preliminares são chamadas comportamentos precorrentes (Bandini & Delage, 2012).

Ademais, a proposição da Análise do Comportamento remete a um papel ativo do professor, embora não necessariamente a um conjunto de ações que o sobrecarreguem ou coloque em suas mãos toda a responsabilidade dos resultados do ensino. É por esta razão que Skinner utiliza o termo “simplesmente” ao propor que “ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço” (1968/1972, p. 4). Em outras palavras, ao professor cabe programar condições de ensino que garantam a presença de reforçadores naturais tanto quanto reforçadores sociais durante os estudos do aluno, para que este se torne capaz de alcançar reforçadores de maneira eficiente fora do ambiente escolar. Diz o autor:

nas exposições, discussões e argumentação (escrita ou falada), nos intercâmbios produtivos na exploração de novas áreas, no comportamento ético, na fruição comum dos prazeres da literatura, música e arte – em tudo isso, o professor é importante, e é importante como ser humano. (Skinner, 1968/1972, p. 243)

Em uma breve indicação do que Skinner chamou de “um sonho utópico” para Educação, o autor diz que, se as condições gerais (sociais, físicas, de formação profissional, de objetivos, etc.) que discute e propõe forem garantidas, na escola do futuro,

os professores terão mais tempo para falar com seus alunos. (...). Os professores do futuro funcionarão como conselheiros, provavelmente permanecendo em contato com determinados estudantes por mais de um ano e tendo oportunidades de conhecê-los melhor. Os professores deverão ser mais capazes de ajudar os estudantes a escolher campos do interesse deles. Ao invés de ensinar indivíduos, inefetivamente, sob as condições atuais, eles terão a satisfação de tomar parte em um sistema que ensina bem a todos os estudantes. Como retorno para o aumento da produtividade o ensino não só será uma profissão satisfatória como também bem remunerada. (Skinner, 1989/1995, p. 130)

Assim, as tecnologias desenvolvidas por uma ciência do comportamento poderiam ajudar a tornar mais eficiente o trabalho do professor, pois, ainda que seja possível o aprendizado sem um ensino formal, é possível em muitos casos planejar o ensino de modo que novas aprendizagens emergjam sem necessidade de um ensino direto (de Rose, 2005).

Em outra definição, Skinner destaca a Educação como um empreendimento cultural que visa a garantir a sobrevivência da cultura, definindo-a como “o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro” (Skinner, 1953/2007, p.437). Sendo que a preparação exclusiva tanto para um futuro de longo

prazo quanto de curto prazo poderia ser desvantajosa. Nesse sentido, Skinner também faz críticas às condições de ensino comumente vistas na escola, afirmando que

não é bastante encorajar os alunos a terem ideias reforçando-os pelas produções verbais. Devemos ensiná-los a descobrir o que têm a dizer – provocar a emissão de respostas e não só uma resposta de cada vez, mas arranjos complexos de respostas; não só uma resposta singular analógica ou metafórica, mas uma sentença, um parágrafo, um capítulo, um livro; não só o melhor lance imediato no xadrez, mas toda uma estratégia; não só um argumento, mas toda uma demonstração. (Skinner, 1968/1972, p. 132)

Dessa forma, “a educação pode libertar o estudante modificando as práticas que adota. Pode minimizar as técnicas aversivas no controle das classes (...) e pode programar contingências positivas que não tenham subprodutos indesejáveis” (Skinner, 1968/1972, p. 162). Para Skinner (1968/1972), as concepções tradicionais do comportamento humano falham na promoção da liberdade, individualidade e criatividade no ensino, além de qualificá-las, frequentemente, como inexplicáveis.

Para Skinner (1968/1972), o ser humano não é livre porque passa grande parte de seu tempo escapando de estímulos aversivos naturais (fome, peste, desastres ambientais, etc.) e dos fortes controles pessoais ou institucionais, mas a educação pode promover uma maior liberdade de várias formas. Por exemplo, ao ajudar a desenvolver tecnologias que reduzam as características aversivas do ambiente, tanto pelo maior domínio sobre a natureza, como ao permitir o desenvolvimento de técnicas menos aversivas na economia, no governo, na religião e em outros campos (Skinner, 1968/1972, p. 162); ao permitir que os alunos sigam seus estudos sob um mínimo de controle das consequências práticas (Skinner, 1968/1972, p.163); ao modificar as práticas adotadas minimizando o uso de técnicas aversivas; ensinando técnicas de autocontrole do comportamento, que permitiriam aos homens lidar eficientemente com qualquer aspecto aversivo do ambiente que possa ter sobrevivido ou lidar com contingências reforçadoras cujas consequências últimas sejam aversivas (Skinner, 1968/1972, p. 162). O autor acrescenta ainda que todas essas formas de promoção da liberdade poderiam se beneficiar do conhecimento a que chamou de “tecnologia do ensino”.

Além disso, Skinner destaca a influência política da Educação afirmando que no ensino de técnicas que permitiriam evitar aspectos aversivos do ambiente, por exemplo, algumas culturas o fazem por meio do ensino da submissão e da aceitação, enquanto outras o fazem ensinando a modificação ou a revolta ativas (Skinner, 1968/1972). Ele também afirma que as condições de trabalho do professor precisariam ser diferentes, se quisermos fazer um ensino realmente eficiente. Desde aspectos relacionados a melhores salários até condições

concretas em sala de aula, como, por exemplo, o número de alunos. Ao passo que reconhece também que a Educação é mantida tanto pelos que ensinam, como pelos que organizam o sistema educacional por meio da construção das escolas, do fornecimento de equipamentos e induzindo outros a fazerem isso ou a pagarem para que façam.

Análise funcional de contingências presentes em situações de ensino.

No estudo do comportamento operante as relações funcionais são analisadas a partir de três instâncias ou termos: condições antecedentes, ação do sujeito e condições subsequentes (Matos, 1995). Em uma análise do ensino a partir dessas relações funcionais, Kubo e Botomé (2001) definem um aspecto central no comportamento de ensinar: “a relação entre dois componentes de um comportamento, uma classe de respostas (que precisará ter certas características para ser) capaz de gerar um efeito ou resultado que recebe o nome de aprendizagem” (p. 5 – negritos suprimidos).

Kubo e Botomé (2001) destacam ainda alguns aspectos a que o professor, geralmente, atenta em relação às suas classes de respostas (suas ações) e pelo menos um dos tipos de resultados que precisam ser produzidos por essas classes de respostas (eles constituem a situação subsequente) para a relação receber, apropriadamente, o nome “ensinar”, apresentada na Figura 1, a seguir. Nesta representação esquemática, a seta (acrescentada à figura original) seria o que melhor representaria o comportamento de ensinar.

Comportamento de ensinar		
CARACTERÍSTICAS DA SITUAÇÃO ANTECEDENTE	CARACTERÍSTICAS DAS CLASSES DE RESPOSTAS	CARACTERÍSTICAS DOS PRODUTOS OU DOS RESULTADOS DAS CLASSES DE RESPOSTAS
<ul style="list-style-type: none"> – situação-problema para a pessoa ou para a sociedade com a qual a pessoa se relaciona – características gerais da pessoa: físicas, repertório, interesses... – recursos disponíveis para a pessoa lidar com a situação-problema – prejuízos ou sofrimento resultantes da situação problema e do desempenho da pessoa diante da situação-problema <ul style="list-style-type: none"> – (...) – recursos de ensino existentes: materiais, tempo, técnicas, ambientes... <ul style="list-style-type: none"> – (...) 	<ul style="list-style-type: none"> – descrever as situações-problema existentes nos ambientes nos quais o aprendiz vai atuar <ul style="list-style-type: none"> – (...) – propor os comportamentos significativos que deverão constituir os objetivos de ensino – explicitar as aprendizagens necessárias para a consecução dos comportamentos-objetivo <ul style="list-style-type: none"> – (...) – dispor as condições e os meios de ensino para desenvolver a aprendizagem dos comportamentos-objetivo <ul style="list-style-type: none"> – (...) 	<ul style="list-style-type: none"> – “aprendiz” apto a apresentar condutas para a solução das situações-problema da comunidade – situações-problema da comunidade resolvidas ou atenuadas <ul style="list-style-type: none"> – diminuição do montante de problemas sociais – alta probabilidade de o “aprendiz” voltar a apresentar comportamentos iguais ou semelhantes perante situações equivalentes ou similares <ul style="list-style-type: none"> – satisfação e autoconfiança (do “aprendiz”) – melhoria na qualidade das interações sociais na comunidade <ul style="list-style-type: none"> – (...) – novos comportamentos (objetivos) com alta probabilidade de generalização <ul style="list-style-type: none"> – (...)

Figura 1. Componentes do comportamento “ensinar”, explicitando características desses componentes e partes da sequência de ações que um professor precisa apresentar para “desenvolver ensino-aprendizagem”. Fonte: Adaptado de Kubo e Botomé (2001, p. 12).

Kubo e Botomé (2001) ressaltam também que:

é claro que deve haver algumas classes de respostas que são melhores que outras para obter com mais eficácia o desempenho final do aprendiz sem, inclusive, lhe ser aversivo, difícil ou desagradável. (...) É evidente que ainda é possível descobrir formas mais efetivas de ensino do que esses procedimentos. O que demonstrará sua efetividade é a relação funcional entre propriedades definidas de classes de respostas do professor com aspectos, também definidos, do que acontece com o aprendiz. (p. 6).

Comportamento verbal.

Segundo Skinner (1957/1978), a língua estudada pelos linguistas corresponde às práticas reforçadoras das comunidades verbais. Ao dizer que uma palavra tem um significado, isso não se refere ao comportamento de uma pessoa ou ao desempenho médio de um grupo de pessoas, mas às condições sob as quais a resposta de dizer tal palavra é caracteristicamente reforçada pelo grupo (comunidade verbal).

Sob a ótica comportamental, entretanto, são enfatizados os aspectos da linguagem que dizem respeito aos comportamentos cujos efeitos relacionais se dão sobre o comportamento de outra pessoa. Ou seja, um tipo particular de operante cujas consequências são mediadas pela ação do ouvinte, podendo este ser a própria pessoa. Segundo Matos (1991), são oito as

categorias principais do comportamento verbal: tato, mando, autoclítico, comportamento intraverbal, comportamento ecoico, cópia, ditado e comportamento textual. Estas definições são apresentadas a seguir.

O comportamento ecoico é ocasionado pela fala de outra pessoa e os fonemas tem correspondência um a um com a fala do interlocutor. Pode ser entendida como a “imitação de algumas propriedades dos estímulos vocais” (Catania, 1998/1999, p. 253).

Para Skinner (1957/1978), a cópia (transcrição), assim como o comportamento ecoico, se aproxima da imitação, mas agora os estímulos e as respostas são escritos. Como não envolve comportamentos que demonstrem o que comumente se chama de compreensão, essas respostas aproximam-se do desenho. Segundo o autor, “copiar um manuscrito num alfabeto desconhecido é idêntico ao processo de copiar um conjunto de figuras” (pp. 68-69).

O comportamento de tomar um ditado corresponde à classe verbal formal em que uma resposta escrita é controlada por um estímulo vocal. Skinner (1957/1978) destaca que nessa classe “a unidade de correspondência pode ser bastante ampla, como nos sinais de palavras, ou tão pequena quanto, digamos, uma característica que representa a presença ou ausência de voz” (p. 69).

O comportamento textual pode ser definido como: a “classe verbal formal em que um estímulo escrito ocasiona uma resposta verbal vocal correspondente. A correspondência é definida pela relação um a um das unidades verbais (p. ex. letras e palavras)” (Catania, 1998/1999, p. 392). Superficialmente o comportamento textual pode parecer semelhante à leitura, entretanto ele corresponde apenas a uma parte dela (Catania, 1998/1999). Ele não envolve a compreensão ou leitura com significado que são comportamentos privados demonstrados por outros aspectos do comportamento do indivíduo. O comportamento textual diz respeito, por exemplo, à pronúncia das palavras de uma página. Apontar para o objeto correspondente à palavra lida é o que poderia ser considerado indicativo de que ocorre também a compreensão da leitura, por exemplo.

A reprodução do comportamento verbal, portanto, inclui quatro combinações possíveis de estímulos falados e ou escritos e de respostas faladas ou escritas: de vocal para vocal (comportamento ecoico), de escrito para escrito (transcrição¹⁰), de escrito para vocal (comportamento textual) e de vocal para escrito (ditado) (Catania, 1998/1999).

Segundo Skinner (1957/1978),

¹⁰ Embora para Skinner (1957/1978) a cópia seja uma forma de transcrição, assim como o ditado, para Catania (1998/1999, p. 424) “a transcrição não equivale à cópia visual porque as unidades não são definidas pela forma”.

um *tacto* pode ser definido como um operante verbal, no qual uma resposta de certa forma é evocada (ou pelo menos reforçada) por um objeto particular ou um acontecimento ou propriedade de objeto ou acontecimento.

Pode ser tentador dizer que num *tacto* a resposta “se refere a”, “menciona”, “anuncia”, “fala sobre”, “nomeia”, “denota” ou “descreve” seu estímulo. (...) [Mas] a única relação funcional útil se expressa na afirmação de que a presença de um dado estímulo aumenta a probabilidade de ocorrência de uma determinada forma de resposta. Esta é, também, a essência do *tacto*. (pp. 79-80 – itálicos originais)

Assim, o *tato* é entendido como “uma resposta verbal ocasionada por um estímulo discriminativo” (Catania, 1998/1999, p. 260). Ele não envolve qualquer processo novo, mas apenas um nome para o controle do estímulo que entra no comportamento verbal. Assim como o comportamento textual e leitura, do mesmo modo o *tato* e a nomeação podem parecer semelhantes, mas guardam algumas distinções. A nomeação, por exemplo, pode ocorrer sem a presença do evento ou objeto nomeado, o que não acontece com o *tato*.

O *mando* é a “resposta verbal que especifica o reforçador” (Catania, 1998/1999, p. 410), portanto, é descrito em função da ação do ouvinte. Por exemplo, ao dizer leite, geralmente a criança tem como consequência receber leite. O que pode ou não ocorrer na presença do reforçador, leite, no caso. São os comportamentos correspondentes aos pedidos ou ordens em cujos antecedentes são “eventos encobertos ligados a estados motivacionais ou afetivos” (Matos, 1991, p. 5).

O comportamento autoclítico é definido por Catania (1998/1999) como a unidade de um comportamento que depende de outro, sendo ambos verbais, e em que modifica os efeitos do primeiro comportamento verbal sobre o ouvinte. Estes são os comportamentos comumente chamados de rearticulação ou organização da fala.

Por fim, o comportamento intraverbal é a

resposta verbal ocasionada por um estímulo verbal, em que a relação entre o estímulo e a resposta é arbitrária, estabelecida pela comunidade verbal. O comportamento intraverbal; um exemplo é recitar o alfabeto. Tanto o falante como alguma outra pessoa pode fornecer o estímulo verbal (os intraverbais não são autoclíticos, porque não requerem a discriminação do próprio comportamento do falante). (Catania, 1998/1999, p. 408)

Tanto nos autoclíticos como nos intraverbais, o controle entre os estímulos e as respostas é contextual. Diferentemente das categorias anteriores que se baseavam em relações exclusivamente entre classes de estímulos e classes de respostas, as relações relevantes agora são estímulo-estímulo, ou seja, o controle é condicional (Matos, 1991). Além disso, as respostas são vocais (fala) ou motoras (escrita) e “o próprio comportamento verbal se transforma em estímulo controlando emissões verbais posteriores” (Matos, 1991, p. 6).

Assim, como afirmado anteriormente, a linguagem depende da capacidade de agrupar estímulos em classes, visto que uma classe de estímulos não envolve apenas figuras, mas objetos, descrições verbais de objetos, etc. e é ela que controla, por exemplo, a resposta de nomear. Sendo o estímulo uma palavra ditada, a nomeação é denominada comportamento ecoico; se for uma palavra impressa, sua nomeação será denominada comportamento textual; e se for uma figura ou objeto presente no ambiente será denominado tato. A formação de uma classe de estímulos produz a integração destas diferentes respostas, possibilitando que da existência de uma delas emergjam as demais relações de nomeação. Portanto, como já mencionado, na análise comportamental, respostas de formas similares podem ser consideradas funcionalmente diferentes dependendo do estímulo discriminativo (de Rose, 2005).

Alfabetização para a Análise do Comportamento.

Sobre a alfabetização, Marinotti (2004) afirma que

as dimensões relevantes dos estímulos gráficos variam de acordo com o tipo de código de escrita (ideográfico, alfabético etc.), do idioma em que se dá o aprendizado e da variedade de símbolos disponíveis neste código (...). Portanto, qualquer profissional que pretenda trabalhar com alfabetização precisa ter clareza de quais são as propriedades relevantes para a aprendizagem da escrita/leitura do idioma em questão a fim de poder planejar atividades que salientem tais dimensões e reforcem respostas adequadas frente a elas. (pp. 207-208)

Para Skinner (1968/1972), apenas com uma definição comportamental do que se almeja ensinar é que se torna possível buscar as condições das quais tal comportamento seja função e, com isso, planejar uma instrução eficiente. Na perspectiva comportamental, portanto, esta clareza sobre as dimensões relevantes do comportamento a ser ensinado, não se restringe à alfabetização, 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 a pessoa aprende os controles discriminativos presentes na língua escrita. As classes de respostas envolvidas são bastante variadas abrangendo a nomeação de múltiplos estímulos gráficos (letras impressas, cursivas, maiúsculas, minúsculas, etc.) e diversas formas de soletração (manuscrita, datilografada, indicação ou verbalização de letras ou de fonemas correspondentes etc.). Como estas diversas ações 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 repertórios. Além

disso, como o desenvolvimento destes repertórios ocorre frequentemente de modo concomitante, os avanços em algumas respostas, especialmente em leitores e escritores mais experientes, muitas vezes se estendem aos outros. Talvez por estas razões, é que a noção de que a aprendizagem da leitura implica a aprendizagem da escrita seja bastante difundida (de Rose, 2005; Marinotti, 2004).

Entretanto, evidências originadas em situações aplicadas ou de pesquisa indicam que ler e escrever não são atividades absolutamente indissociáveis (Lee & Pegler, 1982; Marinotti, 2004). Apesar das influências entre os repertórios, 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 numa atividade de ditado, 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. Por exemplo, ajudá-lo a identificar se o aluno está reproduzindo o que um intelectual diz em um livro ou se está pensando criticamente por si. Além de permitir o cuidadoso planejamento que o desenvolvimento desses complexos repertórios requer (Marinotti, 2004).

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. Skinner (1957/1978) afirma que:

o tamanho da menor unidade funcional do comportamento textual tem sido um problema muito discutido em educação. É melhor ensinar uma criança a ler por letras isoladas ou sons, ou por sílabas, palavras ou unidades mais amplas? Independentemente de como ele é ensinado, o leitor habilidoso possui eventualmente operantes textuais de muitos tamanhos diferentes. Ele pode ler uma frase de muitas palavras como uma única unidade, ou pode ler uma palavra som por som. (p. 66)

Na Análise do Comportamento, alguns trabalhos (Alessi, 1987; Hubner-D'Oliveira & Matos, 1993; Matos, Peres, Hubner & Malheiros, 1997; Lee & Sanderson, 1987) têm buscado identificar quais as unidades verbais mínimas que, além da aquisição do ler e escrever, permitam também a transferência de aprendizagem para novas situações, sem necessidade de ensino específico, ou seja, que possuam um caráter gerativo (Marinotti, 2004).

Assim, sob a perspectiva comportamental, 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.

Para 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. Ou seja, o aprendiz pode “saber a regra” e mesmo assim “errar”.

“Embora estas irregularidades também gerem problemas na leitura, estes são menos frequentes e tendem a ser superados com mais facilidade. Em parte, isto se deve aos S^{Ds} [estímulos discriminativos] suplementares providos pelo contexto em que a palavra aparece” (Marinotti, 2004, p. 219). Já que na leitura os estímulos visuais necessários para a emissão do comportamento textual estão presentes, a tarefa será decodificar seu sentido. Ao passo que, na escrita, a menos que seja uma cópia, a pessoa tem que produzir os estímulos a partir de um sentido em nível encoberto.

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 educativos onde a ênfase é a

manutenção desses comportamentos. A seguir são apresentadas as concepções de Paulo Freire sobre a educação.

Algumas concepções importantes da Pedagogia da Libertação

A proposta educacional desenvolvida por Paulo Freire não se restringe a um método entendido como um conjunto de proposições sobre educação e práticas educacionais, mas deve ser entendida como uma epistemologia. Uma vez que sua proposta se ocupa mais dos problemas relacionados ao conhecimento humano, refletindo sobre a sua natureza e validade, do que simplesmente de uma maneira de proceder, um processo racional para chegar a determinado fim (Freire, A, 2006). Segundo Gerhardt (1996), o trabalho de Paulo Freire consiste tanto em um sistema educacional quanto em uma filosofia de educação. Apesar disso, Brandão (1981) afirma que é possível se falar em um Método Paulo Freire, não como um conjunto rígido e fixo de ações, mas como um processo “vivo”, com as sequências e etapas que se repetem a cada vez, porém não de modo mecânico.

A respeito dessa epistemologia, Cruz (1987) destaca a primeira passagem de *Educação como prática da liberdade* em que Freire afirma que:

... para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (Freire, P., 2011a, p. 55)

Na primeira parte dessa afirmação, segundo Cruz (1987), Freire destaca a existência de uma realidade objetiva, independente da consciência e nela uma valorização hierárquica do empírico. Enquanto enfatiza, paralelamente, na segunda parte, a importância da situação existencial do sujeito. À medida que inclui a si próprio no pensar, ao conceber que a realidade individual não é suscetível de ser determinada objetivamente, mas constitui-se a si próprio (Mora, 2005), o existencialismo aparece na teoria de Freire. Sua concepção acerca do conhecimento também se aproxima daquela do filósofo existencialista Sartre, para quem o agente, historicamente situado, não é um espectador do mundo, mas sim, como tudo que faz parte do mundo, constituído por atos intencionais e pela consciência (Blackburn, 1997).

Paralelamente, recusa a compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “*encha de conteúdos*”, tomando-os como “*corpos conscientes*” e suas consciências como “*intencionadas ao mundo*” (Freire, P., 1983). Assim, o autor aceita influências da fenomenologia hegeliana em que a autoconsciência se desenvolve a partir da experiência

sensorial elementar; a intencionalidade é a marca característica de sua consciência e cujo conceito seria capaz de ultrapassar o dualismo tradicional mente-corpo (Blackburn, 1997).

Além disso, a noção freireana de que os homens não *estão* simplesmente *no* mundo, mas *estão sendo no* mundo, *com* o mundo e também *com* os outros se aproxima de concepções existencialistas sendo dado a essa concepção, entretanto, um engajamento social e político, superando uma visão puramente especulativa ou contemplativa de mundo. Para Freire, os seres humanos não são apenas *espectadores*, mas também *recriadores* do mundo a partir da ação reflexiva da práxis (Freire, P., 1983; Freire, P., 2011a).

Segundo Cruz (1987), Freire busca uma perspectiva alternativa para a questão tradicionalmente posta pela literatura marxista acerca do “primado da existência sobre a consciência ou, inversamente, primado da consciência sobre a existência” (p. 20). Para Paulo Freire (1983) “não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (p. 81). A consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo. Não é possível pensar objetividade e subjetividade dicotomizadas, mas em constante dialeticidade, em constante integração. Segundo o autor:

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, P., 1983, p. 39)

E continua,

é que não haveria uma ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. (Freire, P., 1983, p. 42)

Para Paulo Freire, o ser humano é o único animal capaz de se separar de sua atividade, inclusive podendo colocar-se como objeto de sua consciência. Os demais animais vivem num presente esmagador e ahistórico, essa condição não lhes permite assumirem a vida e, por não a assumirem, não podem transformá-la. Os homens, pelo contrário, não apenas vivem, mas existem, e de maneira histórica,

... ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na

medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar (Freire, P., 1983, p. 105)

Nesse sentido, Paulo Freire afirma ainda que “as relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal” (Freire, 2011a, p. 55). Ao ser humano não é suficiente adaptar-se ao mundo como os outros animais, mas lhe cabe agir no mundo transformando a realidade. Esta concepção define outro aspecto determinante da proposta freireana que é a compreensão pelo educando de si próprio como um fazedor de cultura. A constatação de que a realidade injusta e opressora com a qual ele lida cotidianamente é decorrente do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vive, mas pelo seu engajamento também como um fazedor da cultura é possível a transformação objetiva dessa realidade.

O *pensar correto*, que na teoria freireana, sucintamente e dentre outras características, está ligado à ética, à estética e ao posicionamento político, somado à *ação sobre a realidade objetiva do mundo para transformá-lo* definem uma importante relação de permanente integração entre objetividade e subjetividade. Assim, sua proposta assume a exigência radical de transformação objetiva da situação opressora, sem negar o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas sociais opressoras (Freire, P. 1983; 1996; 2011a; 2011b).

A libertação de que fala essa proposta é a que chegarão os oprimidos por meio da práxis libertadora desvelada por eles mesmos. A partir da problematização da realidade que os oprime, gerarão uma consciência crítica sobre a realidade capaz de engajarem-se em ações ético-políticas para denunciá-la, questioná-la e transformá-la.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (Freire, P., 1983, p. 35)

Para Paulo Freire as pessoas são seres históricos e inacabados, cuja liberdade não pode ser uma doação de uma a outra. A liberdade é uma conquista que exige uma busca constante. Daí a educação libertadora ser um fazer permanente nessa inconclusão e no suceder da realidade.

Nessa prática problematizadora, os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo em suas relações com ele, não mais como uma

realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. E a partir daí é que se estabelecem o pensar e atuar autênticos. Nas palavras de Paulo Freire (2011a), “saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época” (p. 61). Desse modo, a conscientização proposta por ele não é conscientizar-se apenas, mas conscientizar-se de algo, da realidade sócio-histórico-cultural em que vivem.

Nesse sentido, também não seria possível pretender uma libertação por meio de instrumentos autoritários ou de “domesticação”, mas apenas por meios dialógicos. Para Paulo Freire, o diálogo é uma exigência existencial humana, pois “dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, P., 1983, p. 93). E, nesse mesmo sentido, também afirma que “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, P., 1983, p. 92 – itálicos originais), em que a palavra é mais que meio para que se faça, e o diálogo é um fenômeno humano constituído por ação e reflexão tão solidárias que, se afetando uma, se afeta necessariamente a outra (Freire, P., 1983).

De maneira oposta, a palavra sem ação e reflexão incorre em verbalismo alienado e alienante ou *sloganização* que apenas substitui “conteúdos”. A ação pela ação é ativismo que também impossibilita o diálogo. O assistencialismo, por sua vez, pela violência com que impõe ao homem e à mulher o mutismo e a passividade, não oferece condições para o desenvolvimento ou a “abertura” de consciência gerando o antidiálogo. Logo, no trabalho verdadeiramente libertador não seria possível se utilizar da ação a que Paulo Freire chamou “bancária” ou “depositária”, reduzir-se a um sujeito que deposita ideias em outro, nem tampouco à mera troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Ao contrário, para a Pedagogia da Libertação os *slogans* dos opressores seriam apresentados aos educandos como problema a servir de tema à reflexão e ao diálogo e dessa maneira, expulsar o opressor de dentro dos oprimidos (Freire, P., 1983).

Paulo Freire ressalta que, como ação política em busca por uma democracia autêntica, o diálogo deve ser feito *com* os oprimidos, cujas consciências se tornam cada vez mais críticas. Para o autor, “pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é

transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (Freire, P., 1983, pp. 56-57).

Outro destaque do autor refere-se à fé nos homens e em sua capacidade de *ser mais* como condição fundamental para haver diálogo. Apesar do poder dos homens de fazer, de transformar, de criar, estar prejudicado em nosso momento histórico, o ser humano dialógico toma essa alienação como um desafio a ser enfrentado. Para o educador brasileiro,

sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção ‘bancária’ da educação. (Freire, P., 1983, p. 96 – itálico original)

Além disso, Freire (1983) afirma que a desumanização dos opressores é o que desumaniza os oprimidos, entretanto ela não se torna também uma vocação. É um fato concreto da história, resultado de uma “ordem” injusta em que se vive, mas não um destino dado. É esse contexto social o responsável por gerar a violência dos opressores e esta, o *ser menos* dos homens. Segundo o autor, o momento sócio histórico seria também o criador de uma falsa generosidade dos opressores para com os oprimidos, pois seria uma “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Educação para Paulo Freire.

A partir de uma concepção progressista de educação como ato político, considerada bastante avançada para a época, Paulo Freire trabalhou em favor da superação das condições vigentes, bastante motivado a romper com as tradições preponderantemente patriarcais, autoritárias, discriminatórias, elitistas e interditadoras que vigoravam no Brasil há séculos. A educação para ele não é simplesmente um meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se, mas uma ação política antes mesmo de sua especificidade pedagógica, técnica e didática (Freire, A., 1996). De modo que o ensinar não é concebido como a mera transmissão de conteúdo através da pura descrição do objeto que deva ser mecanicamente memorizado pelos alunos (Freire, P., 2011b). A Educação exige reflexão crítica sobre a prática vivenciada pelos educandos. O autor, ao relatar sobre como suas reflexões tratam de suas próprias curiosidades, de sua forma de ver o mundo, destaca que

é neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto

em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas... (Freire, P., 1996, p. 14 – itálicos originais)

Para o autor, a Educação enquanto prática especificamente humana poderá servir à manutenção ou à transformação das condições de desigualdades e injustiças em que se encontram as sociedades. Consiste em uma ação que não está desvinculada da política, nem da retidão ética (Freire, P., 1996) e, nesse sentido, afirma também que qualquer que seja sua qualidade, autoritária ou democrática, a educação é sempre diretiva (Freire, P., 2011b). Como educador progressista, Paulo Freire concebe como falho - científica, política e pedagogicamente - qualquer ensino a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo (Freire, P., 2011b). E quanto ao risco de influenciar os alunos, afirma que “não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. [Mas] o fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem” (Freire, P., 2011b, p. 109).

Na prática educativa libertadora, o homem e a mulher devem se tornar sujeitos de suas histórias, isto é, tornarem-se capazes de fazer “da opressão e de suas causas objeto de reflexão (...) de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, P., 1983, p. 32). Enquanto a prática autoritária julga saber o que as classes populares sabem e do que precisam, sem sequer falar com elas (Freire, P., 2011b), a educação proposta por Paulo Freire não pode ser realizada por meio de uma ação impositiva, nem assistencialista. Ela é contrária a toda forma do que chamou de prescrição, ou seja, toda forma de imposição da opção de uma consciência a outra (Freire, P., 1983).

Na alfabetização proposta por Paulo Freire em seu Método, por exemplo, não basta saber ler que “*Eva viu a uva*”, “é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire, P., 1991, p. 72). A alfabetização proposta por Freire e, por extensão, também a educação libertadora, não devem buscar no ser humano que seja “paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem” (Freire, P., 2011a, p.136). A educação deve, ao contrário, provocar profunda modificação no tipo de relacionamento do alfabetizando com a realidade. Ao invés de impor-se como algo estranho ao mundo psicossociológico do educando, deve ajustar-se como decorrência natural da tomada de consciência lúcida dos problemas (Lima, 1979).

“Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de *comungar* com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (Freire, P., 1983, p. 52 – itálicos originais). Essa pedagogia libertadora, portanto,

tem de ser forjada *com* ele [educando] e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, P., 1983, p. 32 – itálicos originais)

A educação libertadora também deve fornecer às pessoas a convicção de que participam das mudanças da sociedade, pois, para o autor, essa é uma condição indispensável ao desenvolvimento da democracia (Freire, P., 2011a). Não se trata, entretanto, de promover a mudança apenas de determinadas convicções, mas de promover um refletir e agir constante e crítico sobre o mundo, pois “a leitura menos ingênua do mundo não significa ainda o compromisso com a luta pela transformação do mundo, muito menos a transformação mesma como parece ao pensamento idealista.” (Freire, P., 1986, como citado por Freire, A. 1996, p. 52).

Afirma Paulo Freire que

somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (1983, p. 56)

Para ser capaz de produzir mudanças sociais, além do respeito ao contexto cultural e à individualidade do educando e da educanda em seus próprios processos de educação, é fundamental a ocorrência da práxis, entendida por Paulo Freire como ação aliada à reflexão que conduz a uma ação renovada. Afirma o autor:

a reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (Freire, P. 1983, p. 57)

Ação e reflexão são tomadas como unidade que não deve ser dicotomizada. Nem o diletante jogo de palavras ou quebra-cabeça intelectual que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, mas sim ao verbalismo. Nem a ação que não esteja intimamente ligada à reflexão, pois que se torna puro ativismo. A práxis proposta por Paulo Freire exige dos

educandos uma inserção crítica na realidade domesticadora de forma que, ao tomá-la como objeto, simultaneamente, atue sobre ela. “Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa” (Freire, P., 1983, p. 40).

Para Paulo Freire (1983), “instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca” (p. 48). E nesse contexto, os oprimidos, tratados como inferiores, veem a si mesmos como inferiores. Enquanto os opressores

... vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam.

Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não tem finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores. (Freire, P., 1983, p. 50)

Ao educador progressista não há outro caminho senão partir da compreensão de mundo que possui o educando e passar com ele da consciência ingênua para a consciência crítica. De modo que, para Paulo Freire (2011b), assumir o “momento” do educando, “não significa dever o educador se acomodar a seu nível de leitura do mundo” (p.64).

A libertação dos oprimidos não se constitui numa simples inversão de polos da dicotomia opressor-oprimido, mas em uma luta incessante dos(as) oprimidos(as) na recuperação de sua humanidade. É preciso que os oprimidos e oprimidas se descubram “hospedeiros” e “hospedeiras” do opressor, isto é, que percebam em suas próprias ações e em seu próprio pensamento a reprodução da consciência opressora e a naturalização das injustiças que lhes foram prescritas. A luta dos oprimidos por recuperar sua humanidade, seria, portanto, uma forma de criar a verdadeira humanidade, e não teria sentido se eles se libertassem e passassem a oprimir quem os oprimia. Mas apenas se, ao buscar humanizar a si mesmos, libertarem também a seus opressores (Freire, P., 1983).

O ser humano sujeito de seu momento histórico é capaz de refletir sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no momento histórico-cultural em que está inserido. Para além do ensino da leitura e escrita e dos conteúdos, o objetivo dessa educação seria tornar as pessoas capazes de identificarem as condições da sua realidade e de atuarem sobre elas. Ao invés de meramente aceitarem e reproduzirem as condições de desigualdades e injustiças que lhe são impostas sem refletir, questionar e trabalhar pela transformação.

Conhecimento para Paulo Freire.

A educação problematizadora se opõe ao que Freire chamou concepção bancária do conhecimento em que os professores agem como depositários enquanto os alunos não passariam de receptáculos de saberes. Ou como se os conteúdos fossem retalhos da realidade que fossem “enchendo” os educandos sem significação (Freire, P., 1983). Nela, o conhecimento é visto como processos de busca e só há saber quando ocorre uma invenção e reinvenção da realidade, uma busca inquieta, impaciente e permanente que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros (Freire, P., 1983).

Ao tratar do tema “conhecimento”, para Paulo Freire, talvez faça mais sentido usar a expressão ato cognoscente referida pelo autor para enfatizar sua concepção de que o objeto cognoscível (o mundo e o conjunto de saberes produzido pelo homem ao longo de sua história) não seria o término do ato de conhecer, mas o mediatizador dos sujeitos que conhecem (Freire, P., 1983). Para isso, entretanto, é indispensável que haja uma relação dialógica em torno do objeto cognoscível e dos sujeitos cognoscentes. Segundo o autor,

... ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária” são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, P., 1983, p. 79)

Nesse sentido, afirma que “não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (Freire, P., 2011b, p. 162). Para ele, portanto, o conhecimento verdadeiro, ao revelar uma “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica”, isto é, “nas suas correlações causais e circunstanciais” (Pinto, 1961 citado por Freire, P., 2011a, p. 138), irá levar à ação crítica sobre a realidade e com os outros.

Papel do professor para Paulo Freire.

Para Paulo Freire, os professores na concepção “bancária” de educação estão mais em paz quanto mais adequados estejam os homens e as mulheres ao mundo e mais preocupados quanto mais questionadores sobre o mundo eles e elas estiverem (Freire, P. 1983, p. 72). Para ele “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, P., 1996, p. 22 – itálicos originais). Desse modo, o papel do professor na concepção libertadora de educação não é igual ao dos educandos, nem é o de esperar que estes, cedo ou tarde, percebam as contradições da sociedade opressora e da educação bancária. Ao contrário, o professor deve é agir identificando-se com os educandos e

orientando-se no sentido da humanização de ambos. Buscando o pensar autêntico, não como doação ou entrega do saber, mas como uma construção, acreditando nos homens e em seu poder criador do conhecimento e transformador da realidade.

Na educação problematizadora, como afirma o autor,

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita *de estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (Freire, P. 1983, pp. 78-79 – itálicos originais)

Diz Paulo Freire (1996) que, além de demonstrar maneiras diferentes de solucionar um problema, é fundamental também que os alunos percebam o respeito e a lealdade com que o professor analisa e critica as posturas dos outros. “O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua ‘leitura do mundo’, é salientar que há outras ‘leituras de mundo’, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela” (Freire, P., 2011b, p. 155).

Para o autor pernambucano, a formação científica do educador e da educadora deve coincidir com uma retidão ética. De modo que o posicionamento de respeito aos outros, a coerência entre o que se diz e o que se faz e a capacidade de viver e de aprender com o diferente devem ser uma dedicação humilde, perseverante e constante desse educador e dessa educadora (Freire, P., 1996).

Em síntese a teoria de Paulo Freire recebe influências da fenomenologia hegeliana e de concepções existencialistas e marxistas. Compreende o ser humano como capaz de ter consciência de sua ação no mundo e com os outros seres humanos, capaz de se engajar em ações sociais e políticas. Não aceita a dicotomização da objetividade e subjetividade e supera a noção de mero espectador do mundo por meio da práxis.

Sua concepção sobre educação é a de uma ação diretiva, mas a direção a ser dada pelo professor é a que favoreça o diálogo e não a imposição (do que sabe sobre o que não sabe). Nela o professor apresenta seu posicionamento, mas apresenta outros com igual respeito e da mesma maneira considera os posicionamentos do aluno. Pois, segundo a proposta de educação libertadora, não é possível ensinar um repertório crítico e dialógico por meio de uma postura autoritária e antidialógica. Assim como também não é possível receber a liberdade de alguém como se fosse uma doação, mas apenas alcançá-la por meio de uma busca constante, consciente também da permanente incompletude humana.

Estes foram alguns dos temas principais abordados por Paulo Freire e que caracterizam aspectos de sua visão de educação. No capítulo seguinte serão abordados alguns outros temas relevantes de sua proposta e que ficarão mais bem contextualizados ao tratar de sua proposta de alfabetização.

Capítulo 2

O Método de Alfabetização Paulo Freire e sua execução em Angicos – RN (1963)

Em função do objetivo de realizar uma leitura comportamental sobre o Método de Alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, neste capítulo são apresentados o contexto de surgimento e os aspectos principais gerais deste Método. Em seguida é feita uma descrição sobre uma de suas execuções mais relevantes histórica e politicamente, a campanha de alfabetização de Angicos - RN. Esta descrição servirá de base para a leitura comportamental apresentada no capítulo seguinte.

Breve contextualização histórica

Paulo Freire engajou-se “com paixão” (Freire, A., 2006, p. 128) nos movimentos de educação popular do início da década de 1960. Ele era um dos líderes e fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) e foi um dos responsáveis pela instauração do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Foram estes os contextos em que ocorreram as primeiras experiências que lhe permitiram desenvolver o Método que o tornou conhecido em vários lugares do mundo (Freire, A. 2006).

O MCP realizava vários projetos que visavam promover a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, cultural, econômica e política por meio da valorização da cultura popular. Dentre esses projetos havia o de Educação de Adultos que se desdobrava em outros como os Círculos e Centros de Cultura (CC).

Em função da diferenciação dessas propostas do ensino tradicional com salas de aulas enfileiradas, do professor como o conhecedor absoluto e dos alunos como meros receptáculos desse saber, na realização do Método as denominações também eram diferentes. Nessa proposta havia Círculos de Cultura com participantes ativos dos processos que ali aconteciam coordenados pelos monitores (coordenadores).

Descrição da experiência de alfabetização por meio do Método de Paulo Freire **Alfabetização**

Segundo Paulo Freire (2011a) a principal dificuldade do Método não está no aprendizado técnico de seu procedimento, mas se refere à preparação dos coordenadores. Isso se deve ao fato de que a postura dialógica (atitude dialogal), frequentemente ausente na formação tradicional dos coordenadores, é condição essencial para aplicação desse método. Sem o diálogo, o que se tem é a domesticação, não a educação.

A alfabetização implementada por meio do Método Paulo Freire tem por objetivo não apenas o que o autor chama de *alfabetização mecânica*, mas, ao contrário, busca ser também uma introdução ao processo de democratização da cultura (Freire, P., 2011a). Em sua crítica aos métodos mecânicos de alfabetização, exemplificados pelas cartilhas, ele afirma que

as cartilhas, por mais que procurem evitar, terminam por doar ao analfabeto palavras e sentenças que, realmente, devem resultar do seu esforço criador. O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a apreender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações. (Freire, P., 2011a, p. 146)

O primeiro encontro tinha por objetivo levar aos participantes o conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura. Por meio dos diálogos diante das imagens projetadas (ver figura 2), a cultura era discutida como sendo o resultado do trabalho humano, de seu esforço criador e recriador. Trabalhada como a ação do ser humano no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto (Lyra, 1996). A esse respeito explicita Paulo Freire:

o conceito de cultura que eu tentei introduzir naquela época era uma tentativa de mostrar aos grupos de alfabetizandos que o ser humano é capaz de transformar uma realidade natural que ele não fez, então ele tem condições, posso não saber quais as condições no momento, mas ele tem condições de transformar a realidade que é feita pelo ser humano, que é a realidade cultural, a realidade histórica, política, etc. Isso funcionou em muitos casos. (Freire, 1983 entrevista a Carlos Lyra - Lyra, 1996, p. 181)

Discutir o conceito antropológico de cultura, portanto, tem o intuito de romper com a cultura de subserviência de que vem a maior parte da população analfabeta, descendente de escravo ou outras etnias exploradas. É promover a mudança da *consciência ingênua* em que se compreende que “as coisas são assim porque são”, para a *consciência crítica* em que se entendem as coisas de uma maneira diferente em que a pessoa se organiza, sozinha e com os outros, para modificar as condições opressoras em que vivem (Vittoria, 2005).

A elaboração

A elaboração do Método em cada contexto pode ser descrita em cinco etapas principais que não devem ser entendidas como receitas prontas a serem repetidas, mas como exemplos que se fazem e refazem a cada nova execução. Estas etapas, anteriores aos encontros nos CC, são descritas a seguir (Freire, P., 1963, pp. 15-17; 2011a, pp. 147-151):

I– Levantamento do universo vocabular do grupo.

A primeira delas ocorre por meio de encontros informais entre os educadores (ou alguns dos membros da equipe de educadores) e os 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. Nela, os entrevistados revelam inclusive anseios, frustrações, descrenças e esperanças, bem como certos momentos estéticos de sua linguagem. O questionário da experiência de Angicos é apresentado na seção seguinte deste capítulo.

II–Seleção das palavras geradoras.

A partir do universo vocabular pesquisado, os educadores escolhem as palavras geradoras, que para a língua portuguesa geralmente são em torno de 15, e que servirão de fundamento para diálogos ao longo dos encontros. Essa seleção segue os seguintes critérios:

- a. riqueza fonêmica: de modo que as palavras geradoras em conjunto contenham todas as especificidades fonêmicas da língua;
- b. dificuldades fonéticas: as palavras devem responder 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)

III – Criação de situações existenciais típicas do grupo.

A partir das palavras geradoras, então, os educadores criam situações que funcionarão como elementos desafiadores do grupo. 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 referir-se 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 morena, cabelos escuros), votando. E algumas sugestões de temas para o debate eram: Diferença entre povo e massa; Importância do voto para emancipação política.

Estas situações locais abrem perspectivas para as análises de problemas regionais e nacionais. Nelas vão se colocando então os vocábulos geradores escolhidos, na gradação de suas dificuldades fonêmicas e os debates em torno deles são o que levará o grupo a se conscientizar para concomitantemente se alfabetizar.

IV – Construção das fichas-roteiro que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho.

Neste momento são elaboradas¹¹ as sugestões de debates e produzidos os *slides* ou cartazes com as 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).

V – Construção das fichas com a decomposição e recomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Por fim, os educadores constroem os *slides* ou cartazes com as palavras geradoras decompostas e suas respectivas famílias fonêmicas.

A execução - Os encontros nos Círculos de Cultura

A execução do Método se dá a partir das exposições 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, 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 capazes de oferecer variadas possibilidades de análises em sua decodificação (Freire, P., 1983).

¹¹ Nas experiências iniciais com o Método essas situações eram elaboradas pelos educadores. Em experiências posteriores, entretanto, essa construção passou a ser realizada pelos próprios participantes. (de Man & Carvalho, 2004).

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 reconhecidos 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, partem para a montagem de palavras (ou pseudopalavras – conjunto de sílabas sem significado) com as combinações à sua disposição. Então parte-se para 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.

Execução do Método de Alfabetização Paulo Freire – Angicos (1963)

O município de Angicos está localizado no interior do Rio Grande do Norte, a 156 quilômetros de Natal e, segundo dados Recenseamento Geral de 1960, tinha em torno de 9.500 habitantes.

A campanha de alfabetização que ficou conhecida como “As 40 horas de Angicos” ocorreu entre 1962 e 1963 e era parte do programa do governo do Rio Grande do Norte “*De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*” coordenada na cidade de Angicos por Paulo Freire (Freire, A., 2006). Ela ocorreu por meio do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), financiada pela *Aliança para o Progresso*¹² e pelo convênio USAID¹³/SUDENE (Scocuglia, 1997), embora, segundo Gadotti (2013), o acordo tivesse ocorrido sob duas condições: autonomia na contratação dos alfabetizadores e não interferência político-pedagógica e ideológica. O acordo para a realização da campanha foi firmado entre o SEC da Universidade do Recife e a Secretaria de Educação do RN (Lyra, 1996).

¹² Programa estadunidense de ajuda externa direcionado à América Latina, idealizado na administração Kennedy e implantado em 1961 com o objetivo de fomentar o desenvolvimento econômico e social segundo uma tradição que remontava ao *New Deal* e aos programas do pós-guerra como o *Point Four* e o Plano Marshall (Ribeiro, 2006).

¹³ U.S. Agency for International Development

Os educadores dessa campanha, coordenadores dos Círculos de Cultura, eram 21 jovens voluntários, a maioria universitários, que receberam acomodação, alimentação e transporte, mas nenhuma outra forma de pagamento (Lyra, 1996). Eles participaram de um curso de formação em Natal/RN oferecido pelos professores do SEC da Universidade do Recife. Durante dez dias foram ministradas conferências sobre as seguintes temáticas: “Atualidade brasileira” (prof. Paulo Freire); “Economia brasileira” (prof. Roberto Cavalcanti de Albuquerque); “Cultura brasileira” (prof. Luiz Costa Lima); “Planificação do desenvolvimento” (prof. Roberto Cavalcanti de Albuquerque); “Processo de desalienação” (prof. Luiz Costa Lima); “Deficiência e inorganicidade da educação no Brasil” (prof. Paulo Freire); “Considerações gerais sobre o método – análise e síntese” (profª. Aurenice Cardoso Costa); “Elaboração do material audiovisual: pesquisa vocabular, seleção das palavras geradoras e preparo de fichas” (prof. Paulo Freire) e “Prática e metodologia do ensino” (prof. Paulo Freire e Aurenice Cardoso Costa) (Terra, 1994, pp. 151-152).

Em dezembro de 1962 alguns desses jovens foram a Angicos divulgar a campanha, registrar os interessados e realizar as entrevistas com a população a partir do seguinte roteiro: “Nome; Sexo; Idade; Procedência; Estado Civil; Numero de Filhos; Profissão; Instrumental; Material usado; Diversão que prefere; Religião; Aspirações; Acredita em mal-assombrados; Já viu, onde?; Acredita no Plano [Nacional de Alfabetização]?” (Lyra, 1996, pp. 162-163).

Inscreveram-se para o curso 380 pessoas de 14 a 70 anos. Eram domésticas, operários e agricultores, artesãos, serventes de pedreiro. A maioria, 66 participantes, informou que iria aprender a ler e escrever para "para melhorar de vida"; outros 26 disseram que era "para ser motorista"; 23 "para ler o jornal"; 20 "para ser professora"; 20 "para ser boa costureira"; 18 "para ficar sabendo"; 17 "para fazer cartas"; 15 "para ajudar os outros"; 11 "para ser comerciante"; 10 "para votar"; 7 "para dirigir-se"; 4 "para ser músico" e 4 "para ler a bíblia" (Lyra, 1996). Além disso, "a pesquisa revelou uma população acomodada, conformada, indiferente, fatalista, descrente da experiência, subnutrida e precocemente envelhecida" (Lyra, 1996, p. 155).

A solenidade de abertura do curso, realizada no dia 18 de janeiro de 1963, contou com a presença do governador Aluísio Alves, o secretário da Educação Calazans Fernandes, um grupo de professores paulistas, componentes da caravana governamental, jornalistas e fotógrafos, além dos coordenadores dos CC's. (Lyra, 1996)

Com o atraso na chegada do material de trabalho (projetores de slides, quadro-de-giz etc.) o início das atividades só foi possível no dia 24 de janeiro. O primeiro encontro tratou o

conceito antropológico de cultura e os seguintes basearam-se nas situações existenciais em torno de 17 palavras geradoras: *belota*¹⁴, *sapato*, *voto*, *povo*, *salina*, *milho*, *feira*, *goleiro*, *cozinha*, *tigela*¹⁵, *jarra*, *fogão*, *chibanca*¹⁶, *xique-xique*¹⁷, *expresso*, *almofada* e *bilro*¹⁸. Uma síntese de cada uma das 40 horas é apresentada na Tabela 1.

¹⁴ Corruptela de *borlota*, nome dado ao enfeite da chibata na região nordeste do Brasil.

¹⁵ No slide sobre a palavra geradora *cozinha*, era apresentada a palavra *tigela* escrita erradamente com “j”, *tijela* (Lyra, 1996). Ao que parece, a finalidade era que fosse trabalhado apenas o fonema /j/ no encontro, embora Carlos Lyra não se detenha muito na explicitação dessa questão.

¹⁶ Sinônimo de picareta (ferramenta).

¹⁷ Xique-xique (*Pilosocereus polygonus*) é uma cactácea endêmica na vegetação de caatinga, que possui numerosos espinhos pontiagudos em suas aréolas. Durante a seca mais intensa, é praticamente a última alternativa na alimentação dos animais nas propriedades rurais (quando as reservas de mandacaru, macambira e coroa-de-frade não existem mais).

¹⁸ Utensílio semelhante a um pequeno fuso com o qual se fazem rendas ou obras de cabelo.

Tabela 1

Descrição esquemática das atividades ao longo das 40 horas de Angicos

Encontro	Atividade	Encontro	Atividade
1ª (18/01)	Aula inaugural – Solenidade de abertura.	24ª (27/02)	Recapitulação geral e verificação das dificuldades dos participantes.
2ª (24/01)	Aula sobre Cultura	25ª e 26ª (28/02 e 01/03)	Palavra geradora: xique-xique.
3ª (25/01)	Teste de Inteligência Não-Verbal	27ª (02/03)	Palavra geradora: expresso.
4ª (28/01)	1ª hora de alfabetização. A palavra geradora é <i>belota</i> .	28ª (04/03)	Palavra geradora: expresso.
5ª (29/01)	Recapitulação.	29ª (05/03)	São estudadas sílabas com três letras: pra, tra, vra, cha, nha, lha, etc.
6ª, 7ª, 8ª (30/01 a 01/02)	Alfabetização e Politização. Palavra geradora: <i>sapato</i>	30ª (06/03)	Palavras geradoras: almofada e bilro.
9ª (04/02)	Palavras geradoras: <i>voto</i> e <i>povo</i> .	31ª (07/03)	Palavras geradoras: almofada e bilro. Exercícios <i>gue, gui, guo</i> . Diferença entre <i>ão, am, em, im, om</i> e <i>um</i> . Dificuldade com <i>o s</i> e <i>o r</i> no meio das palavras: <i>mostra, farto</i> .
10ª 11ª (05 e 06/02)	Palavra geradora: <i>salina</i>	32ª (08/03)	Formar palavras no quadro e pedir que eles leiam, em vez de pedir que formem palavras: exercitar a leitura.
12ª (07/02)	Palavras geradoras: <i>feira</i> e <i>milho</i> .	33ª (09/03)	Avaliação da politização.
13ª (08/02)	Recapitulação das aulas anteriores e intensificação do jogo das palavras.	34ª (11/03)	Palavras com letras <i>l, s, r</i> intercaladas: <i>falta, susto, curto</i> . O <i>h</i> mudo. Recapitulação total e avaliação da alfabetização e politização.
14ª e 15ª (11 e 12/02)	As palavras geradoras ainda são <i>milho</i> e <i>feira</i> .	35ª (12/03)	1º Teste de alfabetização e politização
16ª (13/02)	Palavra geradora: <i>goleiro</i>	36ª (13/03)	Atenção às necessidades de cada aluno. Teste para os que não fizeram.
17ª (14/02)	Recapitulação. Palavra geradora: <i>cozinha</i> .	37ª (14/03)	Formação de frases cartas, etc.
18ª (15/02)	Palavras terminadas em “ <i>ão</i> ” – são sempre sílabas tônicas.	38ª (15/03)	2º teste de alfabetização e politização
19ª, 20ª 21ª (18- 20 /02)	A palavra geradora ainda era <i>cozinha</i> .	39ª (16/03)	Histórico dos principais acontecimentos ao longo do curso.
22ª (21/02)	Palavra geradora: <i>chibanca</i> .		
23ª (22/02)	A palavra geradora ainda é <i>chibanca</i> .	40ª hora (02/04)	Cerimônia de encerramento com a participação do presidente João Goulart.

24/01 - Aula sobre cultura.

O primeiro slide apresentado (Figura 2) continha o desenho da cabeça de homem caracteristicamente nordestino com setas que apontavam para: uma casa, uma árvore, um cacimbão (poço grande), um monte com o formato de um monte da paisagem local, uma andorinha e um porco.



Figura 2. Relações do ser humano com o mundo. Slide apresentado na experiência de formação em Angicos para representar o ser humano em relação aos objetos de cultura, casa e cacimbão, e objetos de natureza, monte Cabugi, andorinha e porco. Fonte: Adaptado do site Acervo Paulo Freire. Disponível em <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/607>> Acesso em 29 de nov. de 2013.

“O objetivo deste primeiro slide é o despertar da autoconsciência, da consciência do homem diante da natureza e da cultura” (Lyra, 1996, p. 24). Assim, “quando sente que dá, o animador [dos debates] coloca diante de todos o primeiro cartaz das fichas de cultura” (Brandão, 1981, p. 44). A seguir é apresentada uma reconstituição de como ocorriam esses diálogos

- O que vemos aí? ou O que está diante de nós? – investigava o professor.
 - Um pé de pau – respondiam os alunos.
 - Um poico (porco).
 - Uma estautua (estátua).
 - Um passo (pássaro).
 - O que significam estas linhas? – continuava o professor
- E algumas respostas eram:
- Lápis.
 - Palito.
 - O juízo do homem.
 - A ciência do homem.
 - O homem tem necessidade disso. (Terra, 1994, p. 169)

Carlos Lyra afirma que “evidentemente, não os corrigimos, mas quando falávamos indiretamente o fazíamos lentamente: pássaro, árvore, estátua, pois eles não estão errados, mas tão certos quanto nós, sociologicamente” (Lyra, 1996, p. 24)

Após o grupo perceber e revelar o que significam aquelas linhas, aproveitando as respostas dadas pelos participantes, o coordenador explicava que as setas representavam as

relações do ser humano com aqueles objetos. Que, desde a infância até a idade adulta, os homens e as mulheres vão abarcando novas coisas (a casa, a escola...), inclusive aquelas que foram feitas por outras pessoas e antes deles nascerem. O educador, então, explicava que as coisas que não foram feitas pelas pessoas pertenciam ao mundo da natureza e o que era produzido pelos seres humanos pertencia ao mundo da cultura.

Os slides seguintes (Figura 3) traziam representações de três caçadores diferentes. O primeiro deles tinha um indígena caçando com um arco (caçador iletrado); o segundo, um homem caçando com uma espingarda (caçador letrado). O professor perguntava o que eles viam em cada um e então explorava a diferença entre os instrumentos do índio e do caçador, a diferença entre os objetos de cultura e de natureza, o arco como prolongamento do braço através dos instrumentos de caça. Diz Paulo Freire que:

a diferença entre os dois caçadores é uma distinção altamente filosófica, mas pode ser dada e nós temos dado, nos levando a provar, por exemplo, que o homem é capaz de reconhecer que tem órbitas existenciais diferentes dos animais. (Freire, P. 1983 citado por Lyra, 1996, p. 27)

O terceiro caçador era um gato caçando um rato. Novamente os participantes eram questionados sobre o que viam e então o professor questionava se o gato faz cultura ao caçar e seguia o debate sobre as diferenças entre o ser humano e o animal.

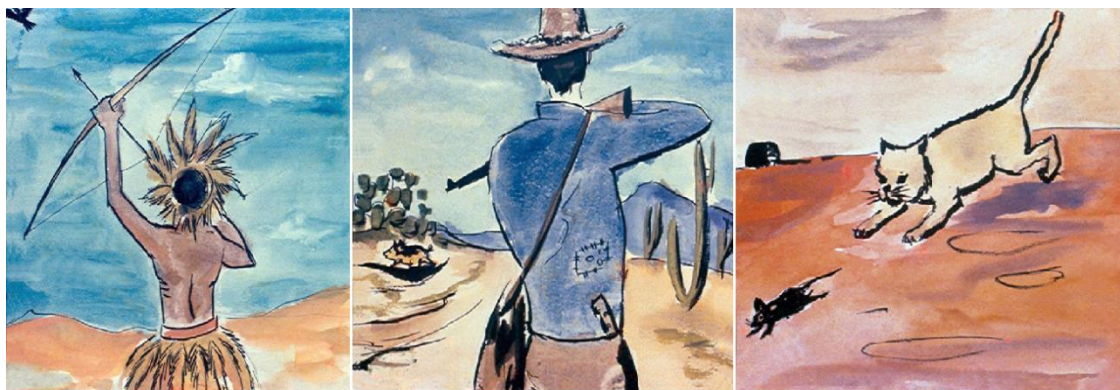


Figura 3. Os diferentes caçadores humanos e animal. Slides apresentados na experiência de formação em Angicos para representar caçador indígena, o caçador “letrado” e caçador animal. Fonte: Adaptado do site Acervo Paulo Freire. Disponível em <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/607> > Acesso em 29 de novembro de 2013.

Os slides seguintes traziam as imagens de um gaúcho vestindo as roupas típicas de sua região; de uma mulher sentada à mesa, com a imagem do monte Cabugi vista pela janela; de uma paisagem típica da região; da mesma paisagem com um homem e de uma panela. A partir deles eram discutidos os padrões de comportamento e de cultura, os costumes, hábitos das pessoas de outras regiões, os objetos de cultura e os de natureza, as maneiras de comer em

nossa região, a diversidade da culinária nacional, a capacidade criadora humana de modificar a natureza e fazer cultura.

Alguns comentários dos participantes a esse respeito eram que “a mulher fez cultura quando preparou a comida e levou para a mesa nas panelas” (Lyra, 1996, p. 28). Ou, como disse o sr. Manezinho (Manuel Dias dos Santos), 52 anos, ao mediador Marcos: “O senhor não ensinou nada de novo, apenas refrescou a memória” (Lyra, 1996, p. 29).

Ao final da aula os educadores falavam que as experiências humanas se acumulavam e que ler e escrever também eram objeto de cultura. Esses debates tinham o objetivo de fazer com que os participantes se percebessem como fazedores do mundo da cultura, tanto quanto as pessoas letradas. Assim, a conclusão dos debates girava em torno da dimensão da cultura como sendo aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa sociedade letrada, já não se faz via oral, como nas sociedades iletradas, a que falta a sinalização gráfica.

25/01 – Teste de inteligência não verbal.

No segundo dia em Angicos foi aplicado o Teste de Inteligência Não Verbal (Pierre Gilles Weil – forma “A”) que tinha o objetivo inicial de dividir as turmas. Lyra (1996) relata que os participantes não entenderam as explicações, marcaram várias respostas e a maioria deixou de responder as duas últimas páginas do teste. Com isso os coordenadores decidiram dividir as turmas sem esperar pelos resultados dos testes. E Marcos Guerra observa que isso os deixou mais independentes do SEC da Universidade.

28/01 a 15/03 - Os encontros de alfabetização e politização.

A partir do terceiro encontro foram trabalhadas as palavras geradoras. Para a primeira delas, *belota*, a projeção (Figura 4) era de um homem de Angicos, vestido tipicamente, montado em um burro, em uma cena característica de seca do Nordeste, com uma chibata na mão, na qual se veem em primeiro plano, belotas em cores bem vivas. Na parte superior esquerda, em destaque, havia a palavra *belota*. (Lyra, 1996)



Figura 4. Palavra geradora belota. Slide apresentado na experiência de formação em Angicos para representar a situação existencial referente à palavra geradora *belota*. Fonte: Adaptado do site Acervo Paulo Freire. Disponível em <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/607> > Acesso em 29 de novembro de 2013.

Levando o grupo a debater (dialogar), analisando, estimulando ao máximo a expressividade oral e a capacidade crítica dos participantes, eram explorados temas relevantes dentro da situação sociológica local representada. Por exemplo, os efeitos da seca, o pau de arara, o êxodo rural, a exploração do homem pelo homem, a importância da permanência do homem no meio rural (Lyra, 1996).

Esgotada a análise da projeção, os coordenadores mostravam como se escreve a palavra geradora daquele debate. Pronunciavam a palavra tendo o cuidado de apontar sempre da esquerda para a direita e os participantes a repetiam. Visualizada a palavra que ortograficamente representa a figura do slide, era projetada somente a palavra (Figura 5) e novamente realizada a leitura coletiva e individual (Lyra, 1996). Os coordenadores então questionavam:

- Quantas vezes abrimos a boca para dizer a palavra belota?
- Projetamos agora um slide em que as sílabas aparecem separadas: be lo ta.
- Qual o primeiro pedaço da palavra belota? ... be.
- Qual o segundo pedaço da palavra belota?... lo.
- Qual o terceiro pedaço da palavra belota?... ta.
- Insistimos um pouco nesta parte, dizendo que cada pedaço daquele se chama sílaba.
- Vamos conhecer a família do be?
- Projetamos um slide com a família do b: ba, be, bi, bo, bu.
- Qual desses pedaços usamos para formar a palavra belota? (Lyra, 1996, p. 35)

Feitas estas explicações, era projetado um slide contendo todas as famílias de letras (Figura 5) e era pedido aos participantes que encontrassem a palavra belota. A leitura individual e coletiva das diversas famílias de letras era realizada a fim de que eles começassem a compreender o mecanismo de formação das palavras. Nesse momento, além de encontrarem a palavra belota, eles formam outras como lata, bala, tatu, etc. Por essa razão essa ficha foi denominada “ficha da descoberta”. Em seguida era projetado um slide contendo apenas as vogais que os participantes identificavam com facilidade e chamavam de “intrômetidas”. Os coordenadores informavam então, que aquelas são as vogais e que todas as demais são consoantes. (Lyra, 1996).

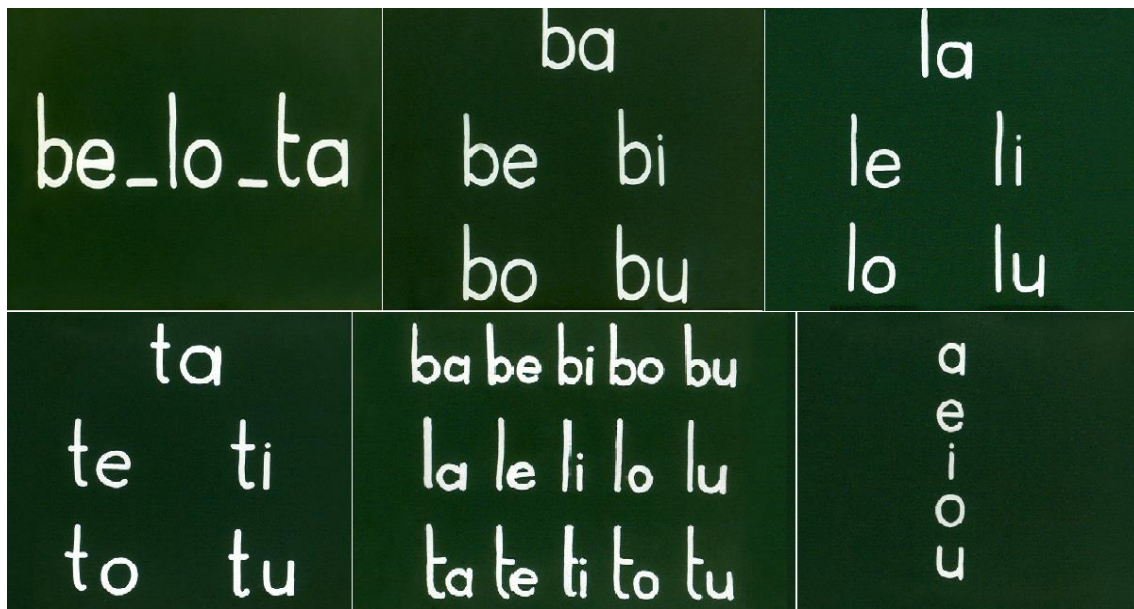


Figura 5. Palavra geradora e de suas famílias fonêmicas. Slides usados na experiência de formação em Angicos. Traz a primeira palavra geradora, os grupos silábicos, a “ficha de descoberta” e as vogais. Fonte: Adaptado do site Acervo Paulo Freire. Disponível em <<http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/607>> Acesso em 29 de novembro de 2013.

Os encontros seguiam com esse formato de debate e exercícios de alfabetização e a Tabela 2 apresenta as sugestões de debates e as famílias silábicas trabalhadas para cada palavra geradora.

Tabela 2
Sugestões de debate para cada palavra geradora (Lyra, 1996)

Palavra geradora	Sugestões de temas	Famílias silábicas
Belota	Efeitos da seca, o pau de arara, o êxodo rural, a exploração do homem pelo homem, a importância da permanência do homem no meio rural. Couro, produção, matéria-prima. Trabalho – força que une os homens e não a sua diferenciação pela força do trabalho. Sindicalismo. Angicos é um dos maiores produtores de couro da região, mas poucos em Angicos usam sapatos.	<i>b, l, t e vogais</i>
Sapato	Importância da arte (do sapateiro). A salteira insignificante que ele coloca no sapato, mas que dá uma elegância tremenda à mulher. Suas mãos, sua arte e sua cultura. Comparação com outras artes. Eles, os sapateiros, pobres e humildes, unidos, podem influir nos destinos da nação e em soluções para sua classe. Reconhecimento do sapato como objeto de cultura e debate sobre a sua importância. Diferença entre povo e massa. Importância do voto para emancipação política. Um maior número de votos (eleitores) no Nordeste pesará na balança política nacional. Deus criou o homem – tudo era harmonia, igualdade. No entanto, o homem, na sua ganância, fez a desarmonia, a desigualdade: pobres e ricos. Em Angicos, todos são iguais? Bairros? Etc. Assim também são as cidades, os estados, os países (pobres e ricos). Cabe a nós (o povo) voltar àquela harmonia. Todos têm direitos mínimos? Como fazer? Aprendendo a ler para votar com consciência. O voto é a arma do povo. A venda do voto tira o seu valor. Nossos avós lutaram por esse direito. Será que nós estamos honrando?	<i>s, p</i>
Voto e povo	Importância do sal na economia do Rio Grande do Norte. Relação da economia salreira com a economia local. União – sindicato dos saleiros. Noções elementares de exportação e importação.	<i>v</i>
Salina	Custo de vida, preços, inflação, armazenamento. Apresentação de sílabas com três letras. Noção de masculino e feminino.	<i>n</i>
Milho e feira	Sentido de equipe, união, organização de classes. Analogia do futebol com as classes dominantes. Visão geral: econômico-social-política. O gol é de todo o time e não individual. Na luta pela vida, o gol é o que eles produzem: é do grupo. O dono da bola é o dono da terra.	<i>f, r, (ei), m, lh</i>
Goleiro	Gêneros alimentícios – o que comemos. Custo de vida – aumento dos preços. Impossibilidade de aquisição de gêneros de primeira necessidade. Quem planta o feijão tem feijão em casa? Temos direito ao que plantamos. No verão se vê formiga? Por quê? Armazenamento. Deve o governo armazenar – para vender aos pobres, no período de seca, pelo preço de inverno. Silagem. Trabalho, seu valor, capital. Análise das diversas profissões.	<i>g</i>
Cozinha, tijela, Jarra e fogão	Foi lida a Constituição, no trecho relacionado a trabalho. Ninguém sabia o que era a Constituição brasileira. Desvelamos um segredo.	<i>c, z, nh, j, rr, ão</i>
Chibanca	Problemas da seca, água, alimentação. Fixação do homem na terra. Silagem e irrigação.	<i>ch, an</i>
Xique-xique	Importância dos meios de transporte para comunicação humana: cultura, gene e gêneros. Evolução dos meios de transporte.	<i>x, qu</i>
Expresso	Importância do trabalho de quem faz a estrada. Importância de o governo construir estradas.	<i>pr, ss</i>
Almofada e bilro	Cultura, renda, valor do trabalho manual. Regionalismo: a arte do povo. Comparação com outros trabalhos. Evolução vs. máquina. Educação, direito de todos.	<i>l, d</i>

Assim, a campanha foi considerada de sucesso, as médias globais de aproveitamento foram de 70% em alfabetização e 87% para politização (Lyra, 1996). Outras situações

relatadas por Terra (1994) e Lyra (1996) são apresentadas ao longo da leitura comportamental para facilitar a explicitação das questões abordadas.

Capítulo 3

Uma análise comportamental do Método Paulo Freire de Alfabetização

Neste capítulo será feita uma descrição das contingências comportamentais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem presentes na execução do Método de Alfabetização Paulo Freire na experiência de Angicos (1963), respondendo a questão sobre a possibilidade de realizar uma leitura comportamental sobre esse método. Esta é apenas uma das possíveis leituras que se pode fazer a respeito do tema e não houve a pretensão de esgotar o assunto ou abordar todos seus aspectos e suas nuances, mas sim de destacar elementos priorizados na análise comportamental e que possam oferecer subsídios importantes à prática pedagógica. Para tal, o capítulo se constitui de quatro seções: Análise comportamental de elementos amplos do método; Análise comportamental sobre aspectos da "metodologia do ensino" do Método; Análise comportamental das posturas pedagógicas/filosóficas adotadas pelo educador libertador, e Diálogo como condição de ensino do pensar crítico.

Análise comportamental de elementos amplos do método

A respeito do processo de formação de palavras na língua portuguesa, diz Paulo Freire 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 disso? 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 nessa abordagem, 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.

Análise de algumas contingências para a realização da Experiência.

Ao tratar do sistema educacional, Skinner (1968/1972) analisa que

a educação é mantida não só pelos que ensinam, como também pelos que organizam o sistema educacional, construindo e equipando escolas e induzindo outros a fazerem estas coisas ou a pagarem para que façam. A manutenção do sistema quase sempre determina a política adotada – são as mesmas pessoas que decidem quem será ensinado, por quanto tempo, o que será ensinado, a qualidade do ensino, e assim por diante. Presumivelmente são reforçados por fazê-lo, mas quais são as contingências? (Skinner, 1968/1972, p. 217)

Assim, alguns aspectos relevantes sobre as contingências da experiência de Angicos (1963) são destacados a seguir. O primeiro deles é que os estudantes universitários, coordenadores dos Círculos de Cultura, não receberam dinheiro pelas atividades. Receberam apenas as despesas com alimentação, transporte e acomodação, uma infraestrutura mínima para trabalharem voluntariamente (Lyra, 1996). De modo que é possível inferir que os reforçadores ligados à participação desse projeto não eram financeiros, mas de outra natureza, talvez o que se possa denominar de reforçadores de ordem ideológica.

Além disso, a Experiência contou com um contato inicial dos educadores com a população anterior à execução do curso e houve uma preparação específica dos coordenadores. Ou seja, quando do início dos encontros, as contingências relacionadas ao curso não eram completamente novas para a maioria dos envolvidos, ainda que por meio de interações anteriores apenas verbais.

Outro aspecto relevante a respeito das contingências envolvidas nessa Experiência é que, embora o financiamento da atividade viesse da *Aliança para o Progresso*, uma das exigências feitas por Freire ao secretário Calazans era de que o acordo para realização da

campanha fosse firmado entre a Universidade e a Secretaria da Educação. Isto é, havia a garantia de independência para os coordenadores do Programa e dos Círculos de Cultura (CC) sobre as decisões que seriam tomadas ao longo do curso. Segundo Lyra (1996), “é importante ressaltar que a Secretaria da Educação do RN, a Sudene, e a *Aliança para o Progresso* – que financiou a experiência – nunca interferiram em nossas atividades. As decisões eram tomadas e assumidas por nós.” (p. 116). A esse respeito, diz Paulo Freire em entrevista a Carlos Lyra:

a minha tese era a seguinte: eu não aceito coisa alguma da *Aliança para o Progresso*, mas não tenho nada contra usar o dinheiro que ela pensa que é dela, mas que não é, porque no fundo o dinheiro da *Aliança para o Progresso* era o dinheiro que voltava ao Brasil, ainda mais em termos de favor, mas o dinheiro nosso, o dinheiro nosso, o dinheiro dessa área subdesenvolvida, que não é subdesenvolvida só porque é explorada, dominada. Então, por que não aproveitar esse dinheiro no retorno, desde que a gente pudesse assegurar o que fazer com ele? A minha posição era essa: se eu tenho autoridade sobre o que se vai fazer no projeto, eu não quero saber se esse dinheiro vem da *Aliança* ou vem do japonês. (Lyra, 1996, p.182 – itálicos no original)

Dessa forma, a frase de Calazans Fernandes, secretário da Educação, na assinatura do convênio reflete a importância dessa conjuntura política para a realização da Experiência e para as mudanças nas contingências vivenciadas pela população analfabeta e oprimida. Disse o secretário, “acabou-se a aliança e começou o progresso” (Lyra, 1996, p. 182). Progresso que foi interrompido pouco mais de um ano depois com a derrubada do presidente João Goulart, em 1964, quando as contingências sociais e políticas mudaram bastante, mas em um sentido drasticamente diferente do que propunham esses educadores.

Assim, os aspectos dessa conjuntura social e política foram determinantes para a eficácia e eficiência do método, ainda que não tenha tido a continuidade esperada, pois

...o fundamental dizia Celso [Beseigel]: “é que depois daquilo, depois daquelas primeiras experiências [em Angicos], nunca mais foi possível no Brasil, a ninguém, inclusive ao poder do Estado, voltar às concepções e às práticas da educação de adultos, da alfabetização de adultos dos anos 40 e dos anos 50”. Quer dizer, eu acho que essa análise de Celso, realmente, bate com a história. (Freire, P., 1983 citado por Lyra, 1996, p. 191)

Os objetivos.

Os objetivos do Método de Alfabetização não envolvem apenas o ensino de repertórios que dizem respeito apenas à compreensão do idioma escrito. Nesta proposta, os comportamentos de ler e escrever são entendidos como parte integrante de um conjunto de outras aprendizagens que envolvem a expressividade oral, a capacidade crítica (“pensar crítico”), a conscientização e ação política do educando (e do educador) como sujeito(s)

ativo(s) na sociedade. Nas anotações de Lyra sobre as sugestões de debates no trabalho com a palavra geradora povo, por exemplo, aparece:

- Não dar aula sobre povo, democracia etc., mas sim arrancar deles o que eles pensam de povo, de democracia, de participação no processo político.
- Dialogar sem nenhuma preocupação de fixar a palavra *povo*.
- Diferença entre povo e massa.
- Importância do voto para emancipação política. Um maior número de votos (eleitores) no Nordeste pesará na balança política nacional.
- Deus criou o homem – tudo era harmonia, igualdade. No entanto, o homem, na sua ganância, fez a desarmonia, a desigualdade: pobres e ricos. Em Angicos, todos são iguais? Bairros? Etc. Assim também são as cidades, os estados, os países (pobres e ricos). Cabe a nós (o povo) voltar àquela harmonia.
- Todos têm direitos mínimos? Como fazer?
- Aprendendo a ler para votar com consciência.
- O voto é a arma do povo. A venda do voto tira o seu valor. Nossos avós lutaram por esse direito. Será que nós estamos honrando? (Lyra, 1996, p. 47)

Neste Método os objetivos não se restringem à reprodução das ações de ler e de escrever, como discriminação, reprodução (comportamento ecoico) e nomeação de símbolos e fonemas do idioma, mas destacam a relevância dessas ações para o indivíduo e para a sociedade em que está inserido. Portanto, a alfabetização dessa proposta inclui, necessariamente, repertórios relacionados ao que Lyra chama de politização: pensamento crítico; questionamentos sobre os problemas sociais; exercício político; diálogo (que além de objetivo é meio), etc. Isso pode ser observado pela divisão das avaliações em teste de alfabetização e de politização realizadas na experiência (Lyra, 1996).

Além disso, os objetivos relacionados à politização tornam a alfabetização o mais integrada possível à realidade vivida pelo educando, buscando também torná-lo ativo no processo educativo. Sob a ótica comportamental é possível dizer que o diálogo proposto por Freire favorece a ocorrência de generalizações e transferências entre os aprendizados ocorridos dentro e fora do contexto educacional.

Para Skinner (1968/1972), os comportamentos criativos e de autogoverno são uma parte importante a que a educação deve se dedicar, já que o professor será obviamente incapaz de prever e ensinar todas as situações possíveis com as quais o aluno irá se deparar ao longo da vida. O autogoverno pode ser entendido como comportamentos que alteram e melhoram partes do próprio comportamento, isto é,

deparando com uma situação para a qual não há comportamento eficiente disponível (na qual não podemos emitir uma resposta que seja provavelmente reforçada), comportamo-nos de maneiras que tornam possível o comportamento eficiente (melhoramos nossas chances de reforço). Ao fazê-lo, tecnicamente falando,

executamos uma resposta “preliminar” que muda ou o ambiente ou a gente mesmo, de forma tal que o comportamento “consumatório” ocorra. (Skinner, 1968/1972, p. 114)

Dessa forma, ensinar um aluno a estudar, por exemplo, pode ser entendido como ensinar-lhe técnicas de autogoverno que aumentem a probabilidade de que o que foi visto ou ouvido seja lembrado. Além disso, Skinner (1968/1972) diz que a educação nunca ensinou efetivamente o autogoverno da motivação, mas aumentando nosso conhecimento a esse respeito é possível desenvolver técnicas para tornar os alunos aptos a descobrirem sua própria motivação se entusiasmando, sendo diligentes e tendo certeza de que continuarão a usufruir das coisas que lhes são ensinadas, pelo resto de suas vidas. As técnicas de autocontrole poderiam ser úteis para promover a criatividade e os autogovernos ético, intelectual e da motivação, pois respostas inusitadas (originais), emitidas pela primeira vez em situações novas, têm chances de não serem reforçadas imediatamente, ainda que tenham grande valor adaptativo. É preciso que a pessoa aprenda a ficar sob controle dos reforços não tão imediatos para que as respostas novas tenham maiores chances de se manter.

Assim, “o aluno será mais original se souber como descobrir o que tem a dizer” (Skinner, 1968/1972, p. 173), sendo capaz de criar as contingências que reforçam seu próprio comportamento. E, nesse sentido, é possível afirmar que o Método ao abarcar como objetivos a “conscientização” ou “politização” adota também objetivos de autogoverno intelectual, moral e da motivação.

Estruturação do ensino em pequenos passos, partir do repertório do aluno 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). Cada unidade de ensino deve ser distante o suficiente do comportamento atual do aprendiz para que promova mudanças no sentido dos objetivos de ensino, progredindo gradualmente. Não deve ser distante demais do repertório anteriormente demonstrado pelo participante de modo a deixá-lo sem saber o que fazer ou fazendo-o num sistema de ensaio e erro desmotivador e sem critério (por exemplo, Kubo & Botomé, 2005; Matos, 1995; Skinner, 1968/1972). No Método isso aparece, por exemplo, na passagem a seguir:

estando capacitados, fazendo bilhetes e cartas, chegou o momento da composição final. Durante os debates, pedir composições sobre temas fáceis, dados na hora, desenhos no quadro-de-giz, projeção de uma das fichas à escolha deles. Isso, além de dar um bom rendimento, como aconteceu em Angicos, dá ao coordenador

oportunidade de dedicar um tempo maior aos participantes mais atrasados. (Lyra, 1996, p. 92)

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 Paulo Freire, a busca dos coordenadores por conhecer esses três elementos aparece 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 e 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 (*ch, ss, rr, -n, -l, etc.*).

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, elas buscam seguir uma sequência que vá 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 (por exemplo, Kubo & Botomé, 2005; Skinner, 1968/1972).

Sob esta ótica, 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 a respeito adequando a programação às condições apresentadas por eles.

No curso 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.**” (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).

Uma reflexão surge a partir desses relatos. O que levou os coordenadores a afirmarem que os participantes não precisavam mais das fichas de vogais ou que “sentiram falta da família do d”? Conhecer o comportamento do aprendiz pode parecer uma ação bastante “intuitiva” (até óbvia em certo sentido), mas pode se tornar bastante enganosa também. É comum que o professor faça o julgamento de que pode prosseguir para uma nova etapa baseando-se nas condições que preparou ao invés de atentar realmente para os desempenhos que os alunos mostraram. O professor ter explicado em um momento anterior sobre as vogais não é o que mostra que os aprendizes não precisariam dessa ficha de explicação. É preciso que essa decisão em prosseguir parta de evidências da ocorrência de aprendizagem, isto é, mudanças observáveis no comportamento dos aprendizes (alteração de suas relações com o meio) que indiquem tal compreensão. Segundo Kubo e Botomé (2001):

mesmo proposições de origem diversa do que a da Análise do Comportamento, concordam que não é apenas o que o aluno faz, mas suas relações com seu meio que evidenciam o que, de fato ele está produzindo de transformações nesse meio. Nesse sentido, o que [o] aluno conseguirá fazer com seu meio é o que evidenciará a ocorrência de aprendizagem. (p. 6)

O que não quer dizer que tais evidências precisem ser sempre explícitas como aparecem nas situações em Angicos mostradas nos trechos a seguir: “Atendendo ao apelo dos participantes, começamos a estudar a noção de maiúscula. (...) Atendendo, ainda, ao apelo dos participantes, começamos a dar a noção de acento.” (Lyra, 1996, p. 52). Algumas vezes, é possível partir de relatos ou observações indiretas sobre as necessidades ou interesses dos participantes como quando os coordenadores afirmam: “Percebemos a necessidade de uma adequação do calendário escolar a realidade” (Lyra, 1996, p. 48), em função das ofertas de empregos que surgiam aos participantes com o início das chuvas. Ou como no relato sobre a quarta hora de alfabetização em que, diante da frequência de apenas metade da turma, a

coordenadora decidiu se dedicar mais à politização que à alfabetização (Lyra, 1996). Nesses casos não foi preciso um relato explícito a respeito, mas a pouca frequência dos participantes já foi considerado indício suficiente de que as ações da professora precisavam mudar para alcançar seus objetivos.

O diálogo a seguir exemplifica como eram feitas algumas dessas avaliações sobre pareamentos e discriminações que foram ensinados pelo coordenador ou que possam ter emergido sem o ensino.

- Dona Francisca, que palavra é esta?
 - É belota.
 - O que é belota?
 - Belota é o enfeite da chibata...
 - Quantas famílias tem em belota, seu Toureiro?
 - Tem três. A família do be, a família do lo e a família do ta.
 - Como é a família do ta?
 - Ta, te, ti, to, tu...
 - O senhor é capaz de escrever uma palavra usando dois tijolinhos da família do ta?
 - Tenho pra mim que posso, sim senhor.
- Toureiro escreve tatu.
- O que é tatu, seu Toureiro.
 - É um bicho muito gostoso. (Diálogo reconstituído pelo jornalista Luiz Lobo citado por Terra, 1994, p. 175)

Tanto por meio da escrita, como por meio de relatos verbais e de outras atividades (jogos, interações entre pares, etc.) o professor pode observar o desempenho do aprendiz e adequar sua programação a fim de atingir seus objetivos de ensino de modo mais eficiente possível para cada aluno ou grupo de alunos.

Estabelecimento de operações motivadoras e uso de reforçadores naturais e condicionados.

Skinner (1968/1972) afirma que, tradicionalmente, os reforçadores inventados em sala de aula não se relacionam de perto com as vantagens imediatas 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 de jornais mimeografados antes dos encontros contendo as famílias de letras conhecidas e as cartas sobre as demandas específicas discutidas nos grupos que foram entregues 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 pego o meu lapis pra lhi comunicar as minhas necessidade. Agora mesmo não sou maça sou povo e posso esigi meus direito. Senho préssidenti 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 estabelecedoras que aumentavam a probabilidade dos 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 (atentar à palavra ou escrevê-la, por exemplo) 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 estabelecedora (ou motivacional). Ou seja, uma das consequências de escrever palavras com sentido é tornar o escrever reforçador condicionado “motivando” o aluno a escrever outras coisas também.

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 e transferências entre as aprendizagens ocorridas dentro e fora do contexto educacional.

No relato de Carlos Lyra isso aparece, por exemplo, no excerto “... quanto aos adultos, tentamos motivá-los a frequentar o CC, evidenciando a importância do saber: ler o mundo e o seu contexto” (Lyra, 1996, p. 45). O uso das atividades de politização como recurso motivacional ocorria, possivelmente, porque era interessante aos participantes tratar dos problemas sociais que enfrentavam e porque favorecia a conscientização dos mesmos sobre a importância de se alfabetizarem para conseguir promover mudanças nessas condições.

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 o 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 sobre aspectos da "metodologia do ensino" do Método

Desde a organização e confecção do conjunto de estímulos visuais e atividades que serão usados como condição de ensino, é nítida a busca pela vinculação dos conteúdos estudados ao contexto vivido pelos aprendizes (a relação entre o conteúdo e o mundo fora do contexto de aprendizagem). Nas etapas de elaboração *III – Criação de situações existenciais* e *IV – Construção das fichas-roteiro* (Freire, P. 2011a, p. 150), as figuras das situações existenciais e suas respectivas palavras representativas escritas correspondem aos recursos materiais que darão condição para:

- os educandos reconhecerem e descreverem situações que vivenciam e

- os mediadores propõem 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 V de elaboração, *Construção das fichas com a decomposição e recomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores* (Freire, P. 2011a, p. 149), ocorre a confecção do material que permitirá:

- identificar os aspectos relevantes (orientação espacial e formato) dos estímulos textuais que deverão promover /estimular as respostas de fala (leitura) e motoras (escrita);
- identificar as diferentes unidades dos estímulos visuais (palavras, letras, sílabas);
- relacionar os estímulos gráficos (grafemas) e sonoros (fonemas) correspondentes;
- 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 de contracontrole para as condições aversivas vividas pelos educandos, e destacam o conhecimento como ferramenta favorecedora dessa reação.

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 chamaram a atenção para 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 explica de Rose (2005), 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.

Controle por estímulos ou discriminações.

Na descrição de Terra (1994) aparece que a palavra geradora no canto do *slide* tinha a finalidade de “construir uma relação semântica”. “Na linguagem comportamental, a relação entre antecedentes e resposta é denominada controle de estímulos. O termo controle, neste caso, significa apenas que a resposta é afetada sistematicamente pela presença e pela variação de determinados estímulos.” (de Rose, 2004, p. 106). Nesse sentido, Marinotti (2004) afirma que:

ensinar a ler e escrever é, em parte, colocar o comportamento do aprendiz sob controle das variáveis relevantes do código escrito. Este código, como a maioria dos estímulos com que a criança se depara, possui inúmeras propriedades – algumas relevantes, do ponto de vista do ler e escrever, outras irrelevantes. (p. 207)

Embora a autora se refira ao ensino de crianças, é possível estender a definição para a alfabetização de adultos. Tomando o paradigma de equivalência de estímulos como um modelo de estudo do significado, a apresentação dos estímulos *palavra ditada*, *palavra escrita* e *figura* pode ser entendida como o ensino de relações equivalentes entre esses estímulos. Desse modo, as fichas de situação existencial com a palavra geradora escrita, as fichas de decomposição e explicações dos coordenadores são condições que, além de permitir o pareamento da figura com a palavra geradora falada e com a palavra escrita, podem favorecer a formação de classe de estímulos entre esses estímulos (figura, palavra ditada, palavra escrita). Possibilitam ainda colocar o comportamento do aprendiz sob controle das variáveis relevantes do código escrito como direção do texto, posição e forma das letras, mas não cor da impressão e tamanho.

Ao final da explicitação sobre a escrita das palavras geradoras e suas famílias de sílabas, é provável que o participante seja capaz de apontar a palavra estudada escrita quando o coordenador, por exemplo, disser ou mostrar a figura, bem como escrevê-la quando este pronunciá-la ou apontar para sua figura. Se isso ocorrer, dizemos que houve a formação de uma classe de estímulos equivalentes – palavra escrita, palavra falada e figura – e de respostas – dizer a palavra, escrevê-la e apontar o desenho.

Isto quer dizer, por exemplo, que, se o aluno aprender novas relações para um dos membros dessas classes, como a palavra escrita com letra cursiva e com letra impressa, isso será “transferido” para os demais membros da classe: para a figura e para a palavra falada (de Rose, 2005; Sidman, 1994). Além disso, no relato de Lyra (1996) sobre os participantes formarem a palavra “lata” a partir do ensino das famílias da palavra “belota”, também é possível dizer que houve um pareamento (emparelhamento) dos sons /la/ e /ta/ com as escritas *la* e *ta*, bem como da palavra falada “lata”, da escrita com o objeto lata. A condição da apresentação das famílias permite o ensino da discriminação dos fonemas vocálicos e consonantais.

De Rose (2005) explica essa transferência da aprendizagem a partir do modelo de rede de relações, já que um conjunto de relações ensinadas permite o surgimento de novas relações sem o ensino explícito. Diz o autor que

a formação de classes de estímulos e de respostas possibilita a integração funcional dos repertórios, com graus crescentes de transferência para novas relações: à medida que a rede de relações se expande passa a haver uma geração progressivamente maior de novas relações. (de Rose, 2005, p. 46)

O surgimento de relações sem a necessidade do ensino de todas as relações, somado ao ensino de palavras geradoras, com conteúdos interessantes aos participantes, ou seja, reforçadoras para seu comportamento verbal oral, parece ser um dos aspectos que justificam os ótimos resultados da alfabetização em 40 horas. Já a respeito da sequência de ensino em relação às palavras geradoras, é possível indicar que permitiam a formação de uma *cadeia de respostas*¹⁹ para a leitura e escrita da palavra geradora de trás-para-frente. Primeiro foi ensinado o último elo, a palavra inteira: por exemplo, leitura da palavra *belota*. Em seguida, os elos intermediários (sílabas): ficha com a palavra separada em sílabas. E, por último, os elos iniciais (letras) por meio das fichas de decomposição das famílias.

Em outra análise a respeito da mesma situação de decomposição das palavras geradoras, é possível destacar as contingências como o ensino de comportamentos precorrentes ao comportamento de leitura. Entende-se que, diante da pergunta “que palavra é essa?” ou “o que está escrito aqui?”, atentar para as dimensões do estímulo (as letras e

¹⁹ Segundo Catania (1998/1999), uma *cadeia de respostas* pode ser entendida como uma sequência de comportamentos, podendo cada um ser tratado como um operante diferente, e em que a consequência reforçadora produzida por cada componente é a oportunidade de emissão do próximo até que a sequência termine por um reforçador.

grafemas da palavra escrita) corresponde a respostas preliminares que melhoram a eficiência do comportamento posterior (comportamento textual) ao aumentarem a chance de reforço deste comportamento.

Embora Carlos Lyra afirme que não havia correção quando os participantes pronunciavam “passo” para pássaro ou “estautua” para estátua, a rigor, havia certa correção embora ocorresse de maneira indireta, sob a forma de dicas verbais na medida em que os coordenadores pronunciavam mais lentamente as palavras. Essa correção permite a discriminação do comportamento com menor chance de punir a participação e o envolvimento do aluno. Assim, ouvir as pronúncias da forma culta pelos coordenadores, possivelmente, já funcionava como reforço diferencial para as falas dos aprendizes sem que houvesse a necessidade de correções ostensivas e aversivas que poderiam inclusive diminuir a participação dos aprendizes durante os encontros. Nas palavras de de Rose (2005):

além de reforço imediato, a aprendizagem de qualquer habilidade requer reforço diferencial, que forneça *feedback* a respeito da correção da resposta. Este reforço diferencial fortalece as respostas que se aproximam do padrão correto, e possibilita a autocorreção das respostas que se afastam deste padrão. Na aprendizagem de muitas habilidades o reforço diferencial é praticamente automático. Por exemplo, quando a criança aprende a imitar respostas vocais, a comparação auditiva da vocalização da criança com a vocalização do modelo fornece *feedback* diferencial imediato. Para crianças sem deficiência auditiva ou mental, este *feedback* funciona como reforço diferencial, permitindo a aquisição do comportamento sem necessidade de um treino especial. (p. 47)

A “fala escandida” do professor objetivava colocar a produção oral do aprendiz sob controle de dimensões verbais relevantes. Esse procedimento também pode ser entendido como envolvendo duas operações distintas, mas relacionadas: a modelação e a modelagem. Ao pronunciar as palavras de acordo com a norma culta, o professor trabalha com a modelação, no sentido de que oferece um modelo da pronúncia segundo a norma culta. Ao mesmo tempo, é possível a modelagem da produção verbal em função das aproximações sucessivas que ocorrem na fala do aprendiz à medida que vai se estreitando à norma culta.

Marinotti (2004) afirma que, à proporção que progride em seu processo de alfabetização, o aprendiz evidencia mudanças graduais e contínuas no controle exercido pelas diferentes propriedades dos símbolos gráficos: dimensões irrelevantes perdem a capacidade de controlar as respostas do aprendiz, ao mesmo tempo em que as dimensões relevantes vão fortalecendo seu controle. É possível destacar algumas condições de ensino em que o mediador promove um exagero ou destaque das unidades do estímulo a fim de facilitar a discriminação dos fonemas pelos aprendizes. Por exemplo, após a visualização da palavra no

slide com a figura, projetar um slide apenas com a palavra geradora ou quando se utilizam de folhas (tamanho mapa) contendo as diversas famílias de letras (Lyra, 1996). Ou ainda, na passagem a seguir: “... mostrando que cada sílaba faz parte de uma família de letras, fomos acrescentando lenta e gradativamente outras famílias, formando assim novas palavras geradoras, com o que fizemos o aprendizado da leitura e da escrita” (Lyra, 1996, pp. 35-36).

Em alguns momentos o mediador pode criar situações artificiais até que os aprendizes se mantenham sob controle das dimensões relevantes, por exemplo, quando os participantes “tiveram dificuldade para diferenciar o *m* do *n*. Colocando a mão no quadro-de-giz, desenhamos a silhueta dos dedos, dois ou três, de conformidade com a letra desejada” (Lyra, 1996, p. 52). Em outros momentos essas condições vêm dos próprios participantes, por exemplo, ao destacar a semelhança física entre objetos conhecidos e as formas das letras para destacar as dimensões relevantes a que devem se manter atentos: “Forma do ‘A’ - canga de cabra. Forma do ‘S’ - armador de rede. Forma do ‘O’ - boca de panela. Estas foram as soluções ‘boladas’ por eles, ‘batizando’, assim, estas letras” (Lyra, 1996, p.45). Além disso, esses casos são indicativos de que, segundo de Rose (2005), no ensino da leitura não se trata apenas de estabelecer novas relações de controle de estímulo, mas a modificação de relações já existentes, ou segundo a linguagem técnica, deslocamento do controle de estímulos.

O relato de que “um participante do CC de Lenira escreve da direita para a esquerda” (Lyra, 1996, p. 44) exemplifica uma situação em que o comportamento não está ainda sob controle de todas as dimensões relevantes como, no caso, a direção da escrita na língua portuguesa. Já na leitura o controle dos símbolos gráficos aparece na exigência que em alguns momentos se responda diferencialmente diante de letras isoladas, como os artigos definidos singulares, e em outros momentos diante de pares ou conjuntos de letras. Essa dificuldade é exemplificada na passagem a seguir “Não deixar que eles soletrem. Que pronunciem diretamente as sílabas: BA e não BE-A-BA. Exercícios com as famílias das letras reunidas.” (Lyra, 1996, p. 44). De Rose (2005) explica que “se o comportamento textual foi bem aprendido, fragmentos de palavras, palavras inteiras ou grupos de palavras, constituem estímulos discriminativos que exercem controle sobre uma sequência de respostas vocais (muitas vezes encobertas) que se seguem fluentemente” (p. 38). Na situação acima descrita é possível indicar que os participantes respondiam apenas separadamente aos estímulos “b” e “a”, ao invés de produzir a resposta única “ba” a esse conjunto de letras.

A esse respeito, de Rose (2005) comenta que:

qualquer que seja o peso relativo dos fatores internos (maturação e desenvolvimento) e dos fatores externos (contingências sociais), é importante conhecer a noção das crianças, e das pessoas analfabetas em geral, a respeito da escrita. Os aspectos do estímulo textual que controlam as respostas de um leitor podem nem mesmo existir para uma pessoa analfabeta, e o responder desta pode ser controlado por aspectos que um leitor desconsidera. (p. 35)

Em várias passagens aparece a notação de “leitura coletiva e individual” o que ajuda na discriminação dos controles de estímulos necessários para o desempenho de leitura. Ouvir-se é uma condição importante para que o comportamento de leitura se torne autônomo. E, ao comparar o que ouve de si mesmo e o que ouve dos demais diante dos mesmos estímulos, por exemplo, pode ajudar o aprendiz na modelação de seu comportamento tornando a leitura fluente.

Nesse sentido, de Rose (2005) comenta que na aprendizagem da leitura,

ao detectar trechos que não fazem sentido, a criança deve aprender a, como faz o leitor experiente, interromper a cadeia de comportamento textual e retornar ao ponto anterior, produzindo nova resposta textual.

A ausência de qualquer componente do repertório pode resultar numa aprendizagem defeituosa. Por exemplo, crianças que não aprenderam a sequência de movimentos de olhar podem ler palavras de trás para diante ou em ordem que não corresponde à do texto. Muitas crianças podem precisar aprender a ouvir o próprio comportamento textual, para desenvolver a compreensão e autocorrigir trechos que não fazem sentido. Observações informais que vimos realizando em sala de aula sugerem que estas características importantes do repertório de ler são frequentemente desconsideradas pelos professores. (p. 38)

Apesar de se referir à aprendizagem de crianças, é possível estender esta análise ao aprendizado também de pessoas adultas. Além disso, de Rose (2005) comenta que a compreensão da leitura como indistinta da escrita também contribui para que características importantes do repertório de ler sejam desconsideradas parecendo haver uma ênfase no “adestramento das crianças para uma escrita ortograficamente correta” (p. 38), sendo os componentes do repertório de ler frequentemente negligenciados.

Os registros sobre as reuniões entre os coordenadores trazem essa questão nas seguintes notações: “no CC da Valquíria, dona Maria escreve tudo, mas não lê” (Lyra, 1996, p. 44), ou ainda: “Formar palavras no quadro-de-giz e pedir para que eles leiam, em vez de pedir para que eles formem palavras: exercitar a leitura” (p. 91). Esses casos mostram como, embora bastante interligados no cotidiano, ler e escrever são comportamentos distintos, estão sob controle de variáveis diferentes e podem exigir condições específicas de ensino (de Rose 2005; Lee & Pegler, 1982).

Em outro momento aparecem as dificuldades de alguns participantes no manejo do material: “A maior parte não sabia como usar o lápis e, principalmente, o caderno. Escreviam fora do trilho (como chamavam as linhas)” (Lyra, 1996, p. 37). O que permite destacar que a classe de comportamentos ligados ao escrever envolve habilidades (respostas) motoras que às vezes precisam ser ensinados ou fortalecidos separadamente.

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. O autor comenta que

enquanto vai preenchendo, na carteira, as lições do caderno, a criança está se comportando de forma a escapar da ameaça de uma série de pequenos eventos aversivos: a zanga da professora, o deboche ou a gozação dos colegas, o vexame das comparações e competições, a nota baixa, ter de ir ‘conversar’ com a diretora ou levar um ‘bilhetinho’ para casa, onde a vara de marmelo ainda pode funcionar. Diante desta confusão de consequências aversivas, chegar à resposta certa é, em si mesmo, um evento insignificante, cujo efeito ficará perdido no meio das ansiedades, do tédio e das agressões, que são os inevitáveis subprodutos do controle aversivo. (Skinner, 1968/1972, p. 15)

Contrário a estas situações comuns no ensino tradicional e criticadas por Skinner, Carlos 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 seguindo as explicações a partir delas é fundamental no Método porque tem maiores chances de reforçar o comportamento de responder diante dos questionamentos propostos aumentando 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 e 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 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. Havendo uma relação afetiva, de respeito e sinceridade entre o professor e o aprendiz, os elogios têm mais chances de funcionarem como reforçadores naturais. Quando de uma interação aversiva entre eles, 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 CC's. Ao contrário, são entendidos como representações que traduzem a cultura dos participantes e por isso são percebidos como uma estética diferente, mas de mesmo valor que a da linguagem formal. Dessa forma, os destaques e comentários ressaltam 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 CC, 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 percebe essas ações, percebe que tem influência (controle) sobre o meio e isso intensifica a frequência do seu responder.

Outro exemplo disso refere-se às recombinações de sílabas por parte dos aprendizes. A esse respeito diz Freire (1963): “não importa que [o educando] traga vocábulos que não sejam termos. O que importa, no dia em que põe o pé neste domínio novo é a descoberta das combinações fonêmicas” (p. 16). Nesse sentido, de Rose (2005) comenta que 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 diz 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 sobrepôr 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 para a reflexão crítica, do que sob controle da forma do comportamento ou de sua aceção meramente técnica.

Diálogo como condição de ensino do pensar crítico. Ou Dos objetivos de ensino de politização

No Método 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 *slogannizar*, 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, essa aprendizagem foi descrita da seguinte forma:

no presídio de Angicos, o CC 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. (Lyra, 1996, 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 a 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 possíveis formas de contracontrole em relação a tais contingências aversivas (estudo; voto consciente, como povo, não como massa; cobrança sobre os direitos já estabelecidos por lei e conquista de novos direitos; greve). Isto é, por meio do diálogo os aprendizes passam de um repertório de comportamentos governado por regras e autorregras 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 cumpríamos 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.

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.

Conclusão da leitura comportamental

O comentário do senhor Manezinho de que o professor não ensinou, mas “apenas refrescou a memória” (Lyra, 1996, p. 29), tem um sentido metafórico interessante, porém restrito. É possível dizer que o professor “não ensinou coisas novas” no sentido de que a aprendizagem ali envolvida não diz respeito à outra coisa senão à própria vida do participante. Se olharmos para as experiências que o indivíduo traz (em qualquer idade ou qualquer nível de ensino) quando se torna aluno, o professor não é o responsável pela maioria delas. A ação do professor não é condição nem necessária nem suficiente para que o aluno aprenda em um sentido amplo do aprender. Afinal, muito também irá depender das ações do aluno e de toda a comunidade em que estão inseridos, e eram esses os assuntos principais dos debates em que se dá a afirmação do senhor Manezinho.

No entanto, as vivências que o professor proporciona, esse “mero” “refrescar de memória” sobre a experiência que os alunos já possuem, são ações que permitem uma mudança muito significativa em suas maneiras de agir. É importante não menosprezar o fato de que as experiências diferentes que o professor traz e os conteúdos a que o aprendiz tem acesso por meio dessa interação são fundamentais e raramente ocorrem em uma comunidade não preparada para o ensino.

O professor não traz nada de novo no sentido de que não irá trabalhar com outra coisa senão o próprio aluno (com suas experiências e seu repertório), no exemplo metafórico preferido por Skinner (1968/1972) a “construção” do conhecimento do aluno ocorre com base em e a partir do próprio repertório do aprendiz. Entretanto, é preciso destacar que as perguntas e comentários que o professor faz e o diálogo que proporciona entre o grupo são condições fundamentais para que os alunos passem a perceber suas próprias existências de modos diferentes. Tanto os diálogos sobre as condições sociais, como o ensino da língua portuguesa escrita dificilmente ocorreriam fora do contexto do curso. São saberes importantes que o coordenador já possui e que ajuda a construir com o aprendiz por meio das contingências de ensino.

Assim, de maneira sintética, esta leitura comportamental buscou destacar como na proposta de Paulo Freire o diálogo constitui-se ao mesmo tempo em meio e em objetivo de ensino. Como, respeitando e valorizando as vivências de todos os participantes do grupo, aspectos das relações interpessoais no contexto educativo são fundamentais para o ensino de conteúdos (repertórios) acadêmicos e não acadêmicos. E a importância da postura ética do professor e de sua ação em favor de um ensino que busque explicitamente a mudança no contexto social injusto em que vive a maior parte da população. A seguir são discutidos os aspectos principais dessa leitura e propostas algumas reflexões.

Capítulo 4

Discussões e Reflexões Finais

O objetivo deste capítulo é discutir os principais aspectos mencionados ao longo do trabalho sobre as abordagens freireana e analítico-comportamental acerca da educação e da problemática apresentada no início do trabalho: a Análise do Comportamento tem sido parte do problema ou da solução? A que e a quem essa abordagem tem servido dentro da educação? 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 mundo, e que a educação é entendida como uma prática diretiva 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 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 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, p. 31).

Além disso, como destacado por Skinner (1968/1972),

embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que mantêm a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição. (p. 217)

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 como 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, autonomia, reflexão, engajamento político, conscientização, diálogo, etc.

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). Mas poderia buscar 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, busariam 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 & 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 de 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, cap. XI), 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 restringir-se 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 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. Bem como que os objetivos propostos sejam 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. (Holland, 1983, 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 que 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-se atuado nesse sentido? Por que meios? Em favor de 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 que o cientista se mantenha aberto ao diálogo com outras ciências. Especialmente as que têm se feito mais comprometidas com a transformação social. Que se reafirmem em suas bases, mas também que se busquem novas formas de fazer, cada vez mais comprometidas com a igualdade, a justiça e a ética. Que se busque reconhecer e colaborar 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

- 50 anos de Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização* Disponível em <<http://angicos50anos.paulofreire.org/>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.
- Acervo Paulo Freire* Disponível em < <http://biblioteca.paulofreire.org/>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.
- Alessi, G. (1987). Gerative strategies and teaching for generalization. *The Analysis of Verbal Behavior*, 5, 15-27. Disponível em <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2748459/pdf/anverbbhav00040-0017.pdf>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.
- Bandini, C. S. M. & Delage, P. E. G. A. (2012). Pensamento e Criatividade. In M. Hubner & M. B. Moreira *Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento* (cap. 8, pp. 116-128). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bastos, A. V. B., & Gomide, P. I. C. (1989). *O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 6-15. Recuperado em 28 de janeiro de 2014, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100003&lng=en&tlng=pt>. 10.1590/S1414-98931989000100003>.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G. & Borges-Andrade, J. E. (2010). O psicólogo brasileiro: Sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas? In Oswaldo H. Yamamoto e Ana Ludmila F. Costa (Orgs) *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. (cap. 9, pp.169-202). Natal, RN: EDUFRRN.
- Baum, W. M. (2006). *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução* (2a ed. rev.). Tradução: Maria Teresa Araújo Silva, Maria Amelia Matos, Gérson Yukio Tomanari e Emmanuel Zagury Tourinho. Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado em 2005)
- Biblioteca Digital da Unicamp* Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário Oxford de filosofia*. (2a ed). Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Brandão, C. R. (1981). *O que é Método Paulo Freire* (11a ed). São Paulo: Brasiliense.
- Bortoloti, R. & de Rose, J. C. (2007). Medida do grau de relacionamento entre estímulos equivalentes. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 20 (2), 250-256.
- Botomé, S. P. (2010). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In Oswaldo H. Yamamoto e Ana Ludmila F. Costa (Orgs) *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. (cap. 9, pp.169-202). Natal, RN: EDUFRRN.
- Carmo, J. S. (2002). Produção de erros no ensino e na aprendizagem: implicações para a interação professor-aluno. In: M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Reali (Orgs),

Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EDUFSCar.

- Carmo, J. S. (2006). Da distância ou da falta de diálogo entre analistas do comportamento e educadores: alguns apontamentos. In: H. J. Guilhardi & N. C. de Aguirre. (org.). *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*, (Vol. 17, cap. 27, pp. 289-296). Santo André: ESETec
- Carmo, J. S. & Batista, M. Q. G. (2003). Comunicação dos conhecimentos produzidos em análise do comportamento: Uma competência a ser aprendida? *Estudos em Psicologia*, 8 (3), 499-503.
- Carrara, K. (2005). *Behaviorismo Radical: crítica e metacrítica* (2a ed). São Paulo: UNESP.
- Carvalho Neto, M. B. (2002). Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(1), p. 13-18. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/download/3188/2551>> Acesso em 17 de dezembro de 2013.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed). Tradução Deisy das Graças de Souza. Porto Alegre: Artes médicas (Trabalho original publicado em 1998).
- Chiesa, M. (1994). *Radical behaviorism: the philosophy and the science*. Boston: The Authors Cooperative.
- Cruz, S. A. (1987). *A pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- 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.)
- de Rose, J. C. (1993). Classes de estímulos : implicações para a análise comportamental da cognição. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. 9 (2), 271-282.
- de Rose, J. C. C. (2004). Além da resposta correta: controle de estímulo e o raciocínio do aluno. In Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. *Análise do Comportamento para a educação: contribuições recentes*.(cap. 5, pp.103-113). Santo André: ESETec.
- de Rose, J. C. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1 (1), 29-50.
- de Rose, J. C. ; McIlvane, W. J. ; Dube, W. V. ; Galpin, V. C. ; Stoddard, L. T. (1988a). Emergent simple discrimination established by indirect relation to differential consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50 (1), 1-20,.

- de Rose, J. C. ; McIlvane, W. J. ; Dube, W. V. ; Stoddard, L. T. (1988b). Stimulus class formation and functional equivalence in moderately retarded individuals' conditional discrimination. *Behavioural Processes* (Print), 17, 167-175.
- de Rose, J. C.; Bezerra, M. S. L. & Lizarin, T. (2012). Consciência e Autoconhecimento. In M. . Hubner & M. B. Moreira *Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento* (cap. 23, pp. 188-207) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- 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 Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. (cap. 9, pp. 177-203). Santo André: 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 (Eds.). *Ciência do comportamento: conhecer e avançar* (vol. 3, cap. 2, pp. 11– 16). Santo André, SP: ESETec.
- Freire, A. M. A. (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras.
- Freire, A. M. A. (1996). A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: M. Gadotti (org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez. (cap. 1, pp. 27-68)
- Freire, P. (1963). Conscientização e Alfabetização Uma nova visão do Processo. *Estudos Universitários*, 4, pp. 4 – 22.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (12a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011a). *Educação como prática para liberdade*. (14a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (17a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: _____ (org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez. (cap. 2, pp. 69-116)
- Gadotti, M. (2013). Paulo Freire: 50 anos de Angicos – Significado para a educação brasileira hoje. *Direcional Educador*, 9 (100), 08-12. Disponível em <<http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/11/paulo-freire-50-anos-de-angicos-significado-para-a-educacao-brasileira-hoje/>> Acesso em 30 de janeiro de 2014.

- Gerhardt, H. P. (1996). Uma voz européia: arqueologia de um pensamento. In: M. Gadotti (org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez. (cap. 4, pp. 149-172)
- Germano, J. W. (1997). As 40 horas de Angicos. *Educação & Sociedade*, 18 (59), 389-393.
- Gioia, P. S. (2001). *Abordagem behaviorista transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Gioia, P. S. & Fonai, A. C. V. (2007). A preparação do professor em análise do comportamento. *Psicologia da educação*, São Paulo, s/v (25), 179-190. Recuperado em 14 setembro, 2011 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200010&lng=pt&nrm=iso
- Goulart, P. R. K.; Delage, P. E.; Rico, V. V. & Brino, A. L. de F. (2012). In: M. M. C. Hübner & M. B. Moreira (orgs). *Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Holland, J. G.(1983). Comportamentalismo: parte do problema ou parte da solução? *Psicologia*, 9(1), 59-75.
- Hubner-D'Oliveira, M. M. & Matos, M. A. (1993). Controle discriminativo na aquisição da leitura: efeito da repetição e variação na posição das sílabas e letras. *Temas em Psicologia*, 1(2), 99-108. Recuperado em 03 de janeiro de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000200013&lng=pt&tlng=pt .
- Instituto Paulo Freire*. Disponível em < <http://www.paulofreire.org/>> Acesso em 29 de janeiro de 2014
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-171. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3321>> Acesso em 02 dez 2013.
- Laurenti, C. (2008). Determinismo, probabilidade e Análise do Comportamento. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 16, 171-183.
- 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.
- Lee, V. L. & Sanderson, G. (1987). Some contingencies of spelling. *The Analysis of Verbal Behavior*, 5, 1-13. Disponível em < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2748460/pdf/anverbbehav00040-0003.pdf> >. Acesso em 29/01/2014.

- Lima, L. de O. (1979). Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos. In: ____ *Tecnologia, educação e democracia*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, (pp. 175-176).
- Luna, S. V. (2001). A crise da educação e o Behaviorismo. Que parte nos cabe nela? Temos soluções a oferecer? In: K. Carrara (org.), *Educação, universidade e pesquisa. III Simpósio em Filosofia e Ciência: Paradigmas do Conhecimento no Final do Milênio* (p. 143-155). São Paulo: FAPESP/ Unesp-Marília-Publicações.
- Lobo, L. (Produtor) (1963). *As 40 horas de Angicos*. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=2QG1UhhClqc>> Acesso em 31 de janeiro de 2014.
- Lyra, C. (1996). *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez.
- Mach, E. (1919). *The science of mechanics: a critical and historical account of its development* (4a ed). Illinois: Open Court.
- Marinotti, M. (2004). Processos comportamentais envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. In Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (2004). *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. (cap. 10, pp. 205-223). Santo André: ESETEC.
- Matos, M. A. (1991) As Categorias Formais de Comportamento Verbal em Skinner. *Anais da XXI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, pp. 333-341. Disponível em <http://www.itrcampinas.com.br/pdf/outros/as_categorias_formais_de_comportamento_verbal.PDF> Acesso em 31 de janeiro de 2014.
- 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). São Paulo: Cortez
- Matos, M. A., Peres, W., Hübner, M. M., & Malheiros, R. H. dos S. (1997). Oralização e cópia: efeitos sobre a aquisição de leitura generalizada recombinativa. *Temas em Psicologia*, 5(1), 47-64. Recuperado em 29 de janeiro de 2014, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000100005&lng=pt&tlng=pt>.
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Mizukami, M. G. N. (1986) *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU
- Mora, J. F. (2005). *Dicionário de filosofia* (2a ed.; Tomo II.). São Paulo: Loyola.
- Periódicos Capes*. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.

- Ribeiro, R. A. (2006). *A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-EUA*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- Rodrigues, M. E. (2006). Behaviorismo: mitos, discordâncias, conceitos e preconceitos. *Educere et Educere Revista de Educação*, 1 (2), jul./dez, 141-164.
- Rodrigues, M. E. & Moroz, M.(2008). Formação de professores e Análise do Comportamento: a produção da pós-graduação nas áreas de Psicologia e Educação. *Acta Comportamentalia*, 16 (3), 347-378.
- Scielo, Disponível em <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.
- Sidman, M. (1976). *Táticas da pesquisa científica: avaliação dos dados experimentais na Psicologia*. Tradução de Maria Eunice Paiva. São Paulo: Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1960)
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: a research story*. Boston, MA: Authors Cooperative.
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. Tradução M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1957).
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. Tradução de Rodolfo Azzi. São Paulo: Herder e Editora da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1968)
- Skinner, B. F. (1995). *Questões recentes na análise comportamental*. Tradução de A. L. Néri. Campinas: Papyrus. (Trabalho original publicado em 1989)
- Skinner, B. F. (2000). *Para além da liberdade e da dignidade*. Tradução de Joaquim Lourenço Duarte Peixoto. Lisboa: Edições. (Trabalho original publicado em 1971)
- Skinner, B. F. (2002). *Sobre o behaviorismo*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974)
- Skinner, B. F. (2007). *Ciência e comportamento humano* (11a ed.). Tradução de João Carlos Todorov e Rodolo Azzi. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- 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*. São Paulo: Ática
- Tourinho, E. Z. (1999). Estudos conceituais na análise do comportamento. *Temas em Psicologia*, 7 (3), pp. 213-222.
- Tourinho, E. Z. (2003). A Produção de Conhecimento em Psicologia: a Análise do Comportamento. *Psicologia ciência e profissão*, 23 (2), 30-41.

TV Escola (2011). *Paulo Freire Contemporâneo*. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=EzjY0x37E88>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

Verneque, L.; Moreira, M. B. & Hanna, E. S. (2012). Motivação. In: M. M. C. Hübner & M. B. Moreira (orgs). *Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Vittoria, P. (Produtor) (2005, dezembro). *Angicos: uma experiência política*. Natal/RN. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Y_xt6ZxW7EM> Acesso em 11 de dezembro de 2013.

Youtube. Disponível em <<http://www.youtube.com/>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.