

# RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINAR: CONSTRUINDO A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

JOSÉ GONÇALVES MEDEIROS<sup>1</sup>  
*Universidade Federal de Santa Catarina*

## *O começo...*

Há algum tempo juntamente com outro professor,<sup>2</sup> discutíamos sobre a possibilidade de utilizar a mesma prática em duas disciplinas (Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia Experimental II), oferecidas para uma mesma turma (4a. fase do Curso de Psicologia da UFSC). Essa conversa inicial levou-nos a refletir sobre a importância da integração entre elas, pois ambas propunham um plano de ensino que, em vários aspectos, se assemelhava. Decidimos, então, romper com o "verbalismo" e caminhar em direção àquilo que almejávamos, a integração.

Os planos de ensino foram, assim, organizados com conteúdos teóricos diferenciados e uma parte prática comum. Os acadêmicos assistiam às e participavam separadamente das aulas teóricas e realizavam apenas uma parte prática para ambas as disciplinas, com a redação de apenas um relatório ao final do semestre, que servia como avaliação final. O problema escolhido foi a leitura e escrita em crianças, principalmente de escolas públicas, que apresentavam dificuldades na aquisição desses processos. A escolha ocorreu por acreditarmos que o acadêmico, nesta fase, deve começar a se defrontar e ficar sob o controle de problemas socialmente significativos e verificar se estes poderiam ser trabalhados com uma metodologia que foi, em parte, ensinada e praticada em laboratório e que começou pela observação e manipulação do comportamento animal. Semelhante prática é comum dentro dos planos de ensino que constam no início dos cursos de Psicologia; tal decorrência se dá pelo fato de o organismo infra-humano (rato) ser menos complexo que o do homem e porque o laboratório constitui-se numa situação padronizada e simplificada, que favorece o controle e manipulação de variáveis, coleta e análise de dados. Além disso, permite ao acadêmico "ver alguns dos princípios básicos funcionando".

<sup>1)</sup> Endereço para contatos: Laboratórios de Linguagem e Comportamento Verbal. Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Universidade Federal de Santa Catarina. Caixa Postal 5060. CEP: 88040-197 - Florianópolis  
Fones: Trab.: (048) 331-9283 e 331-9948; Res.: (048) 237-4283 e (048) 972-4042 (celular)  
E-mail: medeiros@mbbox1.ufsc.br

<sup>2)</sup> Professor José Baus, do Departamento de Psicologia da UFSC e, naquela época, responsável pela disciplina Psicologia Experimental II.

Contudo, como foi debatido e reconhecido no Encontro de São João del'Rey<sup>3</sup> (1992), esta maneira de usar o Laboratório de Psicologia Experimental constitui-se numa limitação severa de sua potencialidade. Ele poderia ser usado para desenvolver os comportamentos que definimos como importantes no sentido de formar um psicólogo mais crítico e, por isso, mais preparado para analisar comportamentos. Esta questão, creio, está ligada à própria definição do que entendemos por laboratório. Em geral, este é concebido preconceitivamente como um local com características específicas e que se define, entre outros equipamentos, pela presença de dispositivos eletroeletrônicos para estudar o comportamento de ratos, pombos e macacos e que permitem a "aplicação de choques" nos sujeitos.

O fato é que as informações a respeito da função de um laboratório são pouco conhecidas, ensejando, por isso mesmo, uma visão estereotipada, como se os equipamentos em uso se aproximassem daqueles utilizados em contextos não acadêmicos, como sanatórios e prisões, daí a visão redutora da análise do comportamento. Nesse sentido, ela é entendida apenas como relação *stimulus-responsum* (S-R), simplificação repleta de conteúdos ideológicos e que parece estar comprometendo o trabalho dos profissionais que atuam no campo experimental.

Lembro que uma sala de aula constitui-se, por excelência, num laboratório. O que tem ocorrido é que não temos percebido que na relação professor-aluno, muitas vezes, fazemos uso de "estigmas", com efeitos muito semelhantes aos dos estímulos físicos aversivos. Semelhante prática se dá principalmente através do uso da violência simbólica (Bourdieu, 1989)<sup>4</sup> e, nem por isso, nos indignamos ou mesmo repudiamos essas práticas. A sala de aula é também um lugar de experimentação. Portanto, a visão estereotipada do laboratório de psicologia experimental só se justifica pela possibilidade de pensar que hoje, quando as relações simbólicas dominam as relações entre os homens, nossos pares tenham perdido a capacidade de ler o simbólico.

Assim concebido, o laboratório mantém preconceitos que, mais do que agregar, afastam aqueles que nele se iniciam. Venho refletindo a respeito de

<sup>(3)</sup> Texto de circulação interna, na forma de relatório, encaminhado aos participantes do Iº Encontro de Professores de Análise Experimental do Comportamento, realizado na Fundação Universidade de São João del'Rey e organizado pelo Departamento das Psicologias da FUNREI, em abril de 1992.

<sup>(4)</sup> "As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta directamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (cf. Weber), quer dizer, do poder de impor — e mesmo de inculcar — instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários — embora ignorados como tais — da realidade social", pp. 11-12.

uma definição menos pautada no geográfico em favor de uma definição, cujos eventos por ela englobados relacionam-se mutuamente entre si, situando-se ao longo de um "continuum" e com níveis de determinação diferentes entre si. Isso significa dizer que, caminhando em um sentido, encontraremos eventos, nos quais os efeitos de variáveis são mais conhecidos, logo a possibilidade de controle é mais viável; caminhando no outro sentido, encontraremos eventos, nos quais esses efeitos são ainda pouco conhecidos e, portanto, menos viável o controle.

A questão resume-se em detectar qual é a natureza do conhecimento a ser produzido para tornar as relações entre esses eventos mais transparentes, mais conhecidas e, eventualmente, mais controladas. Deste modo, nossa referência para definir laboratório passa, de um critério espacial, para um critério metodológico. Assim, clínicas, salas de aulas, salas de atendimento seriam todas definidas como laboratórios, nos quais os eventos que ali ocorrem situam-se ao longo deste "continuum", com maior ou menor grau de controle; assim redefinido seu próprio significado, a idéia de laboratório já não seria entendida como niveladora de práticas, mas como nomeadora de diferentes metodologias.

Tal concepção facilita a quebra da dicotomia "trabalhos de laboratório versus trabalhos aplicados". Em relação a esse aspecto, um dos grupos do Encontro de São João del'Rey<sup>5</sup> recomendou que...

*"O laboratório não deve ser apenas uma ocasião de se fazer demonstrações de princípios básicos, nem ocasião apenas de praticar os exercícios básicos de laboratório, mas também uma passagem para o início do desenvolvimento de projetos de pesquisa. O aluno deve ter, portanto, a oportunidade de participar de projetos de pesquisa do professor, fazer auto-experimentação, fazer replicações diretas de pesquisas etc."* (1992)

e eu diria, completando esta recomendação, que os laboratórios concebidos dentro desta perspectiva passem a se constituir o lugar do ensaio, da descoberta, da curiosidade, enfim do compromisso com a criação, produção e divulgação do conhecimento sobre as relações que ali ocorrem.

### **O desenvolvimento e a execução da proposta**

A partir daquela época até hoje, ao iniciar o semestre, é exposto aos acadêmicos o Plano de Ensino, com ênfase na característica prática do plano:

<sup>5</sup> Idem nota 3.

planejamento, execução, avaliação e comunicação dos resultados de uma pesquisa.

Em relação ao planejamento, os acadêmicos recebem o Método parcialmente definido, cabendo-lhes a descrição dos participantes que são por eles escolhidos, o local onde o projeto será desenvolvido e as palavras que serão ensinadas. Em relação a estas, são selecionadas a partir de uma entrevista com o participante, escolhendo-se aquelas que fazem parte do seu universo vocabular. A maior parte do procedimento, portanto, já vem pronta, cabendo aos acadêmicos escolher as palavras a serem ensinadas e organizar as pastas para a apresentação dos estímulos verbais.

A execução é conduzida por grupos (em geral de três pessoas), com supervisão de cada fase pelo professor, de acordo com as necessidades que apresentam. A avaliação ocorre em função da execução de todo o procedimento previsto que, na prática, traduz-se em ensinar 30 palavras, distribuídas ao longo de 10 exclusões. Para finalizar o trabalho, cada grupo apresenta um relatório, redigido de acordo com as normas científicas e que, na média final, tem o maior peso. Os melhores trabalhos são então escolhidos para serem apresentados em reuniões e encontros científicos.

Geralmente o cronograma inicia-se com a leitura de um texto sobre o fracasso escolar e sua contextualização na realidade brasileira (Leite, 1988). As demais leituras obrigatórias são realizadas em textos que dão ênfase ao processo de aquisição da leitura e escrita, com o objetivo de fornecer o embasamento teórico, necessário às atividades práticas.

Feita a exposição inicial, os acadêmicos são divididos em grupos de três e orientados para escolher crianças (ou adultos) que apresentem problemas de aprendizagem, com um histórico de fracasso escolar, caracterizado por uma ou mais reprovações, de preferência aquelas com indícios de que farão parte dos excluídos da escola, caso nenhuma ruptura venha a ser realizada com o "já dito", o "já feito", justificativas comuns desses tempos de tolerância com as nossas misérias. As informações para a escolha dos participantes são dadas nas primeiras aulas. São fornecidos endereços de algumas instituições, como escolas, creches, casas de assistência a menores e outros que, nos semestres anteriores, tiveram interesse em participar do projeto.

Na maioria dos casos, são escolhidas crianças de escolas públicas, onde o nível de repetência se aproxima da casa dos 50 por cento. Alguns grupos convidam adultos que não tiveram a oportunidade de se alfabetizar, como empregadas domésticas e outras pessoas da comunidade. No semestre 96/1, por exemplo, um grupo trabalhou com uma senhora e sua filha: a mulher, analfabeta e a criança com problemas na escola onde estudava.

Os acadêmicos são também informados de que cada grupo desenvolverá o projeto em seu próprio ritmo; as atividades realizadas conjuntamente são apenas as leituras e discussões dos textos teóricos. Desse modo, a sala de aula passa a se constituir basicamente em mais um dos locais de trabalho, onde os grupos organizam todo o material necessário para a realização do projeto e também onde o professor faz as supervisões semanais.

O primeiro passo é uma entrevista informal com as crianças escolhidas, onde são coletadas informações sobre a vida social, escolar, acompanhadas do registro do seu universo vocabular, de onde são extraídas as palavras a serem ensinadas. Transcrita a entrevista, são escolhidas as palavras que serão apresentadas, obedecendo os seguintes critérios: substantivos concretos, dissílabos e trissílabos e que tenham correspondentes pictóricos. Na seqüência, estas palavras são apresentadas ao participante na forma de um teste de leitura. Aquelas que ele não conseguir ler corretamente constituem o rol das palavras a serem ensinadas.

Propostas para lidar com estes problemas existem. O que tem faltado é vontade política para implantá-las. Basta lembrarmos das propostas de Freire (1979) que propôs e desenvolveu um método de alfabetização, cujos resultados têm, até hoje, chamado a atenção dos que lidam com a educação numa perspectiva transformadora, em especial os que lidam com a aquisição e o ensino da leitura com compreensão. Em Psicologia, algumas abordagens teóricas, principalmente o interacionismo da escola soviética, em particular, os trabalhos de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) têm produzido conhecimentos significativos nesta área; a análise experimental do comportamento, em especial os trabalhos da área de equivalência de estímulos, tem mostrado como ocorre o processo de aquisição de leitura e escrita e qual tem sido o papel do controle pelas unidades mínimas na emergência da leitura generalizada; tais procedimentos, quando direcionados para a área da aprendizagem escolar, principalmente com crianças com histórico de fracasso acadêmico, têm mostrado que essas crianças passam a ler com compreensão e geralmente o processo ocorre com um número mínimo de erros.

A assim chamada "nova área" está lidando com o que se denomina *aprendizagem sem erros* (Stoddard, de Rose e McIlvane, 1986) através de procedimentos de discriminação condicional (Sidman, 1986). Em outros termos: a criança aprende a ler através de determinadas configurações de estímulos e consegue, a partir dessas *relações aprendidas*, responder a novas relações, agora denominadas *relações derivadas*. Dito de outra forma, ela consegue lidar com novas situações às quais nunca antes tinha sido exposta.

Para isso, desenvolvemos um procedimento de discriminação condicional, semelhante àquele desenvolvido por Melchiori<sup>6</sup> (1992), exceto quanto à condição escolar das crianças. O procedimento principal é o de *exclusão*<sup>7</sup> (Dixon, 1977) usado para expandir gradualmente, ao longo de uma seqüência de passos, o repertório de pareamentos entre *modelos* (palavras ditadas pelo experimentador) e *estímulos de comparação* (palavras impressas).

A base do procedimento de exclusão consiste na presença, em cada tentativa de pareamento, de um estímulo de comparação *conhecido* pelo participante, que é apresentado juntamente com outro estímulo. Quando o experimentador apresenta o modelo correspondente ao estímulo novo, o estímulo de comparação já conhecido funciona como pista ou deixa para que o participante o rejeite e selecione corretamente o estímulo novo. Assim, neste programa, o procedimento de exclusão permite a aprendizagem sem erro do pareamento de palavras ditadas com palavras impressas. Antes e após as etapas de treino, o participante é testado para verificar a aquisição de leitura das palavras emparelhadas através do procedimento de exclusão – daqui por diante referidas como palavras de treino, bem como de palavras novas não diretamente ensinadas – referidas como palavras de generalização. Testes adicionais são conduzidos para verificar a formação de equivalência entre os estímulos palavra impressa, palavra ditada e figura. A formação de uma classe envolvendo a equivalência entre estes três tipos de estímulos é a base da leitura com compreensão (Mackay e Sidman, 1984).

As palavras de *treino* são dissílabas ou trissílabas compostas por sílabas simples, e as palavras de *generalização* são obtidas por recombinação das mesmas sílabas simples – as palavras de treino e as palavras de generalização são todos substantivos – nomes de objetos, de animais ou eventos corriqueiros – que fazem parte do universo vocabular das crianças, como já referido ante-

<sup>6</sup> O estudo de Melchiori (1992) replica o programa individualizado de ensino desenvolvido por de Rose, Souza, Rossito e de Rose (1989), diferindo quanto à condição dos participantes. Melchiori trabalhou com crianças pré-escolares sem exposição formal à leitura de sílabas e mesmo de letras. No estudo realizado por de Rose e col. (1989), as crianças já apresentavam história de fracasso escolar, tendo sido portanto expostas à situação formal de leitura. O procedimento empregado por Medeiros (1995) utiliza tanto pré-escolares, como crianças com experiência prévia em leitura (também com história de fracasso escolar), com maior quantidade de participantes na última condição. Difere também quanto ao procedimento de escolha das palavras a serem ensinadas, ou seja, estas são escolhidas a partir de uma entrevista realizada com a criança, retirando aquelas palavras que fazem parte de seu universo vocabular.

<sup>7</sup> Stoddard e colaboradores (p. 13) mostram um exemplo que ilustra o significado de exclusão: "... se mostramos a alguma pessoa uma caneta e um objeto diferente, não familiar, e o nome *caneta* for falado, a pessoa indicará a caneta como o objeto a que estamos nos referindo. Então, quando o nome *hetralocus* for falado, é provável que a pessoa selecione o objeto não familiar, uma vez que ela poderá rejeitar a caneta como não relacionada ao novo nome, e o objeto não familiar é a única escolha alternativa possível. Isto é exclusão".

riormente. Figuras correspondentes às palavras-treino são também escolhidas. Antes de cada sessão de treino, em pré-teste, estas são apresentadas à criança. Na fase de equivalência, antes da tarefa de relacionar palavra-figura e figura-palavra, as figuras são novamente apresentadas porém após a resposta correta de identificação da figura, esta é reforçada com expressões sociais tipo "muito bem", "correto" etc.

Os critérios para o prosseguimento de uma fase para outra residem basicamente nos níveis de acerto dos participantes. É necessário sempre que eles apresentem 100% de acertos nas etapas de aprendizagem e que leiam corretamente todas as palavras-treino nos pós-testes. Antes, porém, de iniciar uma nova fase, os participantes precisam demonstrar que retêm corretamente a leitura das palavras ensinadas na última fase. Se isso não ocorrer, a fase anterior é repetida até que os critérios sejam atingidos.

### **Resultados e Discussão**

Não é propósito deste trabalho relatar os resultados obtidos através do uso dos procedimentos experimentais, mesmo porque alguns deles foram e estão sendo apresentados nas reuniões da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e outras reuniões científicas, mas tecer algumas considerações sobre os efeitos desse programa de ensino sobre o comportamento dos acadêmicos de psicologia. Mais à frente serão comentados alguns resultados obtidos através de entrevista com alguns dos participantes que fizeram parte dos procedimentos conduzidos pelos acadêmicos.

De início, por parte dos acadêmicos, ocorre um certo receio pois, afinal, é a primeira vez que utilizarão um procedimento experimental com pessoas, em situações reais. Lembro que um dos objetivos finais da disciplina consiste em "*ensinar uma criança a ler e escrever...*"; pode parecer estranho, mas são poucos os acadêmicos que vêem semelhança em ensinar um rato a pressionar uma barra e uma criança a identificar palavras e sílabas corretamente. Ressaltando sempre a diferença e complexidade existente entre ambas as espécies, exemplos de comportamento animal em situações de laboratório e de comportamento humano em situações cotidianas são freqüentemente utilizados para ilustrar como se ensina um organismo a interagir com seu ambiente, respondendo ao controle de classes de estímulos antecedentes e, ao mesmo tempo, produzindo conseqüências que influenciam o responder de outros organismos, entre eles, o do experimentador.

Ao apontar para a relação biunívoca entre experimentador e sujeito, procura-se sempre ressaltar a concepção de homem como relação, como afirmam Micheletto e Sérgio

*“...não se absolutiza nem o homem, nem o mundo; nenhum dos elementos da relação tem autonomia. Supera-se, com isto, a concepção de que os fenômenos tenham uma existência por si mesmo, e a noção de uma natureza, humana ou não, estática, já dada. A própria relação não é estática, não supõe meras adições ou subtrações, não supõe uma causalidade mecânica. A cada relação obtêm-se, como produto, um ambiente e um homem diferentes”* (1993, p. 14).

É, pois, dentro desta perspectiva que são conduzidos os trabalhos, mostrando aos acadêmicos, por exemplo, que as técnicas de controle – relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes – são recursos estratégicos para prover ao indivíduo um repertório que, nos contextos interacionais, possam facilitar novas formas de relações. Ao se perceber aprendendo a ler e escrever e “acertando quase tudo” (e isso, logo de início, o procedimento propicia), é provável que a criança passe a se ver com um mínimo de competência, capaz de aprender como as demais crianças, e como conseqüência alterando sua auto-imagem de incompetente, burro, ignorante, provavelmente instalada e mantida no contexto escolar por professores e colegas de classe.

Nas supervisões, são freqüentes os relatos dos grupos sobre o sucesso (raramente sobre o insucesso) do trabalho e também da surpresa ao verificarem que reforço também funciona com gente. Alguns relatam a dificuldade de se conter quando, nos pós-testes, a criança lê sem dificuldades e sem reforçamento as palavras que lhe foram ensinadas e também nas equivalências, em que sem qualquer reforçamento, a criança apresenta *comportamentos emergentes*, relacionando figuras com palavras e palavras com figuras sem ter aprendido diretamente estas relações. “*Dá vontade de abraçá-las, de beijá-las, mas temos que nos conter*” são, por exemplo, falas que retratam a surpresa dos acadêmicos diante de resultados obtidos; tais falas são ainda reveladoras de outras questões: Como lida o comportamentalista com suas emoções? É “proibido” deixar fluir a emoção ao ver surgir esperanças em quem já estava marcado pelo sistema escolar a ser um excluído? Que papel desempenha a emoção do pesquisador quando este encontra-se em interação com a emoção de outras pessoas, principalmente quando esta última foi, de alguma forma, influenciada pela ação do pesquisador?

É esta relação que vem me preocupando, porque vejo nela uma fonte de preconceitos contra a análise comportamental. É comum ouvir dizer entre nossos colegas de trabalho, principalmente os adeptos de abordagens teóricas diferentes, assim como entre os acadêmicos de nossas próprias disciplinas, que



nós comportamentalistas negamos a subjetividade ou, pelo menos, a desconhecemos como objeto de estudo.

O que venho buscando fazer é os acadêmicos entenderem, quer quando surpresos diante de minhas emoções pelos resultados que relatam, quer quando surpresos com suas próprias emoções é que podemos trabalhar a existência destes sentimentos, como representativos de nossa subjetividade, resguardando, no entanto, que esse padrão de comportamento não é diferente dos demais, diferenciando-se apenas em termos do grau de acessibilidade a eles; procuro mostrar, assim, que a subjetividade pode também se constituir num legítimo objeto de estudo da análise comportamental e que, em interação com outros fatores, pode influenciar os resultados do trabalho do pesquisador, ou seja, é uma variável relevante que está presente nas situações experimentais, não podendo, portanto, ser desconsiderada.

Nossos olhares têm sido dirigidos apenas para os aspectos formais e acadêmicos da aprendizagem em nossas disciplinas. Aluno e professor possuem e manifestam sentimentos, desejos, valores ... enfim não apenas o que visivelmente aparece à nossa percepção... mas também sua subjetividade. E, muitas vezes, em nome da eficiência acadêmica, ela tem sido deixada de lado em nossas investigações acerca das interações humanas. Nós, comportamentalistas, choramos, rimos, temos raiva, enfim nos emocionamos. Esses aspectos do comportamento parecem não se enquadrar na categoria do que consideramos conhecimento. Ao deixar de lado essas características da interação humana, estamos contribuindo para o empobrecimento, quer das relações professor-aluno, quer das relações experimentador/sujeito e, certamente, para o aumento da fuga e dos preconceitos em relação à abordagem comportamentalista.

Não pretendo aprofundar a questão da subjetividade em termos da dimensão *público e privado*, muito menos a discussão a respeito dos níveis de acessibilidade que cada um deles permite, pois este não é o propósito do trabalho, contudo lembro Skinner (1974, p.176) quando afirma "...*nosso conhecimento de outra pessoa é limitado pelo acesso e não pela natureza dos fatos*". Leio, portanto, em Skinner, a dimensão privada da subjetividade, constituindo-se, deste modo, também em manifestação de comportamento.

Ainda sobre a questão da subjetividade, que não é um tema recente e que vem sendo tratado por alguns colegas, cito um texto publicado recentemente que me chamou a atenção:

*"Os comportamentos encobertos são atividades de um organismo. Sonhar, pensar, sentir, intuir são comportamentos e como tais não precisam nem devem ser considerados como eventos mentais ou cognitivos. Considerá-los*

*como mentais ou mesmo de uma natureza diferente dos comportamentos observáveis pressuporia a crença em uma mente ou psique, o que não faz parte da proposta do behaviorismo radical.*" Diz ainda Skinner (1974, p.176) *"...não podemos conhecer tudo o que existe para conhecer, como não podemos conhecer tudo o que gostaríamos de conhecer acerca do mundo da física e da biologia, mas isto não significa que o que permanece desconhecido seja de natureza diferente"* (Delitti, 1993, p.41).

A seguir, apresento, como ilustração, trechos das entrevistas realizadas ao final do estudo que indicam que o procedimento foi útil para a resolução de alguns dos problemas do cotidiano dos participantes.

### **Caso 1: Adulto analfabeto**

**A participante é Dona Z. (uma senhora de 46 anos, moradora do Morro da Penitenciária, cujo trabalho foi realizado em sua própria residência). A entrevista foi realizada no último dia do trabalho.**

Exp.: O que você achou do trabalho?

Dona Z.: Eu acho que serviu para mim e para os outros.

Exp.: Como assim?

Dona Z.: Um dia eu tava no ponto de ônibus e uma velha perguntou se o ônibus que estava passando era o Itacorubi. Eu olhei e vi ele vindo, aí eu disse – Não, ele está vindo aí. Então eu acho que não serviu só para mim, mas para os outros também.

Exp. O que modificou na sua vida depois que você aprendeu a ler?

Dona Z.: Agora eu não pego mais o ônibus errado. Quando tenho que ir no hospital, eu sei ler direitinho o nome do ônibus.

Ex.: Qual é o nome do ônibus que você pega?

Dona Z.: É Morro da Penitenciária.

Exp.: Mas não passa outro ônibus aqui em cima?

Dona Z.: Passa. Passa dois, mas eu li o nome e tava escrito Morro da Penitenciária. Pergunta pro Otacílio, ele me levou no terminal de ônibus.

Exp.: Seu Otacílio, o senhor levou Dona Z. ao terminal?

Otacílio: É levei. Ela tá sabendo ler melhor do que eu.

## Caso 2: Mãe analfabeta e filha com dificuldades de aprendizagem

Os participantes foram a mãe e sua filha, pertencentes à classe socioeconômica baixa. A primeira com 33 e a segunda com 11 anos. Ambas apresentavam história de fracasso escolar.

### *Fala a mãe sobre a interação da filha na escola:*

Mãe: Falei com a professora da Eliza hoje!

Exp.: É mesmo? E o que foi que ela disse?

Mãe: Ela falou que a Eliza melhorou bastante, porque antes a Eliza era a melhor aluna em comportamento, era a mais quietinha. Mas não copiava nada e nem participava da aula. Agora ela já está copiando e fazendo os deveres.

### *Fala a mãe sobre palavras vistas na TV:*

Mãe: Hoje riram um monte de mim lá em casa.

Exp.: Por que Dona I?

Mãe: Porque apareceu uma palavra na TV e eu tentei ler.

Exp.: Que bom, Dona I! E a senhora conseguiu?

Mãe: Ri e responde: Apareceu um F e eu disse que era Florianópolis e estava certo.

Exp.: Mas, por que eles riram da senhora?

Mãe: Ah! Disseram que estava ficando boba porque já estava querendo ler tudo o que aparecia!

### *Fala sobre a concorrência entre mãe e filha.*

Mãe: A Eliza ficou braba comigo hoje. Chorou uma porção.

Exp.: Por que Dona I? O que foi que aconteceu?

Mãe: Eu tava fazendo os meus deveres e a Eliza quis fazer junto e percebeu que ela não tinha aprendido aquelas palavras. E queria saber porque eu já tinha e ela não.

Exp.: E a senhora o que respondeu?

Mãe: Disse que não sabia.

Exp.: E foi por isso que ela chorou?

Mãe: Não, o pessoal lá em casa pegou no pé dela porque eu sabia mais do que ela.

### *Fala Eliza sobre uma música apresentada na Escola.*

Eliza: Nós vamos fazer apresentar na Escola a música da bruxinha que a professora ensinou.

Exp.: E você já sabe a música?

Eliza: Ó bruxinha bunitinha da vassoura de capim...

Exp.: Que legal Eliza! Sabe como se escreve bruxa?

Eliza: Não!

Exp.: Olha aqui, então (apontando para o caderno) BRU...

Eliza interrompe dizendo: CHA

Exp.: É quase isso Eliza; o som é parecido mas a letra que a gente usa é o X.

Eliza: X de xícara (palavra ensinada em uma das exclusões).

*Conversa com Eliza no último dia do trabalho:*

Eliza: Vocês vão ficar com o caderno para vocês?

Exp.: Não, Eliza, pode ficar com ele e estudar.

Eliza: Posso escrever o que quiser?

Exp.: É claro que pode. Queres que eu te ajude a fazer o ABC na última página para você estudar?

Eliza: Quero.

Exp.: Então me dita. (Eliza então ditou todo o ABC, inclusive corrigindo o Exp. quando este esqueceu de colocar uma letra. Convém ressaltar que no início do trabalho, Eliza só conhecia as vogais e um pequeno número de consoantes).

### **Caso 3: Adulto analfabeto**

Um outro grupo trabalhou com a empregada doméstica de uma das participantes do grupo que era analfabeta e queria aprender a ler para fazer compras no supermercado.

Entrevista com o S (NAT) no final do procedimento.

Exp.: O que você achou? Difícil, fácil?

NAT: Eu achei ótimo! Achei muito bom.

Exp.: E como é que você está se sentindo depois que você aprendeu a ler, a escrever?

NAT: Eu sinto muito feliz de te aprendido a lê, eu não sabia, né. Tô faceira. Pelo menos sei pegá um ônibus, lê qualqué coisa, mandá meus filhos no mercado porque eu sei escrevê, antes eu num sabia. Agora eu me sinto feliz de pegá, escrevê e mandá eles.

Exp.: O que você já escreveu para eles?

NAT: Papel higiênico, omo, quiboa, leite, oh, tudo bem certinho...eu não sabia junta as letra, agora eu sei.

Exp.: Você nunca foi para a escola?

NAT: Ah, eu fui. Eu estudei só até a primeira série, quando eu passei para o segundo ano a minha mãe não me deixou mais estudá.

Exp.: Por que ela não deixou você estudar?

NAT: Porque eu tinha de ajudá a trabalhá, nós era em bastante na casa e tinha que trabalhá prá te alguma coisa, né?

Exp.: E só agora você começou a estudar de novo?

NAT: Depois desta vez, só agora que eu comecei a estudá de novo, mas estou feliz.

Exp.: Tem alguma coisa a mais que você queria falar, alguma coisa que você gostou ou não, desde o primeiro dia quando a gente chegou para falar contigo e te convidar? Como é que você se sentiu?

NAT: Eu me achei chateada, assim de eu ser uma mulher já de idade e estudá, mas a Karina falou: "Ah, Natália é bom prá você", aí eu falei: "Que é bão é bão pra mim estudá"! Daí a Karina e você começou a lecioná. Agradeço vocês duas de me darem aula, e queria que vocês me dessem, ao menos uma vez por semana, uma aula pra eu, ao menos, não esquecer do que eu estudei.

Exp.: Então, tu queres continuar. É isso?

NAT: Eu quero continuá estudando porque pra mim é importante.

Exp.: Tem mais alguma coisa? Algo que você não gostou?

NAT: Não, eu adorei tudo o que vocês fizeram pra mim.

Exp.: Você gostou da maneira como a gente colocou as coisas para ti?

NAT: Gostei!

Exp.: Achou que assim você aprendeu?

NAT: Aprendi.

O conteúdo da entrevista do "Caso 1: adulto analfabeto" mostra que o aprendizado da leitura facilitou a identificação do nome do ônibus que o participante precisava tomar. O "Caso 2: mãe analfabeta e filha com dificuldades de aprendizagem" mostra que diferentes modificações ocorreram na vida das pessoas envolvidas, possivelmente em decorrência da aplicação do procedimento. A criança que era "quietinha e não participava de nada" passou a copiar e fazer os deveres. A mãe da criança apresentou indícios de generalização ao ler palavras na TV, notada pelos familiares. Uma saudável concorrência desenvolveu-se entre mãe e filha, com indícios de que a mãe estava lendo melhor do que a filha. Esta, por sua vez, parece também mostrar leitura generalizada quando diz que aprendeu a música da "bruxinha" e ditou o ABC aos experimentadores. O "Caso 3: adulto analfabeto" parece ser o que mais alterações produziu na vida

do participante. Sente-se feliz ("tô faceira") por ter aprendido a ler. Informa que sabe pegar um ônibus, lê qualquer coisa, escreve recados, manda os filhos ao mercado porque sabe escrever ("agora eu me sinto feliz de pegá, escrevê e mandá eles"). Os dizeres das pessoas envolvidas mostram claramente que estão vivenciando uma nova fase em suas vidas.

Em resumo, os resultados obtidos têm sido significativos: do ponto de vista metodológico ao alterar a qualidade da produção acadêmica, com bons relatórios finais que geralmente resultam em comunicações orais e painéis em congressos e encontros científicos; do ponto de vista social, ao garantirem ensino de leitura às crianças e, mais ainda, propiciando, na maior parte dos casos, leitura generalizada; além disso, o procedimento tem sido testado todos os semestres com sujeitos e experimentadores diferentes, demonstrando, desse modo, a sua generalidade.

Os trabalhos com adultos analfabetos têm sido poucos, porém com resultados também significativos. Os acadêmicos vêm demonstrando motivação com o procedimento e, ao ficarem sob o controle dos problemas escolhidos, o conteúdo teórico constitui-se estrategicamente em meio e não fim, facilitando a aquisição dos conceitos básicos da área. Os trabalhos realizados vêm sendo apresentados em congressos (principalmente da Sociedade Brasileira de Psicologia-SBP) e em encontros regionais (Semanas de Psicologia e Seminários de Iniciação Científica), com o objetivo de encontrar outros interlocutores que, com diferentes abordagens teóricas, possam contribuir na produção de conhecimento socialmente relevante e no estabelecimento de práticas transformadoras e comprometidas com a realidade econômica, política e social do país.

Este trabalho está sendo possível porque acreditamos que é necessário e possível ensinar aos acadêmicos de psicologia habilidades que, nas palavras de Botomé, os capacitarão a fazer com que...

*"... o conhecimento disponível seja de fato acessível, no sentido de tornar-se comportamento e não apenas considerações verbais, cujo principal efeito de interesse é a concordância ou aceitação da audiência..."*

E prossegue...

*"...a tarefa de criar um conceito novo ou fazer uma descoberta não é suficiente. É preciso prosseguir até que ela seja um patrimônio coletivo, traduzido em condutas humanas, perante a realidade social onde todos vivem..."*  
(1996, p.42).

21

Semelhante prática tem produzido mudanças importantes na concepção dos acadêmicos a respeito do papel das disciplinas no processo de formação. Uma delas refere-se à mudança do conceito de aula. Aula, nesta disciplina, passou a significar horário de preparação das tarefas práticas, horário de discussão dos textos, orientados pelos problemas que os acadêmicos estão se defrontando; enfim, o verbalismo inconseqüente, tão presente nos cursos de graduação, deu lugar a uma nova maneira de se relacionar com os conteúdos: estes passaram a se constituir em *atividades-meio* e não mais em *atividades-fim*.

A integração entre as disciplinas envolvidas na proposta foi um dos objetivos atingidos. Os acadêmicos, embora trabalhando com conteúdos teóricos diferenciados, redigiram e apresentaram um único relatório da atividade prática para ambas as disciplinas. Se verificarmos a programação e o desenvolvimento curricular de um curso de psicologia, veremos que há uma quantidade muito grande de seminários, de resumos de textos, enfim um intenso ativismo em torno de *atividades-meio*. Em geral sobra muito pouco tempo para as *atividades-fim* que, na maioria das vezes, nem sequer são apresentadas como parte integrante dos planos de ensino.

O que está nos motivando a continuar com o trabalho – *de ensino* – tem sido a possibilidade de desenvolver uma prática, cujo problema é também o foco de outros projetos – *de pesquisa* – em andamento. Tais práticas, além de produzir conhecimento acerca dos procedimentos de discriminação condicional, levam também os participantes envolvidos (crianças e adultos analfabetos) a se beneficiarem do procedimento *de extensão*. Estabelece-se, a nosso ver, uma clara vinculação entre as três áreas de atuação dos educadores, concretizando o que se denomina de *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* que, muitas vezes, tem servido apenas como palavra de ordem dos movimentos docentes por melhores condições de ensino, não encontrando eco para sua concretização dentro das universidades.

Concluindo, e colocando o texto para o questionamento, como para sugestões, espero ter mostrado que é possível e desejável, já na graduação, colocar o acadêmico em contato com os problemas relevantes e significativos que afligem a comunidade e que esta forma de contato e atuação constitui-se em excelente estratégia de formação de profissionais, possibilitando, desta forma, condições para o desenvolvimento da capacidade crítica para investigar e intervir na realidade social.

## Referências Bibliográficas

- Botomé, S. P. (1996) *Pesquisa alienada e ensino alienante*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar e Caxias do Sul: EDUCS, 42.
- Bourdieu, P. (1989) *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 12.
- de Rose, J. C. C.; Souza, D. G.; Rossito, A. L. e de Rose, T. M. S. (1989) Equivalência de estímulos e generalização na aquisição da leitura após história de fracasso escolar. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 5, 325-346.
- Delitti, M. (1993) O uso de encobertos na terapia comportamental. *Temas em Psicologia*, 2, 41.
- Freire, P. (1979) *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- 1º Encontro de professores de análise experimental do comportamento. (1992) São João Del'Rey: Departamento das Psicologia, FUNREI.
- Leite, S. A. S. (1988) *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: EDICON.
- Mackay, H. A. e Sidman, M. (1984) Teaching new behavior via equivalence relations. Em, P. H. Brooks, R. Sperber e C. McCauley (Orgs.) *Learning and cognition in the mentally retarded*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 493-513.
- Medeiros, J. G.; Monteiro, C. R.; Baus, J.; Jeremias, A. E.; Mattos, V. B.; Freiras, M. A. M.; Sengl, C. S.; Silva, I. W.; Silva, M. H.; Dutra, G. e Franco, R. (1995) Em buscas de alternativas para a alfabetização: integração ensino-pesquisa-extensão nas disciplinas de Psicologia da aprendizagem e Psicologia Experimental. San Juan, Puerto Rico. Painel apresentado no XXV Congresso Interamericano de Psicologia.
- Melchiori, L.; Souza, D. e de Rose, J. (1992) Aprendizagem de leitura por meio de um procedimento de discriminação sem erros (exclusão): uma replicação com pré-escolares. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 8 (1), 101-111.
- Micheleto, N. e Sério, T. M. A. P. (1993) Homem: objeto ou sujeito para Skinner? *Temas em Psicologia*, (2), 11.
- Sidman, M. Functional analysis of emergent verbal classes. Em T. Thompson e M. Zeiler (Orgs.), *Analysis and integration of behavioral units*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 213-245.
- Skinner, B. F. (1974) *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Stoddard, L. T.; de Rose, J. C. C. e McIlvane, W. J. (1986) Observações curiosas acerca do desempenho deficiente após a ocorrência de erros. *Psicologia*, 12 (1), 1-18.
- Vigotskii, L. S.; Luria, A. R. e Leontiev, A. N. (1979) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora/EDUSP.