

II SEMINÁRIO DE PRÁTICA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA  
Universidade Estadual de Maringá  
28 a 30 de Novembro de 2012

**IMAGINAÇÃO, LEITURA E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

Beatriz Miyuki Suzuki (Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Programa de Iniciação Científica); Carlos Eduardo Lopes (Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá).

contato: biasuzuki@hotmail.com

Palavras-chave: Imaginação. Leitura. Análise do Comportamento.

Um dos problemas que podem ser observados na contemporaneidade é o excesso de estimulação visual, presente cada vez mais no cotidiano das pessoas por meio da televisão, computadores, outdoors, livros ilustrados e etc. Pensando nas possíveis consequências que essa mudança trouxe, pesquisas foram feitas questionando as possíveis relações entre a exposição excessiva à televisão e certas habilidades cognitivas. Os resultados são controversos: algumas pesquisas apontaram uma relação entre a exposição excessiva à televisão e baixo desempenho acadêmico em crianças (HEALY *apud* SCHIMIDT; VANDEWATER, 2008; SINGER, *apud* SCHIMIDT; VANDEWATER, 2008); enquanto outras (SCHIMIDT; VANDEWATER, 2008; REIS JUNIOR, 2005) argumentam que o problema é o conteúdo que é transmitido, e não o uso de instrumentos audiovisuais diretamente.

No âmbito da educação, o uso das tecnologias audiovisuais muitas vezes se justifica como uma tentativa de tornar o conteúdo mais atrativo, despertando a atenção do aluno (BELLONI, 2003). Contudo essa prática não encontra respaldo entre todos os teóricos da educação. Um exemplo emblemático de oposição pode ser encontrado em Skinner (1968), que se mostra bastante cético em relação à utilidade de recursos audiovisuais no contexto do ensino. Segundo esse autor, o emprego dessas "ferramentas didáticas" pode atrapalhar mais do que ajudar, na medida em que há uma alta probabilidade de serem apenas estímulos distratores, que desviam a atenção do aluno, colocando-o sob controle de condições irrelevantes. Além disso, Skinner (1974) argumenta que o excesso de estimulação visual sem dúvida comprometeria a capacidade de imaginar das crianças.

Essa afirmação de Skinner (1974) é investigada no presente projeto. Como podemos compreender a imaginação, na Análise do Comportamento, em suas relações com o contexto educacional? Que contingências poderiam ser arranjadas no ambiente de ensino para aumentar a probabilidade de que o aluno preste a atenção ou imagine, considerando que em

## II SEMINÁRIO DE PRÁTICA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA

Universidade Estadual de Maringá

28 a 30 de Novembro de 2012

seu cotidiano ele estará exposto cada vez mais a estímulos visuais chamativos? Seria possível ensinar a imaginar? Será que poderíamos atrelar o ensino de leitura com a imaginação, fazendo com que a criança consiga “ver” o que está lendo?

Para realizar a pesquisa, de caráter conceitual, foi preciso inicialmente compreender a concepção skinneriana de imaginação, por meio da análise de textos de Skinner sobre o assunto. A explicação do imaginar está diretamente relacionada com o conceito de perceber, do qual o imaginar é uma subcategoria. A proposta de Skinner dispensa a separação entre mundo real e mundo da representação. Para ele, o perceber deve ser entendido como uma resposta discriminativa, e como tal pode ser explicada por uma história de exposição a contingências. Em outras palavras, percebemos determinados aspectos do ambiente porque fomos dessa forma reforçados anteriormente, em nossa história de vida; ou porque isso possibilitou nossa sobrevivência, na história da espécie. O imaginar pode ser entendido da mesma forma: é uma resposta perceptual, estabelecida em uma história de reforçamento, mas que agora acontece sem a presença do estímulo específico. Isso ocorre quando a força da resposta de ver é alta por causa do reforçamento ao qual esteve submetida ou quando o nível de privação for elevado (SKINNER, 1953).

Compreendida a imaginação, é preciso investigar a possibilidade de ensiná-la. Para isso foi sistematizada a discussão da possibilidade de “ensinar a pensar” presente nos textos de Skinner sobre educação, principalmente no livro *The technology of teaching*, com o intuito de relacioná-la com uma proposta de ensino da imaginação.

Skinner (1974) descreve diferentes usos do termo pensar, que variam de acordo com o contexto. O pensar pode ser entendido em suas diversas subcategorias, como por exemplo o atentar, o próprio perceber, o relembrar, o estudar e etc. para as quais o autor aponta diferentes técnicas de ensino. Um dos possíveis usos do termo pensar pode ser *comportar-se de maneira fraca*, o que quer dizer com baixa probabilidade de ocorrência. Isso pode ser atribuído a um controle de estímulos deficiente, como por exemplo, frente a um animal estranho, o estudante “pensa” ser um felino. Uma explicação para isso poderia ser dada usando o imaginar: quando o controle de estímulos for fraco, como por exemplo, em uma penumbra, aumenta-se a probabilidade de imaginar algo, como a sombra de um assaltante. Outro significado atribuído ao pensar é como *comportamento encoberto*: que acontece em uma escala tão reduzida que não pode ser facilmente visto pelos outros. O mesmo normalmente acontece com o imaginar: como não há um forte controle ambiental, uma vez

## II SEMINÁRIO DE PRÁTICA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA

Universidade Estadual de Maringá

28 a 30 de Novembro de 2012

que o estímulo visual específico não está presente, é provável que esse comportamento de ver seja considerado encoberto.

Um contexto comum em que o pensar é empregado é como resolução de problemas. Skinner (1974) define como situação problemática a ocasião em que não se pode emitir respostas altamente prováveis de serem reforçadas; e para resolvê-la é preciso realizar passos para tornar a resposta alvo mais provável, modificando o ambiente ou o próprio pensador. Esses passos são o início de uma cadeia de comportamentos, chamados precorrentes (o pensar, propriamente dito), que modificam a situação presente, permitindo a ocorrência de uma resposta subsequente, que tem uma maior probabilidade de ser reforçada.

Existem dois tipos de resolução de problemas. Os problemas algorítmicos referem-se a questões cuja resolução já é conhecida – pelo sujeito ou pela comunidade verbal – e que, portanto, possui técnicas e regras prontas que levam à sua resolução. É possível ensinar a resolução desse tipo de problema diretamente, por meio de técnicas que variam de acordo com o tipo de problema proposto. O atentar, o perceber, o relembrar e o estudar remetem aos problemas algorítmicos.

Outro tipo de problema seriam os heurísticos, que não tem uma fórmula de resolução pronta. Neles, além de não haver uma resposta que soluciona o problema, também não existe um precorrente que modificará essa situação. Para resolvê-los é preciso um pensamento produtivo ou criativo, que envolve respostas que ainda não foram emitidas nem pelo sujeito e nem pela comunidade verbal. Segundo Skinner (1968), não é possível ensinar a resolução de problemas heurísticos diretamente, mas é possível criar condições que tornem mais provável que o sujeito seja criativo e, conseqüentemente, chegue à solução.

Nesse contexto podemos inserir a discussão da imaginação. É possível, como visto anteriormente, perceber algo em sua ausência por causa do histórico de reforçamento desse comportamento perceptual. Mas será possível ensinar a imaginar coisas nunca vistas antes, ou seja, é possível ensinar a imaginar criativamente? Da mesma forma que Skinner (1968) propôs o pensar criativo, na presente pesquisa foi investigada a possibilidade ensinar, ou criar condições, para o imaginar criativo.

O imaginar se encontra predominantemente em nível encoberto, pois é mantido por conseqüências automáticas, que não requerem apoio ambiental, e uma vez que o professor não tem acesso fácil à resposta de imaginar, é difícil dela ser diretamente ensinada. Contudo, é possível reforçar o comportamento manifesto subsequente, como quando o aluno descreve um

II SEMINÁRIO DE PRÁTICA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA  
Universidade Estadual de Maringá  
28 a 30 de Novembro de 2012

objeto, após imaginá-lo. Também é possível fortalecer o comportamento perceptual e, então, enfraquecer o estímulo gradualmente, deixando que o comportamento seja mantido por reforçadores automáticos, até que seja possível “ver na ausência da coisa vista” (SKINNER, 1974, p. 82). Esse controle pouco restrito de estímulos condiz com o que Skinner (1968) propõe para o pensar criativo. Quanto menos limitado for o controle de estímulos e quanto menos cristalizada for a topografia, é mais provável que o comportamento se generalize para situações novas, mais fácil portanto que o aluno imagine algo que nunca tenha imaginado antes. Uma prática que é comum nas escolas é enfatizar a exatidão das respostas do aluno; o que dificilmente contribuiria para que houvesse espaço para variação. É possível também propor que o aluno entre em contato com situações em que uma resposta específica não tenha sido previamente emitida, como ler sobre algo que ele nunca tenha visto.

Outra forma de tornar mais provável que o comportamento de imaginar do aluno seja criativo é gerando independência em relação ao professor e às outras pessoas. Se o aluno fica mais sob controle das coisas como de livros e da natureza, além de ampliar a variedade de estímulos que influenciarão seu comportamento, será mais provável que ele responda de maneira que outros ainda não responderam. Nesse sentido, parece ser importante que o aluno tenha uma “iniciativa” de explorar o mundo, e que não fique como um aprendiz passivo. Analisando o comportamento exploratório, é possível concluir que ele foi adquirido na história filogenética, pois tem valor de sobrevivência; mas ao longo da vida esse comportamento pode se tornar operante (SKINNER, 1968) É uma reação natural olhar para um brinquedo colorido e querer segurá-lo, mas é preciso permitir que a criança explore-o e esteja sob controle do reforçamento automático. O mesmo pode-se dizer sobre a leitura: é possível criar condições para que o aluno tome a iniciativa de explorar livros.

*Imaginação e uma proposta de ensino analítico-comportamental da leitura*

A possibilidade de ensino da imaginação pode ser importante quando relacionada ao ensino de leitura, o que está previsto na última etapa deste projeto, que consiste em avaliar as implicações do ensino da imaginação no contexto da educação, sobretudo no ensino da leitura. Skinner (1968) apresenta uma proposta de ensino que possui alguns conceitos fundamentais. É preciso ser claro sobre o que se quer ensinar e planejar contingências para isso, de forma que o aluno esteja certo na maioria das vezes e saiba disso imediatamente, o que ilustra o princípio de reforçamento positivo. Muitas vezes, e principalmente quando se

II SEMINÁRIO DE PRÁTICA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA  
Universidade Estadual de Maringá  
28 a 30 de Novembro de 2012

está ensinando algo novo, o reforçamento utilizado é arbitrário, o que quer dizer que a consequência reforçadora não é um produto direto do comportamento, mas depende da resposta emitida por outra pessoa, como um elogio do professor. Contudo, uma vez estabelecido o comportamento, é vantajoso que este seja mantido por reforçamento automático, ou seja, que seja mantido por consequências que são seu produto direto, como por exemplo, aprender os números e ser capaz de ver as horas e o número do ônibus que precisa pegar para chegar em casa, promovendo assim a independência do aluno em relação ao professor.

Dessa forma, a aprendizagem da leitura pode ter um forte reforçador automático: a possibilidade de imaginar o que foi lido. Os livros narrativos são atrativos por essa razão, e não deixam de, por sua vez, incentivar a imaginação criativa, pois por meio da leitura é possível imaginar contextos e situações nunca antes vivenciados. A possibilidade de imaginar ao ler acaba quando os livros, exageradamente ilustrados, já mostram o que o estudante poderia imaginar, havendo a possibilidade de que a criança apenas olhe as imagens, que são mais chamativas que as letras, e que dessa forma não leiam e nem imaginem. Outra possibilidade muito presente na atualidade é de que as crianças prefiram assistir televisão, uma atividade muito mais passiva, o que é muito mais condizente com as práticas atuais que não incentivam o comportamento exploratório, e nem uma imaginação criativa. Considerando a importância da leitura e da imaginação, é preciso questionar o que as práticas educacionais estão realmente ensinando.

**Referências**

- BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, jul./dez. 2003.
- REIS JUNIOR, J. A. Decifra-me ou devoro-te. **Cad Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 59-70, jan./abr. 2005.
- SCHMIDT, M. E.; VANDERWATER, E. A. Media and Attention, Cognition, and School Achievement. **The future of children**, Princeton, v. 18, n. 1, p. 63-85, 2008.
- SKINNER B. F. **Science and human behavior**. New York: The Macmillan Company, 1953.
- SKINNER, B. F. **The technology of teaching**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.
- SKINNER, B. F. **About Behaviorism**. New York: Alfred A. Knopf, 1974.
- SKINNER, B. F. **Contingencies of reinforcement**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.