

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

RELAÇÃO ENTRE A ATENÇÃO DO ALUNO EM SALA DE AULA E  
SUA APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSORES

Renata Baccarat Ramos

São Paulo

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

RELAÇÃO ENTRE A ATENÇÃO DO ALUNO EM SALA DE AULA E  
SUA APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSORES

Renata Baccarat Ramos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência parcial para Graduação no  
curso de psicologia da Faculdade de Ciências  
Humanas e da Saúde da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Bara  
Zanotto.

São Paulo

2014

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a meus pais, para que eles tenham uma pequena amostra de que o esforço deles valeu a pena. Obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim. Espero um dia poder chegar perto de retribuir tudo isso.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a disponibilidade e a paciência de Geni, a Coordenadora da escola que teve um papel de mediação na realização das entrevistas.

Agradeço também às professoras que consentiram em participar do estudo. Eu sei que o tempo de vocês é curto e que tem muitos afazeres, mas foi um prazer conversar e aprender com vocês. Me orgulha saber que há professores como vocês atuando em escolas públicas.

Agradeço à minha orientadora, Dinha, por ter me orientado na ausência total de coerção, o que me deu mais vontade de continuar num ritmo forte de trabalho. Obrigada por toda a ajuda.

Agradeço ao Programa de Educação Tutorial (PET – Psicologia ), que foi um diferencial incrível tanto na minha formação acadêmica quanto pessoal.

Agradeço àquelas que tiveram paciência em aguentar minhas ausências. Saibam que cada uma de vocês é fundamental na minha vida. Obrigada Letícia Alves, Luíza Arold, Isabel Cleaver, Fabiana Omuro, Marcela Rosolia, Isabelinha Macedo, Fernanda Paixão, Bárbara Brancaccio, Carolina Laganá e Bruna Soares.

Agradeço aos amigos da família – Levid e Isabel – por me emprestarem seus filhos como sujeitos durante toda a graduação e por se interessarem por meus estudos.

Agradeço à minha madrinha Amanda por se interessar por minha vida, mesmo estando fisicamente distante. Obrigada por ser alguém por quem sei que posso contar.

Agradeço também à Sofia Amadin Willyhell, por ter me acompanhado na parte mais difícil desse trajeto e por me dar motivação para dar meu melhor.

*“A ciência é uma disposição de aceitar os fatos mesmo quando eles são opostos aos desejos”.*

B.F. Skinner

Área de conhecimento: 7.07.08.05-3 Ensino e Aprendizagem na sala de aula  
Título: Relação entre a atenção do aluno em sala de aula e sua aprendizagem na visão de professores  
Ano: 2014  
Orientanda: Renata Baccarat Ramos  
Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Bara Zanotto

## **RESUMO**

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a visão dos professores acerca do tema atenção e aprendizagem, através da investigação sobre como eles definem os conceitos de atenção e aprendizagem, como os relacionam e como a compreensão desses termos interfere na atuação deles em sala de aula. Foi utilizada como vertente teórica da Psicologia a Análise do Comportamento (AC). O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semi dirigida, construída para atender aos objetivos da presente pesquisa, aplicada individualmente em quatro professoras que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo. As informações coletadas foram submetidas à análise qualitativa de modo a agregar todas as respostas das quatro participantes, sendo criadas categorias em torno de eixos temáticos, definidas a partir das frequências e de dados convergentes. Os resultados revelaram que, na visão das professoras que participaram do presente estudo, a atenção do aluno em sala de aula e sua aprendizagem possuem uma relação de interdependência, de modo que a atenção é vista como uma pré-condição da aprendizagem. Observou-se que as definições do termo aprendizagem e atenção diferiram entre as professoras e que a forma como as professoras definem esses termos influencia no modo com que elas atuam em sala de aula. Concluiu-se que o tema aprendizagem é muito discutido nas Escolas, mas o tema atenção ainda carece de discussão.

Palavras-chave: Atenção, Ensino-Aprendizagem, Concepção de professores

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	7
1.1 O conceito de aprendizagem .....	15
1.2 O conceito de ensino .....	17
1.3 O conceito de atenção .....	18
2 MÉTODO.....	244
2.1 Participantes.....	244
2.2 Local.....	244
2.3 Instrumentos .....	255
2.4 Procedimentos de Aplicação .....	255
2.5 Aspectos Éticos.....	255
2.6 Tratamento dos Dados Obtidos .....	256
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
4 CONCLUSÕES.....	48
Referências .....	51
Apêndice A – Roteiro de entrevista sobre atenção e aprendizagem.....	53
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	55

## 1 INTRODUÇÃO

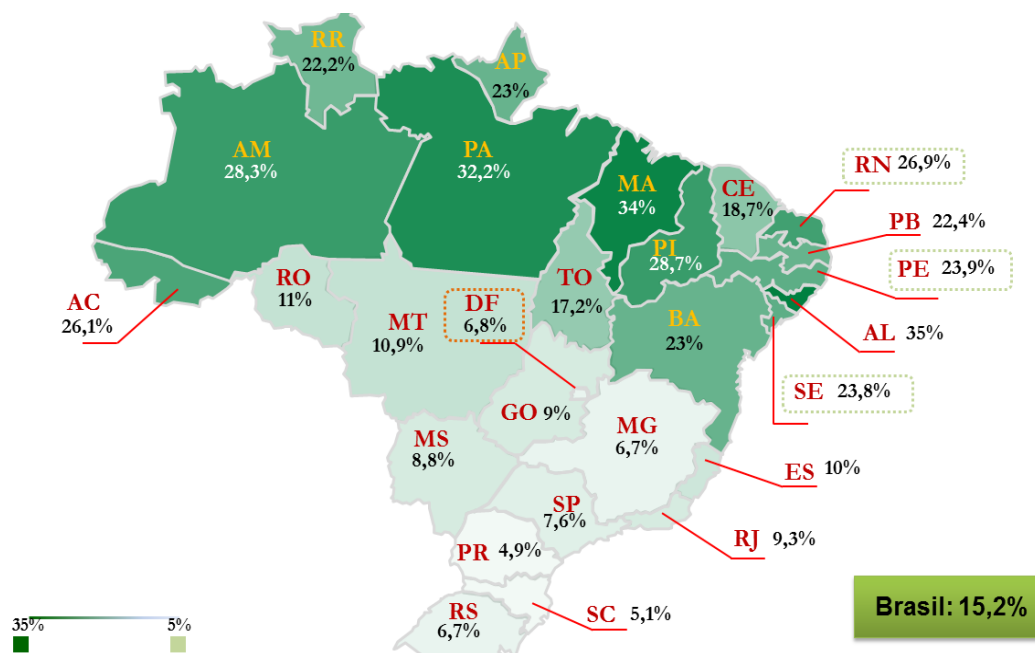
A educação tem um papel essencial na transmissão da cultura humana. Ela garante que o conhecimento (valores, conteúdos, procedimentos, etc.) seja produzido, se acumule e passe de geração a geração. Assim, é papel das instituições educacionais ensinarem seus alunos a tomarem decisões, solucionarem problemas, explorarem o desconhecido e produzirem respostas originais e criativas. Uma educação de qualidade permite com que cada indivíduo sofra um processo de transformação, de modo a ir adquirindo um amplo repertório comportamental capaz de enfrentar o mundo o qual vive, para que ele seja capaz de atuar com sucesso sob novas condições apresentadas tanto atualmente quanto no futuro. (GIANFALDONI; RUBANO; ZANOTTO, 2011; SKINNER, 1968)

No Brasil a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e tem como objetivo assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [LDB – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. A Educação Infantil é composta pelas creches e pré-escolas, compreendendo respectivamente crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos. O Ensino Fundamental é destinado a crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos e é dividido em duas fases: do primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano. A primeira fase contém o chamado Ciclo de Alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º anos e tem como objetivo que até os oito anos de idade as crianças já estejam alfabetizadas. A etapa final da Educação Básica é o Ensino Médio, que tem duração de três anos e tem como objetivo a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além da preparação para a vida e para os primeiros passos no mercado de trabalho.

Como se sabe, a Educação Básica brasileira se encontra num estado preocupante: O Censo Escolar de 2010 mostrou que há cerca de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola; a Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) – divulgada em 2011 – apontou que 51,4 % das crianças estudantes da rede pública que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental não obtiveram os conhecimentos esperados para essa etapa, isto é,

não aprenderam o adequado em relação à leitura para sua faixa etária. Outro dado relevante é o percentual de crianças no Brasil com oito anos de idade que não estão alfabetizadas: trata-se de 15,2%, conforme mostra o gráfico abaixo. (CRUZ; MONTEIRO, 2012)

FIGURA 1 - Taxa de crianças não alfabetizadas com 8 anos de idade



(CRUZ; MONTEIRO, 2012, p. 15)

Os problemas da Educação Básica se arrastam até o Ensino Médio, que apresenta altas taxas de evasão e repetência, com baixos índices de aprendizagem. Concluída a Educação Básica, menos de 30% dos estudantes dominam o conteúdo esperado em Língua Portuguesa e apenas 11% dos estudantes dominam o conteúdo esperado em Matemática (CRUZ; MONTEIRO, 2012).

Desestimulados com a falta de perspectiva pós-Médio, acumulando lacunas de aprendizagem que dificultam o aproveitamento escolar, saturados por um currículo inchado e pouco ligado às suas problemáticas reais, parte dos jovens deixa a escola precocemente (CRUZ; MONTEIRO, 2012, p. 17).

Não é incomum que a escola e a família culpabilizem a própria criança pela dificuldade de aprender, isto é, que eles expliquem essa dificuldade apoiando-se em “traços da personalidade” que acreditam que a criança possua (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004). Algumas crianças ganham o rótulo de preguiçosas, de irresponsáveis, de hiperativas, de desatentas como se isso fosse uma explicação para o fato de elas não estarem aprendendo. A criança que se dispersa muito em aula, se dispersa porque é irresponsável; a criança que não faz lição é folgada e também irresponsável; a criança que dorme e falta muito é preguiçosa e acomodada, na visão de muitas pessoas, inclusive de educadores. É preciso que as pessoas se conscientizem de que essa é uma visão errônea, é um recorte simplista de uma realidade muito mais complexa.

Mas, se a culpa do insucesso não é da criança, seria então do professor? O professor, certamente tem um papel essencial não só na transmissão do conhecimento, como na formação global do aluno. Cabe a ele conduzir a aula de forma a facilitar a aprendizagem e garantir que todos e cada um, em seu respectivo ritmo, aprendam. Mas, a educação – como todos sabem (ou deveriam saber) – “não é feita somente por aqueles que ensinam e que aprendem, mas também por aqueles que financiam, organizam e administram o sistema educacional, além daqueles que se dedicam à pesquisa educacional” (GIANFALDONI; RUBANO; ZANOTTO, 2011, p. 172). Então, deveria haver um movimento, por parte de quem está no “topo da pirâmide”, em direção à construção de uma educação de qualidade. As políticas públicas ou institucionais precisam dar suporte ao professor, possibilitando a ele uma melhor formação que o capacite realmente a ensinar; e dar suporte ao espaço escolar, disponibilizando os instrumentos necessários para que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais eficaz do que a forma que ocorre hoje.

Diante do quadro de problemas relativos à Educação no qual Brasil se encontra e sabendo que o modelo de educação atual das escolas brasileiras está baseado num processo ensino–aprendizagem centrado no professor, no qual se espera que o aluno mantenha a atenção ao detentor do saber (MICARONI; CRENITTE; CIASCA, 2010), optou-se pelo estudo da relação entre aprendizagem e atenção, na visão dos professores.

Para abordar o tema de relação entre aprendizagem e atenção escolheu-se utilizar, no presente, trabalho a visão da Análise do Comportamento (AC). Esta vertente teórica da Psicologia tem como representante mais proeminente B. F. Skinner, nascido na Pensilvânia em 1904. Até seu falecimento – em 1990 – Skinner trabalhou na realização de pesquisas e na publicação de artigos e livros com o objetivo de entender e explicar o comportamento humano. Skinner (1971) discorre sobre o tema, de uma forma interessante:

Enquanto a física e a biologia gregas (...) evoluíram até a ciência moderna, as teorias gregas de comportamento humano não conduziram a parte nenhuma. Se ainda hoje as aceitamos não é porque encerram qualquer verdade eterna, mas por não conterem os gérmenes de algo melhor. Quanto à tecnologia, realizamos já enormes progressos no controle do mundo físico e biológico, mas as nossas práticas políticas, educacionais e mesmo econômicas, embora adaptadas a condições muito diferentes, não melhoraram muito. (p. 11)

Nota-se, a partir da crítica de Skinner, que para esse autor os métodos da ciência mal começaram a ser aplicados ao comportamento humano, o que leva a perguntar, por exemplo, se colocar o homem na lua seria realmente mais fácil do que melhorar o nível educacional das escolas públicas, ou de construir boas casas para todos. Mas, por que esse descompasso entre as tecnologias atuais? Skinner explica o atraso da tecnologia do comportamento humano, em comparação com as tecnologias física e biológica, a partir do modo como são tratadas as causas do comportamento. Segundo o autor, a concepção de causalidade adotada para explicar o comportamento humano é errônea. Diz-se que uma pessoa brigou com outra porque estava nervosa, ou que alguém foi ao teatro porque estava com vontade. Nota-se nessas falas cotidianas que as causas a que se recorre atualmente para explicar o fato de uma pessoa se comportar de certa forma são sentimentos e estados mentais, explicações estas que satisfazem o ouvinte cessando a busca da real causa. Para a Análise do Comportamento, uma pessoa não vai ao teatro, por exemplo, por causa de um ato de sua livre vontade, mas porque ou provavelmente ela já foi ao teatro antes e essa foi uma boa experiência, ou porque provavelmente alguém lhe indicou a peça, etc. É essa história comportamental – história da relação dessa pessoa com seu ambiente - que a leva a ir ao teatro novamente. Ao refutar a ideia de que a causa de um comportamento está em fenômenos como vontade/tendência, a AC está

criticando noções como a da existência de um “eu iniciador”, de uma mente que move o comportamento, de um homem autônomo, ideias essas que também careceriam de explicação.

O exemplo dado por Skinner (1979) ilustra essa ideia de forma mais clara: um homem diz que as críticas a seu trabalho o deixam “enfurecido”. Nesse caso, o homem poderia reagir das seguintes formas: (1) começa a transpirar, seus batimentos cardíacos aceleram, (2) sua face expressa raiva, (3) tende a gritar, bater fortemente a porta, a falar friamente com os companheiros de trabalho, etc. (SKINNER, 1979). Assim, não se pode afirmar que o homem bateu a porta porque estava com raiva, mas sim que ele bateu a porta e estava com raiva devido a algum evento ocorrido no ambiente social: no caso, as críticas feitas a seu trabalho. Para compreender porque essas críticas o deixam com raiva seria necessário investigar a história de vida desse homem, onde a crítica, provavelmente, tem função de punição e ganhou um valor aversivo em sua vida.

Ainda referindo-se de forma crítica à noção de que a causa do comportamento está em um “eu iniciador”, Skinner (1971) afirma:

Esta posição é, evidentemente, vulnerável. O homem autônomo serve para explicarmos unicamente aquilo que não somos ainda capazes de explicar de outro modo. A sua existência depende da nossa ignorância, pelo que ele perde naturalmente terreno à medida que aumentamos os nossos conhecimentos sobre o comportamento. A tarefa de uma análise científica consiste em explicar como o comportamento de uma pessoa se relaciona com as condições em que evoluiu a espécie humana e com as condições em que vive o indivíduo. (p. 17)

Em resumo, a ideia que Skinner quer passar é que o conhecimento acerca do comportamento humano está praticamente estático, enquanto que a física e a biologia decolaram. Mas, isso só foi possível a partir do momento em que as pessoas aceitaram que os deuses não eram a causa dos fenômenos e passaram a estudar a determinação deles, isto é, afastaram a suposta causa que impedia os cientistas de irem além e observaram as leis às quais os fenômenos estavam submetidos. A proposta de Skinner para a ciência do comportamento humano é justamente essa: afastar a explicação mentalista que se tem hoje sobre o comportamento humano, que esconde e impede a busca das causas reais, para descrever as leis que regem o comportamento de modo que essa ciência evolua e

possa contribuir para a qualidade de vida dos seres humanos. Para isso, é necessário deixar claro como a Análise do Comportamento define o termo que batizou o nome dessa linha teórica e que constitui seu objeto de estudo: o comportamento.

Partindo da definição de comportamento como relação entre indivíduo e seu ambiente (SKINNER, 1979) torna-se inevitável explicar como a AC define os termos “indivíduo” e “ambiente”.

“O termo indivíduo se refere ao sujeito da ação e engloba o que este faz, sente ou pensa” (GIANFALDONI; RUBANO; ZANOTTO, 2011, p.158). O que ele faz/sente/pensa é chamado pela AC de “resposta”, termo que inclui tanto as ações públicas (como por exemplo escrever um texto, contar uma história, andar de bicicleta) quanto ações não públicas (por exemplo: gostar de desenhar, raciocinar sobre um problema, sentir medo, imaginar um personagem) e são ambas objeto de estudo da AC.

O termo ambiente, por sua vez, é usado pela AC para referir-se a tudo que está à volta do indivíduo e o afeta de alguma forma. Se um professor está dando uma explicação aos alunos e estes estão conversando e não estão ouvindo o que o professor fala, este não faz parte do ambiente dos alunos naquele momento. Considera-se como ambiente tanto aspectos físicos (como a luminosidade da sala de aula, a disposição das carteiras) e sociais (por exemplo: os acordos entre professor e aluno), quanto eventos públicos (por exemplo: o sorriso do professor quando o aluno dá a resposta certa) e eventos não públicos (por exemplo: o coração disparado do aluno enquanto dava a resposta). Além disso, o termo ambiente é usado também para denominar eventos que estão presentes no momento em que o indivíduo faz/sente/pensa (isto é, no momento em que o indivíduo emite uma resposta) e os eventos que acontecem depois dele agir/sentir/pensar. (GIANFALDONI; RUBANO; ZANOTTO, 2011).

Assim, para estudar o comportamento, a AC faz um recorte no qual se deve identificar (1) a ocasião na qual ocorreu a resposta (os eventos ambientais que estão presentes quando a ação do indivíduo ocorre), (2) a própria resposta (a ação do indivíduo) e (3) os eventos ambientais que são consequências imediatas

dela. Essa relação de dependência entre esses três termos constitui as chamadas contingências de reforço (ZANOTTO, 2000)

Assim, baseando-se no conceito de comportamento para a AC e empenhado a estudar o comportamento humano em busca de desenvolver tecnologias que possibilitem a melhora na qualidade de vida das pessoas, Skinner propõe uma nova concepção de causalidade, tomando como modelo a explicação darwinista da evolução das espécies, através da seleção natural. No modelo causal proposto por Skinner, denominado Modelo de seleção por consequências, há três níveis de variação e seleção responsáveis pela história do comportamento humano: (1) a seleção natural, (sendo este nível chamado de filogenético), (2) o condicionamento operante (nível ontogenético) e (3) a evolução da cultura. (ZANOTTO, 2000)

O nível filogenético possibilita aos organismos aquisição, via processo reprodutivo, de um conjunto de características e padrões comportamentais que aumentam suas chances de sobrevivência em um ambiente semelhante àquele o qual sua espécie evoluiu (SKINNER, 1979; ZANOTTO, 2000).

O nível ontogenético, por sua vez, prepara o organismo para comportar-se em ambientes em mudança. Esse nível, nomeado por Skinner de condicionamento operante, permite que sejam selecionados novos comportamentos durante a história de vida de cada indivíduo, possibilitando sua melhor adaptação ao ambiente em que vive, por ter adquirido um repertório comportamental apropriado a esse ambiente.

Em suma, os reflexos e outros padrões inatos de comportamento (nível filogenético) desenvolvem-se porque aumentam as chances de sobrevivência da espécie, já os operantes (nível ontogenético) se fortalecem porque são seguidos por consequências importantes na vida do indivíduo (SKINNER, 1979; ZANOTTO, 2000).

Já o terceiro nível diz respeito à cultura, nível no qual são selecionadas as práticas culturais. Nesse terceiro nível de seleção pelas consequências, o comportamento de outras pessoas passa a ser parte importante do ambiente, isto é, o comportamento delas pode intervir na aquisição e manutenção de novos

comportamentos do indivíduo. Nesse terceiro nível é necessário que “sejam emitidas respostas que não obtenham apenas reforço individual imediato, mas que propiciem algum benefício para a sociedade em geral” (MENEZES E CASTRO, 2001, p. 17).

Para ilustrar os três níveis de seleção abordados, Gianfaldoni, Rubano e Zanotto (2011) explicitam:

Segurar um lápis fazendo uma prensão entre o polegar e indicador é produto da seleção filogenética; colocar o lápis sobre a folha com a pressão certa e movê-lo é produto da seleção ontogenética. Escrever da esquerda para a direita é produto da seleção cultural. (p.161)

Nesse terceiro nível, as práticas culturais são transmitidas de geração em geração e assim a espécie é beneficiada, já que a maior parte da cultura e do conhecimento produzido é transmitida através do comportamento verbal e do estabelecimento de regras, ao contrário das outras espécies animais que, não tendo esse meio de transmissão, não podem acumular o conhecimento produzido pelas gerações passadas. Desse modo, a espécie humana poupa seus membros de se verem obrigados a aprender sem instruções advindas da experiência de quem já aprendeu, o que levaria muito mais tempo e tornaria inviável alcançar o conhecimento que se tem hoje. Assim, a acumulação e a transmissão de conhecimentos são processos indispensáveis para a sobrevivência dos indivíduos enquanto participantes de uma dada cultura (ZANOTTO, 2000). Nota-se, então, a importância do comportamento verbal para a espécie humana.

Comportando-se verbalmente as pessoas cooperam com mais sucesso em empreendimentos comuns. Aceitando conselhos, considerando avisos, seguindo instruções e observando regras, as pessoas se beneficiam daquilo que outros já aprenderam (ZANOTTO, 2000, p.27)

Atualmente, a instituição que tem como objetivo transmitir o conhecimento acumulado por gerações passadas e desenvolver cidadãos é a Escola. É ela quem possui um papel essencial no processo ensino-aprendizagem, processo este que possibilita a sobrevivência da cultura humana. Isso não quer dizer que frequentar a Escola é a única forma de aprender, nem que quem frequenta a escola necessariamente aprende. Mas, antes de entrar nessa discussão é fundamental o esclarecimento dos conceitos ensino e aprendizagem.

## 1.1 O conceito de aprendizagem

Skinner (1968) se afasta do senso comum - que define “aprender” como adquirir conhecimento - partindo para uma definição de aprendizagem que inclui além da aquisição, o refinamento, a manutenção e a eliminação de respostas já aprendidas. Desse modo, o termo aprendizagem é usado quando há uma mudança na probabilidade da resposta de um indivíduo.

Aprender é tratado como comportamento operante, ou seja, aquele que produz consequências no ambiente as quais podem retroagir sobre o organismo, podendo alterar a probabilidade de ocorrer novamente à emissão de uma resposta semelhante àquela que produziu o aparecimento de uma dada consequência.<sup>1</sup> (SKINNER, 1968).

Quando um comportamento tem o tipo de consequência chamada reforço, há maior probabilidade de ele ocorrer novamente. Um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza: um copo d'água é positivamente reforçador quando temos sede e, se então enchemos e bebemos um copo d'água, é mais provável que voltemos a fazê-lo em ocasiões semelhantes. Um reforçador negativo revigora qualquer comportamento que o reduza ou que o faça cessar: quando tiramos um sapato que está apertado, a redução do aperto é negativamente reforçadora e aumenta a probabilidade de que ajamos assim quando um sapato estiver apertado. (SKINNER, 1974, p.43)

Em outras palavras, as pessoas aprendem porque as consequências de suas respostas influenciam em suas respostas futuras. Por exemplo: Imagine que uma criança precisa abrir a porta, mas não consegue. No momento no qual ela gira a maçaneta e consegue abrir a porta (como consequência imediata), a resposta de girar a maçaneta será reforçada, o que aumentará a probabilidade de ela, diante de uma porta, girar a maçaneta. Nesse caso, pode-se dizer que a criança aprendeu a abrir a porta, porque ela adquiriu uma resposta nova em seu repertório.

Porém, conforme foi explicitado, “aprender” não é somente adquirir novas respostas. Imagine que a criança já sabe chegar ao resultado de um problema de matemática, mas, após alguns meses, ela aprendeu um modo mais rápido de

---

<sup>1</sup> Skinner (1979) refere-se a respostas semelhantes como classe de respostas. Sobre esse termo, ele explica que só é possível prever a ocorrência futura de respostas semelhantes, ou seja, a unidade de uma ciência preditiva não é uma resposta, mas sim uma classe de respostas que são nomeadas como “operante”.

resolver esse mesmo problema. Pode-se dizer que houve um refinamento de uma resposta, o que também é considerado aprendizagem.

Da mesma forma, pode-se dizer que houve aprendizagem quando, por exemplo, a criança que mostrava a língua a todos passou a receber bronca do professor todas as vezes que fazia isso, o que a levou a praticamente não emitir mais essa resposta.

Uma forma de o professor garantir a manutenção da resposta do aluno é, por exemplo, passar a elogiá-lo intermitentemente quando faz lição, isto é, em alguns momentos o elogia e em outros, não. Esse é um recurso importante cuja eficácia é comprovada com base no aumento da frequência da resposta que ele gera.

Em resumo, a aprendizagem é definida como:

(...) mudança no comportamento (seja no sentido de que passamos a dar uma resposta que não dávamos antes, ou de que damos uma resposta que já sabíamos dar, mas o fazemos de forma diferente, ou sob outras circunstâncias, e com outras consequências, seja ainda no sentido de que deixamos de dar uma resposta que anteriormente dávamos) (GIANFALDONI; RUBANO; ZANOTTO, 2011, p.165).

Vendo a aprendizagem como mudanças no comportamento, pode-se dizer que o ser humano está sempre aprendendo. Mas, dependendo das circunstâncias a aprendizagem pode ocorrer de forma mais rápida ou mais lenta, mais sofrida ou mais prazerosa. Como foi visto, há três variáveis que compõe as chamadas contingências de reforço, sob as quais há aprendizagem: (1) a ocasião em que o comportamento ocorre, (2) o próprio comportamento e (3) as consequências do comportamento (SKINNER, 1968). Arranjando essas contingências de reforço, isto é, organizando condições adequadas pode-se acelerar a aprendizagem de modo a facilitar o aparecimento de um comportamento ou até mesmo assegurar o aparecimento de um comportamento que poderia, de outro modo, nunca ocorrer. Essa organização de condições adequadas a fim de induzir mudanças nas respostas de uma pessoa é chamada de ensino (ZANOTTO, 2000).

## 1.2 O conceito de ensino

Ensinar para Skinner (1959) é uma atividade planejada e intencional. Isto é, só se pode afirmar que uma pessoa ensinou a outra (desempenhando papel de professor) se esse professor mudou o próprio comportamento para facilitar a aprendizagem. O autor ilustra essa ideia contando sobre um homem que aprendeu a utilizar uma enxada observando como um lavrador o faz. Pode-se dizer que esse homem aprendeu a usar a enxada, mas só se poderia dizer que o lavrador foi professor e ensinou se ele tivesse emitido respostas como: mover a enxada mais devagar propositalmente, repetir uma parte da ação para que o homem pudesse imitar, reforçar os movimentos corretos do homem, dar instruções sobre como movimentar a enxada, entre outras.

Portando, ensinar é arranjar contingências de reforçamento que agilizam a aprendizagem (1959). Então, só há ensino quando as condições antecedentes à resposta, a própria resposta e as consequências dela forem analisadas e planejadas pelo professor. Ou seja, há três componentes que devem ser considerados nesse planejamento de ensino (GIANFALDONI; RUBANO; ZANOTTO, 2011):

- 1) Criar uma condição antecedente que facilite a ocorrência da resposta: Isso pode ser feito através da apresentação de um modelo, como no caso de o pai ter movido a enxada mais vagorosamente para que o filho imitasse. Outro procedimento utilizado como condição antecedente que facilita a ocorrência da resposta são as instruções verbais, que são muito utilizadas por educadores.
- 2) Ter clareza de qual é a resposta final que se quer que o aluno realize: Sabendo onde se quer chegar, resta ao professor modelar o comportamento do aluno como uma escultura de argila, isto é, um comportamento novo não surge de forma instantânea, é preciso o ensinar decompondo em pequenos passos para que o aluno gradualmente chegue na resposta final e para que seja possível dizer que aluno aprendeu. Esse procedimento, de reforçar uma série de aproximações sucessivas da resposta que se deseja desenvolver, é chamado pela Análise do

Comportamento de *modelagem*. A modelagem é um procedimento muito importante para o ser humano, uma vez que a probabilidade original da resposta em sua forma final é muito pequena, podendo ser até mesmo zero, mas a modelagem torna possível elaborar operantes complicados que nunca apareceriam no repertório do organismo por outros meios (SKINNER, 1979).

- 3) Reforçar positivamente as ações desejadas: Para que uma ação seja aprendida é indispensável garantir que ela produza consequências reforçadoras. Então o professor deve sempre identificar o que é reforçador a seus alunos e liberar esse reforço de forma sistemática, consequenciando as ações desejadas. Um professor pode, por exemplo, elogiar o aluno quando este fez sua lição de casa, ou planejar um jogo com a turma após todos finalizarem a tarefa, se souber que elogio e jogo são eventos que têm valor reforçador para seus alunos.

É relevante considerar que as consequências podem ser naturais ou arbitrárias: o reforçador natural é uma consequência direta do próprio responder. Por exemplo, se um aluno leu um livro e como consequência entendeu a história, o comportamento de ler um livro foi fortalecido, aumentando a chance de ocorrer novamente. Aqui, nota-se uma consequência natural reforçadora da ação de ler. Já o reforçador arbitrário é uma consequência que não depende apenas do responder, mas também da ação de outro indivíduo, ou seja, o aluno leu um livro e o professor o elogiou por isso, então o aluno tende a ler livros mais vezes sob controle dos elogios do professor. No processo ensino-aprendizagem, as consequências arbitrárias são muito importantes até que e para que reforçadores naturais tenham valor reforçador para o educando.

### **1.3 O conceito de atenção**

É mais do que comum ouvir os professores em sala de aula pedirem aos alunos para prestarem atenção. Skinner (1959) compara a frase “Prestem atenção!” falada por professores na sala de aula com a frase “Abra a boca” falada

por dentistas em seu consultório, dizendo que ambas as frases são comuns às duas situações devido a um mesmo motivo: as duas preparam condições de trabalho. Se o professor usa essa frase na suposição de que o fato de o aluno prestar atenção é fundamental à aprendizagem em sala de aula, cabe considerar a seguinte questão: o que é “atenção”?

Antes de responder a essa questão, é preciso diferenciar, seguindo a lógica de Skinner (1959), duas formas de atenção: a atenção capturada e a atenção prestada.

Alguns mecanismos de seleção de respostas são genéticos, o que significa que determinados estímulos são capazes de provocar respostas reflexas ou instintivas. A essa relação comportamental entre um estímulo antecedente e a resposta por ele eliciada é dado o nome de comportamento reflexo ou comportamento respondente, já que o organismo responde a um estímulo. Então, os reflexos referem-se principalmente à fisiologia interna do organismo. Assim, a atenção capturada ou atraída pode ser um ato reflexo. Um professor pode atrair a atenção do aluno se ele gritar, se fizer um barulho inesperado, ou se ele acender e apagar a luz rapidamente, por exemplo. Skinner faz referência à existência de materiais audiovisuais produzidos com o mesmo propósito, isto é, com o fim de capturar a atenção, como os livros didáticos que são recheados de ilustrações coloridas e CDs animados. Porém, “nada disso ensina o aluno a prestar atenção, e pode mesmo torná-lo mais propenso à desatenção a coisas que não são imediatamente interessantes”. (SKINNER, 1968, p. 115)

Já a atenção prestada, ou o “prestar atenção”, é tratado por Skinner (1968) como comportamento operante, ou seja, aquele que produz consequências no ambiente as quais podem retroagir sobre o organismo e alterar a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente (SKINNER, 1979). Sendo assim, o “prestar atenção” está submetido a todas as leis do condicionamento operante, como aquisição e manutenção por esquemas de reforçamento, extinção etc. (STRAPASSON, 2008).

Entendendo o “prestar atenção” como um processo comportamental, Skinner admite duas formas de interpretá-lo: “(a) como relações de controle de

estímulos, e (b) como uma classe de respostas precorrentes que clarificam, ou tornam mais eficaz, um estímulo discriminativo”. (STRAPASSON, 2008, p 519).

A primeira interpretação é explicada através da própria definição dada por Skinner (1979):

Atenção é uma relação (..) entre uma resposta e um estímulo discriminativo. Quando alguém presta atenção está sob controle especial de um estímulo. Detectamos a relação mais prontamente quando os receptores estão conspicuamente orientados, mas isso não é essencial. (p 137)

A partir dessa definição, entende-se que para o autor a atenção é uma relação entre uma resposta e um estímulo discriminativo. Essa relação pode ser estudada através de experimentos, como reforçar com comida todas as vezes que um pombo bica um disco, mas somente quando uma luz colocada acima do disco estiver piscando. O que acaba ocorrendo é uma discriminação na qual o pombo bica o disco enquanto a luz pisca e não bica enquanto a luz está apagada. Nota-se que o animal começa a olhar para luz. Pode-se dizer que o pombo está prestando atenção na luz. (SKINNER, 1979)

Porém, a atenção não é comprovada somente pela direção do olhar de alguém, isto é, não é possível afirmar que uma pessoa está prestando atenção na aula porque está olhando para o professor, assim como também não se pode afirmar que uma pessoa que não está olhando para o professor, não está prestando atenção. Quando um homem ouve uma orquestra e presta atenção particularmente nas clarinetas, é impossível demonstrar qualquer orientação especial do ouvido. Mas, quando esse homem relata que as clarinetas ficam um compasso atrás dos violinos, pode-se dizer que ele prestou atenção na música. O critério para afirmar que alguém está prestando atenção é saber se o estímulo está exercendo algum efeito sobre seu comportamento (SKINNER, 1979). O fato de uma criança ter resolvido um problema de matemática porque, segundo seu professor, “ele prestou atenção nas pistas certas”, poderia ser explicado sem perder o sentido, dizendo que “a criança resolveu o problema porque seu responder esteve sob controle das propriedades relevantes”. (STRAPASSON, 2008). Então, pode-se dizer que o pombo do experimento atenta para a luz, mesmo se não tivesse olhado para ela, quando exhibe uma reação discriminativa

correta, ou seja, quando bica o disco enquanto a luz pisca e deixa de bicar quando ela se apaga.

Desse modo, tratando o “prestar atenção” como uma relação entre condições antecedentes e respostas operantes, “a atenção como controle de estímulos torna-se produto da história de reforçamento do indivíduo que “presta atenção”, transferindo assim o controle da atenção de uma mente iniciadora para a relação organismo-ambiente”. (STRAPASSON, 2008, p 521) Então, a história de vida de uma pessoa a leva a prestar atenção na televisão e não num livro, por exemplo, quando a resposta de assistir televisão foi reforçada em momentos anteriores, o que acabou aumentando a probabilidade de, diante do estímulo TV, a resposta de assistir televisão ocorrer, enquanto que a resposta de ler um livro não foi conseqüenciada por reforçadores, isto é, em termos leigos “não trouxe recompensas”, ou “não valeu a pena”, o que fez com que diante de um livro a pessoa não atentasse para ele.

Além da noção de atenção como relação de controle, Skinner (1968) propôs uma segunda interpretação, na qual o “prestar atenção” é explicado como comportamento precorrente.

Atentar para algo (...) é responder a algo de modo que o comportamento subsequente tenda a ser reforçado. O comportamento precorrente pode ser aprendido ou não. Quando voltamos os olhos para um objeto e o focalizamos, ou cheiramos um odor, ou degustamos um líquido com a língua, ou passamos os dedos sobre uma superfície, fazemos com que o estímulo seja mais eficaz. Há dois estágios: (1) atentar para dado estado de coisas, e (2) responder a ele de algum outro modo. No curso normal dos eventos, o reforço do segundo estágio fortalece o primeiro. (SKINNER, 1968, p.115)

Estudos como os de Dér (1996); De-Nardin (2007 e 2013); Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) e Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010) mostram que a atenção e sua relação com a aprendizagem tem sido tema de pesquisas realizadas a partir de diferentes enfoques teóricos.

Considera-se importante, para o presente trabalho, apresentar resumidamente a pesquisa feita por estas últimas três autoras, pois mesmo não

sendo uma pesquisa realizada na perspectiva da Análise do Comportamento, apresenta dados pertinentes à proposta do presente estudo.

Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010) fizeram um levantamento de trabalhos sobre o Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), e a partir dos dados obtidos que apontam a existência de pesquisas que mostram um baixo percentual do diagnóstico patológico de TDAH, questionam se realmente existem tantos alunos portadores do transtorno como geralmente é dito no senso comum. A partir dessa incongruência, as autoras justificaram a relevância de se fazer uma análise da forma pela qual a atenção é compreendida pelos professores, podendo ser concebida como condição para aprender, ou efeito de aprendizagem. O objetivo foi o de identificar o conhecimento e os conceitos estabelecidos pelos professores sobre a atenção e sua relação com a aprendizagem. Foram participantes da pesquisa 30 professores que atuavam de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular, que responderam a um instrumento composto por questões de múltipla escolha, construído especialmente para a pesquisa. Os resultados – analisados quantitativa e qualitativamente – mostram que 60% da amostra acredita haver relação entre desatenção com desempenho escolar inferior; 50% da amostra acredita que o aluno desatento é aquele que não participa, nem se envolve com a atividade proposta; dos professores restantes, 37% analisam como desatento o aluno que não focaliza o professor. Para identificar ações que envolvem atenção e não envolvem atenção, 97% respondeu que solucionar problemas envolve atenção e 60% concorda que ações como andar, sentar e deitar não envolvem atenção; 60% considera que responder perguntas simples, como qual a cor preferida, envolve atenção e 37% discorda afirmando que não envolve atenção. Outro resultado relevante é que 67% dos professores respondeu que atenção é uma reação, sendo que apenas 17% respondeu que se trata de um comportamento e o restante dividiu suas opiniões, definindo atenção como capacidade ou sintoma. Outros dados obtidos indicam que 60% da amostra acredita ser verdadeira a afirmação de que o sucesso na aprendizagem depende da focalização do aluno e manutenção da atenção e 50% da amostra compreende a desatenção relacionada com a falta de envolvimento e participação dos alunos.

Como conclusão da pesquisa, as pesquisadoras reforçaram a hipótese de insuficiência de conhecimento por parte dos professores sobre a atenção, sendo esta considerada condição para aprender e não como efeito de aprendizagem. Concluíram também, que os professores acreditam que pode ocorrer aprendizagem mesmo que a focalização e a concentração não estejam necessariamente ocorrendo de forma concomitante. Mas, ao mesmo tempo, contrariam tal concepção quando a maioria alega que para estar atento é imprescindível que o aluno permaneça concentrado e focalizado no tema desenvolvido em sala de aula.

Por acreditar que a atenção está estreitamente relacionada com a aprendizagem e considerando os dados obtidos por Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010) segundo os quais a maioria dos professores não tem conhecimento necessário sobre tema, não sabe qual a melhor forma de proceder em sala de aula para garantir a atenção e a aprendizagem de seu aluno, é possível supor que os professores acabam cometendo erros que podem comprometer o desempenho de seus alunos.

Torna-se, portanto, importante estudar mais profundamente a relação entre atenção e aprendizagem na visão dos professores, já que isso interfere em sua atuação. O presente trabalho tem como objetivo geral compreender a visão dos professores sobre o tema atenção e aprendizagem e tem como objetivo específico investigar como os professores definem os conceitos de atenção e aprendizagem, como eles os relacionam e como a compreensão desses termos interfere na atuação deles em sala de aula.

## **2 MÉTODO**

### **2.1 Participantes**

Quatro professores que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo. A escolha desses participantes se deu devido ao fato de eles atuarem no Ciclo de Alfabetização que, conforme foi elucidado, é uma etapa essencial na educação, já que tanto o fracasso quanto o sucesso do aluno nessa etapa se arrastam para a vida toda e, havendo no Brasil um grande número de crianças que passam por esse ciclo sem a devida aprendizagem, isso torna-se um problema preocupante, uma vez que as crianças representam o futuro do país. Portanto, considera-se relevante investigar a visão dos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização sobre temas relacionados a educação.

Há nesta escola duas turmas de 1º ano, duas de 2º ano e três de 3º ano, com um total de sete professores que atuam nesse Ciclo de Alfabetização. Sendo assim, o número de participantes do presente estudo foi definido considerando o número total de professores, garantindo-se pelo menos metade deste número. Assim, foi entrevistada uma professora do 1º ano, duas do 2º ano e uma do 3º ano, devido à escolha da coordenação da escola e o consentimento das professoras. Como critério de inclusão, os professores deveriam estar atuando em sala de aula, na escola referida, no ano letivo de 2014 - no qual a coleta foi realizada - e deveriam ter completado pelo menos um ano letivo de docência em 2013 nesta mesma escola, no 1º, 2º ou 3º ano (Ciclo de Alfabetização). A idade e o sexo não foram usados como critérios de exclusão.

### **2.2 Local**

A área física da Escola conta com laboratório de informática, quadra poliesportiva, refeitório, cozinha, sala de diretoria, sala de professores, secretaria, salas de aula, incluindo uma sala de Educação Especial voltada a alunos identificados como portadores de Transtornos Mentais. Há duas turmas de 1ºano, duas turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano, três de 4º ano, três de 5º ano e uma sala para alunos de inclusão.

É importante salientar que uma vez por semana ocorre uma reunião de professores e coordenação, chamada HTPC, a qual é composta de duas partes: a primeira parte é o momento de dar avisos e informações importantes. A segunda parte é chamada de estudo, na qual os professores que atuam nos mesmos anos ano se reúnem em grupos onde discutem formas de atuar, problemas que surgem, são levantadas como suporte algumas teorias, e há a tentativa de entrar num consenso de atuação.

### **2.3 Instrumentos**

Tendo como base o questionário desenvolvido por Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010), um roteiro de entrevista (Apêndice A) foi construído especialmente para atender aos objetivos da presente pesquisa. Trata-se de uma entrevista semi dirigida com questões abertas, o que garante que todos os entrevistados respondam às mesmas perguntas, mas possibilita que outras questões sejam eventualmente apresentadas ao longo da entrevista. Optou-se por questões abertas para que houvesse a oportunidade de analisar o relato do participante de forma que ele responda o que acredita ser mais relevante, sendo esse um dado a ser analisado posteriormente.

### **2.4 Procedimentos de Aplicação**

As entrevistas foram realizadas individualmente, numa sala dentro da escola que estava vazia e sem barulhos, para minimizar ao máximo a interferência externa no conteúdo das respostas. Foi usado o gravador de voz para que o discurso de cada participante fosse integralmente preservado. Porém, apenas a entrevistada 1 consentiu com o uso do gravador, de modo que as outras três entrevistas com as demais professoras foram realizadas sem o apoio do gravador de voz. O tempo médio de duração das entrevistas foi 25 minutos, variando de acordo com o ritmo de cada participante.

### **2.5 Aspectos Éticos**

A presente pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética (CEP - CAAE: 25627913.0.0000.5482).

A obtenção da autorização para coleta nos termos acordados com a instituição se deu após o consentimento na participação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice B) no qual são firmados compromissos entre participante e pesquisadora quanto ao sigilo, preservação da identidade, utilização dos dados exclusivamente para fins de pesquisa e a possibilidade de retirada de autorização por parte do participante a qualquer tempo, sem prejuízo de qualquer espécie, de acordo com resolução CONEP 96/1996.

## **2.6 Tratamento dos Dados Obtidos**

As informações coletadas foram submetidas à análise qualitativa. Num primeiro momento o discurso de cada professora foi transcrito de forma integral (Apêndice C) análise foi realizada em três etapas. A primeira consistiu em agregar as respostas das quatro participantes em cada questão, sendo analisadas as treze questões respondidas por elas, de modo a englobar as respostas de todas.

Na segunda etapa foram criadas categorias em torno de eixos temáticos para cada uma das questões, definidas a partir das frequências e de dados convergentes.

As categorias criadas para cada questão foram:

### Questão 1:

Frequência na qual as professoras planejam suas aulas

Formas de atividades de planejamento realizado por elas

Funções que o planejamento tem em suas atuações

### Questão 2:

Comportamentos emitidos pelos alunos dos quais as professoras gostam

Reação da professora quando o aluno se comporta de forma desejada

### Questão 3:

Comportamentos emitidos pelos alunos dos quais as professoras não gostam

Reação da professora quando o aluno se comporta de forma indesejada

Questão 4:

Termos usados para se referir à avaliação da aprendizagem

Forma pela qual o aluno é avaliado

Método de avaliação utilizado pelas professoras

Questão 5:

Procedimentos tomados pelas professoras diante do baixo rendimento do aluno

Questão 6:

Fatores dos quais o sucesso na aprendizagem depende

Questão 7:

Estratégias utilizadas para que o aluno aprenda o que é ensinado

Questão 8:

Definições para o termo *aprendizagem*

Principais palavras usadas na definição do termo *aprendizagem*

Questão 9:

Comportamentos emitidos pelo aluno que fazem as professoras acreditarem que eles não estão prestando atenção

Comportamentos emitidos pelas professoras para averiguar se o aluno está prestando atenção

Questão 10:

Comportamentos emitidos pelas professoras quando elas acreditam que o aluno está desatento à aula

Eficácia do comportamento emitido pela professora, segundo ela.

Questão 11:

Definições para o termo *atenção*

Principais palavras usadas na definição do termo *atenção*

Questão 12:

Estratégias para o treino de atenção em aula tomadas pelas professoras

Questão 13:

Respostas sobre a relação entre atenção e aprendizagem dadas pelas professoras

Principais palavras usadas nas respostas

Com base nas categorias criadas, os resultados construídos foram descritos na última etapa da análise.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão foram organizados de modo a englobar as respostas de todas as participantes. O número entre parênteses refere-se ao número de ocorrências de uma determinada resposta. É relevante salientar que como uma professora pode ter dado mais de uma resposta, há casos em que o número total de ocorrências é maior do que o de participantes. Outra informação relevante é que em alguns momentos a pesquisadora notou a necessidade de fazer perguntas adicionais (PA), para garantir a obtenção de todas as respostas.

Todas as professoras participantes são formadas em pedagogia e fizeram algum tipo de curso relacionado à sua área de atuação.

No presente estudo, as quatro professoras responderam que planejam suas aulas antes de entrar na sala e se referiram a esse planejamento como uma atividade fundamental e constante. Duas das professoras disseram que planejam uma vez por semana (de domingo), uma delas disse que planeja diariamente e outra não se referiu a quantidade de dias por semana, mas disse que planeja sempre. Através do relato das professoras é possível observar algumas funções que o planejamento tem em suas atuações. São elas: ter outras opções se a atividade proposta não estiver dando certo (2); conseguir incluir alunos de diferentes níveis de aprendizagem (1); suprir as curiosidades da turma (1).

Três delas, ainda, se aprofundaram dizendo que as atividades em aula têm que estar sempre sendo modificadas dependendo da demanda advinda dos alunos e que a aula nem sempre ocorre conforme o planejado e que é preciso ir aprimorando o que foi planejado, no sentido de que o que deu certo permanece e o que não deu é retomado. Essas falas revelam que o aluno não é o único a aprender em sala de aula; o professor também está num processo contínuo de aprendizagem, já que suas ações vão sendo modificadas pelas consequências delas, isto é, o comportamento do professor está sob controle do comportamento do aluno. Skinner (1979) se refere a isso como o terceiro nível de seleção por consequências, que diz respeito à cultura, onde o comportamento de outras pessoas passa a ser parte importante do ambiente, ou seja, o comportamento

delas pode intervir na aquisição e manutenção de novos comportamentos do indivíduo.

Para que haja um planejamento de aula bem sucedido é fundamental que seja feito um planejamento de atividades, ou seja, é essencial que a professora tenha conhecimento de onde ela quer que o aluno chegue e como ela irá contribuir para isso. É muito importante que o professor observe e saiba o que dá certo com aquela turma e o que não dá. Assim, ter consciência que em determinada turma os alunos trabalham melhor individualmente, em outra turma trabalham melhor em duplas, que o silêncio na sala ajuda na aprendizagem dos alunos de uma turma, mas não necessariamente em outra, que sentar em roda no chão pode ser produtivo a uma turma e para outra não, etc. Enfim, é conhecendo a dinâmica da turma que o professor é capaz de planejar sua ação, que envolve tanto criar condições antecedentes favoráveis à aprendizagem, quanto reforçar positivamente as ações desejadas. As professoras participantes dessa pesquisa mostraram estar atentas às peculiaridades de cada turma e cada aluno, em falas como “Você joga a atividade ou o conteúdo conforme você vai sentindo a turma (...) e cada um ali é um diferente (...)”, o que facilita tanto o planejamento do ensino quanto o ensino propriamente dito.

Lembrando o conceito de ensino para Skinner (1959), ensinar é uma atividade planejada e intencional, é arranjar contingências de reforçamento que agilizam a aprendizagem, de modo que só se pode ser denominado “ensino” quando as condições antecedentes à resposta, a própria resposta e as consequências dela forem analisadas e planejadas pelo professor. Conforme foi visto, há três componentes que devem ser considerados nesse planejamento de ensino: (1) Criar uma condição antecedente que facilite a ocorrência da resposta; (2) Ter clareza de qual é a resposta final que se quer que o aluno realize; (3) Reforçar positivamente as ações desejadas (GIANFALDONI; RUBANO; ZANOTTO, 2011; SKINNER, 1979).

Então, se a professora estabelece como resposta desejada que o aluno reconheça as letras do alfabeto, um dos comportamentos que deverá ser realizado por ela é criar condições antecedentes para facilitar o aparecimento

dessa resposta, isto é, a professora pode fazer atividades como pintar as letras do alfabeto, ou cantá-las, ou encaixar cada letra num painel, entre outras.

A partir do relato das professoras, nota-se que planejar para elas é colher material (2), estudar (1), anotar (1), pensar (1), pesquisar no computador (1) e preparar (1), ou seja, elas planejam as condições antecedentes que facilitarão a ocorrência da resposta e sabem qual a resposta final que querem que o aluno realize, uma vez que essa resposta final é requisitada pela própria coordenação da escola, que diz o que deve ser aprendido até o final do ano em todos os anos letivos. Mas e o terceiro componente que Skinner (1979) aponta que deve ser considerado no planejamento de ensino, o reforçar positivamente as ações desejadas? Nenhuma das professoras se referiu como parte do planejamento pensar em consequências para as respostas desejadas. Como foi visto, as consequências das respostas das pessoas influenciam em suas respostas futuras, isto é, um componente essencial do ensino é reforçar positivamente as respostas que os professores querem que os alunos emitam, para que aumente a probabilidade de elas ocorrerem novamente. Porém, apesar de pensar em consequências para as respostas desejadas não ter sido referido como parte do planejamento de ensino, não quer dizer que elas não o façam, pelo contrário, isso é relatado como sendo feito na prática.

O uso do reforçamento positivo fica mais claro nas respostas obtidas na questão 2 “quais comportamentos que você gosta que os alunos emitam em sala de aula e o que você faz quando eles se comportam dessa forma?”. Ao respondê-la, as participantes citaram como comportamentos desejáveis a solidariedade (2), o envolvimento (2), o comprometimento (2), a participação (2), a autonomia (1), o respeito (1), a colaboração (1), a amizade (1), a compreensão do que foi exposto (1) e o capricho (1). E, como consequência desses comportamentos, as quatro professoras disseram elogiar os alunos, tanto individualmente quanto na frente da turma, para que ele sirva de modelo aos outros, ou seja, o elogio é o recurso mais utilizado como reforçador positivo. Além do elogio, outros reforçadores positivos utilizados por elas foram citados, como incentivar (2) e valorizar (1), que não deixam de ser formas de elogio. Uma das professoras deu exemplos do que ela chamou de valorizar o aluno: “olha que bonito; olha que coisa mais linda; muito bem; você é muito educado”. Outra das professoras se referiu ao elogio e ao

incentivo tendo relação com o aumento da autoestima do aluno, isto é, quando ela o incentiva e o elogia sua meta é aumentar a autoestima dele. Foi citado, ainda, como reforçadores positivos abraçar e beijar (1), dar objetos que os alunos gostam, como adesivos e carimbos (1) e possibilitar que o aluno faça algo que gosta, tal como contar uma história para a turma inteira ou ler em voz alta (1).

Nota-se, então, que as professoras, mesmo sem incluir suas ações de consequenciar comportamentos desejáveis dos alunos como parte do planejamento do ensino, relatam que reforçam positivamente respostas que consideram adequadas. Em outras palavras, mesmo sem nenhuma professora ter se referido a planejar quais serão suas ações como consequência do modo pelo qual o aluno se comporta, elas sabem na prática como reforçar positivamente e o fazem. A título de exemplo, uma das professoras abriu sua pasta e mostrou os adesivos que compra para dar aos alunos, o que revela que ela planeja reforçar positivamente o comportamento que deseja que seus alunos emitam.

Voltando ao exemplo da professora que estabelece como resposta desejada o aluno reconhecer as letras do alfabeto, além de criar condições antecedentes para facilitar o aparecimento dessa resposta, outro comportamento que ela deverá ter é de reforçar positivamente as ações desejadas. É relevante salientar que reforçar positivamente não é necessariamente elogiar, abraçar, beijar, entre outros. Para uma criança que não gosta de ser abraçada, por exemplo, se ela dissesse a resposta certa em voz alta e a professora a abraçasse em seguida, a probabilidade de a criança dizer a resposta em voz alta iria diminuir, ao contrário de aumentar, que seria o real objetivo da professora. Isso significa que o que é reforçador para alguém pode não ser para o outro e mais: o que é reforçador para alguém, pode não ser reforçador para esse mesmo alguém dependendo das condições e do momento. Por exemplo, se a professora der no período da manhã um salgadinho para as crianças que fizeram a tarefa, a chance de no futuro muitas delas se comportarem dessa forma novamente aumenta, mas se a professora der o salgadinho no período da tarde, após as crianças terem almoçado, provavelmente a chance de as crianças fazerem a tarefa novamente num futuro próximo não vai aumentar, pois no momento o salgadinho perdeu seu valor reforçador, então a probabilidade da resposta não mudará.

Assim, cabe ao professor estar atento a o que é um potencial reforçador naquele momento, para aquele aluno especificamente, para que possa usar esse reforçador como consequência do comportamento desejável. As professoras entrevistadas mostram saber disso na prática, conforme aparece em suas falas: “Os chamo para ler em voz alta ou para contar uma história, porque sei que a maioria adora fazer isso”, “Eu elogio, eu abraço, beijo, ponho adesivo nas lições, ponho estrela, carimbo, etc. Eles gostam muito”. Enfim, através do discurso delas percebe-se que elas se preocupam com o que é reforçador para seus alunos e usam isso como uma ferramenta de aprendizagem.

Da mesma forma que foi perguntado quais comportamentos as professoras gostam que os alunos emitam em sala de aula e o que elas fazem quando eles se comportam dessa forma, foi perguntado quais comportamentos que elas não gostam que seus alunos emitam e o que elas fazem quando eles se comportam dessa forma. O desrespeito foi apontado unanimemente como o comportamento dos alunos que as desagradam. Tanto o desrespeito para com o professor quanto para com os colegas. Além disso, foram apontados comportamentos como mentir (1), pegar as coisas dos outros (1), não prestar atenção à professora enquanto ela explica (1), conversar constantemente na hora errada (1), falar palavrão (1) e bater (1). Ou seja, com relação à quais comportamentos as professoras não gostam que os alunos emitam em sala de aula, as respostas relacionadas à matéria propriamente dita, isto é, não prestar atenção e conversar na hora errada foram citados poucas vezes se comparado a comportamentos relacionados ao modo como eles tratam as outras pessoas. Percebe-se que as professoras valorizam muito o respeitar o outro e é um comportamento que querem que todos os alunos emitam.

Diante desses comportamentos que as desagradam, a conversa com o(s) aluno(s) foi citada como principal atitude tomada pelas professoras. Uma das professoras contou que se o problema é individual ela retira os envolvidos da sala e conversa individualmente, e se o problema está no grupo como um todo a conversa é com a turma toda.

Uma das professoras mencionou “chamar atenção” e “trazer para o foco” como atitudes tomadas em consequência de o aluno não prestar atenção à

professora enquanto ela explica. O fato do “não prestar atenção” ter aparecido como comportamento indesejável pode indicar que o prestar atenção é considerado um comportamento importante em sala de aula e que, portanto, na visão dos professores a atenção pode estar relacionada com a aprendizagem, o que será discutido adiante.

Duas das professoras usaram o termo *roda de conversa*, explicando que tudo que acontece fora das regras combinadas é conversado e o combinado é lembrado. Três das professoras contaram que no começo do ano é estabelecido um combinado entre a sala toda, que contém regras de convivência e comportamento e as consequências de não serem cumpridas, de modo que, segundo elas, o próprio aluno concorda que ele está saindo do combinado e entende as consequências disso. Em outras palavras, três delas citaram a “retomada de combinados” como a ação realizada diante de comportamentos que a desagradam e esse estabelecimento de combinados e regras claras no início do ano parece ser fundamental para o modo o qual essas professoras atuam.

Em se tratando do modo como as professoras atuam diante de comportamentos que as desagradam, parece que há um consenso de atuação entre elas, isto é, as respostas dadas pelas professoras à pergunta de como elas atuam quando o aluno se comporta de forma indesejada foram muito semelhantes. E essa hipótese da existência de consenso se confirma, já que é sabido que os professores se reúnem com esse foco. Conforme foi descrito (vide Método – local), os professores, juntamente com a coordenação, participam de uma reunião semanal onde discutem os problemas que surgem e as formas de atuar; também são lembradas algumas teorias como suporte e há a tentativa de entrar num consenso de atuação. Essa reunião é uma ferramenta importante para a qualificação do ensino, fazendo com que o professor permaneça sempre focado no planejamento de seu ensino e atuação.

Essa convergência também se revela no modo pelo qual as professoras dizem avaliar a aprendizagem dos alunos. Segundo elas, a avaliação do aluno deve ser feita o comparando com ele mesmo, de modo individual, e não com a média da turma. As professoras disseram avaliar o aluno pelo quanto ele avançou (1), evoluiu (2) e pelo seu desenvolvimento (1). A título de exemplo, uma

professora disse: “eu avalio o aluno conforme ele chega e a partir de como vai se desenvolvendo”. Além de sua fala mostrar que cada aluno é comparado com ele mesmo, ela revela também uma noção de continuidade na avaliação, isto é, ela poderia ter dito “conforme ele chega e sai”, mas disse “conforme ele chega e a partir de como vai se desenvolvendo”. Essa noção de continuidade é confirmada se as respostas das quatro professoras forem analisadas conjuntamente: foram usados os termos *processual* (2), *contínua* (1) e *constante* (2) para se referir à avaliação da aprendizagem.

Sobre essa avaliação constante, as professoras relataram que usam como método para avaliar esse avanço/desenvolvimento/evolução, a observação diária do aluno em todos os momentos e atividades (3), a sondagem de um por um (1), provas – sendo encaradas como apenas uma parte do método de avaliação (1). Os dados mostram que todas elas concordam que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo e constante, devendo ser realizado diariamente com um olhar individualizado para aluno. Através desse olhar individualizado, as professoras dizem perceber as dificuldades e as facilidades do aluno. Isso pode ser notado, por exemplo, na fala de uma delas: “às vezes a criança não está bem no dia da prova, faz uma prova ruim, mas você sabe que ela pode fazer melhor, baseado no dia a dia daquela criança”.

Assim, quando um aluno apresenta um rendimento abaixo do esperado, as professoras dizem conseguir perceber e tomar medidas com relação a isso. Foram citadas como medidas tomadas: atendimento individualizado – realizado tanto pela professora auxiliar quanto pela própria professora (4), atividades extraclasse (1), uso de atividades diferenciadas em aula (2) e mudar a forma de passar o conteúdo (1). Então, há um investimento em cada aluno: “Vou investir nesse aluno o tanto que for necessário, de formas diferentes”, relatou uma das professoras. E esse “investimento” ao qual ela se refere se dá através do cuidado de mudar seu próprio comportamento para facilitar a aprendizagem do aluno, o que caracteriza o comportamento de *ensinar* e define o que é ser professor. (Skinner, 1959)

Além desse investimento no aluno que está com um baixo rendimento, as professoras relatam investir na turma como um todo, observando cada aluno e

desenvolvendo estratégias para tentar garantir sua aprendizagem. Quanto a isso, ao ser perguntado quais eram as estratégias utilizadas pela professora para que o aluno aprenda o que é ensinado, as professoras responderam de imediato, mostrando capacidade de relatar de forma objetiva suas estratégias. Elas se referiram a estratégias tais como: roda de leitura (3), roda de conversa (3), uso do lúdico – brincadeiras e jogos (2), roda numérica (1), atividades de leitura e escrita (1), uso da interdisciplinaridade (1) e uso da música – cantar (1). Nota-se novamente uma convergência nas respostas das professoras, visto que três delas usaram os mesmos termos “roda de leitura” e “roda de conversa” como estratégias.

Além disso, duas das professoras apontaram como estratégia o que chamaram de “levar para o concreto”, e explicaram que levar para o concreto é ensinar usando muito o visual, fazendo uso de material concreto, que dá para pegar e olhar, como jogos, uso de palitinhos, contar os dedos, desenhos, etc. E uma das professoras apontou o planejamento como estratégia usada por ela, o que reafirma a importância do planejamento do ensino.

Uma das professoras acrescentou à resposta uma visão crítica sobre sua própria forma de atuar dizendo: “a gente faz muito esse oral e visual e o registro do aluno falta um pouco no meu trabalho. Um registro deles sobre aquele conteúdo, aquela aprendizagem (...). Então eu acho que de repente é uma coisa que eu tenho que pensar”. Não se sabe se ela já tinha conhecimento de que falta o registro sobre o desempenho do aluno em sua aula, ou se foi a pergunta que possibilitou que ela percebesse isso. O fato é que as perguntas da entrevista evocaram a reflexão da professora sobre sua própria atuação e pontos a melhorar e isso parece muito importante, pois mostra que o fato de o professor relatar e discutir sobre sua própria atuação pode fazer diferença na qualidade do ensino.

Algumas das professoras aprofundaram suas respostas. Uma delas acrescentou que as estratégias utilizadas por ela vão depender da necessidade da sala; outra professora contou suas estratégias passo a passo, dizendo que primeiramente explica o conteúdo geral para a sala, depois pede aos alunos para fazerem uma atividade relacionada a esse conteúdo e enquanto eles realizam a atividade ela vai andando pela sala e observando o andamento e a participação

de cada aluno. Em resumo, as professoras, além de saberem relatar com clareza suas estratégias, mostraram estar sensíveis às necessidades dos alunos, adaptando sua forma de atuar para tentar garantir o sucesso do aluno em sua aprendizagem. Mas, será que esse sucesso depende só do professor?

Ao responder à questão sobre de quais fatores depende o sucesso na aprendizagem do aluno, todas as professoras incluíram na resposta tanto o desempenho do professor quanto o desempenho do aluno. Assim, foram citados como fatores dos quais o sucesso na aprendizagem depende: o *desempenho do professor* (4), o *desempenho do aluno* (4), o *apoio familiar* (2), a *saúde do aluno* (1) e o *contexto escolar* (1). A família foi citada como um suporte para facilitar a aprendizagem do aluno e a saúde do aluno foi colocada como um pré requisito para que seja possível aprender, isto é, a professora disse que “se a criança não está tendo um acompanhamento psicológico, se não estiver bem alimentada e bem dormida, não consegue aprender”; assim, para uma das professoras, a aprendizagem do aluno possui uma relação de dependência com sua saúde.

Ao se referir ao *desempenho do professor* como fator relacionado ao sucesso do aluno as professoras citaram os seguintes aspectos: *professor que estimule e motive* (2), *professor que saiba passar o conhecimento* (1), *professor bem preparado academicamente* (1), *vontade do professor* (1), *bem estar do professor* (1), *professor saber observar o aluno* (1). Já em relação ao *desempenho do aluno* como fator de sucesso dos educandos, as professoras citaram os seguintes aspectos: *interesse do aluno* (2), *esforço do aluno* (2) e *vontade do aluno* (1). Nota-se que, na opinião das professoras, vontade/interesse tanto do aluno quanto do professor são aspectos dos quais a aprendizagem do aluno depende: quanto maior a vontade/interesse do aluno e do professor, maior a aprendizagem do aluno.

Uma das professoras, ainda, completou sua resposta dizendo: “Eu acho que um bom professor é um dos fatores determinantes. Mas eu acho que o interesse é também do aluno, se o aluno não se interessar ele não vai aprender porque a gente não coloca o conhecimento na cabeça das crianças. Às vezes jogam tudo em cima do professor né? Não é. Quem aprende é o indivíduo”. A ideia que ela tenta passar é a mesma discutida na Introdução, de que a culpa do

baixo rendimento na aprendizagem do aluno, se não fosse do próprio aluno, seria do professor, o que também seria uma ideia equivocada, já que, além daqueles que ensinam e aprendem, há também outros protagonistas que influenciam na aprendizagem do aluno: aqueles que pesquisam, financiam, organizam e administram o sistema educacional. O interessante é que uma das professoras citou alguns desses protagonistas, dizendo que o contexto da escola contribuiu muito para o sucesso na aprendizagem do aluno, referindo-se a outros profissionais da educação que atuam na escola, como a coordenação e a direção, como fatores que fazem diferença nessa aprendizagem.

As professoras fizeram referência ao sucesso na aprendizagem como um objetivo do professor e da escola; mas, para se falar em sucesso na aprendizagem, está subentendido que as professoras já possuem um conceito de aprendizagem formado. As respostas das participantes para a pergunta: “Para você, o que é aprendizagem?” revelaram uma multiplicidade de definições para o termo.

Professora 1:

“É tomar para si aquilo que foi ensinado”

“É trazer significado a um determinado conteúdo”

“É entender”

Professora 2:

“Acrescentar algo novo – aperfeiçoando e aprimorando- a aquilo que você já conhece”

Professora 3:

“É saber”

Professora 4:

“É ser capaz de reproduzir/ usar no dia a dia aquilo que você assimilou, isto é, o conteúdo aprendido”

Ao contrário do modo de atuação das professoras, nota-se que elas não possuem uma convergência na definição do termo aprendizagem e que usam outros termos como “entender” e “saber” como sinônimos de “aprender”. Percebe-se que entre as professoras há uma visão de aprendizagem a qual Skinner (1968) aponta como mais próxima do senso comum, que define “aprender” como adquirir conhecimento. O autor considera que aprender inclui além da aquisição, o refinamento, a manutenção e a eliminação de respostas já aprendidas, de modo que o termo aprendizagem é usado quando há uma mudança na probabilidade da resposta de um indivíduo.

Comparando essa definição com a das professoras, a maioria delas se ateve à definição de aprendizagem relacionada a adquirir conhecimento, exceto uma delas que se referiu também ao refinamento de respostas, ao dizer “acrescentar algo novo – aperfeiçoando e aprimorando – àquilo que você já conhece”. Isso pode ser confirmado se forem observadas as palavras citadas nas respostas das professoras, como um todo: *conteúdo* (2), *saber* (1), *entender* (1), *significado* (1), *ensinado* (1), *aprimorar* (1), *aperfeiçoar* (1), *acrescentar* (1), *conhecer* (1).

Mas, para que a aprendizagem ocorra da forma que o professor espera, ele deve se comportar de uma determinada maneira, na tentativa de garantir essa aprendizagem. Skinner (1959), comparando a frase “prestem atenção!” falada por professores na sala de aula com a frase “abra a boca” falada por dentistas em seu consultório, diz que ambas as frases são comuns às duas situações, pois se referem à preparação de condições de trabalho: o cliente abrir a boca é condição para o dentista trabalhar, o aluno prestar atenção é condição para o professor ensinar. Assim, o prestar atenção está fortemente relacionado com a aprendizagem. Se o professor usa essa frase na suposição de que o aluno prestar atenção é fundamental à sua aprendizagem, a primeira questão a se pensar seria como os professores percebem se um aluno presta ou não atenção à aula? No presente estudo, nas respostas dadas pelas participantes a essa questão, foram citados: *o olhar do aluno* (2), *a devolutiva/participação do aluno* (3), *se o aluno está fazendo a atividade* (1), *se o aluno está conversando durante a explicação* (1).

A categoria *olhar do aluno* diz respeito ao ponto para o qual o olhar do aluno se direciona durante a explicação, isto é, se o aluno está olhando para a professora ou não. Nota-se que a direção do olhar do aluno foi apontada pela metade das professoras como um sinal de que o aluno está prestando atenção à aula. Cabe lembrar, porém, segundo Skinner (1979) e Strapasson (2008), que a atenção não é comprovada somente pela direção do olhar de alguém. Uma das professoras refletiu espontaneamente sobre o olhar do aluno como comprovante de atenção, dizendo “a criança olha pra você, mas nem sempre ela presta atenção no que você está falando. Às vezes ela está olhando, mas está viajando, não está ouvindo sua fala. Será que em uma sala que está silenciosa, com todo mundo quieto olhando, está ocorrendo aprendizagem? Talvez não”. Retomando o exemplo de Skinner (1979), quando um homem ouve uma orquestra e presta atenção particularmente nas clarinetas, é impossível demonstrar qualquer orientação especial do ouvido. Mas, quando esse homem relata que as clarinetas ficam um compasso atrás dos violinos, pode-se dizer que ele prestou atenção na música. O critério para afirmar que alguém está prestando atenção é saber se o estímulo está exercendo algum efeito sobre seu comportamento.

Dessa forma, o que realmente comprovaria se o aluno prestou ou não atenção à explicação da professora, por exemplo, seria o que as próprias professoras chamaram de *devolutiva/participação do aluno*. Essa categoria inclui a atuação do aluno em relação ao conteúdo que está sendo ensinado, seja fazendo uma pergunta (2), um questionamento (1), ou um comentário (1).

Foi interessante o modo pelo qual o raciocínio das professoras foi sendo construído durante suas respostas. Num primeiro momento, metade delas respondeu, conforme os dados mostram, que o olhar era comprovante do prestar atenção; mas, após uma pergunta adicional da pesquisadora ou mesmo durante o desenvolvimento do relato das professoras, elas passavam a se questionar se esse olhar realmente comprovaria que o aluno está prestando atenção; uma delas chegou até a citar, ao final da resposta, a *devolutiva/participação do aluno* como comprovante do prestar atenção.

Três das quatro professoras aprofundaram suas respostas indo além de relatar sinais que comprovam a desatenção do aluno, contando quais são os

métodos adotados por elas para perceberem ou buscarem perceber esses sinais. Foram citados comportamentos como *observar o aluno* (3) e *aproximar-se do aluno* (2). Uma das professoras, que citou a *devolutiva/participação do aluno* como forma de averiguar se ele está atento ou não, relatou que se ele não dá a ela essa devolutiva, ela “vai atrás” até conseguir identificar se ele entendeu, o que significa que ela o questiona, o observa, e se aproxima.

Perguntadas sobre como se comportam se o aluno estiver desatento, todas as professoras informaram que *chamar atenção* é um comportamento emitido por elas diante da desatenção do aluno ou da turma, sendo que as quatro disseram chamar atenção oralmente e uma delas disse que além de oralmente, chama atenção através de gestos.

As professoras também relataram se comportar das seguintes formas: *fazer silêncio para que os alunos olhem* (1), *colocar o aluno desatento sentado perto da professora* (1), *chamar o aluno para conversar* (1), *chamar os pais para entender o que está acontecendo* (1). É relevante salientar que a forma pela qual a professora irá comportar-se dependerá da frequência e da intensidade da desatenção do aluno, isto é, segundo uma das professoras: “Se eu vejo que a criança é sempre dispersa, muitas vezes tiro ele do lugar (...). Agora em casos que eles que eles estão dispersos pela agitação mesmo do dia, aí às vezes eu paro de falar”. Ou, ainda, segundo outra das professoras: “De início chamo a atenção de todos, para não parecer que estou brigando só com ele. Depois chamo individualmente, converso. Se não resolve chamo os pais para entender o que está acontecendo”.

Assim, como a frequência e a intensidade da desatenção do aluno influencia na forma que a professora se comporta, o modo pelo qual a professora encara o termo atenção, isto é, como cada professora define como sendo prestar atenção, também influencia em seu comportamento. Portanto, é relevante esclarecer como as professoras definem esse termo. Foram dadas as seguintes definições para o termo *atenção*:

Professora 1:

“É se debruçar sobre alguma coisa que interessa, que quer entender, conhecer, aprender”.

“É você parar o que está fazendo, se desligar do externo para se localizar em alguma coisa”.

“É se interessar, participar, fazer a atividade”. “É ouvir, olhar, fazer, acompanhar”.

Professora 2:

“É compreender aquilo que é exposto”.

Professora 3:

“É ouvir e entender”.

Professora 4:

“É saber relatar o que aprendeu”.

“É devolver, participar”.

Da mesma forma que na definição do termo aprendizagem, foi observada uma falta de convergência entre as definições do termo *atenção*; além disso, notou-se uma dificuldade na definição do termo, revelada pelo tempo maior de silêncio após ser feita a pergunta ou até mesmo por falas das professoras como “eu não sei como definir atenção”. Porém, à medida que iam construindo a resposta, aprimoravam sua definição de atenção, de modo a chegarem às definições apresentadas.

Comparando as definições das professoras com uma das definições de Skinner (1979), que encara a atenção como uma relação entre uma resposta e um estímulo discriminativo, de modo que quando alguém presta atenção está sob controle especial de um estímulo, é possível notar uma semelhança com a resposta de uma das professoras que definiu atenção como: “é você parar o que está fazendo, se desligar do externo para se localizar em alguma coisa”. Sua fala, se traduzida em termos analíticos comportamentais, ficaria próxima de algo como “ficar sob controle de um estímulo específico”.

Porém, em geral, notou-se que o termo atenção foi vagamente definido pelas professoras. Foram citadas nas respostas as palavras: entender (3), ouvir (2), interessar-se (2), fazer (2), participar (2), conhecer (1), aprender (1), localizar (1), debruçar-se (1), devolver (1), relatar (1) e acompanhar (1), o que pode revelar uma imprecisão conceitual da definição de *atenção*.

Se as definições do termo aprendizagem e atenção forem comparadas, pode-se perceber que elas às vezes se confundem, ou seja, a atenção foi definida por duas professoras como compreender/entender, enquanto que a aprendizagem também foi definida como entender, por uma delas.

Uma das professoras fez uma fala muito interessante: “às vezes a gente acha que o aluno está com falta de atenção; não é, ele está prestando atenção em outra coisa que é mais importante para ele. Então, acho que a falta de atenção na escola é porque tem alguma coisa que tá chamando mais atenção dele. Então pode ser qualquer coisa, pode ser em casa algum problema familiar, pode ser uma ansiedade de um aniversário que tá demorando a chegar, pode ser até o dia do brinquedo que a professora tá demorando pra liberar pra brincar, então eu acho que são muitos fatores, não dá pra culpar a família, não está associado diretamente à família. Eu acho que são questões muito individuais. Acho que tem a questão da sistemática familiar, de como é que a família atua com aquela criança, do tempo que a família dá pra aquela criança poder falar, se põe a criança pra ouvir o que o grupo familiar tem a dizer, então isso tudo também vai desenvolvendo a atenção. A atenção na escola que a gente precisa é o sentar, o ouvir, o falar direcionado. Se ele não tem essa vivência em casa vai dificultar a vida dele, ele não é incapaz de aprender, ele pode, ele vai desenvolver isso, mas vai ser a duras penas, porque se ele não tem controle em casa, se ele não tem esses momentos pra ele isso é muito fora do real dele. Então ele vai forjar essa postura, ele vai desenvolver essa postura. Acho que a família tem parte pela atenção, mas eu não acho que a família é o motivo determinante da falta de atenção. Tem criança que tem boa família, que tem essa atenção em casa, que consegue dialogar bem e que na sala ele viaja, então aí é uma outra coisa que tá chamando mais atenção na sala do que a professora”.

A partir dessa fala pode-se notar que a falta de atenção não é encarada por ela como alguma característica inata do aluno, conforme o senso comum muitas vezes acredita e sim como o desvio do foco atencional, ou seja, prestar atenção em outra coisa mais interessante em um determinado momento. As outras professoras parecem compartilhar essa ideia de que o fator interesse parece estar relacionado ao prestar atenção, já que ao ser perguntado a quais fatores o “prestar atenção” está ligado, uma delas respondeu: “ao interesse e ao fazer, ao participar. Quando a criança não tem interesse ela não quer saber de nada” e outra disse “se o conteúdo não for significativo para os alunos, eles não vão ouvir e não vão aprender”. Ou seja, na visão das professoras, o conteúdo ensinado precisa ter um significado ao aluno e ir ao encontro de seus interesses, como uma pré condição para que ele fique atento e aprenda.

A ideia de que a desatenção não é característica inata do aluno também aparece na resposta da professora 2, ao ser perguntada sobre a causa ou o motivo para a desatenção da criança, ela respondeu: “causa emocional, se a criança está passando por algum momento complicado em sua vida”. Assim, ela se refere a um momento específico, não a uma característica do aluno.

Então, se a falta de atenção não é encarada como uma característica inata, seria possível treinar/ensinar atenção em aula? Retomando Skinner (1968), que trata o “prestar atenção” como comportamento operante, ou seja, aquele que produz consequências no ambiente as quais podem retroagir sobre o organismo e alterar a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente. (SKINNER, 1979), é possível afirmar então que o “prestar atenção está submetido a todas as leis do condicionamento operante, como aquisição e manutenção por esquemas de reforçamento, extinção etc (STRAPASSON, 2008), o que mostra que o comportamento de prestar atenção pode mesmo ser ensinado. As professoras participantes do presente estudo também pareceram concordar com essa ideia, já que responderam unanimemente que a atenção pode sim ser ensinada em aula e relataram estratégias utilizadas por elas para o treino da atenção em aula tais quais: chamar a criança para o que está sendo exposto (3), aproximar-se do aluno (2), passar atividades como o Jogo dos Sete Erros (1), usar a música (1) e separar fisicamente os alunos que costumam conversar (1).

A categoria *chamar a criança para o que está sendo exposto* diz respeito a chamar atenção oralmente. Um exemplo dado por uma das professoras foi “olha pra mim; vamos prestar atenção; olha aqui as letras, qual é?”. A maioria das professoras apontou o chamar atenção como estratégia usada por elas, porém, exceto esse fator, não há convergência entre as estratégias que elas relatam adotar para ensinar atenção.

A categoria *aproximar-se do aluno* se refere a uma interação mais individual que inclui tanto a professora ir até o aluno quanto colocá-lo para sentar mais perto dela. Já com relação à atividade *Jogo dos Sete Erros*, a professora explicou que se a criança não consegue achar os erros, isso pode ser um sinal de desatenção.

A professora que apontou a música como uma estratégia para ensinar a atenção explicou que coloca a música para preparar o ouvido dos alunos, isto é, com a finalidade de atrair o interesse deles e preparar o ambiente para realizar outras atividades como a roda de leitura.

A professora 1 disse algo interessante sobre como ensina atenção: “Não tem como ensinar a ter atenção falando da mesa, não dá. Se um assunto é coletivo, você fala lá na lousa, fala no geral. Se você vê que no geral ele não tá olhando você chama o nome. Se você vê que ele não tá olhando mesmo chamando o nome e ele vai se desviar, põe pertinho. Ele vai se desviar ainda? Vai, mas aos poucos vai começando a ter um pouco mais de tempo de atenção para aquele determinado assunto”. Nota-se em seu relato que ensinar atenção é visto como um processo, de modo que o professor tem como função modelar o comportamento do aluno, isto é, o professor ensina decompondo em pequenos passos para que o aluno gradualmente chegue à resposta final (SKINNER, 1979). Esse procedimento, de reforçar uma série de aproximações sucessivas da resposta que se deseja desenvolver, é chamado pela Análise do Comportamento de *modelagem*.

Uma das professoras disse, ainda, que usa a estratégia de formar dupla de crianças com níveis de aprendizagem diferentes, mas não muito distantes, para que uma aprenda com a outra. Em outras palavras, essa professora apontou

como estratégia adotada por ela uma maneira de fazer com que uma criança aprenda com a outra, o que caberia mais como resposta em perguntas sobre aprendizagem do que sobre atenção. Sua fala, assim como a das restantes, reafirma o que foi notado anteriormente: que os termos atenção e aprendizagem estão tão ligados que se confundem, isto é, a relação entre os termos aprendizagem e atenção é tão forte que de certa forma se fundem. Essa forte relação entre aprendizagem e atenção, que se evidencia no relato das participantes, fica mais clara após suas respostas à questão “você acha que existe relação entre a aprendizagem do aluno e atenção dele em sala de aula? Se sim, como é essa relação?” As professoras responderam com unanimidade afirmando que há total relação entre a aprendizagem do aluno e a atenção dele em sala de aula. Foram dadas as seguintes respostas:

Professora 1:

“Totalmente. Se ele não tiver atenção, a aprendizagem dele vai ser prejudicada, ele não vai conseguir ouvir o que você está falando, ele não vai conseguir entender o conteúdo porque ele está prestando atenção em outras coisas. Se ele não tiver atenção ele não vai aprender, porque sempre o que você tiver falando ele não está ouvindo, ele não está administrando, não tá olhando, então atenção é ouvir, olhar, fazer, acompanhar, o corpo inteiro é a atenção. Se ele tiver com atenção em outra coisa então o corpo dele tá observando outra coisa, então ele tá olhando o desenho que ele fez, tá pensando que aquele desenho pode ser um filme, então com tudo voltado pra outra coisa. Se ele não tiver atenção na aula ele não vai aprender. E não é por falta de condição, por falta de inteligência, é a atenção. Às vezes a gente confunde “ah, criança não aprende, será que é falta de inteligência?”. Não é, muitas vezes não tem nada a ver com inteligência, incapacidade, QI. É muito mais relacionado à atenção do que a dificuldade propriamente dita pra aprender”.

Professora 2:

“Sim, tudo a ver. Quando ela está atenta, ela compreende. Então a partir dessa compreensão ela consegue realizar a atividade e aprender. A atenção é então facilitadora da aprendizagem. Eu penso na minha experiência com os alunos para

responder. Eu tinha um aluno que vivia no mundo da lua, não anotava nada da aula, mas ele captava tudo”.

Professora 3:

“Tem tudo a ver. Se o conteúdo não for significativo para os alunos, eles não vão ouvir e não vão aprender. Sem estar atento não dá para aprender. Atenção é tudo. Se você não tiver atento para atravessar a rua, por exemplo, é atropelado”.

Professora 4:

“Sim, não dá pra aprender sem atenção. Tem criança que não registra nada e aprende, porque prestou atenção. Esta criança pode vir a ter dificuldade para redigir, por exemplo, mas não dá para falar que ela não aprendeu. Atenção é o caminho, sem ela não ocorre aprendizagem”.

## 4 CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo investigar a concepção dos professores acerca dos conceitos de atenção e aprendizagem e como a compreensão desses termos interfere na atuação deles em sala de aula.

Na visão das professoras que participaram do presente estudo, a atenção do aluno em sala de aula e sua aprendizagem possuem uma relação de interdependência, de modo que elas acreditam que não há como ocorrer aprendizagem sem que a atenção do aluno esteja voltada ao conteúdo ensinado.

Observou-se que as definições do termo aprendizagem diferiram entre as professoras. As definições dadas por elas variaram desde “entender” e “saber”, até “acrescentar algo novo – aperfeiçoando e aprimorando- àquilo que você já conhece”. O mesmo ocorreu com as definições do termo atenção, que variaram desde “ouvir e entender” até “é você parar o que está fazendo, se desligar do externo para se localizar em alguma coisa”.

Notou-se que a forma como as professoras definem os termos *aprendizagem* e *atenção* influencia no modo com que elas atuam em sala de aula. A título de exemplo, uma das professoras disse como resposta a uma das questões: “eu aprendo ouvindo e olhando quem está falando, então vou fazendo minhas associações. Acho que influencia muito na maneira da gente atuar como a gente entende a aprendizagem”. Essa professora relatou como estratégias de atuação relacionadas à aprendizagem o uso constante do *oral* e do *visual* nas atividades que faz com os alunos e relatou o *chamar atenção* como procedimento realizado por ela ao perceber que o aluno está desatento, dizendo “fulano, olha aqui” para que a atenção dos alunos se volte à explicação dela.

Foi possível observar que o interesse do aluno funciona como uma pré-condição para aprender, de modo que ele não aprende sem interesse. Da mesma forma, a atenção também é vista pelas professoras como uma pré-condição da aprendizagem. Então, na visão das professoras, o conteúdo ensinado precisa ter um significado ao aluno e ir ao encontro a seus interesses, como uma pré-condição para que ele fique atento e, conseqüentemente, aprenda.

Observou-se que existe uma semelhança muito grande quanto à forma como as professoras se comportam diante de algumas situações, como diante do comportamento desejado ou indesejado do aluno e diante do baixo rendimento do aluno. Essa semelhança se deve ao fato de haver reuniões semanais de professores em conjunto com a coordenação, onde são discutidas formas de atuar em determinadas situações, buscando-se um padrão básico de comportamento dos professores em sala de aula, padrão que parece estar realmente sendo cumprido em sala.

Esse padrão de atuação entre as professoras foi notado em situações relacionadas com a aprendizagem do aluno, ao contrário de situações relacionadas com sua atenção, onde foi observada uma falta de convergência na atuação das professoras. Ou seja, quando eram realizadas perguntas relacionadas à aprendizagem do aluno, as professoras respondiam prontamente sobre a forma como atuavam, mas quando eram feitas perguntas sobre a atenção do aluno e como ela poderia ser ensinada, as professoras mostraram mais dificuldade em responder. Por exemplo, as professoras responderam com unanimidade que a atenção pode ser ensinada em aula, mas no momento de relatar as estratégias usadas para esse ensino, a maioria delas citou estratégias relacionadas a captar a atenção do aluno e não a ensiná-lo a prestar atenção, ensino este que deveria ser uma prática comum nas escolas.

Em suma, os dados obtidos indicam que a atenção é um tema menos discutido entre os profissionais da Escola em comparação ao tema aprendizagem, mas não menos importante. Como a atenção é vista pelas professoras participantes como condição para a aprendizagem, torna-se um tema essencial para ser mais profundamente estudado e compreendido.

Como continuação do presente estudo, sugere-se a realização de uma pesquisa sobre comportamento verbal, que relacione o relato das professoras com seu comportamento diretamente observado em sala de aula. Isso porque se sabe que para a Análise do Comportamento é fundamental observar o comportamento ocorrendo, de modo que as pesquisas não se atenham somente ao relato. Mas, devido ao intuito da presente pesquisa de investigar o que os professores pensam sobre os temas *atenção* e *aprendizagem* e devido às

limitações que a Escola teria sobre a presença de um pesquisador em sala de aula observando a atuação do professor, o relato foi o único instrumento usado de coleta de dados.

Sugere-se também que o tema Atenção seja mais profundamente estudado, sendo desenvolvidas pesquisas que abordem temas como o ensino da atenção em sala de aula, investigando práticas existentes de ensino para que professores possam usá-las no cotidiano. Outras sugestões seriam: (a) investigar práticas para tornar o ensino do conteúdo em aula mais interessante e atrativo e (b) considerar essas práticas no contexto atual, em que a tecnologia tem um papel importante na formação de pessoas. Enfim, atenção em sala de aula é um tema muito relevante, cujas possibilidades de estudo estão longe de ser esgotadas.

## Referências

ABREU-RODRIGUES, J.; SANABIO, E. T. Eventos privados em uma Psicoterapia Externalista: causa, efeito ou nenhuma das alternativas. In: GUILHARDI, H. J. **Sobre comportamento e cognição**: expondo a variabilidade. 1. ed. Santo André: Esetec, 2001. V. 7, 2001, p177-185.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 16 dez. 2013.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n 2, ago. 2004 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2004000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 nov. 2013.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 2012. Disponível em <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>> . Acesso em 16 nov. 2013.

DE-NARDIN, M. H.; SORDI, R. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n 1, abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 out. 2013.

DE-NARDIN, M. H.; SORDI, R. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 out. 2013.

DÉR, L. C. S. **As atitudes de atenção/desatenção em sala de aula**: o que dizem os professores e alunos de 7ª série. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; RUBANO, D. R.; ZANOTTO, M. L. B. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar: com a palavra, Skinner. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. (Orgs.) **Psicologia e Educação**. 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 157 – 176.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. Educação Básica. Governo do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451615>>. Acesso em: 16 Dez. 2013

MENEZES, A.; CASTRO, F. M. Notas sobre o *ciúme romântico*: uma abordagem analítico-comportamental. 2001. Trabalho apresentado como parte dos requisitos da

disciplina Subjetividade e Comportamento – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

MICARONI, N. I. R.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. A prática docente frente à desatenção dos alunos no Ensino Fundamental. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 5, out., 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462010000500006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000500006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 nov. 2013.

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky**: um diálogo possível. 2009. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SKINNER, B. F (1969). **Contingencies of Reinforcement**: a theoretical analysis. 1. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1969.

SKINNER, B. F (1968). **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975

SKINNER, B. F (1989). **Questões Recentes na Análise Comportamental**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

SKINNER, B. F (1959). **Cumulative Record**. Definitive edition. Acton: Copley Publishing Group, 1999.

SKINNER, B. F (1971). **Para além da liberdade e da dignidade**. Lisboa: Edições 70, 2000.

SKINNER, B. F (1979). **Ciência e Comportamento Humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F (1974). **Sobre o behaviorismo**. 10. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

STRAPASSON, B. A. **Um estudo sobre o conceito de “prestar atenção” na análise do comportamento de B. F. Skinner**. 2008. 271 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

STRAPASSON, B. A.; DITTRICH, A. O conceito de "prestar atenção" para Skinner. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, dez., 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722008000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000400016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 out. 2013.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

## APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

### Dados do participante:

Sexo:

Idade:

Série (ano) que atua:

Tempo total de atuação como professor:

Tempo de atuação como professor nesta escola:

Tempo de atuação como professor na série (ano) em que está atuando:

Formação: curso superior realizado; cursos complementares:

### Questões

Farei umas perguntas, peço que você as responda pensando na situação de sala de aula:

- 1) Você planeja suas aulas antes de entrar na sala? Se sim, como isso é feito?
- 2) Quais comportamentos que você gosta que os alunos emitam em sala de aula?  
O que você faz quando eles se comportam dessa forma?
- 3) Quais comportamentos que você não gosta que os alunos emitam em sala de aula? O que você faz quando eles se comportam dessa forma?
- 4) Como você avalia a aprendizagem dos alunos? Usando notas, trabalhos, lições? Você compara o aluno com ele mesmo, ou com a média de notas da classe?
- 5) Se um aluno está com rendimento abaixo do esperado, como você procede?
- 6) Quais são as estratégias utilizadas por você para que o aluno aprenda o que é ensinado?
- 7) Em sua opinião, o sucesso na aprendizagem do aluno depende do que? (de quais fatores?)
- 8) Para você, o que é aprendizagem?
- 9) Como você percebe se um aluno presta ou não atenção à aula?

- 10) Se um aluno está desatento em aula, como você procede?
- 11) Para você, o que é atenção?
- 12) Você acha que a atenção pode ser treinada ou ensinada em aula? Se sim, você faz uso de estratégias para esse treino da atenção? Quais? Se não, por que?
- 13) Você acha que existe relação entre a aprendizagem do aluno e atenção dele em sala de aula? Se sim, como é essa relação?

## APÊNDICE B -

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do RG \_\_\_\_\_, declaro estar ciente de que a minha participação na pesquisa conduzida pela aluna **Renata Baccarat Ramos** é voluntária e anônima.

Fui informado(a) de que a pesquisa é parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia, da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da PUC-SP, sendo orientada pela professora doutora Maria de Lourdes Bara Zanotto (\*).

Fui informado(a) sobre o tema abordado pelo trabalho: relação entre a atenção do aluno em sala de aula e sua aprendizagem. Compreendi e aceitei responder perguntas a respeito e autorizo a utilização do gravador. Autorizo a utilização das informações fornecidas a respeito deste tema, com a condição de que sejam removidos ou modificados todos os dados que possam me identificar.

Estou ciente de que as informações coletadas poderão ser usadas em meios acadêmicos e científicos, bem como de que posso encerrar a minha participação no trabalho a qualquer momento que julgue necessário.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

(\*) Caso queira fazer contato com a professora, o telefone da PUC-SP é 3770-8320