

Uma análise da relação entre o dizer e o fazer do professor¹

Lucila Schieck Valente Ricci
Maria Eliza Mazzilli Pereira

O interesse por esse tema surgiu a partir de uma pesquisa curricular, cujo principal objetivo era constatar se professores de uma escola pública e de uma escola particular eram capazes de levar em conta a função de um comportamento-problema de aluno ao propor uma intervenção para lidar com tal comportamento, em situações dadas (propostas pelas pesquisadoras). Ao término daquele estudo (ainda não publicado), os dados sugeriam muitas perguntas, e uma delas resultou no problema de pesquisa do presente trabalho: o que o professor diz que faz em relação a um certo comportamento-problema do aluno corresponde ao que ele realmente faz em sua atuação como profissional em sala de aula?

Na pesquisa citada, dentre as questões respondidas pelos professores a um questionário, uma delas se referia aos procedimentos que o professor aprendeu a usar para lidar com os comportamentos-problema dos alunos, e outra se referia aos métodos disciplinares que, em geral, o professor usa em suas salas de aula. Após essas perguntas, eram apresentadas três situações típicas de comportamentos-problema de alunos em sala de aula e pedia-se que o professor descrevesse como reagiria a cada um deles.

Percebemos que, em muitos questionários, a descrição das suas reações condizia claramente com o que era respondido nas questões anteriores. No entanto, em outros, as respostas dadas às questões não condiziam com a descrição do professor de como reagiria aos comportamentos-problema das situações dadas. Foi a partir daí que surgiu a questão quanto a se aqueles professores realmente faziam, em sua prática em sala de aula, aquilo que estavam relatando.

1 Este artigo é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada entre 2002 e 2003, na Faculdade de Psicologia da PUC-SP, com apoio financeiro do CEPe (Conselho de Ensino e Pesquisa) da PUC-SP.

Essa problemática do que os professores dizem fazer nos remete a um tema importante que vem sendo muito trabalhado pela análise do comportamento: o relato verbal.

Segundo De Rose (1997), o relato verbal é uma fonte de dados muito utilizada na Psicologia, assim como em diversas outras áreas. O relato verbal é uma forma de comportamento que se inclui na categoria operante denominada “tato” (operante verbal que tem relação de correspondência com o mundo externo e sua variável de controle é qualquer aspecto do ambiente).

Skinner (1978) descreve o “tato” como o mais importante operante verbal, devido ao controle incomparável exercido pelo estímulo anterior, controle esse que é estabelecido pela comunidade reforçadora. Assim, o “tato” possibilita que o ouvinte infira algo acerca de circunstâncias às quais não necessariamente esteve exposto, e por isso se torna muito útil para a comunidade verbal e é reforçado por ela.

De Rose aponta a importância do relato verbal na coleta de dados em uma pesquisa, já que é através dele que o pesquisador poderá fazer inferências sobre um certo estado de coisas ao qual apenas o sujeito tem acesso direto. Mas ressalta que a validade dessas inferências depende da correspondência entre o relato e o estado de coisas a que supostamente se refere, sendo que essa correspondência depende de variáveis de controle de estímulo e variáveis de reforço.

A respeito do uso do relato verbal na coleta de dados em pesquisa, Luna (1998) considera adequada essa utilização nos casos em que o pesquisador não tem acesso direto à informação desejada e o sujeito é a fonte mais direta para sua obtenção. Esse é o caso em que o sujeito fornece informações sobre seu próprio comportamento, sendo tais informações impossíveis de serem obtidas de outra forma. No entanto, o autor ressalta que o relato verbal não é aí um objetivo por si só e sim um meio para que o pesquisador possa chegar à informação desejada. Nesse caso, o relato verbal é o meio mais eficaz para a obtenção de informações, uma vez que é fornecido por alguém que as detém e que se dispõe a fornecê-las ao pesquisador, portanto, constitui a fonte mais direta das informações desejadas.

Skinner (1978) destaca outros fatores pelos quais o comportamento autodescritivo se torna interessante, afirmando, por exemplo, que é apenas pela aquisição de tal comportamento que o falante pode tornar-se “consciente” do que está fazendo ou dizendo e por que. Mas, ao mesmo tempo, ressalta que “a

fidedignidade do informante ou sujeito é um ponto crucial” (p. 173). E complementa levantando a hipótese de que “talvez as respostas mais difíceis de serem explicadas sejam as que descrevem um comportamento ‘subjetivo’” (p. 173).

Luna (1998), ao discutir a validade do uso do relato verbal em uma pesquisa, afirma que quando se pretende ou se precisa tomar essas respostas como indicativas de como as pessoas se comportarão efetivamente diante de determinadas situações, o uso do relato verbal se torna questionável. Luna explica esse questionamento de duas formas: primeiramente porque essas duas situações ocorrem sob controle de condições muito diferentes; depois, porque seria necessária uma teoria muito forte capaz de prever a ação a partir da verbalização do indivíduo sobre como se comportaria diante dela.

De Rose (1997) também considera que a utilização de relato verbal para coleta de dados numa pesquisa se torna questionável quando o estado de coisas sobre o qual se tem interesse diz respeito ao próprio comportamento, pois, segundo o autor, uma pessoa pode ignorar muitas coisas a respeito de si própria e isso pode comprometer seus relatos verbais; e no caso de estes serem dados de pesquisa, o pesquisador deverá levar essas limitações em consideração ao fazer inferências. O autor afirma:

Muitos questionários e inventários padronizados baseiam-se no relato, por parte do indivíduo, do que ele faria em determinadas circunstâncias. Como a pessoa nem sempre tem consciência de suas tendências para agir, as respostas verbais podem não corresponder ao comportamento que o indivíduo de fato viria a emitir caso ocorressem as circunstâncias de interesse (...) neste caso, as contingências de reforço para o comportamento verbal podem produzir um viés na direção do relato de ações socialmente valorizadas. (p. 155)

Isso ocorre porque a comunidade verbal é a responsável por estabelecer a correspondência entre o tato e a situação estimuladora. “Ela reforça respostas na presença de uma propriedade de estímulo escolhida, e não reforça, ou até mesmo pune, respostas evocadas por propriedades não-especificadas” (Skinner, 1978, p. 137). Devemos lembrar que o “tato”, para Skinner (ibid., p.135), não é apenas uma resposta e sim uma relação. Com isso, se não há um estímulo controlador, não será possível estabelecer relação alguma. Assim:

Se uma resposta é reforçada numa dada ocasião ou classe de ocasiões, qualquer traço dessa ocasião ou comum a essa classe parece ganhar alguma medida de controle. Um estímulo novo que possua um desses traços pode evocar uma resposta. (p. 118)

Skinner (ibid.) afirma ainda a importância do reforço generalizado na manutenção da correspondência entre a resposta e uma dada situação estimuladora, uma vez que “(...) ele coloca o comportamento do falante mais estreitamente sob controle do meio ambiente e permite que o ouvinte reaja a esse comportamento com mais sucesso em lugar de um contato direto com o meio” (p. 182).

Dessa forma, é mantida a correspondência com a situação de estímulo e, portanto, a probabilidade de distorção diminui, o que não ocorre quando não há prevalência do reforço generalizado.

Afirma Sadi (2002) que a relação entre o fazer e o dizer não ocorre incondicionalmente nos repertórios descritivos dos indivíduos por causa de conseqüências específicas que passam a assumir o controle do relato verbal. “O falante pode ser afetado por variáveis emocionais. O controle de estímulos pode ser distorcido também por certas conseqüências especiais, proporcionadas por um ouvinte ou ouvintes sob determinadas circunstâncias” (p. 182).

Baer e Detrich (1990) estudaram a correspondência entre o dizer e o fazer em crianças de 4 anos. Os dados colhidos sugerem que a correspondência entre o comportamento verbal e o não verbal é influenciada pelas condições sob as quais a verbalização é emitida.

Em uma das fases do experimento, eram mostradas fotografias de três brinquedos, que a criança havia usado com pouca freqüência em fases anteriores do estudo. Pedia-se que ela escolhesse um daqueles objetos para brincar em seguida; se a criança dissesse que brincaria com algum outro brinquedo que ela sabia que havia na sala (pois já o tinha visto ao brincar em outras fases), o experimentador não a liberava para ir à sala de brincar. Só o fazia quando relatasse que ia brincar com um dos brinquedos mostrados.

A freqüência de correspondência entre o brinquedo escolhido quando as fotografias eram apresentadas e aquele com que a criança efetivamente brincava quando tinha acesso à sala, nessa fase, foi baixa. Os autores sugerem que isso tenha se dado pelo fato de as verbalizações terem funcionado como mando, ou seja, após a verbalização a criança poderia escapar do experimentador e ter a oportunidade de entrar na sala de brincar (conseqüência reforçadora).

No estudo de Ribeiro (1989), que teve como objetivo analisar os efeitos do reforçamento do conteúdo de verbalizações (na seqüência fazer-dizer) sobre a precisão do auto-relato de crianças, também pôde-se notar que conseqüências especiais proporcionadas por um ouvinte podem comprometer a correspondência, a fidelidade de um relato.

Ocorreram situações em que não houve correspondência entre a verbalização da criança e o seu brincar de fato (especialmente na fase em que se reforçou o relato de brincar, em situação de grupo). O autor sugere que, nesse caso, o comportamento verbal teria ficado sob controle especialmente da conseqüência (fichas que eram trocadas por produtos comestíveis) de relatar que se havia brincado e não mais sob controle da condição antecedente (comportamento de brincar), como ocorrera na fase de linha de base.

Sadi (2002) fez uma replicação direta do trabalho de Ribeiro (1989), com o objetivo de analisar a relação de correspondência entre o comportamento não-verbal e o verbal no auto-relato de crianças pré-escolares em situação de brincar livre, comparando os resultados aos de Ribeiro.

Os dados dessa pesquisa também mostram que as crianças, em sua maioria, emitiram relatos de brincar não correspondentes com o comportamento não-verbal observado, na fase do experimento em que se apresentavam conseqüências para os relatos de brincar, independentemente de a criança ter ou não brincado de fato.

Warren e Baer (1976) também pesquisaram a correspondência entre o dizer e o fazer em crianças, estudando comportamentos sociais. Assim, fizeram seu estudo ensinando crianças a elogiar o outro e a dividir materiais com o colega.

Em uma das fases desse experimento, era dado reforço para qualquer relato do comportamento (correspondente ou não ao comportamento ocorrido). Esse reforçamento produziu um aumento moderado no relato e um pequeno aumento no comportamento não-verbal correspondente, ou seja, aumentou mais o relato de dividir e/ou elogiar do que o comportamento não-verbal correspondente. Nota-se aí a falta de correspondência entre o relato e o comportamento ocorrido. No entanto, na fase em que o reforçamento era liberado apenas para relatos correspondentes aos comportamentos de elogiar e dividir, a freqüência desses comportamentos não-verbais aumentou, assim como o seu relato.

Esses dados do estudo de Warren e Baer (ibid.) indicam mais uma vez que a correspondência entre o dizer e o fazer pode ser comprometida quando

são proporcionadas conseqüências especiais ao falante. E sugerem, também, a possibilidade de que o reforçamento do comportamento verbal altere o comportamento não-verbal.

Segundo Catania (1999), na medida em que a comunidade verbal estabelece certas contingências para a correspondência entre o que dizemos e o que fazemos (ressaltando que essa correspondência pode operar em ambas as direções), é possível modificar o comportamento por meio de instruções ou modelando o que se diz acerca dele. Por isso, torna-se muito importante a questão da correspondência entre o que dizemos e o que fazemos:

(...) se forem reforçados tanto o dizer quanto a correspondência entre o dizer e o fazer, o fazer poderá ocorrer. Por meio de tais contingências, o próprio comportamento verbal de cada um pode se tornar eficaz como estímulo instrucional. (p. 280)

O problema da correspondência entre comportamento verbal e comportamento não-verbal aparece, também, embora em situações, bastante diferentes daquelas mencionadas até aqui, em estudos feitos com professores, com outros objetivos que não a avaliação dessa correspondência, mas que contribuem para colocá-la em questão. Dietzsch (1997) realizou uma pesquisa em que constatou uma contradição entre as preocupações apontadas pelas professoras em relação a seus alunos e o real desempenho dessas professoras. Elas identificam como pontos fundamentais, para que a aprendizagem seja bem-sucedida, a curiosidade da criança e a disposição do professor em satisfazê-la. No entanto, na prática, essas mesmas professoras apenas aplicam técnicas e “fórmulas” de forma não-criteriosa, não favorecendo com isso a satisfação da curiosidade do aluno e, pelo contrário, provocando dispersão e desinteresse.

O distanciamento entre discurso e prática das professoras, segundo Dietzsch (ibid.), estaria em grande parte ligado ao fato de usarem termos de teoria (todas se dizem construtivistas), sempre aliados a abstrações e adaptações pessoais; e as professoras pesquisadas acabam se importando mais com “os ditos” da teoria empregada do que com a sua compreensão, que possibilitaria o pensamento e novas formas de ação.

Também Luna (1998), diz que “os docentes já absorveram discursos mais ou menos elaborados, de forma mais ou menos crítica” (p. 146). Porém, afirma o autor que “há considerável distância entre a elaboração do discurso e a competência para aplicá-lo na prática cotidiana” (p. 146).

Esse distanciamento entre o que os sujeitos dizem e o que fazem pode ainda ser explicado por Catania (1999):

(...) o comportamento verbal instruído ou governado verbalmente é, como o comportamento não-verbal instruído, relativamente insensível a suas conseqüências, mas é menos sistematicamente acompanhado pelo comportamento não-verbal correspondente; se nos disserem o que temos que dizer, o que fazemos não decorre necessariamente do que dizemos, mesmo quando falamos exatamente o que disseram para dizer. (p. 282)

Como foi possível notar, especialmente no trabalho de Baer e Detrich (1990), o que as pessoas relatam que farão não corresponde necessariamente àquilo que elas realmente fazem. Levando em conta esses resultados e a necessidade, apontada pelos próprios autores, de que pesquisas desse tipo sejam feitas em ambiente natural, estudar essa correspondência com professores se torna especialmente importante se considerarmos que o relato verbal tem sido muito usado em pesquisas em educação, mesmo quando o objeto de estudo é o fazer do professor, em que a observação direta seria mais confiável.

Assim, partindo dessas questões apresentadas, este trabalho teve como objetivo estudar a correspondência entre o que o professor diz sobre sua atuação em sala de aula diante de um determinado comportamento-problema do aluno e o que esse professor realmente faz em sua prática como educador, descrevendo-se as situações de não-correspondência ocorridas e em que aspectos se diferenciam de situações em que a correspondência ocorre.

Método

Participantes

Participaram do presente estudo três professores de uma escola estadual de ensino fundamental e médio de um município da Grande São Paulo.

A escola foi selecionada em razão de a pesquisadora estar fazendo lá um estágio de observação de aulas e, portanto, já ter um certo contato com o coordenador e os professores do local.

O critério de seleção dos participantes foi: serem professores que lecionassem disciplinas nas quais a probabilidade de que ocorressem situações como as apresentadas no questionário fosse maior, ou seja, foram descartados professores

de disciplinas como artes, por exemplo, já que as atividades que aí se desenvolvem em geral implicam mais aulas práticas, com menos situações como as apresentadas no questionário.

Com base nesse critério, a pesquisadora conversou com o coordenador da escola, que indicou os professores que, na sua opinião, aceitariam participar da pesquisa.

Os professores indicados aceitaram a proposta, após terem sido apresentados para eles os objetivos da pesquisa e no que consistia sua participação.

Dois dos participantes eram do sexo feminino, sendo um de 35 anos, que leciona há 6 meses, e outro, de 37, com 10 anos de magistério; e um dos participantes era do sexo masculino, de 25 anos, com 6 anos de magistério. Esses professores lecionam atualmente em salas de 7ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio.

Material

Foi aplicado aos participantes da pesquisa um questionário que continha questões referentes aos dados pessoais e profissionais do professor, assim como exemplos de situações-problema de sala de aula e questões referentes à maneira como o professor agiria diante dessas situações. Esses exemplos foram propostos com base em observações feitas em sala de aula pela pesquisadora, nessa mesma escola em que a pesquisa foi realizada, e em relatos de observação de sala de aula de uma escola pública de São Paulo, elaborados por estagiários em semestre anterior.

A apresentação do objetivo do estudo constou, também, do questionário (ver anexo 1).

Foi feito um pré-teste do instrumento com sete professores, de diferentes níveis de ensino e escolas de São Paulo, para avaliar o tempo necessário à sua aplicação e a adequação das questões para obtenção das informações desejadas.

As respostas dos professores ao pré-teste indicaram que as questões estavam sendo compreendidas, assim, não houve alteração do questionário como consequência do pré-teste. Houve um professor que comentou, ao terminar de responder o questionário, que as situações não eram típicas do seu dia-a-dia dentro da sala de aula; no entanto, esse professor leciona em escola particular.

Esse comentário não levou à alteração do questionário, já que as situações nele apresentadas foram propostas com base em observações realizadas em salas de aula de escolas públicas e se mostraram típicas neste caso.

Além do questionário, foram utilizadas fichas de observação para anotação das situações reais de sala de aula.

Procedimento

O questionário foi aplicado aos três professores, em horários em que eles estavam disponíveis para tal atividade. Não foi possível aplicar o questionário aos três professores ao mesmo tempo. Um dos sujeitos foi dispensado de uma reunião de HTPC – horário de trabalho pedagógico conjunto – e os outros dois utilizaram uma aula vaga para respondê-lo. A aplicação do questionário foi feita na sala dos professores. Enquanto o questionário estava sendo respondido, havia sempre de dois a três professores na sala, os quais não interromperam a tarefa que estava sendo realizada em nenhum momento.

Após a aplicação do questionário, pediu-se aos professores que assinassem um documento de autorização em que afirmavam que haviam concordado em responder ao questionário e que concordavam que fossem feitas observações em algumas de suas salas de aula. E ainda autorizaram, por meio desse documento, que os dados coletados fossem utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa.

Depois, foram feitas observações com registro cursivo de duas aulas semanais de cada um desses professores, em duas turmas diferentes – sempre as mesmas duas de cada professor –, durante três semanas. No início, pretendia-se que essas observações fossem feitas durante três semanas consecutivas; no entanto, isso não foi possível, pois muitas vezes os professores ou os alunos não estavam presentes nos horários previstos para a realização da observação ou, por vezes, as aulas ministradas não apresentavam qualquer situação semelhante às do questionário, como, por exemplo, uma aula em que houve somente apresentação de um vídeo. Sendo assim, o período em que foram realizadas as observações foi mais longo do que o previsto, devido às condições oferecidas pela escola e pelos participantes.

Essas observações foram feitas em duas turmas diferentes de cada professor, para aumentar a probabilidade de uma maior diversidade de situações-problema. Ao mesmo tempo, houve repetição das turmas de um mesmo professor ao

longo das três semanas, para aumentar a probabilidade de ocorrência de situações semelhantes e permitir a observação do comportamento do professor diante de uma mesma situação em diferentes ocorrências dela.

Antes de iniciar as observações em cada classe, os professores apresentaram a observadora para os alunos e pediram para que esta explicasse os objetivos das observações para a turma. Isso foi feito, informando-se que elas teriam como foco a interação do professor com os alunos. Durante as observações, a pesquisadora sentou-se sempre em locais em que pudesse ter uma visão geral da classe.

As observações tiveram por objetivo verificar como o professor agia diante de situações-problema, para posterior comparação com suas respostas às questões do questionário. Para isso, a observadora fez registros cursivos de todas as aulas observadas, tendo como objetivo registrar a interação professor-aluno, em especial, as situações-problema. No entanto, tudo o que ocorria na sala de aula era registrado, até porque a situação que se pretendia observar ocorria ao longo de uma qualquer e não podia ser prevista com antecedência.

Depois de terem sido feitos os registros cursivos das observações, eles foram digitados.

Resultados e discussão

Os exemplos de situações-problema de sala de aula, que constam do questionário respondido pelos professores que participaram da pesquisa, foram propostos com base em observações feitas em sala de aula de uma escola pública, pela pesquisadora – a mesma escola em que a pesquisa foi realizada – e em relatos de observação de sala de aula elaborados por estagiários em ano anterior. As situações propostas foram apresentadas de forma relativamente detalhada, com o objetivo de verificar quais características da situação antecedente e do comportamento dos alunos controlavam o comportamento descrito pelo professor em sua resposta; porém, esse fato fez com que raramente a situação antecedente e o comportamento dos alunos observados se dessem exatamente da forma como propostos no questionário. Portanto, ao fazer a análise das observações, foram incluídos como exemplos de uma dada situação aquelas em que situações antecedentes e comportamentos de alunos não eram idênticos aos propostos no questionário, mas assemelhavam-se a eles.

Para organizar os dados coletados, foram realizados os procedimentos descritos a seguir:

- Primeiramente, as respostas dos professores ao questionário foram colocadas em quadros, contendo: situação antecedente; comportamento dos alunos; comportamento do professor. Foram elaborados três quadros do questionário, um de cada professor.
- Cada relato de observação foi lido e analisado, e foram feitas anotações, nos próprios relatos, identificando-se as situações iguais ou semelhantes às apresentadas aos professores no questionário.
- Foram montados quadros referentes a cada um dos relatos de observação. Portanto, foram feitos dezoito quadros, contendo os mesmos componentes daqueles elaborados para o questionário (situação antecedente; comportamento dos alunos; comportamento do professor).
- Por fim, foram montados quadros de cada situação-problema para cada professor, separadamente, contendo: situação antecedente; comportamento dos alunos; comportamento do professor. Nas primeiras linhas dos quadros (em negrito) foram apresentadas as respostas dos professores ao questionário; nas demais, foram apresentados exemplos de observação do comportamento do professor diante daquela situação-problema; assim, foi possível analisar o dizer e o fazer do professor naquela determinada situação. Dessa maneira, por exemplo, juntaram-se todas as situações A do professor X, em um só quadro. Com isso, obtiveram-se 23 quadros no total, que foram analisados e discutidos. Destes, três são apresentados a seguir, com as respectivas análises, como exemplos.²

2 Não foram incluídos, aqui, os 23 quadros devido à limitação de espaço. Entretanto, o leitor interessado em obtê-los poderá entrar em contato com as autoras por meio dos endereços eletrônicos constantes no final do artigo.

Quadro 1

Resposta do professor X à situação A do questionário (em negrito) e exemplos de observação do comportamento do professor diante dessa situação

Situação antecedente	Comportamento dos alunos	Comportamento do professor
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor escreve conteúdo da matéria na lousa ▪ Professor pede aos alunos para copiarem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Um grupo de alunos conversa sem copiar a matéria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor X diz aos alunos que é necessário terem o registro no caderno

Identificação da aula e da turma	Ocorrências	Situação antecedente	Comportamento dos alunos	Comportamento do professor
Aula 1 2ª A	I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor X diz que irá passar a cruzadinha na lousa e os alunos devem copiar ▪ Professor X escreve a cruzadinha na lousa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 alunos levantam e andam pela sala ▪ Muitos alunos gritam 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor X escreve a cruzadinha na lousa
Aula 1 2ª A	II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor X escreve cruzadinha na lousa ▪ Professor pede aos alunos para copiarem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A maioria da sala conversa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor X vira para a sala e diz: "Pessoal, vamos copiar. Pessoal, vocês estão falando muito" ▪ Professor X escreve na lousa

Nas duas ocorrências que constam nesse quadro, a situação antecedente foi muito semelhante àquela proposta no questionário, embora o comportamento dos alunos apresente diferenças. Percebe-se, através do quadro, que, em uma das ocorrências, o professor X continua fazendo sua atividade. Já num outro momento, ele responde pedindo que os alunos copiem e, portanto, aí há correspondência entre o que ele diz que faz e o que de fato faz. Os dois eventos ocorreram em seqüência numa mesma aula e é possível que a persistência do comportamento dos alunos ou o tempo decorrido após a instrução para que os alunos copiassem (e em que a instrução permanecia não atendida) tenha contribuído para que o professor, que inicialmente prosseguiu escrevendo na lousa sem reagir diretamente à conversa dos alunos, tenha, depois de algum tempo, reagido ao comportamento deles da forma como disse que faria, repetindo um mando. É importante lembrar que *mando*, segundo Skinner, é um operante verbal em que a resposta está sob controle de condições relevantes de privação ou estimulação aversiva, e é reforçada por conseqüências que diminuem ou eliminam essas condições. Sendo assim, depois de algum tempo o professor repetiu o mando, já que o pedido para que os alunos copiassem a atividade da lousa havia sido feito

anteriormente, mas não havia sido reforçado pelos seus ouvintes (alunos), não eliminando assim, uma situação provavelmente aversiva. Com isso, nota-se que as duas situações antecedentes não eram as mesmas.

Quadro 2

Resposta do professor Y à situação G do questionário (em negrito) e exemplos de observação do comportamento do professor diante dessa situação

Situação antecedente	Comportamento dos alunos	Comportamento do professor
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor dá instruções para atividade a ser feita pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aluno reclama em voz alta da atividade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Y explica a atividade ▪ Professor pede ao aluno para que desenvolva a atividade

Identificação da aula e da turma	Ocorrências	Situação antecedente	Comportamento dos alunos	Comportamento do professor
Aula 1 3° C	I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação individual ▪ Professor Y diz para os alunos não se esquecerem do livro que devem ler 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais ou menos 5 alunos reclamam em voz alta da leitura do livro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Y diz que depois conversa com eles
Aula 2 3° C	II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor solicita a uma aluna que escreva na lousa atividade a ser feita pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aluno reclama da atividade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Y diz: "Pessoal, isso é coisa boba, é rápido"
Aula 3 3° D	III	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Y escreve na lousa atividade a ser feita pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alguns alunos reclamam de tal atividade dizendo que ainda nem fizeram a atividade anterior 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Y diz: "Ó gente, quem faltou e não fez no dia, faz em casa e me entrega"
Aula 3 3° D	IV	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Y escreve na lousa atividade a ser feita pelos alunos ▪ Aluno pergunta se a atividade é individual ▪ Professor Y responde que sim 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno diz que o professor "só complica" 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Y escreve na lousa atividade a ser feita pelos alunos

Em nenhuma das ocorrências da situação G do professor Y houve correspondência entre o seu dizer e o seu fazer.

No entanto, em uma delas (I), a classe encontrava-se numa situação de avaliação individual, em que o professor dava instrução sobre outra atividade a ser realizada pelos alunos em outro momento. Quando um número considerável de alunos (5) reclamou da atividade, o professor disse que iria conversar depois com eles sobre isso. Considerando-se que, numa situação de avaliação individual, não seria adequado que o professor alongasse a explicação, sua proposta de conversar depois pode indicar uma disposição de explicar a atividade, como disse que faria. Em outra ocorrência (III), a resposta do professor, de alguma forma, explica o que estava envolvido na reclamação do aluno.

Em uma das ocorrências (IV), em que o professor ignora a reclamação do aluno e continua com a atividade que realizava na situação antecedente (escrever na lousa), talvez o tenha feito porque o aluno não apontou qualquer característica objetiva da atividade, disse apenas: “você só complica”.

Conforme se pode observar no Quadro 3, a seguir, a resposta ao questionário dada pelo professor Z nessa situação é um pouco vaga, pois ele diz que “chama a atenção do grupo”. Sabe-se que existem muitas formas de se chamar a atenção de um grupo. Sendo assim, podemos dizer que em algumas das situações observadas (I, II, IV, V), o professor Z fez o que disse que faria em relação ao comportamento-problema dos alunos. Isso se for considerado que: olhar em silêncio para o aluno; chamar um dos alunos do grupo e trocá-lo de lugar; dizer “xii” ou “vamos lá pessoal” são formas de chamar a atenção do grupo, isto é, são respostas diferentes, mas que podem ser funcionalmente equivalentes. Com isso, tem-se a correspondência em quase todas as ocorrências de I, exceto uma (III), em que o professor não responde diretamente ao comportamento-problema apresentado pelos alunos. Nesse caso, pode-se pensar que o fato de a intensidade do comportamento-problema ser menor, já que os alunos diminuíram o volume da conversa, determinou a reação do professor. E isso não ocorreu no caso da situação apresentada no questionário, em que se tem apenas que os alunos continuam apresentando o comportamento-problema. Provavelmente, o fato de terem diminuído o volume explique a falta de correspondência entre o dizer e o fazer do professor nesse caso.

Quadro 3

Resposta do professor Z à situação I do questionário (em negrito) e exemplos de observação do comportamento do professor diante dessa situação.

Situação antecedente	Comportamento dos alunos	Comportamento do professor
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor corrige exercícios na lousa ▪ Alguns alunos conversam paralelamente ▪ Professor pede que parem de conversar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos conversam 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z chama a atenção do grupo

Identificação da aula e da turma	Ocor- Rências	Situação antecedente	Comportamento dos alunos	Comportamento do professor
Aula 1 2º D	I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z corrige (escreve e explica) exercício da prova entregue aos alunos, na lousa ▪ Um aluno conversa em pé ▪ Professor Z olha para este aluno e diz: "Vamos dar um tempo aí?" 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno, em pé, diz que está procurando um negócio naquele lugar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z olha em silêncio para o aluno
Aula 1 2º D	II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z corrige exercício da prova na lousa ▪ Algumas alunas, sentadas na frente, falam e riem ▪ Professor Z pára de falar e de escrever e olha para este grupo de alunas ▪ Alunas param de rir ▪ Professor Z corrige exercício da prova na lousa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunas falam e riem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z pára de falar, olha para as alunas e aponta uma carteira vazia no centro da sala (uma das alunas do grupo vai sentar nesta carteira)
Aula 1 2º D	III	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z corrige exercício da prova na lousa ▪ 2 alunos conversam em voz alta com uns colegas ▪ Professor Z diz: "Pessoal, pessoal!" 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos diminuem o volume, mas ainda falam 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z faz correção do exercício na lousa
Aula 2 2º D	IV	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z explica e corrige exercício na lousa ▪ Toda a classe conversa, com exceção de 5 alunos ▪ Professor Z pára de falar e de escrever e diz: "Xii" 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os mesmos grupos conversam em voz baixa, depois de uma breve pausa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z corrige exercício na lousa ▪ Professor Z olha para o grupo da esquerda, na frente da sala, que conversa, e diz: "Xii"
Aula 3 2º D	V	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor corrige exercícios na lousa ▪ 2 alunos cantam e batucam nas carteiras, outros alunos conversam ▪ Metade da sala está em silêncio ▪ Professor Z pára de escrever na lousa, olha para o grupo que canta e conversa e diz: "Pessoal, que que vocês estão fazendo aí? Abre o caderno!" ▪ Professor Z volta a escrever na lousa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os 2 alunos param de cantar e batucar e os outros ainda conversam 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor Z pára de escrever na lousa e diz: "Vamos lá, pessoal"

Este é um estudo sobre comportamento verbal e comportamento não-verbal que teve como objetivo verificar se o que o professor diz que faz em relação a um certo comportamento-problema do aluno corresponde ao que ele realmente faz em sua atuação em sala de aula.

A resposta a esse problema não é uma só e nem tão objetiva, uma vez que existem diferentes formas de se discutirem os dados analisados e muitas variáveis estão envolvidas nessa discussão. O objetivo do trabalho, portanto, não foi apenas verificar se a correspondência entre o dizer e o fazer ocorre ou não, e sim descrever e discutir as situações em que não houve correspondência e verificar em que aspectos se diferenciam de situações em que ocorreu correspondência.

Percebe-se, com base nos dados analisados, que, muitas vezes, parece não haver correspondência entre certas ocorrências observadas e as respostas do professor ao questionário. No entanto, analisando-se com mais cuidado os dados, nota-se que existe alguma semelhança entre o dizer e o fazer do professor. Essa semelhança ocorre em muitos casos, pelo fato de, embora não existir aí uma correspondência topográfica entre o comportamento verbal e o não-verbal, haver uma possível correspondência funcional.

Segundo Matos (1997), comportamento é uma classe de eventos interativos e que produzem mudanças nas circunstâncias em que ocorrem. Sendo assim, dando o exemplo do comportamento de “abrir a porta”, a autora afirma que “para classificar um evento, um movimento, como comportamento de ‘abrir a porta’ é preciso o efeito, ‘porta aberta’” (p. 51). Matos coloca, então, o comportamento como uma classe funcional que é definida pelo efeito comum no ambiente.

Considerando essa colocação sobre a finalidade³ do comportamento, as situações analisadas, de cada professor, podem ser agrupadas em três categorias:

- os casos em que a correspondência ocorrida foi topográfica e possivelmente funcional, ou seja, o professor agiu da mesma forma como disse que agiria (correspondência topográfica) e possivelmente com a mesma finalidade, isto é, produzindo o mesmo efeito. É importante ressaltar que dizemos “possivelmente funcional”, já que não podemos ter certeza de que o comportamento ocorrido e o relatado produziram o mesmo efeito e, portanto, quando nos referimos a uma mesma finalidade ou função do comportamento, a um mesmo efeito produzido, trata-se, sempre, de uma suposição;

3 No sentido de conclusividade, de fim, de término, considerando-se o efeito produzido (ver Matos, 1997).

- os casos em que a correspondência ocorrida não foi topográfica, mas sim possivelmente funcional;
- os casos em que não houve correspondência topográfica e nem possivelmente funcional.

Sendo assim, para as 74 ocorrências observadas do professor X, tem-se um pequeno número de casos em que houve correspondências topográfica e possivelmente funcional; cerca de metade de casos em que a correspondência não foi topográfica, mas sim possivelmente funcional; e um pouco menos da metade de casos em que não houve correspondência topográfica e nem possivelmente funcional. Nota-se que esse professor apresentou mais casos de correspondência do que de não-correspondência, embora, na minoria dos casos, essa correspondência foi tanto topográfica quanto possivelmente funcional. Portanto, percebe-se a importância da consideração da funcionalidade do comportamento, já que, se não considerássemos esse aspecto e definíssemos a correspondência como apenas topográfica, o número de casos de não-correspondência entre o que o professor diz que faz e o que ele realmente faz seria muito maior para o professor X.

Analisados os dados dessa forma, podemos dizer que esse professor, na maior parte dos casos, ao se comportar em relação a um certo comportamento-problema do aluno, possivelmente o fez de modo funcionalmente equivalente ao que disse que faria.

Entre as 57 ocorrências observadas do professor Y, tem-se apenas dois casos de correspondências topográficas e possivelmente funcionais; menos da metade dos casos de não-correspondências topográficas, mas, sim, possivelmente funcionais; e mais da metade dos casos de não-correspondências topográficas e nem possivelmente funcionais. Nota-se, portanto, que, para o professor Y, houve mais casos de não-correspondência do que de correspondência entre seu dizer e seu fazer.

Entre as 50 ocorrências do professor Z, o número de casos em que houve correspondências topográfica e possivelmente funcional e o número de casos em que a correspondência não foi topográfica, mas sim possivelmente funcional não chega à metade das ocorrências observadas, sendo a maior parte do total das ocorrências casos de não-correspondência topográfica e nem possivelmente funcional. Portanto, como para o professor Y, entre as ocorrências do professor Z, houve mais casos de não-correspondência do que de correspondência entre o relato verbal e o comportamento não-verbal.

Para discutir esses casos de não-correspondência topográfica e nem funcional, consideraremos alguns aspectos abordados pela análise do comportamento: a multideterminação do comportamento, o comportamento de auto-observação e o comportamento autodescritivo do falante.

Sobre a multideterminação do comportamento, Pereira (2000), tratando especificamente do comportamento verbal, afirma que “o comportamento verbal tem de ser estudado com relação às circunstâncias nas quais ocorre (...). É preciso considerar as relações controladoras; é preciso conhecer a história de uma determinada resposta e de todas as variáveis que adquiriram controle sobre ela” (p. 109).

Sobre a auto-observação, De Rose (1997) afirma que ela:

(...) pode ser concebida como uma resposta encoberta que ocorre paralelamente ao comportamento que é observado (que pode ser manifesto ou encoberto). A consequência da auto-observação é a exposição do indivíduo aos estímulos produzidos por seu próprio comportamento. A exposição a esses estímulos é indispensável para um repertório de tatos a respeito do próprio comportamento. (p. 154)

Lembremos que de Rose (ibid.) afirma que o relato verbal é uma forma de comportamento que se inclui na categoria operante denominada “tato” e que esse é um operante verbal que tem relação de correspondência com o mundo externo, e sua variável de controle é qualquer aspecto do ambiente. Neste estudo, o tato envolve um comportamento futuro, já que a resposta ao questionário consistia em o professor dizer o que faria em relação ao comportamento-problema do aluno; isso pode dificultar a correspondência com o comportamento não-verbal, uma vez que a variável de controle não é bem definida, pois os aspectos do ambiente não são totalmente previstos em uma situação futura, principalmente se for uma situação natural, com muita variação nas condições antecedentes e no comportamento dos alunos, como no caso do presente estudo. Portanto, não se sabe sob controle de que condição, além da pergunta, como estímulo discriminativo, o professor respondeu o questionário. E, assim, em pelo menos parte dos casos, não dá para dizer com segurança que não houve correspondência. Nota-se, então, que a correspondência entre o dizer e o fazer sofre influência de inúmeros fatores, e os professores têm dificuldade de relatar o que fariam. Podemos citar aqui alguns exemplos desses fatores, observados no presente estudo:

- a ocorrência observada, que chamamos de equivalente à do questionário, não era exatamente igual a esta, pois outras situações antecedentes, às quais não

- se tem acesso, poderiam estar aí envolvidas, como, por exemplo: o histórico do professor com a classe; uma discussão com um aluno na hora do intervalo; problemas pessoais do professor naquele dia, entre outras;
- a repetição de uma situação, no decorrer de uma mesma aula, faz com que esta já não seja mais a mesma, já que, como está ocorrendo pela segunda ou terceira vez, não é mais idêntica à anterior;
 - diferenças importantes entre as situações antecedentes e os comportamentos-problema dos alunos no questionário e nas observações, que podem ter determinado variações no comportamento do professor, como, por exemplo: intensidade, duração, repetição do comportamento-problema do aluno; número de envolvidos na apresentação do comportamento; um detalhe da situação, que o professor considerou importante ao responder ao questionário e que não estava presente na ocorrência observada; ou até uma diferença que pudesse inviabilizar que o professor apresentasse um comportamento idêntico;
 - às vezes, a resposta do professor ao questionário era vaga e podia englobar ampla classe de respostas;
 - finalmente, em alguns casos, o professor pode não ter observado o comportamento-problema do aluno, por exemplo, se alguém estava na sua frente no momento da ocorrência do comportamento.

Skinner (1978) aponta a fidedignidade do informante como um ponto crucial e as respostas que descrevem um comportamento “subjetivo”, como as mais difíceis de serem explicadas. No presente estudo, podemos pensar, no entanto, que o ponto crucial não é a fidedignidade do falante e sim a diversificação das variáveis que controlam o comportamento do professor e o fato de o professor descrever não só um comportamento dele mesmo, mas também um comportamento futuro. De Rose (1997) afirma que o relato verbal pode se tornar questionável, pois o falante pode ignorar muitas coisas a respeito de si próprio, comprometendo seu relato verbal. Mas, no nosso caso, percebe-se que esse não é o único fator que pode prejudicar a correspondência entre o dizer e o fazer, mas também o fato de que, ao ler a pergunta do questionário, o professor pode ter, paralelamente à auto-observação, emitido uma resposta encoberta sob controle de variáveis diferentes das presentes nas situações observadas. Sendo assim, “as respostas verbais podem não corresponder ao comportamento que o indivíduo de fato viria a emitir caso ocorressem as circunstâncias de interesse” (ibid., p. 155). Além disso, no presente estudo, essas circunstâncias de interesse ocorrem

de formas muito diferentes e, ao responder o questionário, o professor pode ter ficado sob controle de uma forma específica, sendo que, na situação observada, pode ter ocorrido uma forma diferente daquela.

De Rose (1997) afirma ainda que a correspondência entre o relato e o estado de coisas a que o falante se refere depende de variáveis de controle e variáveis de reforço. No caso deste estudo, não temos como saber sobre as variáveis de reforço, já que não era fornecido nenhum reforço específico às respostas do professor ao questionário. Talvez o professor possa ter dado, em algumas situações, uma resposta socialmente esperada, mas não parece ter sido esse o caso em nenhuma das ocorrências. Quanto às variáveis de controle, sabemos que, no caso do presente estudo, houve grande variação, seja na situação antecedente, seja no comportamento dos alunos, o que pode ter dificultado a correspondência entre o relato verbal e o comportamento não-verbal.

Luna (1999) afirma que a correspondência entre o dizer e o fazer pode ser prejudicada, pois as duas situações ocorrem sob controle de condições muito diferentes. No presente estudo, o dizer ocorre sob controle de uma pergunta e de uma resposta encoberta que o professor emite paralelamente à auto-observação; e o fazer ocorre sob controle de uma situação real, sendo que esta se apresentou com grandes variações.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo estudar a correspondência entre o que os professores dizem sobre sua atuação em sala de aula ante um determinado comportamento-problema do aluno e o que esses professores realmente fazem em sua prática como educadores, descrevendo-se as situações de não-correspondência ocorridas e em que aspectos se diferenciavam de situações em que a correspondência ocorreu.

A análise dos dados apontou grande número de casos em que não houve correspondência entre o relato verbal e o comportamento não-verbal do professor. No entanto, em muitos desses casos, é possível que, embora a resposta apresentada pelo professor seja topograficamente diferente daquela informada no questionário, elas tenham semelhança funcional, isto é, produzam o mesmo efeito.

Em muitos outros casos, porém, não houve correspondência topográfica nem, possivelmente, correspondência funcional. E aqui levantamos os possíveis

aspectos em que as situações de não-correspondência se diferenciam das situações em que houve correspondência entre o dizer e o fazer do professor, os aspectos que possam justificar os casos de não-correspondência.

Embora na literatura em análise do comportamento com frequência se trate das dificuldades inerentes à auto-observação como uma possível explicação para a discrepância entre o fazer e o dizer de um indivíduo – e embora essa seja uma possível explicação para algumas das situações observadas no presente estudo, em que uma falha na auto-observação pode ser responsável pelo fato de o professor, ao responder ao questionário, afirmar que agiria de determinada maneira diante do comportamento-problema dos alunos e, em sua atuação, fazê-lo de outro modo – em muitos casos, neste estudo, outras parecem ser as razões que levam à não-correspondência.

Entre elas está o fato de, em uma situação natural, como no caso deste trabalho, em que se observaram situações de sala de aula, estarem presentes muitas variáveis que controlam o comportamento do professor. E essas variáveis em geral não constavam das perguntas do questionário. Ressaltemos aqui que, ao serem elaborados os exemplos de situações que constavam do questionário, procurou-se detalhá-los de alguma forma, para que fosse possível verificar se nuances presentes na situação antecedente ou no comportamento do aluno, como, por exemplo, a intensidade ou a duração do comportamento, interfeririam no comportamento do professor. No entanto, isso dificultou que as situações observadas fossem exatamente iguais às situações antecedentes colocadas no questionário. Temos, como exemplo, a situação D do questionário, em que o professor dizia no início da aula para os alunos ficarem atentos, pois algumas semanas depois daria uma prova sobre aquela matéria. Em nenhuma das situações observadas que foram consideradas semelhantes à D do questionário, o professor apresentou esse comportamento no início da aula, apesar de ter apresentado outros comportamentos presentes na situação D e de o comportamento dos alunos ser, em geral, também semelhante à situação D. Assim como a situação D, outras situações observadas não foram idênticas às do questionário, mas foram consideradas semelhantes. Isso pode ter prejudicado a correspondência entre o dizer e o fazer, uma vez que o número de possíveis variáveis controladoras foi maior.

Uma outra possível explicação para casos de não-correspondência seria o fato de o professor, sob controle da pergunta do questionário, descrever para si mesmo uma situação específica, envolvendo determinados alunos – e não outros –, determinadas turmas – em vez de outras –, sob controle dessa

situação, emitir a resposta de auto-observação. Na situação observada em sala de aula, outros podem ser os alunos envolvidos, outras as turmas e, assim, trata-se menos de uma falha na auto-observação e mais de respostas sob condições diferentes, embora aparentemente iguais.

Outra possível explicação é o fato de que, quando tratamos da situação antecedente, neste estudo, referimo-nos apenas àquela que ocorre imediatamente antes do comportamento do professor. Sabemos, no entanto, que situações anteriores, que estão na história do professor com uma determinada turma, com determinados alunos, que estão nas ocorrências prévias em sua vida no dia em que os acontecimentos se desenrolam têm, também, importante papel no controle do seu comportamento.

Ainda uma outra explicação poderia ser o fato de que, por vezes, a resposta do professor ao questionário é pouco específica e pode abranger uma ampla classe de respostas.

Assim, a questão que envolve a correspondência entre o dizer e o fazer de um professor é complexa, uma vez que, estudada em situação natural, a quantidade de variáveis aí envolvidas é grande e pode prejudicar a ocorrência de correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal.

Resumo

Este trabalho teve como objetivo estudar a correspondência entre o que o professor diz sobre sua atuação em sala de aula, em relação a certos comportamentos-problema dos alunos, e a sua real prática como profissional diante desses comportamentos, descrevendo as situações em que a correspondência não ocorreu e as situações em que houve correspondência. Foi aplicado a três professores de uma escola pública um questionário sobre como agiriam diante de diversas situações-problema apresentadas; em seguida, foram realizadas observações desses mesmos professores em suas salas de aula, com o objetivo de verificar como agiam diante de situações-problema iguais ou semelhantes às do questionário. Os resultados mostraram um pequeno número de ocorrências em que houve correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal dos professores. Esse número, no entanto, aumenta para mais da metade das ocorrências quando consideramos a possível funcionalidade das respostas, e não apenas a sua topografia. Vários fatores possivelmente responsáveis pelos casos de não-correspondência são apontados.

Palavras-chave: correspondência verbal – não verbal; relação dizer-fazer; comportamento verbal; análise do comportamento.

Abstract

This study aims to analyse the correspondence between what is said by the teacher about his behavior in the classroom, related to some problem students' behaviors, and his actual professional practice as he faces these behaviors, and to describe the situations in which this correspondence didn't happen and those in which there was correspondence. A questionnaire was applied to three teachers from a public school about what they would do if facing several problem situations presented to them; then observations of these same teachers in their classrooms were accomplished, aiming to verify how they acted when facing problem-situations which were equal or similar to the ones presented in the questionnaire. The results showed a few occurrences in which there was correspondence between verbal and non-verbal teachers' behavior. However, the number of occurrences rises to more than a half of the total occurrences when not only the topography of the answers is considered, but also their function. A range of factors that may be responsible for the cases of no-correspondence are pointed out.

Key-words: *verbal-non-verbal correspondence; say-do relation; verbal behavior; behavior analysis.*

Resumen

Ese trabajo tiene como objetivo estudiar la correspondencia entre lo que dije el profesor sobre su actuación en la clase, en relación a algunos comportamientos – problemas de los alumnos y su actitud real delante de esos comportamientos, describiendo las situaciones en las que no hubo correspondencia. Fue aplicado a tres profesores de una escuela pública un cuestionario sobre sus reacciones delante de las distintas situaciones problemas presentadas; después, fueran realizadas observaciones de esos profesores en las clases, con el objetivo de verificar sus reacciones delante de situaciones – problemas semejantes a las de los cuestionarios. Los resultados mostraran que en un pequeño grupo de ocurrencias hubo la correspondencia entre los comportamientos verbales y no verbales de los profesores. Ese número cambia para más de la mitad de las ocurrencias cuando se tiene en cuenta la funcionalidad de las acciones, y no solamente su topografía. Muchos factores son posiblemente responsables por los casos en que no hubo la correspondencia.

Palabras claves: *correspondencia verbal-no verbal; relación decir-hacer; comportamiento verbal; análisis del comportamiento.*

Referências

- Baer, A. e Detrich, R. (1990). Tacting and manding in correspondence training: effects of child selection of verbalization. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, v. 54 (jul.), n.1, pp. 23-30.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4 ed. Porto Alegre, Artes Médicas.
- De Rose, J. C. (1997). "O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento". In: Banaco, R. (org.). *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo, ARBytes.
- Dietzsch, M. J. (1997). Leitura e escrita nas falas e imagens de professoras. *Psicologia da Educação*, n. 4 (jun.), pp. 9-28.
- Luna, S. V. de (1998). Contribuições de Skinner para a Educação. *Psicologia da Educação*, n. 7-8, pp.123-151.
- _____. (1999). *Questionários e entrevistas como instrumentos para a coleta de informação em psicologia*. Apresentação em encontro da ABPMC (mimeo).
- Matos, M. A. (1997). "Com o que o behaviorismo radical trabalha". In: Banaco, R. (org.). *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo, ARBytes.
- Pereira, M. E. M. (2000). *O estudo da linguagem pela psicologia: uma aproximação entre Skinner e Bakhtin*. São Paulo, Educ.
- Ribeiro, A. F. de (1989). Correspondence in children's self report: tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, v. 51 (mai.), n. 3, pp. 361-367.
- Sadi, H. M. (2002). *A correspondência entre o fazer e o dizer no auto-relato de crianças: uma replicação de Ribeiro (1981, 1989)*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. São Paulo, PUC.
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo, Cultrix.
- Warren, A. e Baer, D. (1976). Correspondence between saying and doing: teaching children to share and praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 51, n. 3, pp. 335-354.

Recebido em fevereiro de 2006.

Aprovado em setembro de 2006.

Anexo 1

Questionário

Este estudo tem como objetivo verificar a interação do professor com o aluno e a descrição que o professor faz dessa interação. As respostas ao questionário são anônimas e serão usadas apenas para fins acadêmicos e de pesquisa. Ao final do trabalho, os resultados serão apresentados aos professores que participaram da pesquisa.

Por favor, responda às questões que se seguem.
Desde já agradeço a colaboração.

1. Sexo: Masculino () Feminino ()

2. Idade: _____ anos.

3. Há quantos anos você leciona?

_____.

4. Em quais séries você está lecionando atualmente?

5. A seguir, são apresentadas algumas situações de sala de aula. Leia a descrição da situação e responda à pergunta que se segue.

a) O professor João estava passando o conteúdo da aula na lousa e havia pedido aos alunos para que copiassem em seus cadernos o que ele estava escrevendo. Em certo momento em que olhou para a sala, notou que havia um grupo de alunos conversando e que não estavam copiando a matéria. Imagine que você é o professor João. O que você faz em relação a esse comportamento dos alunos, no momento em que ele ocorre?

b) Numa aula expositiva sobre um conteúdo importante da disciplina, em que a classe estava muito atenta, o professor Pedro nota que dois alunos não páram de “cochichar” um com o outro. Imagine que você é o professor Pedro; o que você faz em relação a esse comportamento dos alunos, no momento em que ele ocorre?

c) Durante a explicação de um conteúdo da disciplina da professora Rosa, Juninho reclama e pergunta à professora para que serve aquela matéria que está sendo dada, pois não vê utilidade alguma nela. Imagine que você é a professora Rosa; o que você faz em relação ao comportamento do Juninho, no momento em que ele ocorre?

d) O professor Aílton havia preparado uma aula na qual os alunos deveriam estar atentos a tudo o que ele falasse pois algumas semanas depois ele daria uma prova sobre aquela matéria. Antes de iniciar a aula, deixou isso bem claro para a classe. No entanto, enquanto estava ministrando sua aula, vários alunos estavam conversando, sem prestar atenção ao que estava sendo dito. Imagine que você é Aílton; o que você faz em relação a esse comportamento dos alunos no momento em que ele ocorre?

e) Enquanto a professora Eliana escrevia o conteúdo de sua aula na lousa, um aluno circulava pela classe, passando por algumas carteiras de colegas e con-

versando com eles. A professora, ao notar esse comportamento do aluno, pediu para que ele se sentasse, mas, mesmo assim, ele continuou andando pela sala e conversando. Imagine que você é a professora Eliana; o que você faz em relação a esse comportamento do aluno no momento em que ele ocorre?

f) O professor Roberto, ao entrar na sala para dar aula, vê a maioria dos seus alunos fora de seus lugares, em pé e conversando muito alto. Roberto diz aos alunos para se sentarem e fazerem silêncio, pois vai iniciar sua aula, no entanto, não consegue, pois seus alunos continuam apresentando tal comportamento. Imagine que você é o professor Roberto. O que você faz em relação a esse comportamento dos alunos, no momento em que ele ocorre?

g) A professora Sandra, durante sua aula, dá algumas instruções para uma atividade a ser feita pelos alunos, referente à sua disciplina. Nesse momento, seu aluno Leandro reclama em voz alta de tal atividade. Imagine que você é Sandra, o que você faz em relação a esse comportamento de Leandro no momento em que ele ocorre?

h) Durante uma atividade que a professora Simone havia passado para os alunos fazerem no período da aula, um grupo de alunos batuca nas carteiras e outro

grupo conversa. Os dois grupos não fazem a atividade. Imagine que você é Simone, o que você faz em relação a esses comportamentos dos alunos no momento em que ele ocorre?

i) Enquanto o professor Álvaro corrigia uns exercícios na lousa, alguns alunos conversavam paralelamente. O professor notou e pediu para que eles parassem, no entanto, os alunos continuaram conversando. Imagine que você é Álvaro, o que você faz em relação a esse comportamento dos alunos no momento em que ele ocorre?

j) A professora Márcia estava dando uma aula expositiva sobre sua disciplina, quando uma aluna a interrompeu para falar de um assunto que não dizia respeito à matéria que estava sendo dada. Imagine que você é Márcia, o que você faz em relação a esse comportamento da aluna no momento em que ele ocorre?

k) Durante uma explicação sobre o conteúdo da disciplina na aula do professor Jair, Felipe faz piadinhas, chamando atenção de seus colegas, que riem do comportamento desse aluno. Imagine que você é Jair. O que você faz em relação ao comportamento de Felipe no momento em que ele ocorre?

l) Em uma situação de avaliação individual em sala de aula, a professora Sônia vê que um dos alunos estava olhando a prova do colega e outro estava conversando. Imagine que você é Sônia. O que você faz em relação a esses comportamentos dos alunos, no momento em que ele ocorre?

m) O professor João havia pedido para que os alunos fizessem alguns exercícios em casa. No momento da correção desses exercícios em sala de aula, João fica sabendo que alguns alunos não fizeram os exercícios pedidos. Imagine que você é o professor João, o que você faz em relação a esse comportamento dos alunos, no momento em que ele ocorre?

Obrigada pela colaboração.

Lucila Schieck Valente Ricci
Psicóloga formada pela PUC-SP.
E-mail: lulyricci@hotmail.com

Maria Eliza Mazzilli Pereira
Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP.
Professora da Faculdade de Psicologia da PUC-SP e do Programa de
Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise de Comportamento.
E-mail: memazzilli@puccsp.br