



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

**CARACTERÍSTICAS DE INTERAÇÃO VERBAL ENTRE
INSTRUTOR E PARTICIPANTES EM CONTEXTO
DE ENSINO EM UMA EMPRESA**

GECELENE CÍNTIA LOPES

FLORIANÓPOLIS

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

CARACTERÍSTICAS DE INTERAÇÃO VERBAL ENTRE
INSTRUTOR E PARTICIPANTES EM CONTEXTO
DE ENSINO EM UMA EMPRESA

GECELENE CÍNTIA LOPES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. José Gonçalves de Medeiros

FLORIANÓPOLIS

2008

Gecelene Cíntia Lopes

Características de interação verbal entre instrutor e participantes em contexto de ensino em uma empresa

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Aprovado em ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dr. José Gonçalves de Medeiros

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Assinatura: _____

Prof. Dr. Antônio Celso de Noronha Goyos

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Assinatura: _____

Prof. Dr. Emílio Takase

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Assinatura: _____

À Cristiane Maria Bertemes pela sua dedicação incondicional a esse projeto e à
Maria Izabel da Silva pelo apoio e incentivo nos momentos mais difíceis.
Que o Universo lhes recompense por todo esse amor com profusão!

Como dizia Antoine Saint Exupéry em sua obra prima: *O Pequeno Príncipe*:
“Foi o tempo que perdeste com a tua rosa, que fez a tua rosa tão importante”.

À vocês meu eterno carinho e gratidão!

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me dado vida e saúde e, sobretudo, capacidade para vencer mais esse incrível desafio.

Ao Sr. Alvaro Correia, homem culto e de grande sabedoria, por ter me direcionado para o caminho da leitura e da Comunicação.

À Maria Izabel da Silva pela amizade e companheirismo, proporcionando-me suporte emocional e muito incentivo durante essa trajetória.

À Cristiane Maria Bertemes por ter acompanhado todo o trabalho e cuja dedicação foi fundamental para que esse projeto se tornasse realidade.

Ao professor-orientador José Gonçalves de Medeiros pela ajuda sempre presente e, sobretudo, pela serenidade e paciência demonstradas durante todo o processo da pesquisa.

Aos professores Sílvio Paulo Botomé, Olga Mitsue Kubo e Antônio Celso de Noronha Goyos pelos exemplos de profissionalismo e comprometimento com a Ciência.

À Rosária Maria Fernandes pela amizade fraterna! Nossa trajetória incluiu tantas conversas produtivas durante as muitas idas e voltas a Florianópolis.

À Jehan Carla e seus familiares, Jane Darella, João Gonçalo Bento, Sibeles Holsbach Costa, Rosana Nazatto, Juari Laforce – e a todas as pessoas que contribuíram com o seu tempo e carinho para a realização desse projeto.

E, finalmente, a toda a minha família e amigos por entender o quanto esse projeto exigia empenho e dedicação.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

*As ações das pessoas são as melhores
intérpretes de seus pensamentos.*

John Locke

RESUMO

É freqüente encontrar, sobretudo nas empresas, muitos tipos de deficiências nas relações entre colaboradores em decorrência do uso inapropriado da linguagem. Por meio da observação de um treinamento, dividido em três etapas de trinta minutos, foi possível identificar as propriedades das classes de respostas do instrutor na interação com os participantes por meio das condições antecedentes e conseqüentes, em uma empresa na cidade de Blumenau-SC. Fizeram parte do trabalho três participantes e um instrutor. Foram elaboradas categorias a partir dos dados coletados nas sessões de registro cursivo. Para a coleta dos dados foi utilizada a técnica de registro a intervalos que permitiu à pesquisadora o registro da freqüência de ocorrências das categorias. O uso da análise funcional possibilitou identificar as contingências que interferiram no comportamento do instrutor na relação com os participantes. Os resultados dos dados apontam para a predominância da classe de respostas do instrutor de “explicar”, sendo possível aferir que o desempenho dos participantes esteve muito mais sob controle de regras do que sob controle de contingências, em especial sob controle da necessidade de criar condições para que os participantes aumentassem seus repertórios iniciais (pré-requisitos) necessários para realizar as tarefas programadas. Assim, o estudo das características da interação verbal entre instrutor e participantes pode ser um trabalho preliminar importante para a criação de programas de ensino que visem contribuir para a diminuição das deficiências nas relações sociais tão freqüentemente encontradas nas escolas e organizações de trabalho.

Palavras-chave: Interação instrutor-participantes, Controle por regras e contingências, Análise funcional de treinamento.

ABSTRACT

It is usual to find, especially in companies, many kinds of problems at relations among coworkers coming from the inappropriate language use. Through the observation of a training, divided into three steps of thirty minutes each, it was possible identify the levels of the instructor's replies in the interaction with the participants through the beforehand and afterwards conditions, at a company in the city of Blumenau –SC. Three participants and an instructor were part of the work. It was made categories starting from the collected data during the sessions of analysis register. It was used to collect the data the technique of registration through breaks that let the researcher make the register of the frequency that occurs of the categories. The use of the functional analysis made possible the identification of the events that interfered in the instructor's behavior towards his relation with the participants. The data results show the predominance of the instructor's explanation replies category, being possible to say that the participants' performance were much more under the rules control than under the events control, specially under a need control of creating conditions to increase the participants' initial repertory (pre-qualification) needed to accomplish the programmed tasks. So, the characteristic study of the language interaction between the instructor and the participants can be a very important beforehand task to create teaching programs to help the decrease of the problems in the social relations so frequently found at schools and working organizations.

Key words: Instructor and participants' interaction, control through rules and events, training functional analysis.

SUMÁRIO

1. Características de interações verbais entre instrutor e participantes em contexto de ensino nas empresas	15
1.1 A noção de comportamento para análise e intervenção sobre processos de interação verbal	17
1.2 Interação verbal: intercâmbio de influências comportamentais	20
1.3 Análise funcional como estratégia para compreender o comportamento verbal	25
1.4 Comportamento verbal e linguagem	31
1.5 Comportamento e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem nas empresas	37
2. MÉTODO	41
2.1 Caracterização da organização	41
2.2 Participantes	41
2.3 Escolha e seleção dos participantes	42
2.4 Fontes de informação	42
2.5 Situação e ambiente	42
2.6 Instrumentos e Materiais	43
2.7 Procedimento de coletas de dados por meio de filmagem	44
2.8 Elaboração dos instrumentos de coletas de dados	45
2.9 Construção de um protocolo de observação para registrar sistemas de categorias de interações verbais	45
2.10 Técnica de registro a intervalos	45
2.11 Do cálculo do índice de fidedignidade entre observadores	46
2.12 Da organização, tratamento e análise dos dados	46
3. RESULTADOS	50
3.1 Da organização, tratamento e análise dos dados	50
3.2 Descrições dos conjuntos de relações Sd – R presentes nas Figuras 3, 4 e 5.	51
3.3 Descrições dos conjuntos de relações R-SC presentes nas Figuras 6, 7 e 8.	62
3.4 Descrições dos conjuntos de relações Sd – R - SC presentes nas Figuras 9, 10 e 11.	71
3.5 Total de ocorrências das relações (Sd – R; R – SC e Sd – R – SC) nas três etapas do treinamento.	80
4. DISCUSSÃO	81

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
6. REFERÊNCIAS	100
7. ANEXOS	106

Índice de Figuras

Figura 1: Diagrama da planta baixa do auditório com a indicação dos diversos móveis e equipamentos.	43
Figura 2: Fórmula para o cálculo do índice de fidedignidade (IF) entre observadores.	46
Figura 3: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R em intervalos de tempo de 30 minutos na primeira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.	54
Figura 4: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R em intervalos de tempo de 30 minutos na segunda etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.	58
Figura 5: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R em intervalos de tempo de 30 minutos na terceira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.	61
Figura 6: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na primeira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.	65
Figura 7: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na segunda etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.	67
Figura 8: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na terceira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.	70
Figura 9: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na primeira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.	73
Figura 10: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na segunda etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.	76
Figura 11: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na terceira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.	79
Figura 12: Total de ocorrências das relações (Sd – R; R – SC e Sd – R – SC) nas três etapas do treinamento na empresa “Soleil” e a média aritmética geral.	80

Índice de Tabelas

Tabela 1: Relação das informações de cada um dos participantes e do instrutor.	41
Tabela 2: Relação das categorias comportamentais dos participantes (P ou Ps) com suas respectivas siglas, nomes e descrições.	48
Tabela 3: Relação das categorias comportamentais do instrutor (I) com seus respectivos códigos, nomes e descrição.	49
Tabela 4: Folha de registro cursivo das relações comportamentais presentes nas sessões de treinamento e anotadas nas sessões de filmagem.	107
Tabela 5: Registro a intervalos de 15 segundos das quantidades de ocorrências de respostas do instrutor e dos participantes observadas, durante 30 minutos nas três etapas de observação em um treinamento de Comunicação e Expressão Verbal.	108

Apresentação

O comportamento verbal, em todas as suas dimensões, oral, gestual, escrita, pictórica adquiriu importância sem precedentes na história da humanidade. Nas organizações de trabalho, a compreensão clara das relações verbais entre falantes e ouvintes tornou-se uma necessidade para o desenvolvimento organizacional. Entretanto, a despeito de inúmeros estudos realizados no âmbito dessa área da Psicologia, é comum encontrar, sobretudo nas empresas, muitos tipos de deficiências nas relações entre colaboradores em decorrência do uso inapropriado da linguagem.

A utilização da observação de um processo de treinamento propiciou identificar com graus variáveis de precisão as propriedades das classes de respostas do instrutor na interação com as condições antecedentes e conseqüentes apresentadas pelos participantes, em contexto de ensino em uma empresa privada. O uso da análise funcional possibilitou identificar as contingências que interferiram no comportamento do instrutor na relação com os participantes. Os resultados apontam a predominância da classe de respostas do instrutor de “Explicar”, sendo possível aferir que o instrutor planejou o treinamento conduzindo os participantes muito mais à exposição de regras do que exposição às contingências de reforço. O instrutor permaneceu, em boa parte do tempo de observação, sob o controle da necessidade de criar condições para que os participantes aumentassem seus repertórios iniciais (pré-requisitos) necessários para solicitar as tarefas programadas. Assim, o estudo das características da interação verbal entre instrutor e participantes constituiu-se em um trabalho preliminar importante para produzir novos conhecimentos relativos a programas de ensino que visem contribuir para a diminuição das deficiências nas relações verbais tão comumente encontradas nas organizações de trabalho.

Assim, parece-nos que não é possível separar os processos e as atividades comunicativas da compreensão do que seja a realidade das interações humanas, circunstanciadas em histórias de vida, vínculos e formas de relacionamento, processos de aprendizagem (Botomé, 1994). A partir da compreensão dessa premissa e, com os estudos sobre comportamento verbal de Skinner (1958), surgiu a idéia de realizar um estudo que tivesse como objetivo identificar as características das propriedades presentes na interação entre instrutor e participantes em contexto de ensino em uma empresa. A explicitação dessas características e todos os avanços no entendimento dos processos de ensinar e aprender nas empresas, quiçá, poderá contribuir para melhorar a eficácia de futuros programas de treinamentos, uma vez que o conhecimento produzido poderá facilitar o arranjo e controle de contingências facilitadoras da aprendizagem dentro das organizações.

1. Características de interações verbais entre instrutor e participantes em contexto de ensino nas empresas

“O autoconhecimento tem origem social. Somente quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para os outros, é que se faz importante para ela”. (Skinner, 1974, p.31)

“Fala para que eu te veja!” Era assim que Sócrates, o filósofo grego (470 – 399 a.C.) exclamava quando desejava chamar a atenção dos seus discípulos para a importância do comportamento de comunicar-se. Nos dias de hoje, esta afirmação continua válida e passível de reflexão. O comportamento verbal, em todas as suas dimensões, oral, gestual, escrita, pictórica etc, adquiriu importância sem precedentes na história da humanidade. Nas organizações de trabalho, a compreensão clara das relações verbais entre falantes e ouvintes tornou-se uma necessidade para o desenvolvimento organizacional. Contudo, a despeito de estudos realizados no âmbito dessa área da psicologia, é comum encontrar, nas empresas, muitos tipos de falhas nas relações entre colaboradores em decorrência do uso inadequado da função da linguagem e que podem resultar em prejuízos econômicos, recusas de trabalho, produtos sem uso, esforços desperdiçados, contendas pessoais e/ou profissionais e até conflitos sociais.

A complexidade nos estudos dos processos comportamentais de comunicar-se constitui um desafio à interação das pessoas no contexto em que elas vivem, assim como à pesquisa interdisciplinar porque há, ainda, muita dificuldade de enxergar as variáveis que estão presentes nesses processos. As dificuldades relacionadas à interação entre pessoas nas empresas e os programas de treinamentos que são planejados com objetivo de corrigir essas falhas no processo de comunicar não tem evoluído para comportamentos de interagir mais eficazes. Caracterizar essas variáveis permitirá maior visibilidade em relação às lacunas e deficiências existentes nessas interações. Nesse sentido, Botomé (1996) considera que

parece não ser possível separar as atividades comunicativas da compreensão do que seja a realidade das interações humanas, circunstanciadas em histórias de vida, vínculos e formas de relacionamento, processos de aprendizagem, enfim, nas relações com o ambiente mais próximo ou mais distante. A necessidade de investigar e caracterizar as variáveis presentes nos fenômenos que se observam nos processos de ensino nas empresas é necessária e relevante ao objetivo dessa pesquisa. Assim, este estudo tem como proposta responder à questão: *Quais são as características de interações verbais entre instrutor e participantes em contexto de treinamento?* Respondê-la implica em fazer uma análise funcional das variáveis presentes nessas interações.

1.1 A noção de comportamento para análise e intervenção sobre processos de interação verbal

“O homem pode ser controlado por seu ambiente, mas é um ambiente quase todo construído por ele mesmo”. (Skinner, 1971, p. 205)

O comportamento, de acordo com Skinner (1992), é um conjunto de funções que promovem a interação do organismo com o ambiente. Botomé e Kubo (2001) apresentam comportamento como sendo um sistema de relações com o meio e implica em analisar os três componentes envolvidos na sua definição: situação antecedente, resposta e situação conseqüente. A situação é o que acontece antes ou junto da ação de um organismo, a ação é aquilo que o organismo faz e a conseqüência é o que acontece depois da ação de um organismo. A análise do comportamento implica em esclarecer os aspectos que constituem as situações antecedentes de uma classe de resposta, as características dessa classe e o seu conseqüente. Nesse sentido, os componentes dos comportamentos ficam mais visíveis, possibilitando o acompanhamento do analista do comportamento na identificação desses processos.

Quando colocado em exame, a noção de comportamento mostra que sofreu muitas modificações ao longo do século XX. A Psicologia, desde o final do século XIX, aperfeiçoou muitos conceitos, sendo que o de comportamento foi um dos que evoluiu de forma acentuada nesse período. O conceito de reflexo, proposto por Pavlov (1903) e revisado por Skinner, em 1931, evoluiu para a compreensão de uma correlação entre estímulo e resposta. De acordo com Botomé e Kubo (2001)¹, o reflexo deixava de ser a resposta (R) do organismo diante de um estímulo (S) para ser considerada a relação (S-R)

¹ Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2001). *Planejar a avaliação da eficiência de um programa de ensino*. Texto didático, não publicado, da disciplina de Análise e Programação de Condições de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. 7 p. Não Publicado.

entre um estímulo e uma resposta. O estímulo e a resposta eram apenas dois componentes usados para identificar a relação existente por meio da análise dessa mesma relação. Pavlov, em 1934, afirmou que a unidade de análise não era a atividade, a ação ou resposta do organismo, mas sim o reflexo entendido como relação entre agente externo e ação do organismo. Skinner, em 1935, avança nos estudos sobre esse conceito, passando a considerar que os estímulos e as respostas variam de um instante para outro, e isso faz com que o reflexo não possa ser definido em termos da relação entre um estímulo particular e uma resposta particular. Reflexos passam a ser, então, relações entre classes de respostas e classes de estímulos (como classe Skinner entendia todos os eventos ou todas as dimensões que pudessem definir ou fazer existir a relação). A partir dessa contribuição, as unidades de comportamento passaram a ser consideradas classes de respostas e classes de estímulos. Botomé e Kubo (2001), depois de realizar o exame sobre a evolução desse conceito, constata que “o comportamento de um organismo é uma relação entre o que ele faz (a resposta ou ação) e os ambientes (meios físicos e sociais) antecedentes e conseqüentes a esse *fazer*” (p.705). De acordo com esse autor, a relação entre o que o organismo faz e o ambiente em que faz não ocorre em um vácuo. Eventos precedem e seguem cada uma das ações de um organismo. O que um organismo faz é fortemente controlado pelo que acontece a seguir, ou seja, pelas conseqüências da ação. Compreender que o comportamento é uma *relação* entre o organismo e o meio é fundamental para poder descobrir quais são as relações que um Instrutor, na interação com seus participantes, deve ser capaz de estabelecer com o meio para obter eficácia nessa interação. Para analisar essas relações, o meio é que deve ser mapeado para planejar programas de ensino nas empresas com o objetivo de caracterizar as ações significativas que os profissionais devem apresentar em relação ao seu meio. O entendimento do que é comportamento permite compreender o que é ensinar e aprender, uma vez que esses são comportamentos de interesse para planejar a criação de novos

programas de ensino que visem atender às necessidades e lacunas apresentadas nas interações no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, o conhecimento produzido por meio de pesquisa amplia a percepção dos profissionais de Psicologia sobre os aspectos que constituem e influenciam fenômenos e processos psicológicos. Dessa forma, quanto mais aspectos são conhecidos por analistas do comportamento (e mais relações entre esses aspectos), maior é a possibilidade de serem feitas novas (outras) descobertas e relações entre os aspectos que constituem um fenômeno e maior será o grau de confiabilidade de intervenções profissionais (Viecili e Kubo, 2006). Graças à produção de conhecimento da Análise do Comportamento, o pesquisador pode se valer de procedimentos claros e específicos que lhe possibilitem enxergar muitas das variáveis presentes nas interações do homem com o seu meio. E para o propósito dessa pesquisa, que visa caracterizar as variáveis presentes nas interações entre Instrutor e Participantes em contexto de ensino, pode ser apropriado perguntar: *Quais são as características dos comportamentos envolvidos numa interação verbal? Quais são as características das interações do Instrutor na relação com os Participantes? Quais são as características dos Participantes na interação com o Instrutor?* É importante que esses questionamentos possam permear as pesquisas referentes às interações em contextos de ensino nas empresas para que o processo de ensino-aprendizagem nessas organizações possa ser desmistificado, possibilitando a análise e intervenção do pesquisador nos aspectos que ainda hoje se encontram inadequadas.

1.2 Interação verbal: intercâmbio de influências comportamentais

“Triunfar sobre a natureza e sobre si mesmo, sim. Mas sobre os outros, nunca”. (Skinner, 1968, p.103)

Para analisar apropriadamente o comportamento é preciso selecionar um desempenho de um organismo em particular e procurar nas suas relações com o ambiente imediato (físico e social), as variáveis históricas que envolvem três níveis diferentes, porém inter relacionados: filogênese (espécie), ontogênese (indivíduo) e práticas culturais (grupo) cujos limites são arbitrariamente definidos para facilitar a análise e pesquisa (Carvalho Neto, 1999). Assim, interação² verbal, originária de práticas culturais específicas, envolve um falante e um ouvinte concretos, situados em um ambiente específico e delimitado. Para compreender interação verbal na relação professor/aluno é necessário delimitá-la, apontando questões conceituais e metodológicas enfrentadas por alguns pesquisadores (Machado, 1984; Gil e Duran, 1993). De acordo com esses autores, nas análises efetuadas sobre o fenômeno da interação entre esses sujeitos, é comum ser considerados os comportamentos, as características e a produção dos alunos como variável dependente e, as variáveis relacionadas ao professor, como independentes. Ao analisar episódios de comunicação individual entre professor e alunos, Carvalho (1986) procurou avaliar a importância relativa dos recursos orais e gestuais nesses intercâmbios. A leitura obtida por meio da transcrição das videograções efetuadas mostra que a professora utilizava uma variedade de recursos orais (modulações vocais, sorriso) e motores (tocar e se aproximar estrategicamente) ao

² Fonte: Dicionário eletrônico Houaiss – 2005:

- a influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados
- b ação recíproca de dois ou mais corpos
- c atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas
- d comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato
- e Rubrica: Física: qualquer processo em que o estado de uma partícula sofre alteração por efeito da ação de outra partícula ou de um campo
- f Rubrica: Sociologia: conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade

dirigir-se aos alunos. Esses, por sua vez, utilizavam predominantemente recursos orais (pedir orientação, questionar etc) em seus contatos com a professora. Tanto a professora quanto os alunos recorriam mais à oralidade quando estavam distantes uns dos outros. Carvalho verificou ainda que a postura e a localização da professora, antes do início de um episódio de interação, estavam relacionadas às características da interação e ao tipo de atividade desenvolvida naquele momento como, por exemplo, exercício de leitura com os alunos, escrever no quadro, conversar etc. Ceneviva (1985) considera a natureza das tarefas solicitadas aos alunos pela professora; por exemplo, estabelecer correspondência, ordenar, copiar etc. Já Marturano (1988) utiliza como critério o número de participantes envolvidos numa atividade; por exemplo, orientação individual e aulas coletivas. Esses estudos corroboram a visão desses autores a respeito da interdependência dos pólos professor/aluno, desmistificando a sobreposição de influências do professor na relação com o aluno. Estudiosos da interação verbal entre professor-aluno, como Gil (1993), Machado (1984) e Passos (2003) questionaram o pressuposto do papel ativo do professor e do papel passivo do aluno no estabelecimento de padrões de interação em sala de aula, presentes nas pesquisas, desde 1945. Segundo esses autores, tanto as pesquisas sobre interação mãe-criança, quanto os trabalhos sobre liderança, mostram a influência que mães e líderes recebem respectivamente de filhos e liderados.

Ao discutir a pertinência e atualidade dos estudos de interação professor-aluno, Gil e Duran (1993) examinam o enfoque unidirecional (professor influenciando o aluno), considerando o desequilíbrio de poder existente nas relações adulto-criança e, conseqüentemente, professor-aluno. Tal desequilíbrio, juntamente com o papel ativo atribuído a quem ensina, teria contribuído para o interesse pela abordagem do ponto de vista da influência do professor, mostrando a necessidade de se verificar a influência que os alunos exercem sobre os professores. A argumentação desses autores aponta para a mudança

de enfoque nos estudos da interação professor-aluno. Para Machado (1984), Gil e Duran (1993), a interação deve ser vista como o intercâmbio de influências comportamentais. Para compreender a interação, é necessário identificar e descrever a bidirecionalidade dos diferentes eventos que dela fazem parte. Nas palavras de Zanotto (2000, p.08):

"... do ponto de vista do aluno: a ênfase na sua atividade, a necessidade de se respeitarem seu próprio ritmo e sua história de vida, um planejamento capaz de, por um lado, tornar a aprendizagem algo reforçador (...) e, de outro, garantir um ensino que promova um indivíduo cada vez mais capaz de gerenciar sua aprendizagem e de prescindir de intermediários. Do ponto de vista do professor, a ênfase foi sempre a de conceber sua atividade como planejada com base em, orientada por e reavaliada em função do aluno" (Zanotto, 2000, p. 8).

O professor situa-se como um dos pólos da interação com o aluno, mediando e conduzindo as inter-relações com e entre eles em torno do objeto de conhecimento. Para isso, esse profissional precisa levar em conta um repertório diferenciado que inclua a percepção para as demandas imediatas do contexto de sala de aula, considerando o desempenho dos alunos, a flexibilidade para alterar suas respostas em função dessas demandas, as habilidades de promover atividades que estimulem, reforcem o comportamento dos alunos para solucioná-las. Gil (1990), a partir de seus estudos sobre interação professor-aluno, destaca em sua tese, que o professor além de um ser um representante em classe, deverá ser treinado para criar estímulos ambientais com o objetivo de arranjar condições propícias ao estabelecimento de novas relações do aluno com o ambiente. Segundo essa autora, o que o aluno faz em classe pode ser entendido como decorrente, em grande parte, dessas condições criadas pelo professor. Desse modo, o planejamento de parte das atividades realizadas em sala de aula deveriam ter como objetivo a apresentação de respostas pelo aluno que se aproximem da realidade da qual esse aluno irá se defrontar após a sua formação. Por conseguinte, as ações do professor e dos alunos devem

ser organizadas de tal forma que os objetivos finais de ensino planejados pelo professor sejam atingidos pelas ações em conjunto entre esses dois pólos.

Nesse sentido, somente por meio de planejamento adequado e das constantes observações do professor em relação ao repertório dos alunos, é que será possível criar condições para o ensino capaz de gerar mudanças de comportamentos na direção do que seja desejável e necessário para os contextos em que esses alunos estão inseridos. Ao emitir comportamentos que promovam reforço imediato, que estabeleçam reforço diferencial de aproximações sucessivas do comportamento (que aumentam o contato do aluno com o sucesso), que respeitem o repertório de entrada e o ritmo de cada aluno e que o reforcem positivamente, o professor estará contribuindo para que aquele fique sob o controle dos estímulos que de fato devem controlar o seu comportamento, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo, isto é, mais rápido e com efeitos mais duradouros, e mais reforçador: “não aprendemos fazendo (...) aprendemos quando o que fazemos tem conseqüências reforçadoras. Ensinar é arranjar tais conseqüências” (Skinner, 1991, p. 136). Assim, à medida que o professor conhece a realidade com o qual o aluno está apto a lidar, que desempenho é capaz de apresentar e que conseqüências obtêm com esse desempenho (Botomé, 1996), será capaz de compreender a relação entre o que o aluno faz, além de conhecer o repertório inicial do aprendiz. São essas características que orientarão a natureza de suas decisões sobre os objetivos, sobre as aprendizagens intermediárias a desenvolver para atingir tais objetivos, estratégias, procedimentos e materiais necessários para a organização de um programa de ensino.

Ensinar com base na teoria comportamental implica em criar condições para a ocorrência de comportamentos sob controle de variáveis explícitas, com instruções previamente elaboradas, bem como incentivar os sujeitos na emissão de comportamentos

exploratórios. Práticas com esse pressuposto são frequentemente avaliadas permitindo ao aluno entrar em contato com registros de seu próprio comportamento. Os procedimentos de observação direta em sala de aula, desenvolvidos sob a perspectiva da análise comportamental, ensinam o professor a identificar e a descrever as relações presentes e, quando for o caso, alterar a maneira de se relacionar em função das condições presentes nesses locais. A observação direta é uma das técnicas de investigação que possibilita registrar detalhes para classificar relações complexas, como, por exemplo, as relações entre um terapeuta e seu cliente. Assim, é possível inferir, na perspectiva da análise do comportamento, que um professor é aquele que conhece as possibilidades do aluno, levando em consideração os repertórios deles ao planejar as condições adequadas para uma aprendizagem eficiente e sem dificuldades.

1.3 Análise funcional como estratégia para compreender o comportamento verbal

“Os homens agem sobre o mundo e o modificam e, por sua vez, são modificados pelas conseqüências de sua ação”. (Skinner, 1957, p.1)

O exame do comportamento verbal é essencial para o poder teórico-explicativo da análise funcional do comportamento. O estabelecimento de adequadas contingências de ensino exige que se olhe para a educação de uma forma científica, identificando e descrevendo relações funcionais que explicitem práticas de ensino efetivas. Moreira (2004) realizou um estudo sobre a interação verbal livre e contínua entre um supervisor de terapia e um terapeuta iniciante, com o objetivo de identificar variáveis envolvidas no procedimento de supervisão adotado. O comportamento verbal dos participantes foi dividido em classes funcionais de respostas, denominadas “categorias de verbalizações”, a partir das quais todas as respostas vocais puderam ser classificadas. Os resultados mostram uma regularidade no comportamento do supervisor, enquanto os comportamentos do terapeuta e do cliente apresentaram alterações ao longo dos encontros de supervisões e das sessões terapêuticas. A análise da interação verbal livre em uma díade permitiu fazer inferências acerca de algumas variáveis de controle neste tipo de interação.

Realizar uma análise funcional do comportamento significa identificar as variáveis (ambientais) das quais o comportamento é função, podendo-se dizer que é funcional porque há interação organismo-ambiente. Segundo Skinner (1994) “as variáveis externas das quais o comportamento é função dão margem ao que pode ser chamado de análise causal ou funcional” (p.45). A principal característica do trabalho realizado pelo analista do comportamento é a afirmação de que todo comportamento possui uma função, por exemplo: uma criança que se morde pode parecer “estranha”, contudo, ao ser analisada a

função desse morder é possível verificar que ela se morde muito provavelmente por receber atenção imediata dos pais. Se essa mesma criança não for ensinada a buscar essa atenção de uma forma mais aceitável, o comportamento de se morder deixa de ser estranho, pois o fato dela continuar se mordendo indica que esse comportamento produz a consequência “atenção” e, portanto, o morder-se adquire essa função. A emissão de comportamentos pode produzir, de acordo com Braga-Kenyon e Miguel (2002) diversas consequências e baseado na 1) relação entre a situação em que o comportamento é emitido, 2) o comportamento em si, e 3) a consequência de tal comportamento dará pistas para investigação de quais variáveis o comportamento é função. Uma das propostas da análise do comportamento é a de identificar relações funcionais entre comportamentos e eventos ambientais específicos. Ao mudar um determinado ambiente, aumenta-se a probabilidade de também mudar o comportamento. Um é efeito do outro. No comportamento operante é mais adequado falar em relação funcional do que em relação causal, uma vez que uma relação causal implica obrigatoriedade de ocorrência, como no reflexo, que um estímulo provoca uma resposta inevitável. Já, na análise funcional, fala-se apenas em probabilidade de resposta. Mudanças no ambiente poderão levar a mudanças nas probabilidades de resposta e vive-versa. Diz-se, assim, que a resposta ocorre em função dos ambientes antecedente e conseqüente, sendo o comportamento, portanto, a relação estabelecida entre esses conjuntos de variáveis. A necessidade de se conhecer as variáveis que determinam a emissão de um comportamento específico é condição para analisar qualquer comportamento. Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman e Richman, (1994) destacam que os comportamentos considerados inadequados (agredir, autolesionar-se, fugir, fazer birra) podem ser mantidos por diferentes variáveis como, por exemplo: a) atenção: o indivíduo pode receber atenção imediatamente após à emissão de comportamentos inadequados; b) esquiva/fuga: o indivíduo pode evitar ou terminar uma situação aversiva caso emita o comportamento não adequado; c) estimulação: o indivíduo pode se auto-estimular caso emita um comportamento inadequado; d) busca de objeto

preferido: o indivíduo pode emitir comportamento não adequado, visando receber de volta um objeto preferido que tenha sido removido; e) multideterminado: há ainda comportamentos que exercem mais de uma função ao mesmo tempo, ou seja, o comportamento inadequado pode, ao mesmo tempo, produzir atenção e o objeto preferido, ou produzir auto-estimulação e fuga. Assim a análise do comportamento sugere, portanto, que é necessário conhecer as variáveis que mantêm o comportamento, e, a partir desse conhecimento, propor formas alternativas de se conseguir a mesma consequência com um comportamento diferente.

Essas consequências, como reforço e punição, determinam a probabilidade de emissão futura da classe de resposta que integram o operante. O que caracteriza comportamento verbal frente aos outros operantes é que, neste caso, as relações entre a consequência provida pelo ambiente e a resposta são regulados por práticas culturais. A consequência é apresentada pelo ouvinte, cujo comportamento de consequenciar já foi, no passado, instalado pela sua comunidade verbal. Quando a criança diz para a mãe “tenho fome”, a mãe pode providenciar o que comer. Isso é obviamente útil para a criança, que é alimentada, mas é igualmente útil para a mãe, que lida melhor com a criança quando é informada sobre o que está dentro da sua pele. Por isso a mãe ou o membro mais próximo da comunidade ensina a criança a descrever o que sente. E a criança se torna capaz de dizer quando tem fome (Machado, 1997, p. 3). Barros (2003) apresenta em um de seus estudos um exemplo que faz distinção clara entre um operante e um operante verbal:

“Supondo-se que a temperatura ambiente da sala de aula em que Michelle se encontra esteja muito baixa, em virtude do aparelho de ar condicionado estar ligado; nessas condições antecedentes (estimulação discriminativa), a resposta operante de “desligar o condicionador de ar” seria negativamente reforçada pela remoção da estimulação aversiva provocada pela temperatura excessivamente baixa. A resposta elimina o estímulo aversivo, sendo, assim, uma resposta de fuga. A resposta de “desligar o condicionador de ar” é operante porque altera o ambiente e é afetada

(fortalecida, neste caso) pelas alterações por ela promovidas. Michele, no entanto, poderia ter dito "professor, por favor, desligue o condicionador de ar". Essa resposta resultaria nas mesmas alterações no ambiente (remoção do estímulo aversivo) produzidas pela resposta de desligar o aparelho pressionando diretamente o botão que o desliga, se o professor e Michelle partilham do mesmo idioma, e fizerem parte da mesma comunidade verbal. O comportamento do professor proveria as modificações no ambiente que reforçariam o comportamento de Michelle. A resposta de dizer "professor, por favor, desligue o condicionador de ar" é, certamente, uma resposta operante. Há, porém, uma diferença em relação à primeira resposta mencionada: a resposta operante não mantém relações mecânicas com a consequência que a afeta. Essa consequência é promovida através de um ouvinte treinado pela comunidade verbal e que, pelo menos em alguma medida, tem um repertório verbal semelhante ao de Michelle. É exatamente isso que caracteriza a segunda resposta operante mencionada como um operante verbal.

A identificação e a classificação das unidades do comportamento verbal baseiam-se na relação funcional que a resposta guarda com suas variáveis de controle. Quando se diz a alguém "Hoje é o meu aniversário", não se está transmitindo uma informação (não há nada que esteja no falante e que passa para o ouvinte), mas alterando o ambiente (neste caso, produzindo estímulos para o ouvinte), de maneira que certas consequências sejam providas por meio do ouvinte, (Barros, 2003). O método de estudo de comportamento verbal não é especial, adotando-se a mesma orientação experimental utilizada na investigação de qualquer outro comportamento operante. De acordo com Passos (2003), determinam-se as unidades verbais pela identificação das relações funcionais que uma certa porção do *continuum* do comportamento verbal guarda com o ambiente. Dessa forma, um fonema pode ser uma unidade, assim como uma palavra, ou parte dela, ou mesmo uma frase inteira, desde que esteja unitariamente sob controle da mesma estimulação. Ao caracterizar as variáveis presentes na relação entre um instrutor e participantes em contexto de ensino nas empresas, é necessário levar em conta que o comportamento verbal não se restringe apenas às funções de comunicar, representar ou transmitir; numa interação verbal, nada se torna

“comum” a seus participantes, e falar em termos de função “expressiva” e “comunicativa” apenas obscurece esses processos, por não se ter noção clara das variáveis presentes nesse fenômeno (Passos, 2003).

A análise funcional do comportamento verbal, segundo Passos (2003), é sempre o estudo das variáveis de interação presentes no repertório do falante e ouvinte concretos, individuais, num ambiente específico e conhecido, pois a observação separada das situações concretas em que foram produzidas apenas obscurece as relações funcionais relevantes para a explicação do comportamento verbal. Para os analistas do comportamento, *explicar* significa estabelecer relações entre eventos. Assim, tanto comportamento visível quanto os eventos privados não-observáveis devem ser compreendidos por meio de suas relações com os eventos ambientais. Sobre essa questão, de Rose (1997) afirma que,

“Infelizmente, em nossa cultura, inventou-se, para explicar a ocorrência de comportamento encobertos, uma entidade imaterial denominada mente. Essa noção nos levou a perder de vista o fato de que comportamentos encobertos são operantes (ou seja, são explicáveis como parte de um conjunto de ações que alteram o ambiente e também podem ser entendidos como eventos comportamentais que mantém intercâmbio com eventos ambientais) do mesmo modo que os comportamentos visíveis. Pior, esta entidade inventada, que denominamos mente, passou a ser tomada como explicação dos comportamento visíveis e, deste modo, as causas reais desses comportamento têm passado despercebidas”.

A abordagem de Skinner, de acordo com de Rose (1997), se difere mais precisamente das abordagens tradicionais que se limitam a interpretar e representar comportamento verbal. Como é possível analisar o comportamento entre falante e ouvinte sem levar em conta o ambiente e o contexto exatos em que ocorreram tais comportamentos? Nesse sentido, identificar e a classificar as unidades do comportamento verbal precisam basear-se na relação funcional que a resposta guarda com suas variáveis de controle. Com

efeito, identificar relações funcionais entre o desempenho do instrutor e o desempenho dos participantes, num contexto de ensino, parece ser uma alternativa frutífera no estudo das questões educacionais nas empresas, mais comumente conhecido como contexto de treinamento. Essa etapa, a de identificar variáveis, apresenta-se como trabalho preliminar, imprescindível em programas de intervenção e de aperfeiçoamento de tecnologias de ensino. Barros (2003), Matos (2001), Kubo e cols. (2005) observam que as formas de consequenciar no ensino, por exemplo, são um dos aspectos mais importantes para que a aprendizagem seja estabelecida de uma maneira eficaz e eficiente. O instrutor necessita elaborar alternativas inovadoras para criar contingências que possibilitem a emissão da resposta que se deseja ensinar, assim como consequências gratificantes para o sujeito envolvido no ensino.

1.4 Comportamento verbal e linguagem

O termo comportamento verbal foi formalizado por Skinner em 1957 por meio da publicação do seu livro *Verbal Behavior*. Para analistas do comportamento (Machado, 1984; Passos, 2003 e Alencar, 2006), o conceito de comportamento verbal foi proposto como substituição de “linguagem” pelas várias interpretações que esse último termo possibilita. Skinner (1958/1978) ressalta que os termos *comportamento verbal* e *linguagem* não se referem ao mesmo fenômeno. A distinção preliminar que Skinner faz é entre linguagem e o comportamento verbal. A primeira é entendida como um conjunto de significados decodificados pela mente do ouvinte e a segunda é um comportamento aprendido pela sua efetividade em comunicar. A linguagem, para o Analista do Comportamento, resume apenas à topografia do comportamento verbal. O analista não está interessado em regras gramaticais e ortográficas, porque não entende que a linguagem explique-se a si mesma: importa a função que a fala e a escrita exercem. Para entender essa função o fundamental é compreender os efeitos do comportamento verbal sobre a audiência.

Nesse sentido, abordar o comportamento verbal por meio de análise funcional (em termos de função ou efeito sobre o comportamento do ouvinte) opõe-se às abordagens tradicionais que enfocam predominantemente o papel do falante (Skinner, 1957/1978; Barros, 2003). Analisar funcionalmente um comportamento verbal significa investigar como ocorre a aquisição e manutenção do comportamento verbal, sendo que as interações entre falante e ouvinte estão voltadas necessariamente para o exame das contingências de reforçamento mantidas pela comunidade verbal. Ao tratar a linguagem como “comportamento verbal”, de acordo com Skinner (1957/1978), é preciso ressaltar o papel do ouvinte, uma vez que este assume um *status* fundamental na relação: diferentes auditórios controlam diferentes repertórios verbais. Numa situação em que um professor tivesse que dar palestras sobre métodos contraceptivos para uma escola de classe média, para senhoras

de um centro comunitário, numa área de invasão, ou para seus colegas em sala de aula, provavelmente essa diversidade de auditórios determinaria uma diversidade de repertório verbal. As palavras pronunciadas, as construções frasais, as interjeições, os gestos seriam diferentes em cada ocasião. Nesse sentido a função do comportamento verbal é *adaptativa* ou seja é modelado e mantido por suas conseqüências no ambiente físico ou social, interno ou externo, público ou privado (Botomé e Souza, 1982³; Matos, 1991).

A análise do comportamento verbal, com premissa adaptativa, procura, deste modo, explicitar as relações entre o que um organismo faz e as condições em que o faz e que permitam sintetizar e compreender o fenômeno “linguagem humana”. Para Botomé e Souza (1982), comunicar-se efetivamente exige muito mais do que apenas dizer coisas; não interessa apenas o que o organismo faz (o que diz ou como o diz) em linguagem, mas a *relação* do que ele diz ou fala com o ambiente em que o faz. Abordar a aquisição do repertório do falante e do ouvinte ou do ouvinte e do falante como dependente de estruturas e estados ou disposições mentais foi uma alternativa teórica que Skinner (1957/1978) sistematicamente questionou. Ao definir o comportamento verbal, buscou eliminar qualquer resquício do mentalismo. Na ausência dessa distinção, continuar-se-ia a usar o termo “comunicação” ou “transmissão de idéias”, “mensagens ou significados da mente do falante para o ouvinte”, mediado por obscuros processos de codificação e decodificação.

Ao examinar o comportamento verbal como operante, cuja principal função é a de modificar o comportamento de outra pessoa, eliminam-se conceitos, tais como: “produção de mensagens”, “transmissão de informações” etc, que pouco (ou nada!) ajudam na compreensão do comportamento verbal e apenas aumentam as variáveis a serem

³ Botomé, S. P., & Souza, D. G. (1982). *Linguagem: uma classe de comportamentos com múltiplas funções*. Texto para uso interno da disciplina de Psicologia Geral para o Curso de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos. Não Publicado.

consideradas (Simonassi e Cameschil, 2003). Nada é transmitido de uma pessoa para a outra durante as interações verbais, uma vez que se elas não compartilham repertórios comuns será menos provável que a interação seja longa (Skinner, 1969). E, quando as interações se estendem, tendo em vista as distinções nas funções como falante e ouvinte, as pessoas agem de modos diferentes em função dos estímulos produzidos pelo comportamento verbal das pessoas com quem interagem, mesmo se os comportamentos verbais do ouvinte forem privados.

Nesse sentido, a investigação da aquisição da linguagem não é orientada pelo exame do que ocorre na interioridade do sujeito, na estrutura de sua mente (ou cérebro) mas, ao contrário, deve buscar os determinantes do comportamento no ambiente externo pelo exame das contingências de reforçamento “planejadas” pela comunidade verbal (Passos, 2003). Para Skinner (1981/1984),

Skinner afirma que as culturas⁴ se modificam porque alguma prática (por exemplo, a construção de uma ferramenta, uma técnica de ensino, etc.), originalmente surgida no comportamento de um indivíduo, torna o grupo mais capaz de resolver seus problemas. Assim como ocorre com as outras práticas culturais, é no efeito sobre a vida do grupo, mais do que sobre a do indivíduo, que devemos buscar as razões pelas quais o comportamento verbal é modelado e mantido. Nas interações sociais, as pessoas se

⁴ O comportamento verbal aumentou significativamente a importância de um terceiro tipo de seleção por conseqüências, a evolução dos ambientes sociais ou culturas. O processo presumivelmente começou no nível do individual. Uma melhor forma de fazer uma ferramenta, cultivar alimentos, ou ensinar uma criança é reforçado por suas conseqüências – a ferramenta, a comida, ou um ajudante útil, respectivamente. Uma cultura evolui quando as práticas originárias desta forma contribuem para o sucesso do grupo praticante em resolver seus problemas. É o efeito no grupo, e não as conseqüências reforçadas para os membros individualmente, que é responsável pela evolução da cultura. (Tradução do original: SKINNER. B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213, 501-504).

comportam ora como falantes, ora como ouvintes, e o que importa, portanto, são suas funções como falante ou como ouvintes (Skinner, 1957/1978). Assim, a relação falante/ouvinte é dinâmica, interativa, onde a consequência em uma interação verbal é sempre produzida pelo ouvinte; e, nesse caso, o ouvinte, ao emitir uma resposta, pode passar a ser o falante. Há, no entanto, casos em que a resposta do ouvinte pode não ser nem mesmo verbal; e, dessa forma, o ouvinte continua como ouvinte. Se a resposta for verbal, a relação funcional se inverte, onde quem era o ouvinte passa a ser o falante e vice-versa. Assim, a questão não é sobre quantas pessoas precisam existir para haver uma interação verbal, mas, sim, sobre quais funções estão envolvidas. Nas palavras de Skinner:

“Falantes não são iniciadores. Nem na evolução de um ambiente verbal, nem no condicionamento de falantes e ouvintes, a fala vem primeiro. Para existir um falante é necessário que antes exista um ouvinte. (...) se os ouvintes são responsáveis pelo comportamento dos falantes, precisamos atentar mais de perto para o que eles fazem”. (Skinner, 1988/1991, p. 54)

Nesse sentido, entre as múltiplas variáveis que influenciam aquilo que um organismo diz ou escreve, o que o ouvinte (ou leitor) faz, em decorrência (e como produto) da verbalização do falante é uma variável que desempenha papel preponderante (Skinner, 1957). Se o que se diz altera o ambiente, esta alteração determinará a probabilidade de ocorrência da verbalização, em outras ocasiões. Mas se uma verbalização não produz nenhuma mudança no ambiente - nenhuma “reação” no ouvinte - isto alterará a probabilidade de que ela volte a ser repetida. Parece que o significado do que é dito ou escrito é especialmente determinado pelo resultado do discurso (os seus efeitos sobre a audiência ou leitores). É importante notar que, nesse caso, o resultado da ação do falante é uma ação do ouvinte que poderá ser verbal ou de outra natureza.

Nessa direção, um estudo envolvendo terapeuta e paciente, em contexto clínico, realizado por Milbrock e Farrell (1986) (citado por Bandeira, Barroso e Reis, 2004) demonstrou que a duração e a frequência da fala e do olhar dos pacientes variavam em função das características dos comportamentos orais e gestuais do terapeuta, havendo, por exemplo, maior duração da fala dos pacientes quando o terapeuta olhava mais tempo para eles ao escutá-los, indicando atenção à sua fala ou quando o terapeuta apresentava mais comportamentos gestuais de movimentar a cabeça, em sinal de aprovação à fala dos pacientes. Esse mesmo estudo demonstra que a vulnerabilidade particular dos pacientes ao estresse interpessoal e à sua ansiedade em interações sociais pode torná-los mais dependentes da atenção e aprovação do terapeuta. Assim, o terapeuta ao ouvir o cliente estará estabelecendo vínculo com seu interlocutor. Medeiros (2002) ressalta que muitos clientes vêm à terapia justamente pela ausência de ouvintes que reforcem o seu comportamento verbal, o que impossibilita a manutenção de repostas verbais positivamente reforçadas. O terapeuta, ao dar importância aos temas pertinentes à realidade do cliente utilizando termos comuns ao seu cotidiano, estará sinalizando a disponibilidade do reforço. Conseqüentemente, é provável que a frequência do comportamento verbal do cliente aumente, gerando assim, um ponto de partida para conduzir a modelagem de um repertório verbal com maior potencial de obter reforçadores positivos em seu ambiente. De acordo com Skinner (1957), o comportamento verbal é conseqüenciado fundamentalmente por meio de outros organismos.

Assim, respeitadas as diferenças de traduções de pensamento, de disciplinas e de correntes teóricas, o fato é que Skinner, por meio da análise experimental do comportamento, tem possibilitado aos pesquisadores dessa abordagem um ferramental (meios) que tem se mostrado bastante eficaz no estudo e compreensão do comportamento verbal e da linguagem. Os conceitos e princípios apresentados por Skinner, em relação ao

comportamento verbal, portanto, têm sido postos à prova na prática teórico-explicativa e na pesquisa experimental, mostrando-se úteis para analisar comportamentos altamente complexos. Contudo, o maior obstáculo ao avanço na compreensão do comportamento verbal tem sido o afastamento recíproco de disciplinas que deveriam estar trabalhando em conjunto, como no trabalho apresentado por Pereira (1999) em que a autora faz um estudo de aproximação (pontos convergentes) das obras dos autores M. M. Bakhtin e B. F. Skinner em relação ao estudo da linguagem pela Psicologia, embora fossem filiados a diferentes áreas de conhecimento - o primeiro às ciências da linguagem, o segundo, à psicologia - no estudo da linguagem.

1.5 Comportamento e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem nas empresas

“A crítica mais séria sobre a sala de aula atual é a frequência relativamente baixa de reforçadores”. (Skinner, 1968, p.17)

Ensinar é a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno (Kubo e Botomé, 2001). Esses autores ressaltam que o processo de ensino-aprendizagem, definido como um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos, quebra o velho paradigma da educação brasileira, já denunciado por Paulo Freire (1976), como “educação bancária” que entende o processo de ensinar e aprender como duas entidades distintas e separadas. O fazer do professor é enfatizado em detrimento do fazer do aluno. Daí decorre a tão usual expressão de muitos educadores “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu!” Segundo Bushell (1973) (citado por Kubo e Botomé, 2001) a aprendizagem efetiva do aluno pode ser percebida por meio da mudança de comportamento desse aluno (alteração de suas relações com o meio). Kubo e Botomé, (2001) ressaltam que há necessidade de descrever melhor os componentes do comportamento de ensinar, explicitando o que caracteriza a aprendizagem.

Nesse sentido, a qualidade no fazer do professor irá depender do quanto de clareza ele tem sobre os processos de ensinar e aprender e sobre o que é um objetivo de ensino. Os objetivos de ensino são, dessa forma, comportamentos que precisam ser aprendidos. Botomé e Kubo (2002) salientam que a capacidade de atuar de um profissional é caracterizada pela aprendizagem de comportamentos. Segundo Nale (1998), Carolina Bori foi uma das primeiras pesquisadoras a produzir conhecimento sobre programação de ensino, no qual o professor seleciona comportamentos relevantes para serem propostos como

objetivos de ensino. Ou seja, o objetivo proposto deve ser fundamentalmente relevante para a vida do indivíduo e não se constituir apenas de informação. Botomé (1981) examinou o conceito de “objetivo de ensino”, substituindo a expressão “objetivo comportamental”, por “comportamentos-objetivo” (Kubo & Botomé, 2001). Fundamentado na noção de comportamento, Botomé (1998)⁵ afirma que a descrição das ações dos alunos é insuficiente como objetivo de ensino, sendo necessário explicitar a relação entre o que o aluno faz e o ambiente no qual ele faz. Dessa forma, o professor é responsável por planejar contingências que possibilitem ao aluno aprender: isso é ensinar. Segundo Kubo & Botomé (2001), o ensinar se caracteriza pelas ações do professor, enquanto o aprender é o que acontece com o aluno em função destas ações.

Os alunos precisam ser preparados para enfrentar a realidade em que vão atuar a partir da configuração dos problemas que precisam ser solucionados e das necessidades que precisam ser atendidas e não apenas atender a demandas e solicitações (Mattana, 2004). Ao se programar o ensino, de acordo com Botomé e Kubo (2001), é preciso levar em conta alguns componentes fundamentais para que o ensino tenha relevância para o aprendiz. Esses componentes podem ser considerados: (1) a situação-problema com a qual se defrontará, (2) o desempenho que deverá apresentar perante essa situação de forma a produzir (3) um resultado de valor mudança na situação-problema com a qual se defronta para a sociedade e para si próprio. Cada um desses componentes exige investigação, conhecimento e decisão por parte de quem ensina para poder compor o que constituirá seus objetivos de ensino e, como decorrência, quais procedimentos adotará para planejar e realizar o ensino ou as interações que vai desenvolver com os alunos. No contexto de ensino-aprendizagem nas empresas, o instrutor precisa ter clareza sobre quais são os comportamentos que os

⁵ Botomé, S. P. (1998). *Análise experimental do comportamento em educação: algumas perspectivas para o desenvolvimento de aprendizagens complexas*. Texto elaborado para o concurso de professor titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Não Publicado.

colaboradores precisam aprender como decorrência do processo de ensinar. Nesse sentido pode ser apropriado perguntar: De que forma a empresa poderá se beneficiar a partir desses comportamentos aprendidos pelos participantes? Esses comportamentos dos aprendizes vêm ao encontro dos objetivos propostos pela direção da empresa? Mudou a relação dos colaboradores como decorrência desses programas de ensino? Aumentou a visibilidade desses colaboradores sobre os processos que precisam ser desenvolvidos para contribuir com o desenvolvimento da empresa? Os colaboradores aprenderam novos comportamentos que poderão ser generalizados para o contexto de trabalho deles?

Nessa direção, Skinner (1972), em seu livro *Tecnologia de Ensino*, foi um dos pioneiros a considerar a relevância de descobrir “o que” e “por que” ensinar antes de planejar “como” ensinar. Carolina M. Bori (1960, 1970), Keller e Shoenfeld (1966), Millenson (1975), Botomé (1981), Catania (1986), Botomé e Kubo (2001), Viecili e Medeiros (2002) entre outros autores têm mantido as pesquisas sobre comportamento em constante processo de análise e observação para o aperfeiçoamento do processo de ensinar/aprender. As contribuições de Carolina M. Bori nasceram com seu trabalho voltado para tornar o ensino mais científico e mais relevante a partir das descobertas da Ciência, particularmente da Psicologia, que surgiram na segunda metade do século XX. O aluno passa a ser considerado o centro do trabalho de ensino. Carolina M. Bori e Rodolfo Azzi, com mais dois professores americanos, entre eles Fred S. Keller iniciaram a proposição de uma nova maneira de ensinar Psicologia. O trabalho desses educadores visava desenvolver um ensino que fosse apoiado no processo de aprendizagem do aluno como centro de referência. Os princípios básicos eram: o ensino deveria ser definido pela atuação do aluno (e não pela do professor); a aprendizagem deveria ser feita em etapas pequenas, de acordo com as características do aluno e de suas possibilidades de aprendizagem; o aluno deveria poder prosseguir no curso conforme ocorresse sua aprendizagem; a cada aprendizagem, em

lugar de notas, o aluno deveria ter conseqüências informativas, tanto técnicas como sociais, conforme seu desempenho; e, finalmente, os processos de aprendizagem do aluno e os procedimentos do professor deveriam ser objeto de estudos constantes e no próprio curso, de forma a fornecer conhecimento para aperfeiçoamento, não apenas das técnicas, mas também dos conceitos fundamentais envolvidos nos processos de ensinar e aprender (Kubo e Botomé, 2001).

Finalmente, no contexto das empresas, a compreensão clara do processo de ensinar-aprender e das variáveis presentes nas relações verbais entre falantes e ouvintes torna-se cada vez mais necessária para o desenvolvimento organizacional. O estudo das características das interações verbais entre instrutor e seus participantes em contexto de ensino em uma empresa pode ser um trabalho preliminar importante para a criação e aprimoramento de programas de ensino que visem contribuir para relações verbais mais eficazes. Nesse sentido, o principal objetivo dessa pesquisa é o de identificar e descrever, com o maior grau de precisão possível, as relações entre propriedades das classes de respostas do instrutor e classes de estímulos antecedentes e conseqüentes na interação com os participantes.

2. MÉTODO

2.1 Características da organização

A organização *Soleil* (nome fictício da organização escolhida), com sede em Blumenau, foi fundada em 20 de setembro de 1971, com atuação no segmento seguridade de saúde. Sua área de abrangência compreende os municípios do Vale e Médio Vale do Itajaí. Possui aproximadamente 90 mil clientes, 618 médicos cooperados, 172 funcionários diretos e presta serviços para 2.570 empresas contratantes, cobrindo 11 municípios da região.

Essa empresa foi escolhida pela pesquisadora pela disposição da diretoria em permitir a realização da pesquisa e por adotar a política de treinamento para aprimorar a qualidade dos serviços prestados ao consumidor.

2.2 Participantes

Fizeram parte do trabalho, três profissionais da área administrativa denominados de participantes (Ps), da área de venda e pós-venda, vinculados formalmente à empresa e um instrutor (In), previamente convidado pela *Soleil*. A Tabela 1 apresenta as características sócio-econômica dos participantes da pesquisa e do instrutor, na qual consta as variáveis gênero, idade, grau de instrução, função na empresa e a variável tipo de treinamento.

Tabela 1. Relação das informações sobre cada um dos Participantes e Instrutor. Siglas: **F** – feminino **M** – masculino; Escolaridade: **M** – ensino médio; **T** – ensino técnico; **S** – ensino superior; **P** – pós-graduação; Função: Venda – **VD** e Pós-venda - **PV** ; Tipo de treinamento: Comunicação e expressão verbal – **CEV**

	Participante	P1	P2	P3	In1
	Instrutor				
Características					
Sexo		M	M	F	F
Idade		54	28	26	35
Grau de instrução		P	M	M	P
Função		PV	PV	PV	
Tipo de treinamento					CEV

2.3 Escolha e seleção dos participantes

Os participantes (P) foram selecionados pela gerência da empresa *Soleil*, visando atender a um programa de treinamento para aperfeiçoar a interação entre o grupo e para atualizar seus repertórios em relação ao tema: “Fazer apresentação em público eficazmente”. A escolha desses participantes ocorreu a partir de uma solicitação prévia dos mesmos por perceberem que necessitavam aprender novos comportamentos em relação a esse tema. Posteriormente à seleção, os participantes foram consultados sobre a sua disposição em participar ou não do desenvolvimento da pesquisa. Os participantes que optaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme anexo 3.

2.4 Fontes de informação

Nessa atividade foram utilizadas como fontes de informação as filmagens realizadas nas três etapas de um treinamento, sendo criadas, a partir dessa coleta, as categorias de análise do Instrutor e dos Participantes.

Também foram utilizadas, como fontes de informação a literatura estudada pela pesquisadora no decorrer do trabalho.

2.5 Situação e ambiente

O auditório da empresa que foi utilizado para a pesquisa é multifuncional, medindo 35 m², podendo ser utilizado tanto para reuniões internas (como apresentação de um novo produto, exposição de uma nova campanha etc.), quanto para treinar seus

colaboradores. Localizado no piso térreo, possui capacidade para 20 pessoas; além disso, o *layout* projetado possibilita diversas opções de integração entre setores. O ambiente é climatizado e possui tela para projeção (overhead), *notebook* e equipamento de áudio e vídeo. A Figura 3 apresenta as características e a disposição interna em forma de planta baixa.

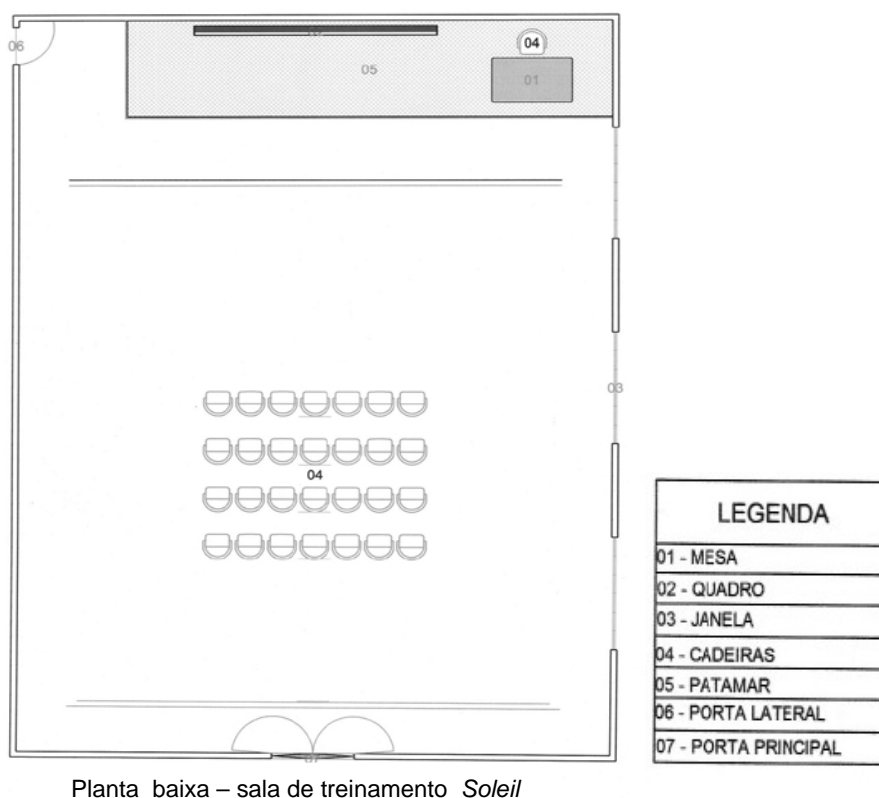


Figura 1. Diagrama da planta baixa do auditório com a indicação dos diversos móveis e equipamentos, conforme descritos em Situação e Ambiente.

2.6 Instrumentos e materiais

Foram utilizados na pesquisa: a) papel A4 branco – folhas específicas, em formato para registro cursivo, contendo data, hora, identificação da sessão de observação do treinamento (Anexo 1), folha em formato elaborado para o registro na tabela de três termos (Anexo 2); b) caneta esferográfica, lápis e borracha; c) filmadora Sony; d) televisor de 20 polegadas; e) aparelho de DVD; f) micro computador; g) fitas VHS para as filmagens e h)

vídeo-cassete.

2.7 Procedimento de coletas de dados por meio de filmagem

A observação direta foi efetuada por meio de filmagens dos participantes da pesquisa em situação de ensino. A pesquisadora, numa primeira etapa, fez uma breve exposição dos objetivos da pesquisa aos participantes, justificando a função da filmadora no ambiente, bem como a presença das pesquisadoras no ambiente.

A câmera filmadora estava posicionada sobre um tripé, manuseado pela pesquisadora auxiliar⁶, para possibilitar um melhor enquadramento da imagem, com o objetivo de focalizar com mais precisão os participantes e o instrutor. O equipamento ficou posicionado a uma distância aproximada de três metros do instrutor-participante e foi registrada a posição mais frontal possível desses participantes. Primeiramente, foi realizada uma filmagem prévia que teve a função de diminuir possíveis resistências (propriedades aversivas em relação ao tema, instrutor e local) em relação ao uso da filmadora. Após este procedimento foram iniciadas as filmagens definitivas dos participantes no local escolhido. As filmagens do treinamento foram realizadas no auditório da empresa *Soleil* com um Instrutor e três participantes, que compõem uma equipe de trabalho. Foram filmadas três etapas para posterior registro cursivo e elaboração das categorias do instrutor e dos participantes. A duração da observação direta de cada etapa foi de 30 minutos. Após a filmagem foi realizada a observação direta, que consistiu no registro dos eventos no momento em que eles que ocorriam. Essa forma de registrar permitiu, com graus variados de precisão, a seleção dos aspectos mais relevantes e significativos das interações observadas entre Instrutor e Participantes para posterior construção de categorias comportamentais.

⁶ Foi treinada uma pessoa com a função de auxiliar na pesquisa e com o objetivo de registrar, concomitantemente com a pesquisadora, a interação entre os Ps e Ins para posterior cálculo do índice de fidedignidade.

2.8 Elaboração dos instrumentos de coletas de dados

As folhas de registro das observações (Anexos 1 e 2) foram utilizadas para registrar os comportamentos filmados durante a observação. Na folha de registro constam informações sobre a data e hora da observação e linhas onde foram descritos os comportamentos emitidos pelos sujeitos. Foram elaboradas tabelas para análise de dados após a transcrição da observação com o propósito de verificar a frequência de ocorrência dos comportamentos referentes à interação verbal entre instrutor e participantes.

2.9 Construção de um protocolo de observação para registrar sistemas de categorias de interações verbais

As categorias foram elaboradas com base nos dados coletados nas sessões de registro cursivo⁷, na literatura consultada e na experiência da pesquisadora como instrutora e especialista em Comunicação e Expressão Verbal.

2.10 Técnica de registro a intervalos

A técnica de registro utilizada foi a de intervalos que consiste em observar e registrar comportamentos previamente definidos durante sessões de observação divididas em intervalos iguais de tempo. Embora o desempenho do sujeito seja focalizado ininterruptamente, o registro é de uma única ocorrência de comportamento em cada intervalo. Com este registro, tornou-se possível, portanto, identificar as relações comportamentais mais frequentes e relevantes entre instrutor e participantes.

⁷ *Registro cursivo* é aquele em que o observador registra os eventos, tais como eles se apresentam. (Danna e Matos, 2006).

2.11 Do cálculo do índice de fidedignidade entre observadores

Duas pesquisadoras⁸ observaram, ao mesmo tempo, os vídeos com as sessões de filmagens e, concomitantemente, registraram os comportamentos – classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes ($S^A - R - S^C$), da interação entre Ps e In no decorrer de sessões com duração de 30 minutos.

As pesquisadoras compararam os registros para verificar a concordância entre ambas. O cálculo de concordância foi efetuado por meio da fórmula como apresentada abaixo. O índice de concordância entre as pesquisadoras alcançou o percentual de 91% .

$$IF = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}} \times 100$$

Figura 2. Fórmula para o cálculo do índice de fidedignidade (IF) entre observadores.

2.12 Da organização, tratamento e análise dos dados

Na sede da empresa *Soleil*, foi realizada a coleta de dados para observação das classes de comportamentos presentes na interação entre instrutor e participantes em contexto de ensino.

Após as filmagens realizadas nas três etapas de um treinamento, as pesquisadoras fizeram a transcrição das observações, utilizando a técnica do registro cursivo. A partir desses registros foram elaboradas as classes de respostas do instrutor e as classes de respostas dos participantes que permitiram a elaboração das categorias comportamentais, (Tabelas 2 e 3).

⁸ Durante todo o processo da pesquisa uma pessoa foi treinada para exercer a função de pesquisadora auxiliar.

Os dados percentuais foram obtidos a partir das relações comportamentais entre instrutor e participantes, dividido pelo N que, no caso, foi 120, multiplicado por 100 conforme a representação: $\text{Porcentagem} = (\text{ocorrências}/N [120]) * 100$.

Deste modo, a contagem para efeito de representação incluiu sistematicamente uma categoria relativa aos participantes e outra relativa ao instrutor e na contagem Sd-R-SC havia o registro de uma categoria dos participantes e uma do instrutor e novamente uma dos participantes.

Tabela 2 – Relação das categorias comportamentais dos participantes (P ou Ps) com suas respectivas siglas, nomes e descrições.

SIGLA	NOME	DESCRIÇÃO
R I T	Instruções para a realização de tarefas recebidas	P ou Ps, após informações orais, escritas e visuais do instrutor, presta atenção, lê e anota as instruções emitidas pelo instrutor. Instruções fornecidas pelo Instrutor recebidas, lidas e anotadas na apostila por P ou Ps.
R T I	Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas	P ou Ps, diante da solicitação do instrutor para a realização de tarefas, faz apresentações, assiste apresentações de outro Participante, dialoga sobre aspectos relacionados às solicitações de tarefas do instrutor e informa o desempenho do outro. Tarefas solicitadas pelo Instrutor realizadas por P ou Ps.
F P I	Perguntas ao instrutor realizadas	P ou Ps, diante de explicações e solicitações de tarefas pelo instrutor, faz perguntas relacionadas às explicações e solicitações do instrutor. Perguntas de P ou Ps respondidas pelo instrutor.
R P I	Perguntas do instrutor respondidas	P ou Ps, diante das perguntas feitas pelo instrutor sobre dúvidas relacionadas aos procedimentos para a realização de tarefas, responde as perguntas do Instrutor relacionadas ao treinamento. Perguntas do instrutor respondidas por P ou Ps.
PAI	Atenção dispensada pelo participante ao instrutor	P ou Ps, após as informações orais, escritas e visuais do instrutor, reforça positivamente o instrutor com atenção, meneia a cabeça em sinal de afirmação, sorri, faz contribuições por meio de exemplos que ilustram a sua fala, agradece e elogia. instrutor reforçado positivamente por P ou Ps.
ODI	Olhar em direção ao instrutor	P ou Ps, diante das informações, explicações e solicitações de tarefas do instrutor, olha em direção ao instrutor. Informações, explicações e solicitações fornecidas pelo instrutor acompanhadas por meio do olhar de P ou Ps.

Tabela 3 – Relação das categorias comportamentais do instrutor (I) com as suas respectivas siglas, nomes e descrições.

CÓDIGO	NOME	DESCRIÇÃO
I P D	Informar aos participantes sobre o seu desempenho	O instrutor após uma apresentação em público de P ou Ps informa P ou Ps sobre o seu desempenho em relação as propriedades (frequência, velocidade, tonalidade da voz) adequadas e inadequadas utilizadas na apresentação oral realizada e/ou informar também sobre gestos (posturas e posições) e direção do olhar adequados e inadequados. P ou Ps recebe as informações do Instrutor sobre a sua atuação.
R P P	Responder perguntas dos participantes	O instrutor, após perguntas formuladas por P ou Ps, responde-lhes essas perguntas. P ou Ps presta atenção e/ou anota as respostas do instrutor.
F E P	Fazer comentários elogiosos aos participantes	O instrutor, após a realização de tarefas de P ou Ps, de acordo com suas instruções, faz comentários elogiosos, enfatizando a boa execução dessas tarefas, chamando o Participante pelo nome, sorrindo e direcionando-lhes o olhar. P ou Ps elogiados pelo instrutor agradece, sorri, faz comentários a respeito das tarefas.
S T	Solicitar a realização de tarefas	O instrutor, diante de P ou Ps com canetas e apostilas e após fornecer instruções para a realização de tarefas, solicita a realização individual ou em grupo dessas tarefas: fazer apresentações em público, assistir a apresentação de outro Participante, informar sobre o desempenho do outro na realização de tarefas, dialogar sobre aspectos relacionados às solicitações de tarefas do instrutor. Instruções para a realização de tarefas, individuais ou em grupo, recebidas por P ou Ps. Tarefas solicitadas de acordo com as instruções realizadas por P ou Ps.
E X P	Fornecer aos participantes explicações relacionadas a fazer apresentação em público	O instrutor, após solicitação de mais explicações de P ou Ps, fornece outras explicações e informações relacionadas ao treinamento, acompanhadas de demonstrações e exemplos. Informações e explicações são recebidas e/ou anotadas por P ou Ps,
P E R	Perguntar aos participantes sobre dúvidas relacionadas ao treinamento	O instrutor, após P ou Ps receber instruções para realização de tarefas; após tarefas realizadas e após receber explicações, pergunta a P ou Ps sobre dúvidas e/ou aspectos relacionados à apresentação em público. Perguntas do instrutor respondidas por P ou Ps.

3. RESULTADOS

3.1 Da organização, tratamento e análise dos dados

Nas Figuras de 3 a 12, estão apresentadas, no eixo Y1, as ocorrências em números absolutos e, no eixo Y2, as porcentagens dos tipos de relações (Sd-R; R-SC e Sd-R-SC), observadas entre instrutor (In) e participantes (Ps), em contexto de ensino na empresa.

No eixo horizontal dos gráficos, nas Figuras 3, 4 e 5, estão apresentadas as classes de respostas dos participantes e as classes de respostas do Instrutor (relação Sd – R). No eixo horizontal dos gráficos, nas Figuras 6, 7 e 8, estão apresentadas as classes de respostas do instrutor e as classes de respostas dos participantes (relação R – SC). E no eixo horizontal dos gráficos, nas Figuras 9, 10 e 11, estão apresentadas as classes de respostas dos participantes, as classes de respostas do instrutor e as classes de respostas dos participantes (Sd – R – SC). Na Figura 12 estão apresentadas no eixo horizontal as três etapas do treinamento e a média geral; no eixo vertical, o percentual, e, no plano, os totais das relações Sd-R; R-SC e Sd-R-SC ocorridos em cada uma das três etapas.

O instrutor fez uma breve introdução, mostrando aos participantes a relevância do tema e a importância de apresentar comportamentos eficazes de “Fazer apresentação em público” que lhes permitiriam lidar melhor no contexto em que estão inseridos e com as diversas situações que iriam se defrontar, tais como: reuniões corporativas, entrevistas de emprego, participações em debates, mesas redondas, apresentação de palestras e produtos.

Na primeira etapa do treinamento, o instrutor teve alguns cuidados para controlar possíveis propriedades aversivas que poderiam ser apresentadas pelos

participantes, relacionadas ao Instrutor (por ainda ser desconhecido naquele ambiente); ao tema (por exigir exposição do participante diante do grupo) e do local (por se tratar do ambiente de trabalho dos participantes). Para isso, o Instrutor apresentou-se, falando sobre a sua formação e experiência em relação ao tema, apresentando-lhes informações retiradas da literatura especializada sobre o assunto que apontava o medo com um dos principais fatores na atividade de falar em público.

De acordo com Kyrillos⁹(2007) “o medo de falar em público é o segundo maior medo das pessoas, apenas superado pelo medo da morte. Isso se dá por dois fatores principais: primeiro, porque ao falar a pessoa está completamente exposta, sendo alvo da observação de todos. Segundo, porque, normalmente, muitas pessoas que precisam falar em público o fazem por questões profissionais e, ao executar essa tarefa estão sendo avaliadas”.

3.2 Descrições dos conjuntos de relações Sd – R das Figuras 3, 4 e 5.

Na Figura 3, constam quatro conjuntos de relações Sd-R, sendo Sd as classes de respostas dos Ps e R as classes de respostas de In e o total das ocorrências e respectivas porcentagens. No primeiro conjunto, em que as classes de respostas de In estavam sob controle do “Olhar em direção ao Instrutor”, a categoria com percentual mais alto é a de “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (ODI/EXP), cujo valor é da ordem de 57,5%. A segunda maior porcentagem é a de “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (ODI/PER) com 12,5% de ocorrências. No decorrer dessa primeira etapa do treinamento, é visível que o Instrutor procurou averiguar, por meio de perguntas, o repertório de entrada dos Ps, bem como constatar se compreenderam o que estava sendo explicado em relação ao tema. As outras duas categorias, ODI/FEP e ODI/ST, ou seja, “Fazer comentários elogiosos aos Ps” e “Solicitar realização de tarefas” aparecem com valores em torno de 3% aproximadamente.

⁹ Kyrillos, Leny. 15º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e 7º Congresso Internacional de Fonoaudiologia realizado em Gramado-RS, outubro de 2007.

No segundo conjunto em que as classes de respostas de In estavam sob controle de Respostas dos Ps após terem recebido “instruções para realizar as tarefas” (RIT), a categoria com percentual mais alto, nesse conjunto, é a de “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (RIT/EXP), cujo valor é da ordem de 8,3%. O instrutor, com o objetivo de criar condições favoráveis para a interação entre os Ps, e, para a realização de apresentações em público, explicava os procedimentos a serem utilizados. As outras duas categorias (RIT/ST e RIT/PER), ou seja, “Solicitar realização de tarefas” e “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” aparecem com valores de 0,8%.

No terceiro conjunto em que as respostas de In estavam sob controle de “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas”, a categoria com o percentual mais alto é a de “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (RTI/EXP), com 7,5%. Nessa etapa do treinamento o instrutor explicava outras propriedades (frequência, velocidade, tonalidade da voz) que poderiam contribuir para uma apresentação em público eficaz. Durante a realização dessas tarefas, o instrutor conseqüenciava positivamente as respostas dos Ps, fazendo comentários elogiosos ao desempenho apresentado por eles (RTI/FEP), cujo índice de ocorrências é da ordem de 1,7%.

No quarto conjunto em que as respostas de In estavam sob controle de “Perguntas formuladas ao Instrutor”, “Responder perguntas dos Ps” (FPI/RPP), aparece com o índice de 0,8%.

Em resumo, pode ser verificado, na Figura 3, que representa a primeira etapa do treinamento da relação Sd-R (Classes de estímulos antecedentes/Classes de respostas), que o instrutor criou condições favoráveis para a ocorrência de aprendizagem dos Ps, fornecendo-

lhe explicações detalhadas e fazendo-lhes perguntas para que ampliassem seus repertórios. Esse aspecto é visível nas ocorrências das relações entre “Olhar em direção ao instrutor”/“Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (ODI/EXP) e “Olhar em direção ao instrutor”/“Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (ODI/PER), cujos índices são os mais altos dessa Figura. Os Ps receberam as instruções necessárias para que apresentassem os comportamentos de fazer apresentações em público eficazes, como se pode observar na ocorrência das relações: “instruções para realização de tarefas recebidas” (RIT)/“Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (EXP) e “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas” (RTI)/“Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (EXP), resultando em respostas do Instrutor, em relação aos Ps, de olhar, sorrir e chamá-los pelos nomes.

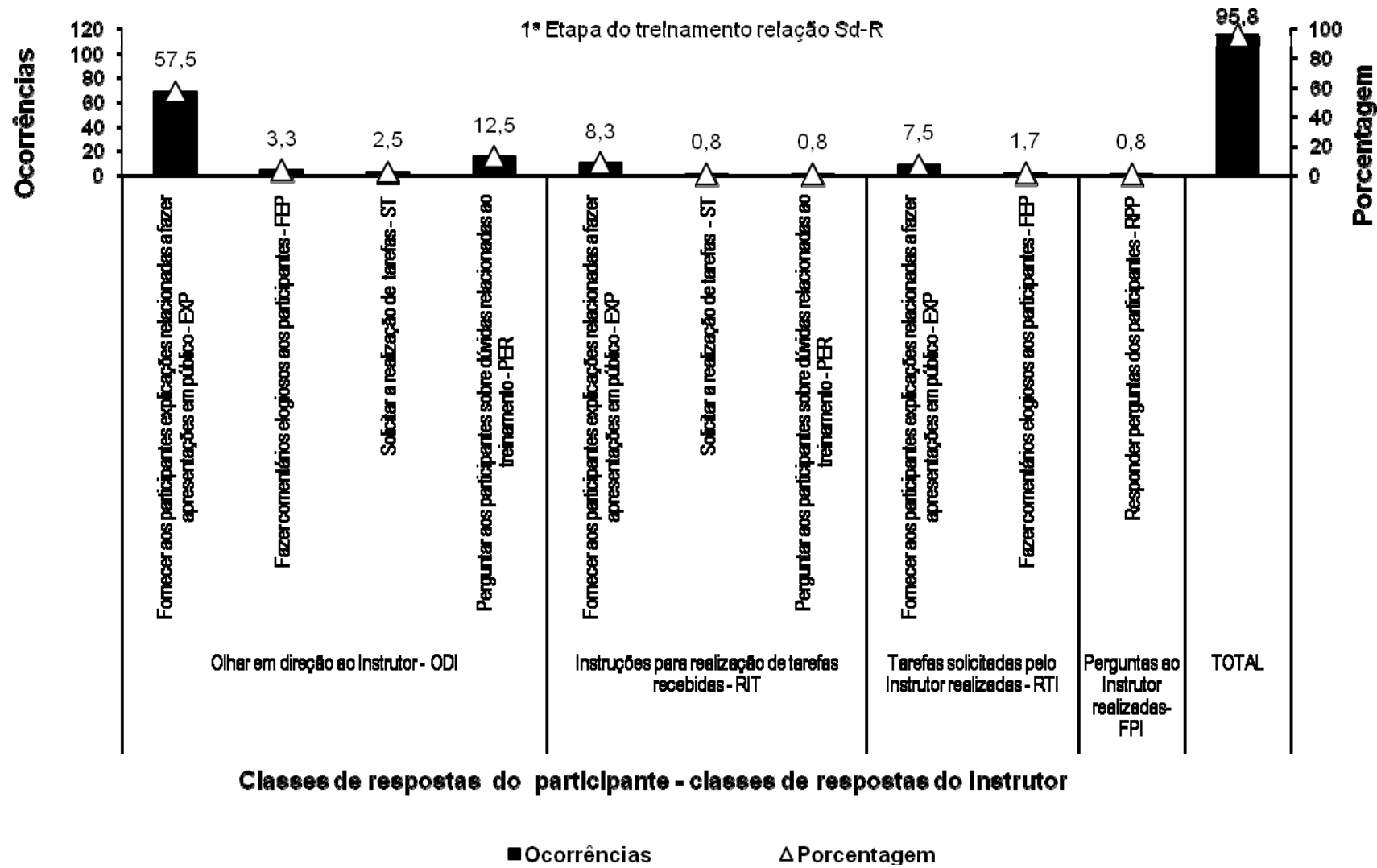


Figura 3: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências de comportamentos na relação Sd – R em intervalos de tempo de 30 minutos na primeira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.

Na Figura 4, constam três conjuntos de relações Sd-R e o total das ocorrências e as respectivas porcentagens. No primeiro conjunto, em que as respostas de In estavam sob controle do “Olhar em direção ao instrutor”, a categoria com percentual mais alto é a de “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (ODI/EXP), cujo valor é da ordem de 45%. Esse percentual ocorre em razão do aumento no grau de complexidade das tarefas solicitadas aos Ps, exigindo do instrutor explicações e informações mais detalhadas em relação aos procedimentos para realização das tarefas.

A segunda maior porcentagem é a de “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (ODI/PER) com 17,5% de ocorrências. Com o objetivo de avaliar a aprendizagem dos Ps em relação aos tópicos já ministrados e às tarefas realizadas na primeira etapa do treinamento, o instrutor fazia perguntas aos Ps. É importante ressaltar que, ao formular perguntas, o instrutor criava condições para que os Ps interagissem com maior frequência com o Instrutor e com o grupo, aumentando o interesse deles no tema que estava sendo exposto.

Nesse primeiro conjunto da Figura 4, sob controle de “Olhar em direção ao instrutor”, as categorias “Solicitar a realização de tarefas” (ODI/ST) e “Fazer comentários elogiosos aos Ps” (ODI/FEP) apresentam-se com o índice de ocorrência de 2%.

No segundo conjunto, em que as respostas de In estavam sob controle de respostas dos Ps, após terem recebido “Instruções para realizar as tarefas”, a categoria “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (RIT/EXP) apresenta-se com o índice de ocorrências em torno de 6%. O instrutor criou novas condições para que os Ps expusessem-se às contingências de aprendizagem a fim de apresentar respostas de acordo com os procedimentos adequados para fazer apresentação em público. Para isso, o instrutor

instruía e solicitava aos Ps a realização de tarefas. Nesse segundo conjunto, da Figura 4, as categorias “Solicitar a realização de tarefas” (RIT/ST) e “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (RIT/PER) apresentam-se com índices de ocorrências de aproximadamente 2%.

O terceiro conjunto, da Figura 4, sob controle de “Tarefas solicitadas pelo Instrutor realizadas”, a categoria com o percentual mais alto é a de “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (RTI/EXP), cujo valor é da ordem de 5,0%. Também, nesse conjunto, as categorias “Fazer comentários elogiosos aos Ps” (RTI/FEP) e “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (RTI/PER) apresentam-se com o índice de 0,8%.

Em resumo, na segunda etapa do treinamento, é perceptível que há uma maior proximidade entre o In e os Ps em razão de In aumentar a frequência de perguntas (na primeira etapa da observação ODI/PER aparece com 12,5% e, na segunda etapa, com 17,5%), possibilitando aos Ps condições para se exporem diante do grupo. Esse aspecto, também, pode ser verificado nas relações “Olhar em direção ao Instrutor”/“Solicitar a realização de tarefas” (ODI/ST) e “Instruções para a realização de tarefas recebidas”/“Solicitar a realização de tarefas” (RIT/ST) visto que são relações que exigem maior interação entre os Ps e o In.

As demais relações “Tarefas solicitadas pelo Instrutor realizadas”/“Fazer comentários elogiosos aos Ps” (RTI/FEP), “Olhar em direção ao Instrutor”/“Fazer comentários elogiosos aos Ps” (ODI/FEP), “Tarefas solicitadas pelo Instrutor realizadas”/“Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (RTI/PER) e “Instruções para a realização de tarefas recebidas”/“Perguntar aos Ps sobre dúvidas

relacionadas ao treinamento” (RIT/PER) apresentam-se com o índice de ocorrências em torno de 1%. Esses percentuais, embora se apresentem relativamente baixos, já apontam para algum grau de exposição dos Ps às contingências de aprendizagens ao realizarem tarefas solicitadas, ao fazerem perguntas ao In e ao receberem cumprimentos elogiosos pelas tarefas realizadas.

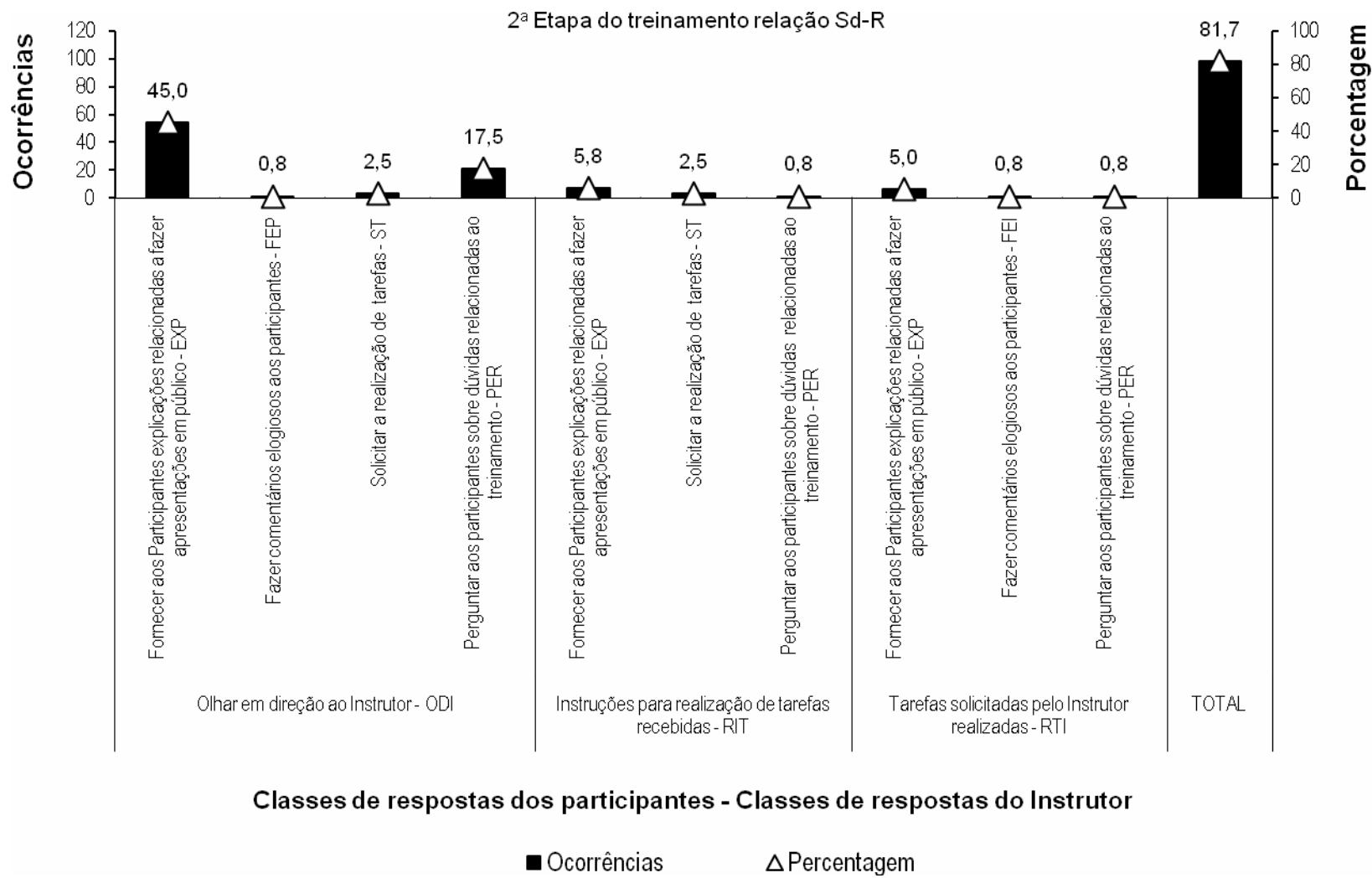


Figura 4: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R em intervalos de tempo de 30 minutos na segunda etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.

Na Figura 5, constam três conjuntos de relações Sd-R, o total das ocorrências e respectivas porcentagens. No primeiro conjunto, sob controle de “Olhar em direção ao instrutor”, a categoria “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (ODI/EXP) apresenta-se com o índice de ocorrências de 40%. O instrutor apresentou as respostas de explicar, informar e instruir com objetivo de aumentar o repertório dos Ps como condição necessária para que eles realizassem novas tarefas. Na relação “Olhar em direção ao instrutor” e “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (ODI/PER), o índice apresenta-se com 5,8%. O comportamento do instrutor de perguntar permitiu-lhe obter dos Ps respostas orais em relação ao tema que estava sendo exposto, criando condições para que aumentasse o interesse dos Ps e o grau de interação com o instrutor. É visível que o instrutor com o intuito de constatar se de fato os Ps estavam acompanhando as explicações e compreendendo os procedimentos adequados para fazer apresentação em público, solicitava novas tarefas aos Ps, como se verifica no índice de ocorrências da relação “Olhar em direção ao instrutor” e “Solicitar a realização de tarefas” (ODI/ST), cujo índice de ocorrências é da ordem de 3%.

O segundo conjunto da Figura 5, sob controle de “Instruções para realização de tarefas recebidas” (RIT), as categorias “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (RIT/EXP) e “Solicitar a realização de tarefas” (RIT/ST) aparecem com valores em torno de 1,5%, demonstrando que o instrutor estava expondo os Ps à novas contingências de aprendizagem.

O terceiro conjunto da Figura 5, sob controle de “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas” (RTI), a categoria “Fazer comentários elogiosos aos Ps” (RTI/FEP) aparece com o maior índice desse conjunto com 8,3% do índice de ocorrências. Nessa etapa

das filmagens do 3º treinamento, pode ser observado que o instrutor fazia mais comentários elogiosos (FEP) aos Ps em decorrência das tarefas realizadas (RTI/FEP). As demais categorias, “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (RTI/PER) e “Informar aos Ps sobre o seu desempenho” (RTI/IPD), apresentam-se com o índice em torno 1% das ocorrências.

Resumindo, é visível que o instrutor foi capaz de criar condições (por meio de explicações e informações a respeito do desempenho dos Ps, consequenciando-os positivamente), tendo como objetivo propiciar aos Ps um repertório de maior autonomia nas tarefas solicitadas, haja vista o aumento no índice de ocorrências da relação “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas”/“Fazer comentários elogiosos aos Participantes” (RTI/FEP) cujos índices, na primeira e segunda etapas do treinamento, apresentam-se em torno de 1% das ocorrências, sendo que, nessa terceira etapa, o índice de ocorrência é da ordem de 8%.

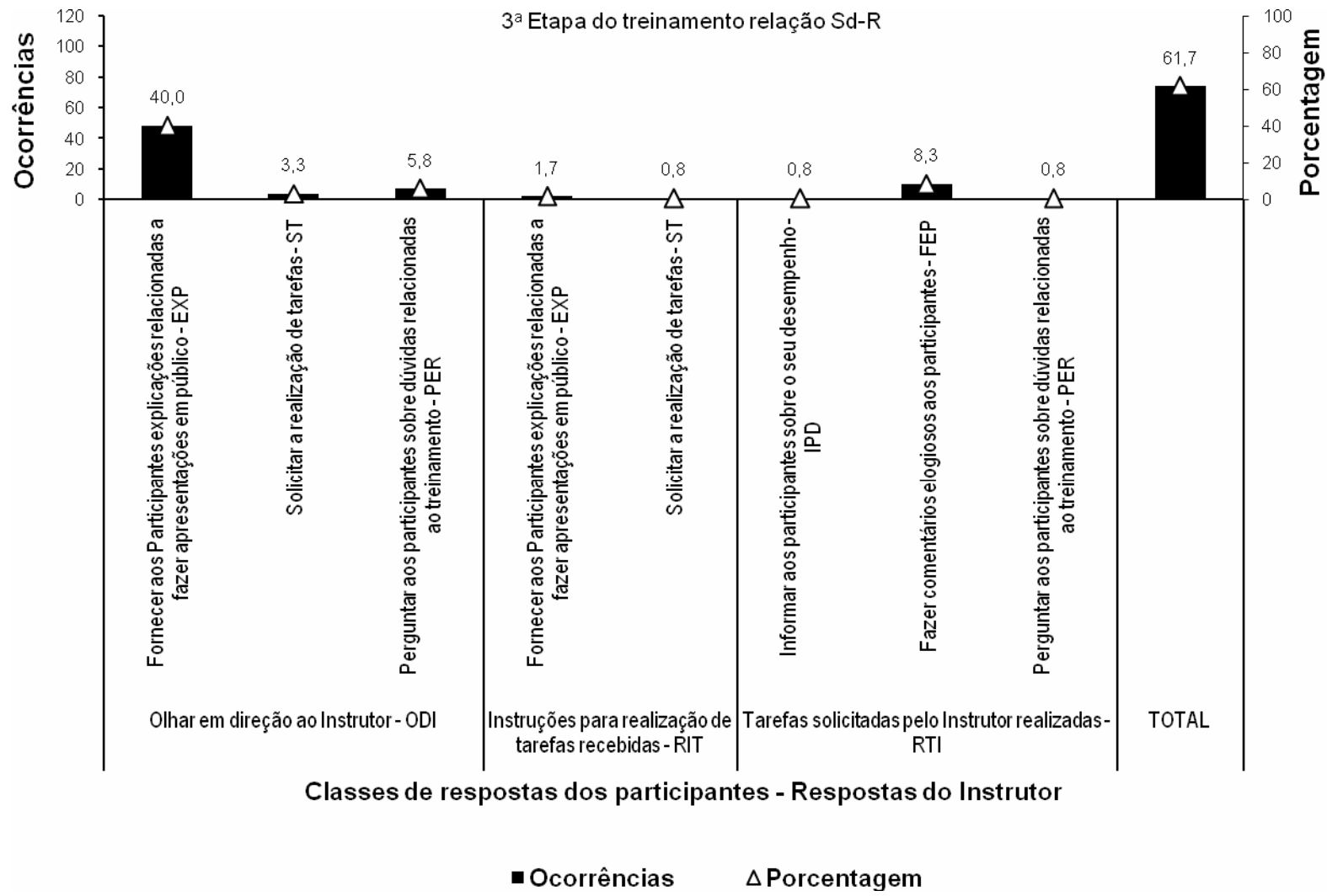


Figura 5: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R em intervalos de tempo de 30 minutos na terceira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.

3.3 Descrições dos conjuntos de relações R-SC presentes nas Figuras 6, 7 e 8.

Na Figura 6, constam cinco conjuntos de relações R-SC, sendo R as respostas de In e, SC, as conseqüências. As respostas dos Ps estão indicadas nos eixos verticais (ocorrências e porcentagens). Com o objetivo de criar condições para que os participantes interagissem entre si e se expusessem às contingências de aprendizagens, o instrutor deu instruções sobre os procedimentos para a realização de tarefas consideradas simples, solicitando-lhes a realização de atividades, tais como: cumprimentarem-se uns aos outros, comentar com outro participante a respeito das suas dificuldades em relação a fazer apresentações em público, fazer leitura de texto diante dos colegas.

A relação “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” e “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (EXP/PAI) apresenta-se com o índice de ocorrências de 54,2%. Ainda nesse conjunto, as categorias “Instruções para a realização de tarefas recebidas”(EXP/RIT); “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas” (EXP/RTI) e “Perguntas ao instrutor realizadas” (EXP/FPI) apresentam-se com os índices de 9,2%; 7,5% e 2% cada uma respectivamente.

Por meio de perguntas dirigidas aos Ps, o instrutor possibilitou-lhes a apresentação de seus repertórios em relação ao tema, estimulando as suas manifestações em público e verificando se estavam compreendendo a seqüência de procedimentos a serem utilizados nas apresentações. No conjunto “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (PER), as categorias “Perguntas do instrutor respondidas” (PER/RPI) e “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (PER/PAI) apresentam-se com o índice de ocorrências em torno de 6%.

No conjunto em que as respostas de Ps estavam sob controle de “Solicitar tarefas de acordo com as instruções” a categoria “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas” (ST/RTI) apresenta-se com o índice de ocorrência de 2,5%.

Em decorrência das instruções fornecidas pelo instrutor, os participantes fizeram perguntas, com o objetivo de esclarecer detalhes dessas instruções, fato que é conseqüenciado por meio de comentários elogiosos proferidos pelo Instrutor. O instrutor, também, respondeu às perguntas dos participantes, utilizando-as como parte de suas explicações. Os índices de ocorrências das relações “Fazer comentários elogiosos aos Ps” e “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (FEP/PAI) apresentam-se com 1,7%. Já a relação “Responder perguntas dos Ps” e “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (RPP/PAI) apresenta-se com o índice de ocorrências em torno de 1%.

Em resumo, o índice elevado da relação “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a apresentação em público” (EXP) e “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (PAI) indica que o instrutor fornecia explicações e instruções para ampliar o repertório dos participantes em relação ao tema do treinamento, com arranjo de contingências para essas aprendizagens.

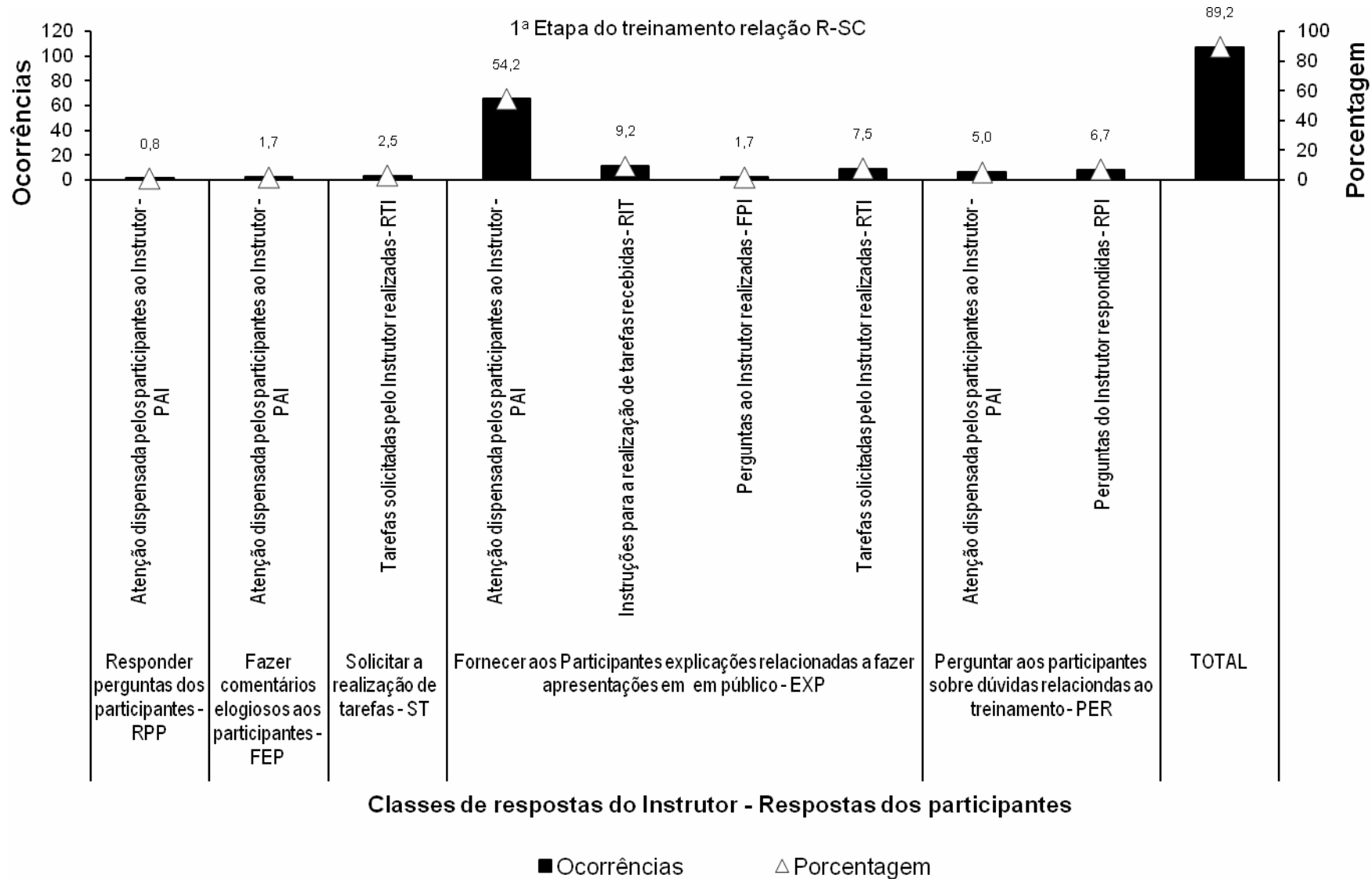


Figura 6: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na primeira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleit”.

Na Figura 7, constam quatro conjuntos de relações R-SC, sendo R as respostas do In e SC as respostas de Ps e o total das ocorrências e porcentagens. Sob controle de “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público”, a categoria “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (EXP/PAI) apresenta-se com 45,8% de ocorrências. O instrutor iniciou a segunda etapa do treinamento, fornecendo informações e instruções pertinentes às tarefas que seriam realizadas nessa etapa e que fossem ao encontro dos objetivos estabelecidos pelo programa. Ainda sob o controle de “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público”, as categorias “Instruções para realização de tarefas recebidas” (EXP/RIT) e “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas” (EXP/RTI) apresentam-se com os índices de ocorrências da ordem de 5,0%. Os participantes receberam as instruções necessárias para a realização de tarefas por meio de explicações e exemplos fornecidos pelo instrutor. É importante ressaltar que foram utilizados alguns recursos pelo instrutor para facilitar o entendimento dessas explicações, tais como: apresentações como “modelo”, envolvendo teatralizações, analogias, metáforas e estudos de casos. Esses recursos de facilitação para compreensão dos participantes precederam e sucederam as realizações de tarefas.

A relação “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (PER) e “Perguntas do instrutor respondidas” (PER/RPI) apresenta-se com o índice de 16,7%. Com o objetivo de verificar se os conceitos apresentados na primeira etapa do treinamento foram aprendidos pelos Ps e, para estimular a participação dos mesmos, o instrutor fez perguntas (PER/RPI), e os Ps responderam. E a categoria “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (PER/PAI) aparece com o índice de 2,5%. As explicações do instrutor foram permeadas com perguntas, cuja função era a de provocar a atenção dos Ps em relação ao tema exposto.

As relações “Solicitar a realização de tarefas”/“Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (ST/PAI); “Instruções para realização de tarefas recebidas” (ST/RIT) e “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas” (ST/RTI) apresentam-se com o índice na ordem de 1,5% das ocorrências. Com o objetivo de fazer com que os Ps realizassem as tarefas e apresentassem os comportamentos passíveis de serem avaliados pelo instrutor e pelo grupo, o instrutor solicitou a realização dessas tarefas.

Ainda na Figura 7, a relação “Fazer comentários elogiosos aos participantes” e “Atenção dispensada pelos participantes ao instrutor” (FEP/PAI) apresenta-se com o índice de ocorrências na ordem de 2%.

Em síntese, é possível perceber que o instrutor criou condições necessárias para que os participantes adquirissem o repertório suficiente para fazer apresentações eficazes. O estímulo à participação no treinamento foi percebido por meio das perguntas que o instrutor fez aos participantes, criando interação entre o grupo e promovendo interesse nos temas apresentados.

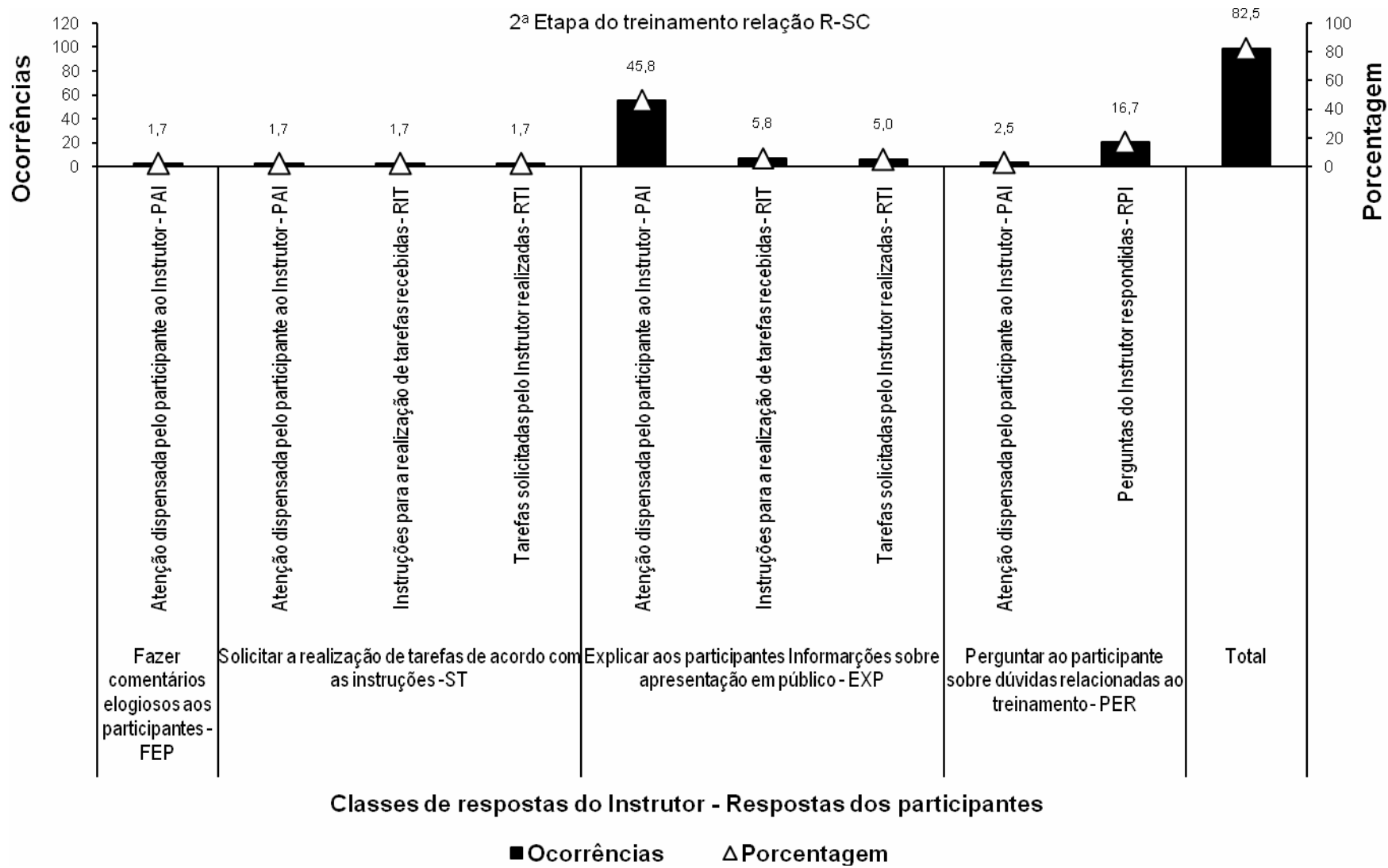


Figura 7: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na segunda etapa do treinamento realizado na empresa “Soleit”.

Na Figura 8, constam cinco conjuntos de relações R-SC, sendo R as respostas do In e SC as respostas de Ps e o total das ocorrências e porcentagens. A relação “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (EXP), e “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (EXP/PAI) apresenta-se com índices de ocorrências de 36,7%. O instrutor iniciou a terceira etapa do treinamento fornecendo informações e instruções pertinentes às tarefas que seriam realizadas nessa etapa e que coadunassem com os objetivos estabelecidos pelo programa. Ainda, as relações “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público”/“Instruções para realização de tarefas recebidas” (EXP/RIT) e “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas” (EXP/RTI) apresentam-se com índice na ordem de 3,5%.

No conjunto “Fazer comentários elogiosos aos Ps” as categorias “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (FEP/PAI) e “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas” (FEP/RTI) apresentam-se com índices de ocorrências na ordem de 5,0%, mostrando que o instrutor foi reforçado positivamente por meio de atenção, menear de cabeça em sinal afirmativo e sorrisos dos Ps, e com a realização de tarefas de acordo com os procedimentos recomendados.

No conjunto “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (PER), a categoria “Perguntas do instrutor respondidas” (PER/RPI) apresenta-se com índice de ocorrências na ordem de 6,5%, evidenciando que o Instrutor fez explicações referentes ao tema do treinamento e entremeou essas explicações com perguntas, estimulando a participação do grupo.

No conjunto “Solicitar a realização de tarefas” (ST), a categoria de resposta do participante “Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas” (ST/RTI) apresenta-se com índice

na ordem de 4%, e a categoria “Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor” (ST/PAI) apresenta-se com índice em torno de 2% das ocorrências. Esses índices, embora reduzidos, demonstram que o instrutor expôs os Ps à novas contingências de aprendizagens para que apresentassem os comportamentos desejáveis e de acordo com os comportamentos-objetivos do treinamento.

Em resumo, na terceira etapa do treinamento, verifica-se maior interação dos Ps em relação às primeiras etapas do treinamento (por exemplo: na relação ST/RTI, o índice é de 1,7% na primeira e segunda etapas, sendo que, na terceira, apresenta-se com o índice de 4,2%), nas tarefas realizadas pelos Ps que lhes exigiam maior exposição perante o grupo e nas perguntas realizadas pelo In aos Ps, evidenciando que o instrutor criou condições para que ocorresse o aumento desse índice.

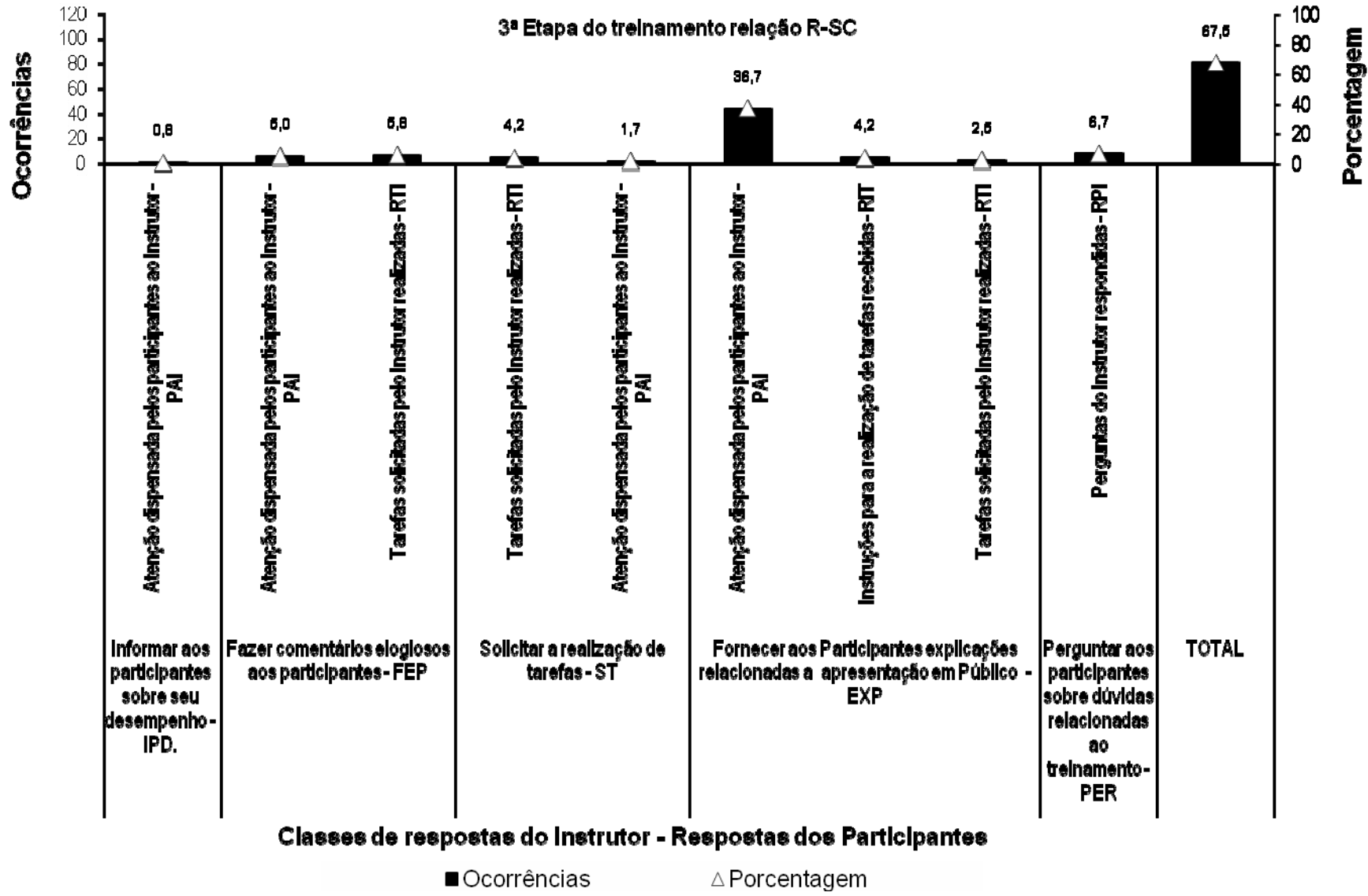


Figura 8: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na terceira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.

3.4 Descrições dos conjuntos de relações Sd – R - SC presentes nas Figuras 9, 10 e 11.

Na Figura 9 constam as relações Sd-R-SC, sendo Sd a classe de estímulos antecedentes dos participantes, R as respostas de In e SC as respostas de Ps que, no caso, funcionaram como conseqüências para as respostas de In, além do total das ocorrências e porcentagens. Durante essa primeira etapa do treinamento, o instrutor verificou, por meio de perguntas, o repertório de entrada, bem como o nível de compreensão dos Ps em relação ao tema que estava sendo exposto. As relações comportamentais ODI/EXP/PAI (*Olhar em direção ao instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*) foi a mais freqüente e apresenta-se com o índice de 48,3%.

O segundo conjunto de relações comportamentais mais freqüentes foram RTI/EXP/RIT (*Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Instruções para a realização de tarefas recebidas*), ODI/PER/RPI (*Olhar em direção ao instrutor/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Perguntas do instrutor respondidas*) e RIT/EXP/RIT (*Instruções para a realização de tarefas recebidas/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Instruções para a realização de tarefas recebidas*), cujos valores percentuais são da ordem de 7,5; 6 e 6%, cada uma respectivamente.

As demais relações comportamentais, ou seja, ODI/FEP/PAI (*Olhar em direção ao instrutor/ Fazer comentários elogiosos aos Ps/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*), ODI/ST/RTI (*Olhar em direção ao instrutor/Solicitar a realização de tarefas/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas*), ODI/EXP/RIT (*Olhar em direção ao*

instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas), RIT/PER/RTI (Instruções para a realização de tarefas recebidas/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas), FPI/RPP/PAI (Perguntas ao instrutor realizadas/Responder perguntas dos Ps/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor) e RTI/FEP/RTI (Instruções para a realização de tarefas recebidas/Fazer comentários elogiosos aos Ps/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas) apresentam-se com índices que variam entre 2 e 1%.

Em resumo pode ser verificado na Figura 9, que representa a relação Sd-R-SC, na primeira etapa do treinamento, que o instrutor criou condições favoráveis para a aprendizagem dos participantes, fornecendo-lhes explicações pormenorizadas, investigando por meio de perguntas o repertório de entrada dos Ps, bem como verificando o nível de compreensão dos Ps em relação ao tema que estava sendo explicado.

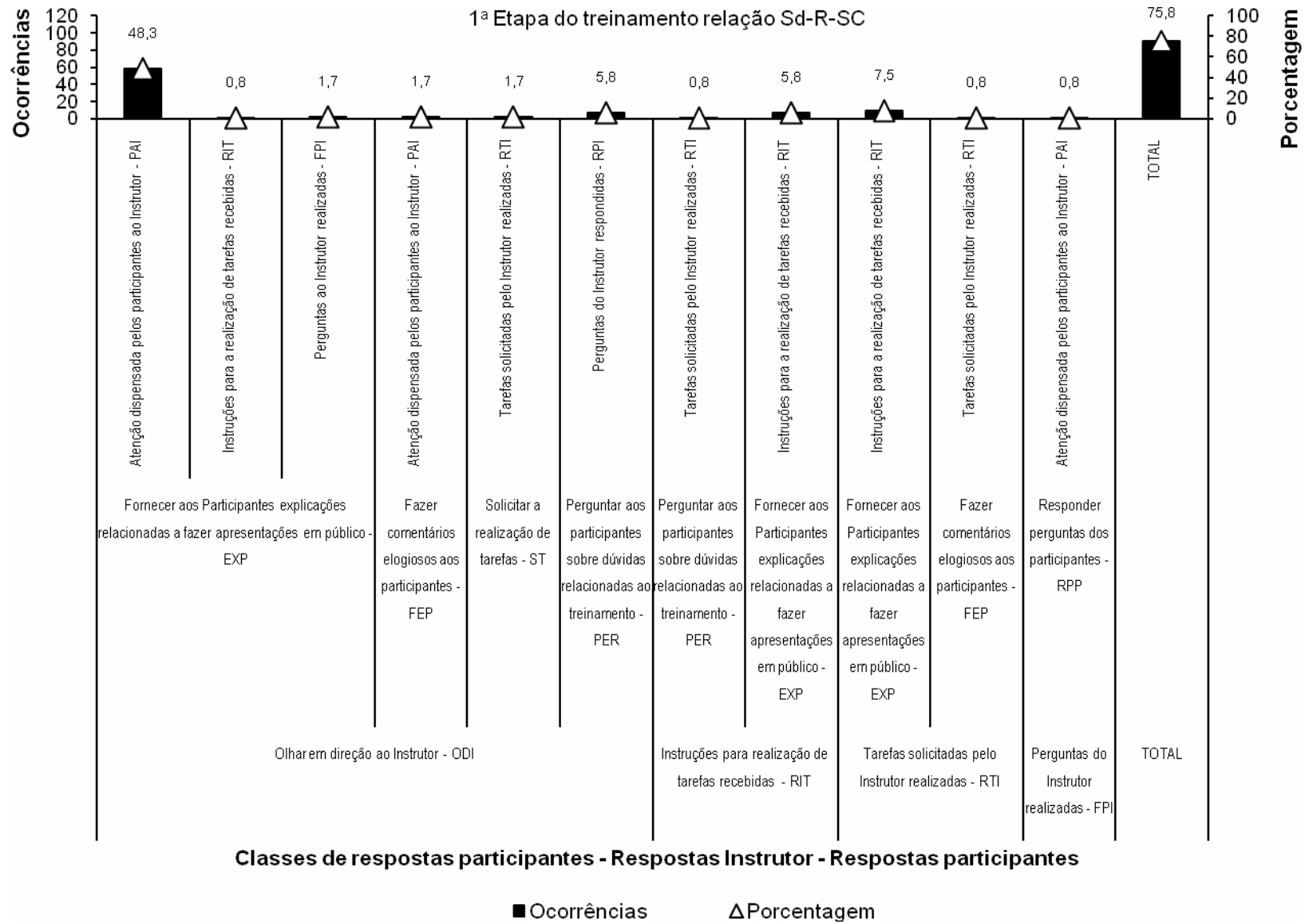


Figura 9: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na primeira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.

Na Figura 10, constam as relações Sd-R-SC, ocorridas na segunda etapa do treinamento. As relações comportamentais ODI/EXP/PAI (*Olhar em direção ao instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Atenção dispensada pelos participantes ao instrutor*) e ODI/PER/RPI (*Olhar em direção ao instrutor/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Perguntas do instrutor respondidas*) são as mais frequentes e apresentam-se respectivamente com os índices de 45 e 15%.

O segundo conjunto de relações comportamentais mais frequentes são RIT/EXP/RIT (*Instruções para a realização de tarefas recebidas/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Instruções para a realização de tarefas recebidas*), RTI/EXP/RIT (*Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Instruções para a realização de tarefas recebidas*), cujos valores percentuais são da ordem de 5 e 4,2%, respectivamente.

As demais relações comportamentais, ou seja, ODI/PER/PAI (*Olhar em direção ao instrutor/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*); RIT/ST/RTI (*Instruções para realização de tarefas recebidas/ Solicitar a realização de tarefas/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas*); ODI/ST/PAI (*Olhar em direção ao instrutor/Solicitar a realização de tarefas/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*); ODI/FEP/PAI (*Olhar em direção ao instrutor/Fazer comentários elogiosos aos Ps/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*); ODI/EXP/RIT (*Olhar em direção ao Instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Instruções para realização de tarefas recebidas*); RTI/PER/RPI (*Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas*

ao treinamento/Perguntas ao instrutor respondidas) e RTI/FEP/RTI (Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Fazer comentários elogiosos aos Ps/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas) apresentam-se com índices que variam entre 3 e 1%.

Em resumo, vale a pena destacar nessa figura as relações ODI/PER/RPI, cujo índice de ocorrência é da ordem de 15%, evidenciando que o Instrutor arranhou as condições necessárias, por meio de instruções, explicações e informações, para que os Ps pudessem apresentar os comportamentos desejáveis e de acordo com o programa estabelecido por meio das respostas às perguntas do instrutor e das tarefas realizadas.

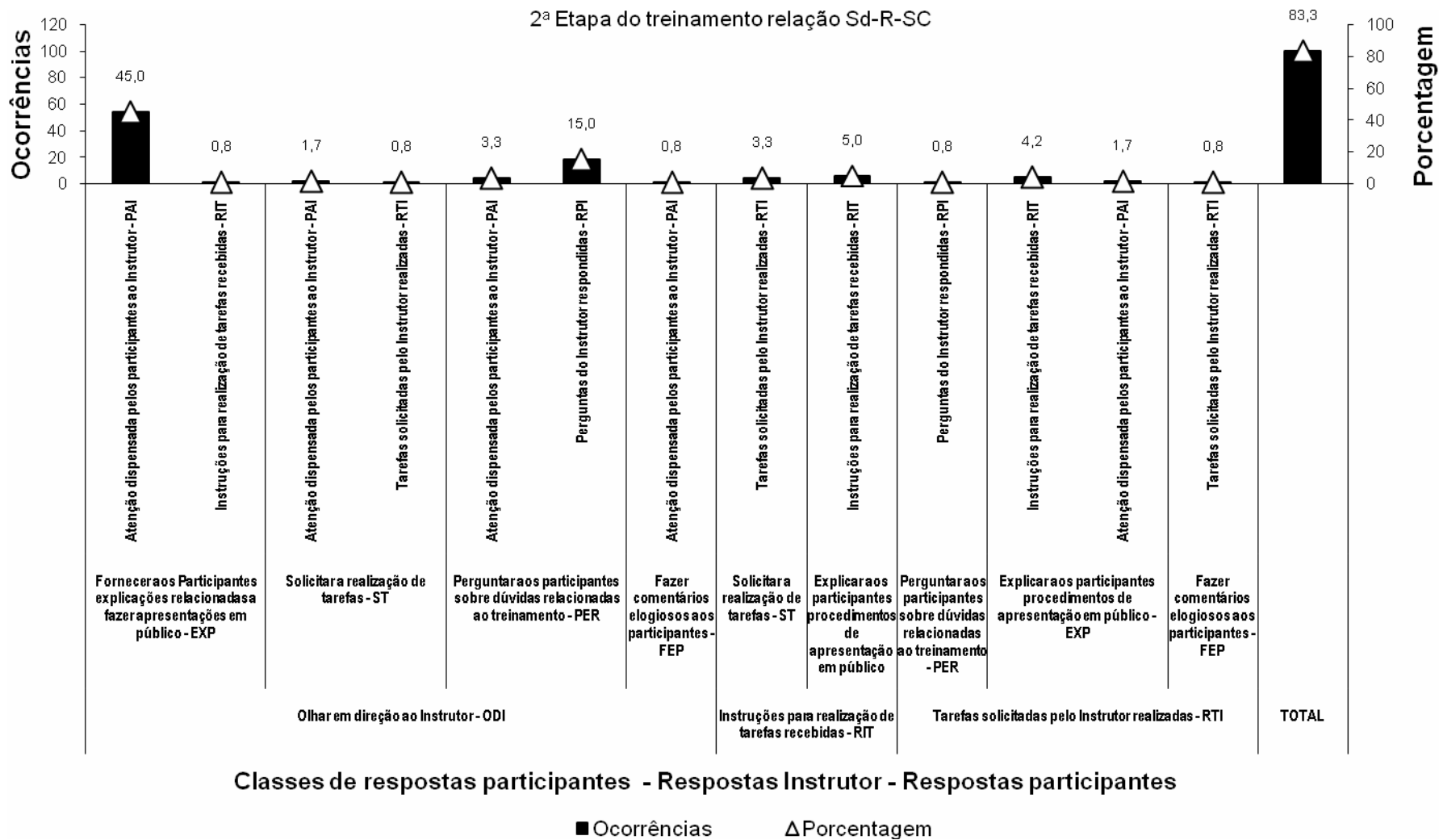


Figura 10: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na segunda etapa do treinamento realizado na empresa “Soleit”.

Na Figura 11, consta a relação comportamental ODI/EXP/PAI (*Olhar em direção ao instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*) é a mais freqüente e apresenta-se com índice de 36,7%.

O segundo conjunto de relações comportamentais mais freqüentes são ODI/PER/RPI (*Olhar em direção ao instrutor/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Perguntas do instrutor respondidas*); RTI/FEP/RTI (*Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Fazer comentários elogiosos aos Ps/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas*); ODI/EXP/RIT (*Olhar em direção ao instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Instruções para realização de tarefas recebidas*); ODI/FEP/PAI (*Olhar em direção ao instrutor /Fazer comentários elogiosos aos Ps/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*) e ODI/ST/RTI (*Olhar em direção ao instrutor/Solicitar a realização de tarefas/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas*) cujos valores percentuais variam entre 5,8 e 3,3%.

As demais relações comportamentais apresentam-se com índices que variam entre 2,5 a 0,8% são elas: RTI/FEP/PAI (*Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/ Fazer comentários elogiosos aos Ps/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*); RIT/ST/RTI (*Instruções para realização de tarefas recebidas/Solicitar a realização de tarefas/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas*); RIT/ST/PAI (*Instruções para realização de tarefas recebidas/Solicitar a realização de tarefas/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*); RTI/IPD/PAI (*Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Informar aos Ps sobre o seu desempenho/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor*); RTI/EXP/RTI (*Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/ Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/ Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas*) e RTI/PER/RPI (*Tarefas*

solicitadas pelo instrutor realizadas/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Perguntas ao instrutor respondidas).

Em resumo, os destaques da Figura 11 são para as relações *Olhar em direção ao instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Olhar em direção ao Instrutor; Olhar em direção ao instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Atenção dispensada pelos Ps ao Instrutor; Olhar em direção ao instrutor/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Perguntas do instrutor respondidas e Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Fazer comentários elogiosos aos Ps/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas.* Esses índices demonstram que o instrutor estava atento às atividades que estavam sendo realizadas pelos Ps, fornecendo-lhes instruções e comentários elogiosos a partir das respostas apresentadas. A partir desses estímulos fornecidos pelo instrutor é visível que os Ps apresentam comportamentos que se aproximam dos comportamentos-objetivos estabelecidos pelo programa.

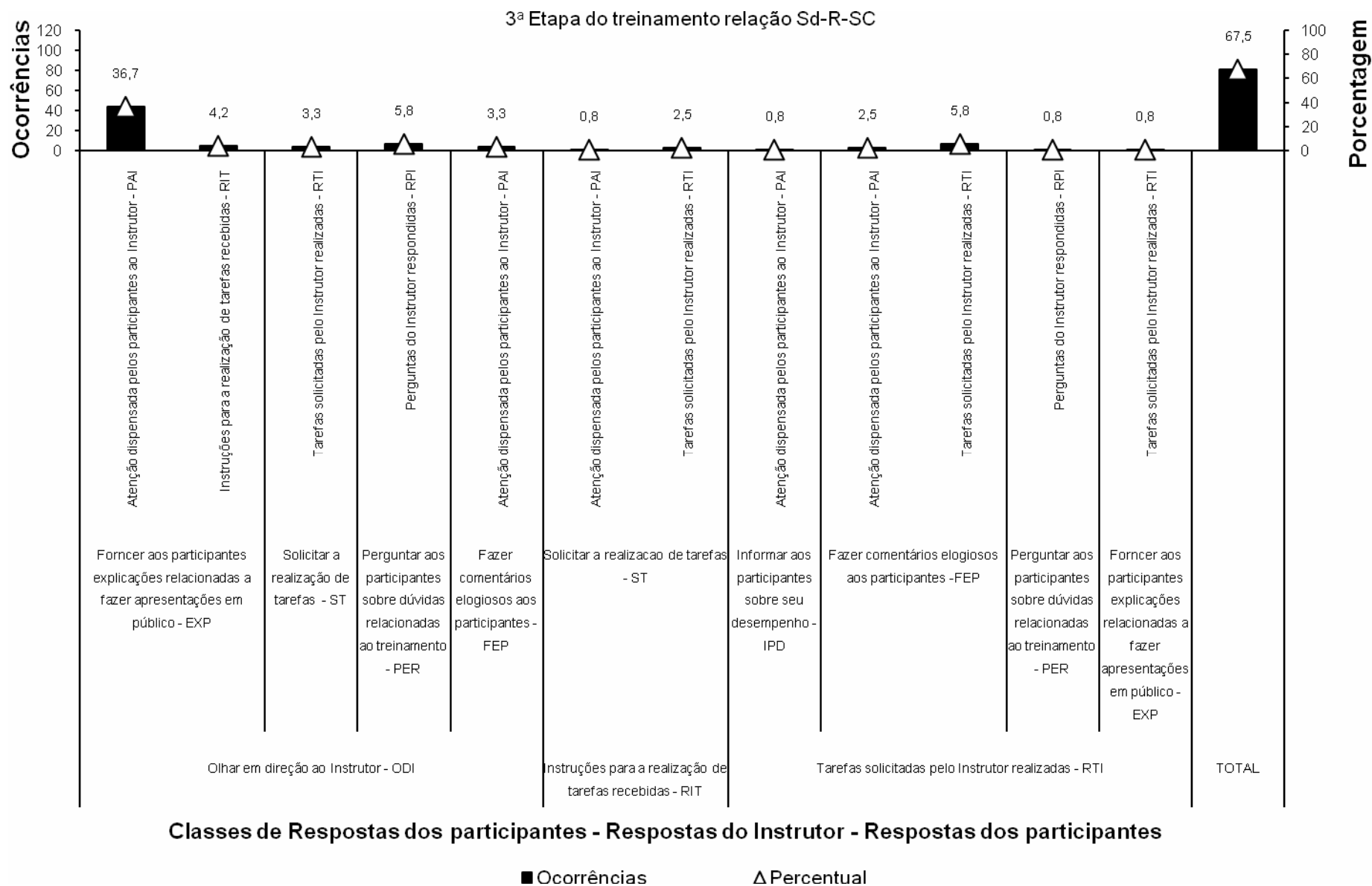


Figura 11: Distribuição das quantidades e das porcentagens de ocorrências das categorias comportamentais na relação Sd – R – SC em intervalos de tempo de 30 minutos na terceira etapa do treinamento realizado na empresa “Soleil”.

3.5 Total de ocorrências das relações (Sd – R; R – SC e Sd – R – SC) nas três etapas do treinamento.

Na Figura 12, no primeiro conjunto, estão representados os totais das relações Sd-R; R- SC e Sd-R-SC ocorridas nas três etapas do treinamento. A primeira relação (Sd – R) apresenta-se com o índice de 95,8% das ocorrências; a segunda relação (R – SC) com índice de 89,2% e a relação Sd – R – SC com 75,8% das ocorrências. No segundo conjunto (segunda etapa do treinamento) as relações apresentam-se com os índices 81,7; 82,5 e 83,3% cada uma respectivamente. E no terceiro conjunto (terceira etapa do treinamento) as relações aparecem com os respectivos índices de 61,7; e 67,5 e 67,5% das ocorrências. O quarto conjunto apresenta a média geral de ocorrências das relações nas três etapas de observação do treinamento. As relações Sd-R e R-SC apresenta-se com o índice de 79,7% e a relação Sd-R-SC com 75,4%.

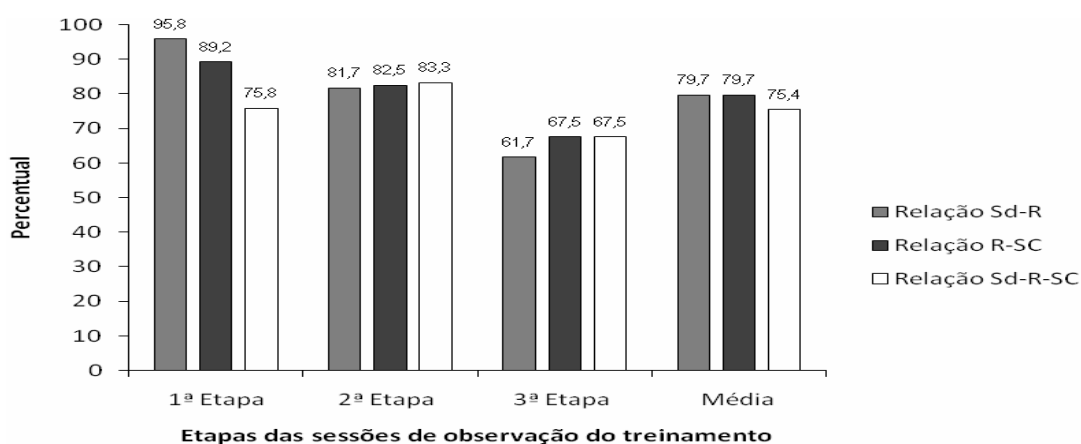


Figura 12. Total de ocorrências das relações (Sd – R; R – SC e Sd – R – SC) nas três etapas do treinamento na empresa “Soleil” e a média aritmética geral.

4. DISCUSSÃO

O acompanhamento de um instrutor e de três participantes em contexto de ensino na empresa “*Soleil*”, durante três etapas de um treinamento, com períodos de observação de trinta minutos, possibilitou avaliar, com graus variados de precisão, as características das interações entre instrutor e participantes em contexto de ensino.

O local no qual ocorreu o treinamento possuía todas as condições necessárias para possibilitar a interação entre o instrutor e os participantes, apresentando ambiente refrigerado, bem iluminado, cadeiras confortáveis estrategicamente posicionadas de forma a promover interação entre os Ps e o instrutor, recursos tecnológicos, tais como *notebook*, projetor multimídia e aparelho de som. Esses fatores ajudaram a criar condições para que os Ps desfrutassem de um ambiente de segurança e respeito mútuo. Em relação a estes aspectos, Skinner (1995) afirma que a manipulação bem sucedida do ambiente pode ser um reforçador fraco, mas pode ter um efeito poderoso se ocorrer de modo adequado.

O programa de ensino do instrutor, cujo tema foi “Fazer apresentações em público” contemplava atividades que partiam das mais simples para as mais complexas, tendo em vista que a temática desse treinamento, por exigir exposição dos participantes perante seus próprios pares, poderia implicar em resistências (propriedades aversivas) desses Ps. Essas resistências, quando ocorriam, poderiam estar relacionadas ao medo de falar em público, pois, segundo Kyrillos (2007), esse medo é superado somente pelo medo da morte.

Com base no conhecimento de que o medo de falar em público apresenta-se como o segundo maior medo das pessoas, o instrutor, na primeira etapa, orientou os Ps para a realização de tarefas que partiam de comportamentos considerados simples, como, por

exemplo, “ir ao encontro de outro participante para fazer uma auto-apresentação”; “fazer a leitura em voz alta de uma letra de música e utilizando aspectos da linguagem corporal etc”. Na segunda etapa do treinamento o instrutor criou condições para desenvolver os comportamentos-intermediários contando, para isso, com alguns recursos como “apresentação de *slides*”, “cartões contendo temas de fácil exposição”, “exemplos de apresentações dramatizadas pelo próprio instrutor”, “dinâmicas de grupos”, “utilização de figuras e textos ilustrativos”. Na terceira etapa do treinamento foram criadas contingências para que os participantes apresentassem os comportamentos mais complexos e que se aproximavam do comportamento-objetivo do treinamento, tais como o de “fazer apresentações em público com o uso de microfone e diante uma platéia avaliadora”, “Relatar um fato relevante de vida, relacionando-o com a apresentação de um símbolo” etc. De acordo com Botomé (1996), decompor o objetivo de ensino em comportamentos mais simples (aprendizagens-intermediárias) evidencia quais aprendizagens o aprendiz necessita desenvolver para apresentar o comportamento-objetivo. Nesse sentido, é preciso verificar em qual nível de aprendizagem se encontram os participantes, uma vez que, somente observando tais aprendizagens é possível decidir sobre até qual nível de complexidade é necessário decompor o comportamento-objetivo. A decomposição termina quando o nível de complexidade das atividades intermediárias vem ao encontro das aprendizagens que os participantes já apresentam em seus repertórios de entrada.

Na primeira etapa do treinamento, as categorias relacionadas ao instrutor com os índices mais altos são as de “Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público” (EXP) e “Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento” (PER). É possível constatar que o instrutor iniciou o treinamento, fazendo perguntas para verificar o repertório de entrada dos Ps; instruiu, informou e explicou sobre os procedimentos relacionados a “fazer apresentações em público” com o objetivo de criar repertórios

preliminares para a solicitação posterior de tarefas, criando condições para que os Ps interagissem mais com o grupo e com o instrutor. É importante ressaltar que, na primeira etapa do treinamento, o instrutor deu ênfase na apresentação de alguns cuidados para controlar possíveis propriedades aversivas que poderiam ser apresentadas pelos Ps, relacionadas ao instrutor (por ainda ser desconhecido naquele ambiente); ao tema (por exigir exposição dos Ps diante do grupo) e do local (por se tratar do ambiente de trabalho dos Ps). Para isso, o instrutor apresentou-se, falando sobre a sua formação e experiência em relação ao tema, apresentando-lhes informações retiradas da literatura especializada sobre o assunto que apontava o medo de falar em público como o segundo maior medo das pessoas.

As relações entre as categorias *Olhar em direção ao instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Atenção ao instrutor dispensada (ODI/EXP/PAI)*; *Olhar em direção ao instrutor/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Perguntas do instrutor respondidas (ODI/PER/RPI)*; *Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Instruções para realização de tarefas recebidas (RTI/EXP/RIT)*; *Instruções para realização de tarefas recebidas/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Instruções para realização de tarefas recebidas (RTI/EXP/RTI)* se destacam na primeira etapa do treinamento, sendo que as relações ODI/EXP/PAI e ODI/PER/RPI apresentam-se com os maiores índices. A classe de respostas dos participantes de “*Olhar em direção ao Instrutor*” constituiu-se em condição preliminar para que o instrutor apresentasse comportamentos descritos na classe de respostas “EXP” (*Explicar, Instruir e informar*) que mostra o maior índice de ocorrências nessa primeira etapa. Em decorrência dessa classe de resposta do instrutor, os Ps olhavam em sua direção, bem como dispensavam-lhe atenção, consequenciando-lhe positivamente a continuar essas explicações por meio do menear da cabeça em sinal da afirmação,

oralizações tais como “isso já ocorreu comigo”; “tenho outro exemplo nesse sentido”, “é comum acontecer isso” e complementando a fala do instrutor (ODI/EXP/PAI). Outro destaque nessa primeira etapa do treinamento diz respeito às perguntas que permearam as explicações do instrutor; essas perguntas tiveram a função de verificar o repertório dos Ps, instigar a apresentação de respostas orais e exposição diante do grupo, promovendo maior interação entre instrutor/participantes (ODI/PER/RPI). Após o instrutor ter criado um repertório inicial por meio de explicações, informações e instruções e de ter promovido maior interação entre o grupo, os Ps realizaram tarefas consideradas simples, tais como: “ir ao encontro de outro participante para fazer uma auto-apresentação”, “fazer relatos sobre experiências relacionadas a fazer apresentações em público” e “fazer exercícios de relaxamento e de respiração” (RTI/EXP/RIT). A partir da redução de propriedades aversivas e do aumento do grau de interação entre os Ps, o ambiente se tornou mais propício para que os participantes formulassem perguntas relacionadas às instruções que estavam sendo fornecidas pelo instrutor (RIT/EXP/FPI). Skinner (1972) chama a atenção para a necessidade de se criar condições, as quais sejam propícias para a emissão de aprendizagens significativas, tanto de alunos quanto de professores. Como resultado desse processo apresentam-se relações mais estáveis e duradoras entre esses dois pólos, cuja consequência mais significativa para o comportamento de ensinar de um professor é a aprendizagem do aluno.

Na segunda etapa do treinamento as relações entre as categorias *Olhar em direção do instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Atenção dispensada pelos participantes ao instrutor* (ODI/EXP/PAI); *Olhar em direção ao instrutor/perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/perguntas do instrutor respondidas* (ODI/PER/RPI) e *Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em*

público/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas (RTI/EXP/RTI) são as que mais se destacam. Esses índices evidenciam as explicações e orientações que o instrutor apresentava aos Ps como condição facilitadora para a posterior realização de tarefas programadas para essa etapa do treinamento. As perguntas que permearam essas instruções tiveram as funções de facilitar a participação dos Ps por meio de atenção e da interação com o grupo. Também, por meio das exposições orais dos Ps, foi possível verificar se os mesmos estavam compreendendo os conceitos e procedimentos ministrados pelo instrutor na etapa anterior do treinamento. Para possibilitar aprendizagem de comportamentos-intermediários dos Ps, o instrutor propôs atividades, tais como: exercícios de respiração e relaxamento, exercícios para desenvolver a dicção, postura correta diante do público, manusear o microfone de forma adequada, dominar técnicas de controle do medo do palco, fazer apresentações de improviso a partir de um tema recebido em um cartão, desenvolver as fases de uma apresentação (vocativo, introdução, desenvolvimento e conclusão), falar diante de uma tribuna, participar de entrevistas no rádio e na tevê. Para isso, o Instrutor fez uso de recursos, tais como “apresentação de *slides*”, “cartões contendo temas de fácil exposição”, “explicações minuciosas sobre todas as etapas a serem realizadas pelos Ps”, “exposição de exemplos de apresentações dramatizadas pelo próprio Instrutor”, “dinâmicas de grupos”, “letras de músicas”, “figuras” e “textos ilustrativos”, “organização de ambientes que possibilitaram a realização de entrevistas, simulando situações reais do cotidiano dos Ps”. Sidman (1985) e Matos (2001) ressaltam que a escolha cuidadosa de situações antecedentes de aprendizagem, a programação e a monitoração de respostas de observação e de imitação emitidas pelo aprendiz, o uso de procedimentos que minimizem a ocorrência de erros e a elaboração de programas a partir de algumas características do aprendiz, tais como: o que ele gosta de realizar, o modo como ele o realiza, o que ele já sabe sobre um determinado assunto são comportamentos altamente desejáveis do instrutor em um programa de ensino.

Na terceira etapa do treinamento as relações entre as categorias *Olhar em direção ao instrutor/Fornecer aos Ps explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Atenção dispensada pelos Ps ao instrutor (ODI/EXP/PAI); Olhar em direção ao instrutor/Perguntar aos Ps sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/ Perguntas do instrutor respondidas (ODI/PER/RPI) e Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Fazer comentários elogiosos aos Ps/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas (RTI/FEP/RTI)* são as que mais se destacam. Essas relações demonstram que o instrutor mantém o comportamento de *explicar, instruir e informar* os participantes a fim de prepará-los para a realização de tarefas com a menor possibilidade de erros. De acordo com Kubo e cols. (2005) programação de ensino é um processo de ensino-aprendizagem que minimiza a ocorrência de erros pelos aprendizes, uma vez que errar é geralmente aversivo ao aprendiz. Eliminar ou ao menos diminuir a possibilidade de erros cometidos pelo aprendiz é uma maneira eficiente de mantê-lo mais motivado a aprender eficientemente os comportamentos-objetivos. Sidman (1985) critica a suposição de que os aprendizes aprendem com os seus erros, no conhecido processo de ensaio-e-erro. O autor afirma que os programadores de ensino (professores e educadores em geral) devem criar e aprimorar programas até o ponto em que os aprendizes não cometam nenhum erro. O erro dos aprendizes em um programa de ensino só mostra, segundo o autor, que há algo de errado com o próprio programa e não com os aprendizes, como geralmente afirmam os professores.

A utilização de perguntas como recurso para criar condições de interação e estimular a atenção entre os participantes também foi observado nessa terceira etapa do treinamento. Esse comportamento do instrutor de permear as suas explicações com perguntas é altamente desejável no treinamento pelo fato das perguntas do instrutor criarem condições para uma atuação ativa dos Ps nesse processo. De acordo com Botomé (1998), Skinner (1972), Zanotto (2002), todos citados por Gabardo e Medeiros (2002), o aluno deve

ter um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, onde o “ensinar” se traduz por um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem e o professor dispõe de condições ambientais que modificam a relação do aluno com o ambiente.

Também, nessa terceira etapa do treinamento, o instrutor por meio de comportamentos, tais como o de elogiar, ouvir empaticamente, menear a cabeça em sinal de afirmação e de chamar os participantes pelo nome, contribuiu para criação de um ambiente favorável (de interdependência, de afirmação e de acolhimento) para uma maior aproximação dos comportamentos-objetivos do treinamento. Sidman (1995, p. 119) afirma que “(...) *aqueles que conduzem os seus alunos com sucesso a cada passo, reforçando positivamente sucessos, em vez de punir fracassos, não criam desistentes; eles não dão aos seus alunos razão para fugir*”.

O reforço é o elemento-chave na teoria de aprendizagem de Skinner. Segundo esse autor, a função do educador na sala de aula é conduzir um adequado programa de estudo, de modo que o comportamento desejável do aluno seja convenientemente reforçado. O reforço pode ser um elogio verbal, uma boa nota, ou um sentimento de realização ou satisfação crescente. Esse comportamento de reforçar positivamente o aluno é desejável no processo de ensinar e aprender por contribuir para o estabelecimento de condições favoráveis à interação instrutor-participantes.

Na síntese dos dados percentuais apresentados na Figura 12 as porcentagens de ocorrência das relações entre Participantes e Instrutor, caracterizadas por perguntas/solicitações (Sd) e respostas do Instrutor (R) apresentam-se com uma função decrescente da primeira para terceira etapa de treinamento. Essa diminuição se deve, muito provavelmente, ao fato dos participantes terem ampliado seus repertórios de entrada em

decorrência do treinamento. Já, na segunda etapa, apresentavam comportamentos de realizar tarefas sem a necessidade de explicações e informações explícitas do Instrutor, apresentando maior independência para realizar atividades que inicialmente requeriam comportamentos mais simples e, mais tarde, comportamentos mais complexos. É provável, também, que este decréscimo possa estar indicando a aquisição de um processo de autonomia dos participantes por ampliarem seus repertórios em relação às atividades do treinamento e pela redução das possíveis resistências em relação ao tema, instrutor e ambiente.

Porcentagens de ocorrência de R e as conseqüências (SC) produzidas por ela caracterizam-se, também, por uma função decrescente, semelhantemente à ocorrência das relações entre Sd-R, porém com uma diminuição menos acentuada da primeira para a segunda etapa, e mais acentuada da segunda para a terceira etapa. A razão desse declínio na medida em que as etapas se sucediam pode ser devido ao fato do instrutor ter reduzido (da primeira para segunda etapa) as explicações referentes às atividades a ser realizadas em razão dos participantes já apresentarem, nessa etapa do treinamento, repertórios mais ampliados e consistentes em relação ao conteúdo do treinamento.

Porcentagens de ocorrência da relação Sd-R-SC, ao contrário do observado em relação às outras duas relações, não se caracterizam por uma única função. Duas funções podem ser observadas: um aumento da primeira para a segunda etapa e uma diminuição da segunda para a terceira etapa. O aumento da primeira para a segunda etapa pode ser devido ao aumento nas porcentagens dos comportamentos de “Perguntar” e de “Solicitar tarefas” que, nessa segunda etapa do treinamento, apresentavam graus maiores de complexidade, exigindo do instrutor explicações mais freqüentes em relação às instruções das tarefas a serem realizadas. Também, nessa etapa do treinamento, provavelmente já havia diminuído o grau de resistência (propriedades aversivas) dos participantes em relação ao tema, ao

ambiente e ao instrutor, favorecendo a interação entre os participantes e o instrutor e a exposição daqueles às contingências de aprendizagem. Já, em relação a redução da ocorrência dessa relação (Sd-R-SC) apresentada da segunda para a terceira etapa, provavelmente se deve à diminuição do comportamento de “Explicar” do instrutor, em razão dos participantes já apresentarem repertórios adequados para a realização de tarefas. Pelo fato dos participantes realizarem mais tarefas (na terceira etapa).

5. Considerações finais

Nesse trabalho foi possível identificar as propriedades das classes de respostas do instrutor na interação com as condições antecedentes e conseqüentes dos participantes, em contexto de ensino na empresa *Soleil* com sede em Blumenau-SC. Outros componentes de classes de comportamentos correspondentes relevantes como parte de contingências eficazes para promover comportamentos de interações entre instrutor e participantes necessitam ainda ser identificados e caracterizados em suas propriedades relevantes, tanto quanto é necessário identificar e caracterizar as complexas relações que se estabelecem entre esses componentes.

As relações ODI/EXP/PAI (Olhar em direção ao instrutor/Fornecer aos participantes explicações relacionadas a fazer apresentações em público/Atenção dispensadas pelos participantes ao instrutor) e ODI/PER/RPI (Olhar em direção ao instrutor/Perguntar aos participantes sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Perguntas do instrutor respondidas) são as que mais se destacam nas três etapas do treinamento, demonstrando que o instrutor ficou, em boa parte do tempo de observação delimitado, sob o controle da necessidade de criar condições para que os participantes aumentassem seus repertórios iniciais (pré-requisitos) necessários para solicitar as tarefas programadas. É importante destacar que o comportamento do instrutor de “Explicar” (EXP), apresentado como predominante nas nove Figuras, envolve as classes de respostas de “instruir”, “informar” e “explicar” os procedimentos relacionados a fazer apresentações em público. Por essa razão, a categoria “EXP” está presente na maioria das relações (Classes de respostas antecedentes dos participantes com as classes de respostas do instrutor e classes de respostas conseqüentes dos participantes), tais como: ODI/EXP/PAI; ODI/EXP/RTI; ODI/EXP/RIT e ODI/EXP/FPI. A predominância dessas relações justifica os baixos

índices das relações ODI/ST/PAI; RIT/ST/PAI; RTI/IPD/PAI; RTI/PER/RPI; RTI/EXP/RTI; RTI/FEP/RTI; RIT/ST/RTI; FPI/RPP/PAI. Outros fatores que também concorreram para esses baixos índices são: a) Amostra delimitada de apenas 30 minutos para observação, retirada de um período de 3 horas e 45 minutos em cada etapa do treinamento, ou seja, provavelmente ocorreram essas categorias em outros momentos do treinamento, mas que não foram contempladas nessa observação; b) A técnica por “Registro a intervalos” utilizada nessa pesquisa, restringiu parte da observação e anotação das ocorrências dessas categorias e c) Na amostra observada predominou a classe de respostas de “Explicar” em razão de o Instrutor ter criado repertório inicial para a posterior solicitação de tarefas aos participantes.

Diante dos dados que apontam a predominância da classe de respostas do instrutor de “Explicar”, é possível inferir que o instrutor planejou o treinamento conduzindo os participantes muito mais à exposição de regras que à contingências de aprendizagens, em razão da carga horária do treinamento (16 hs) não possibilitar tempo suficiente para os participantes praticarem todas as orientações recomendadas pelo instrutor e pela literatura utilizada. No entanto, os participantes foram expostos às contingências de reforço nas tarefas consideradas pelo instrutor como nucleares para a aprendizagem de comportamentos-objetivos. Para Skinner, (1969) além do comportamento modelado pela exposição do indivíduo diretamente às contingências do reforço, o comportamento governado por regras também é importante, uma vez que nele se baseia a própria possibilidade da educação. As regras aceleram os processos de aprendizagem que, para o indivíduo, resultariam de qualquer forma, em razão da exposição às contingências. Mesmo assim, para Skinner, a tarefa da ciência do comportamento é o estudo das contingências do reforço, não das regras, uma vez que estas estão incluídas naquelas. As regras fazem parte das contingências que um indivíduo encontra num ambiente social, isto

é, a própria comunidade verbal reforça nos indivíduos comportamentos governados por regras.

Do ponto de vista da natureza do tema do treinamento (“Fazer apresentações em público”) e considerando que esse foi programado de forma intensiva, foram adotados procedimentos (instruções) já previamente estabelecidos pelo instrutor (em conformidade com que Skinner [1969] denomina de “comportamento governado por regras”) para facilitar a criação de repertórios (pré-requisitos) e conduzir os participantes às contingências de reforço (realização de tarefas) com o objetivo de fazê-los apresentar os comportamentos-objetivo planejado para o programa. Para Catania (1999), linguagem é comportamento, pois está diretamente relacionada com as contingências presentes, alterando o meio. Essas alterações podem ser tanto verbais quanto não-verbais e um indivíduo pode mudar um comportamento de outro dando instruções, sendo talvez essa a função primeira da linguagem. Um exemplo de comportamento governado por regras envolve comportamento de seguir conselhos, ordens, instruções ou outras formas de comportamento verbal emitidos por outros. Dessa forma, o comportamento governado por regras pode ser considerado como o comportamento sob o controle de estímulos verbais que especificam contingências. Estímulos verbais, por sua vez, são considerados como tendo propriedades eliciadoras, estabelecedoras, reforçadoras ou discriminativas devido à sua participação em relações arbitrárias com outros estímulos (Hayes & Brownstein, 1985). As regras como estímulos verbais devem ser o resultado do comportamento verbal e também devem ser identificáveis como eventos ambientais independentes do comportamento que elas controlam (Glenn, 1987). Para Skinner (1966) as regras são como “estímulos especificadores de contingências”, ou seja, as regras funcionariam como estímulos discriminativos que descreveriam contingências de aprendizagens. Desse modo,

instruções, avisos, conselhos, ordens etc, seriam todos exemplos de regras porque descreveriam relações entre estímulos antecedentes, respostas e suas conseqüências.

Os dados obtidos nas observações permitem considerar que as relações que envolvem a “realização de tarefas” (exposição dos participantes às contingências de aprendizagens visando a aquisição de novos comportamentos) pelos participantes, com as classes de respostas do instrutor seguidas por contingência de reforço (“Fazer comentários elogiosos” (FEP) apresentam, entre si, relativa proporcionalidade, ou seja, os participantes, ao apresentarem as tarefas, realizadas em conformidade com os procedimentos de fazer apresentações em público, solicitadas pelo instrutor, recebem reforço positivo imediato por meio de comentários elogiosos, sorrisos, menear de cabeça em sinal de afirmação e de ser distinguido no grupo ao ser chamado pelo nome (FEP).

É necessário ressaltar, também, que a delimitação do intervalo de tempo nas etapas de 30 minutos para observação, muito provavelmente, restringiu a observação das relações que se apresentam com baixos índices e que podem ter ocorrido fora do intervalo de tempo delimitado, dificultando o registro mais amplo e preciso das relações que se apresentam com baixos índices de ocorrências e que pudessem servir de parâmetro para averiguar a eficácia do programa, embora a avaliação de eficiência deste treinamento, não seja o objetivo nuclear desta pesquisa.

As relações *Olhar em direção ao instrutor/Solicitar a realização de tarefas/Atenção dispensada pelos participantes ao instrutor* [ODI/ST/PAI]; *Olhar em direção ao instrutor/Fazer comentários elogiosos aos participantes/Atenção dispensada pelos participantes ao instrutor* [ODI/FEP/PAI]; *Instruções para realização de tarefas recebidas/Solicitar a realização de tarefas/Atenção dispensada pelos participantes ao instrutor* [RIT/ST/PAI]; *Tarefas solicitadas pelo Instrutor realizadas/Informar aos*

Participantes sobre seus desempenhos/Atenção dispensada pelos participantes ao Instrutor [RTI/IPD/PAI]; Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Perguntar aos participantes sobre dúvidas relacionadas ao treinamento/Perguntas do instrutor respondidas [RTI/PER/RPI]; Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Atenção dispensada pelos participantes ao instrutor/Tarefas solicitadas pelo instrutor [RTI/EXP/RTI]; Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas/Fazer comentários elogiosos aos participantes/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas [RTI/FEP/RTI]; Instruções para realização de tarefas recebidas/Solicitar a realização de tarefas/Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas [RIT/ST/RTI] e Perguntas ao instrutor realizadas/Responder perguntas dos participantes/Atenção dispensada pelos participantes ao instrutor [FPI/RPP/PAI] foram as que se apresentam com os menores índices.

Do ponto de vista da avaliação do programa no que se refere ao seu desenvolvimento para o ensino de comportamentos em conformidade com a classe geral do comportamento de: “fazer apresentações em público”, é possível concluir o que foi observado por Sidman (1985): um programa de ensino necessita ser dividido em pequenas unidades constituídas por comportamentos mais simples, pré-requisitos para o aprendiz aprender o comportamento mais geral e mais complexo, com possibilidades mínimas de errar.

Nessa direção, uma avaliação da natureza dos comportamentos intermediários aprendidos pelos participantes no treinamento (falar com olhar direcionado ao grupo, pronunciar corretamente as palavras, utilizar postura corporal adequadamente, alternar a leitura de um texto com o olhar para a platéia) a despeito de serem necessárias para um desempenho socialmente competente (Del Prette & Del Prette, 2005 e 1999), é possível constatar que podem *não* ser suficientes para capacitar os participantes a fazerem

apresentações em público de modo eficaz; ou seja, não é possível, ainda, afirmar que esses participantes irão apresentar comportamentos compatíveis com os comportamentos-objetivos programados pelo instrutor e, também, com a realidade com que irão se defrontar nas demandas exigidas pelas organizações. Talvez fosse necessário um tempo maior de exposição desses participantes às contingências de aprendizagens durante o treinamento. O que pode ser afirmado é que as aprendizagens desses comportamentos básicos e intermediários constituíram-se num avançar para os primeiros “degraus” do comportamento de “fazer apresentações em público”. Essas contingências às quais os participantes foram expostos resultaram em modificações importantes (mudanças efetivas) de alguns comportamentos como soluções às suas queixas iniciais (relatadas pelos participantes por meio de entrevistas no início do treinamento), tais como: dificuldade de ordenar as idéias diante do público, controlar a ansiedade antes de fazer uma apresentação, falar rápido demais, desconforto em fazer apresentações em público perante superiores hierárquicos etc. É possível afirmar, por meio da observação nas três etapas do treinamento, que ocorreram modificações significativas nas respostas dos participantes frente às solicitações do instrutor para a realização de tarefas (que variam de simples à complexas) e que podem ser consideradas um progresso no sentido de fazer apresentações em público eficazmente.

Também, outra possibilidade aos estudos nessa perspectiva envolve a adoção de uma proposta de investigação que permitam manipular variáveis, isto é, a realização de pesquisas experimentais. Contudo, conforme Barros (2003), a análise do comportamento verbal exige grande destreza do analista do comportamento. Esse autor apresenta duas das principais dificuldades no estudo experimental do comportamento verbal: 1) Encontrar uma metodologia adequada para registro fidedigno do comportamento verbal como uma variável dependente. A frequência de respostas, largamente utilizada no registro de

respostas essencialmente mecânicas, não é fácil de ser adotada no estudo do comportamento verbal; 2) Respostas verbais podem ser controladas discriminativamente e/ou conseqüenciadas por estímulos do mundo privado. O falante é ouvinte de seu próprio comportamento verbal, o que possibilita, sob certo ponto de vista, falar em autoreforçamento, mas pode gerar problemas de acesso e de explicação do fenômeno. Apesar dessas dificuldades, o comportamento verbal vem sendo estudado e muitos avanços já foram alcançados como: melhoria do desempenho verbal de pessoas (como falantes e ouvintes); o estudo do comportamento verbalmente governado; o estudo do papel do comportamento verbal na atividade clínica.

Outra possibilidade no estudo das interações entre instrutor e participantes em contexto de ensino nas empresas seria a de elaborar um programa de treinamento para ensinar a classe geral do comportamento de “fazer apresentações em público” a fim de submetê-lo à avaliação de sua eficiência e eficácia. Esse estudo possibilitaria evidenciar se os comportamentos aprendidos em um treinamento dessa natureza pelos participantes seriam de fato relevantes e significativos para a realização de apresentações em público eficazes.

Uma limitação da pesquisa que deve ser considerada aponta para a necessidade de refinar a medida utilizada e do modo de proceder para coletar dados, ou seja: outras técnicas poderiam ser utilizadas, tais como a de “Registro de duração” que consiste em definir o comportamento a ser observado e a verificação de duração de sua ocorrência. Essa técnica permite verificar o tempo total de ocorrências do fenômeno observado. Já a técnica de “Registro a intervalos”, que foi utilizada nessa pesquisa, permite a visualização de comportamentos divisíveis em unidades discretas (no caso foi estabelecido o fracionamento em intervalos de 15 segundos) apresentando, em alguns momentos, limitações para descrever a ocorrência de comportamentos relevantes, tendo em

vista que parte desses comportamentos não era passível de divisão. Um exemplo a ser destacado refere-se aos comportamentos relacionados à “Realização de tarefas”, em que a técnica de “Registro de duração” poderia ser mais adequada para descrever o fenômeno, uma vez que o tempo de duração desses fenômenos era significativamente superior ao delimitado pela pesquisadora como intervalo para registro a intervalos.

Um aspecto importante a ser considerado trata-se de um dos sujeitos da pesquisa (instrutor) ser a pesquisadora principal dessa investigação. Essa condição pôde, em algum grau, ter influenciado o comportamento da instrutora durante o treinamento por estar consciente da presença de uma filmadora. Entretanto, a instrutora relatou que em momento algum percebeu diferenças significativas em seu comportamento na interação com os participantes.

Outro trabalho que investigou o fenômeno da interação, envolvendo professor/aluno foi apresentado por Costa e Medeiros (2007). Nesse trabalho, os autores investigam as características das relações professor/aluno-especial, cujo foco de análise foi o comportamento dos professores a respeito da inclusão de pessoas com diagnóstico de algum tipo de deficiência em classes de ensino regular de Educação Física. O procedimento utilizado foi de observação direta da interação professora-aluno, bem como da observação indireta (por meio de entrevistas) para ampliar a visibilidade do fenômeno observado, cujo registro ocorreu em fitas de vídeo. Foram construídas classes comportamentais para professores e alunos. O comportamento dos professores foi registrado em classes de eventos antecedentes e/ou conseqüentes às ações dos alunos. Os dados mostram que: a) os alunos do grupo de inclusão necessitavam mais de controles explícitos para trabalharem academicamente do que os alunos do grupo de referência; b) não houve correspondência direta entre instruções e conseqüências, tendo ocorrido, para

ambos os grupos, um grande número de respostas (95,81 por cento para o grupo de inclusão e 97,54 por cento para o grupo de referência) sem qualquer tipo de consequência observada. Pode-se deduzir, a partir dos resultados apresentados pela autora, que o ensino caracterizou-se muito mais como informativo e com prática de ações predominantemente individualistas do que formador de repertórios de conhecimentos que propiciem comportamentos solidários, voltadas ao interesse coletivo. Segundo a autora, um planejamento de ensino que tivesse como foco preparar as crianças para viverem em sociedade lidando com questões coletivas complexas, deveria incluir em sua programação mais conhecimento e ações diretas sobre os processos comportamentais que ocorrem durante as aulas de Educação Física.

Assim, as características das interações entre o instrutor e os participantes parecem ser possíveis, com graus variados de precisão, de serem registradas como resposta à pergunta de pesquisa inicial: “Quais as características das interações entre instrutor e participantes em contexto de ensino nas empresas?” Essas características constituem-se numa etapa necessária e preliminar para a elaboração de novos programas de ensino que envolva o fenômeno da *interação*. De acordo com Mayer (1997), o uso da análise funcional possibilita ao analista do comportamento identificar as contingências que interferem no comportamento do indivíduo, tanto as que estão atuando no presente quanto as que operaram no passado. Com essas informações pode o analista realizar, junto ao indivíduo, as intervenções necessárias à mudança dos padrões de comportamento, de modo a possibilitar uma melhor adaptação do mesmo.

Finalmente, a identificação de componentes relevantes do comportamento, em termos de condições antecedentes, resposta e condições conseqüentes, bem como a crescente compreensão sobre as relações entre tais componentes por meio da investigação

experimental, para Cortegoso e Botomé, (2002) são contribuições relevantes da Análise do Comportamento para o estudo do objeto da Psicologia. A identificação cada vez mais ampla e precisa do papel das condições ambientais antecedentes no controle do comportamento, propiciada por estudos sobre controle de estímulos, bem como o crescente conhecimento sobre o papel das conseqüências nos fortalecimentos de condutas, tem oferecido condições para colocar ações de diferentes tipos sob controle, bem como para desenvolver padrões comportamentais significativos em diversos contextos de interesses para a melhoria da qualidade de vida do ser humano.

Referências

- Alencar, E. T. da S. (2006). *Como a análise do comportamento vem trabalhando a cultura e as questões sociais?* Acessado em 5 de fevereiro de 2007, de <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/soapbox/article.php?articleID=80>.
- Bandeira, M., Barroso, S. M., Reis, F. V. (2004). Desempenho social de psicóticos em função do comportamento do interlocutor em interações sociais. *Interação em Psicologia*, 8 (2), 247-259.
- Barros, R. da S. (2003). Uma introdução ao comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(1), 73-82.
- Botomé, S. P. (1996). Serviço à população ou submissão ao poder: o exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 1 (2), 173-201.
- Botomé, S. P, Kubo, O. M, Mattana, P.E, Kienen, N. & Schimbo, I. (2003). Processos comportamentais básicos como objetivos gerais, ou como classes gerais de comportamentos ou como competências para a formação do Psicólogo. Em *XII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Londrina – PR.
- Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 81-110.
- Botomé, S. P (2001). Sobre a noção de comportamento. Em: U. Zilles, H.P.M. Feltes, (Orgs.). *Filosofia: diálogo de horizontes*. 685-708. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Botomé, S.P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Botomé S. P. & Rizzon, L. A. (1997). Medidas de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30 (1), 7-34.

- Botomé, S. P. E Souza, D. G. (1982). *Linguagem: uma classe de comportamentos com múltiplas funções*. Texto escrito para uso interno da disciplina Psicologia Geral para o Curso de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos.
- Braga-Kenyon, P., Kenyon, S. E., & Miguel, C. F. (2002) *Análise do Comportamento Aplicada: Um modelo para Educação Especial*. [Applied Behavior Analysis: A model for Special Education]. Ed. W. Camargos, *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio* (p.148-154). Brasília: CORDE.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos Editora.
- Caballo, V. (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação de comportamento* (trad. M. D. Claudino, revisão téc. L. S. Jacob). São Paulo: Santos Editora.
- Carvalho, A. M. P. (1986). *Estudo descritivo da interação professor-aluno: uma abordagem individualizada*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Carvalho Neto, M. B. & Tourinho, E. Z. (1999). Skinner e o lugar das variáveis biológicas em uma explicação comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (1), 45-53.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. (4ª ed.) Tradução de D. G. Souza. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1992).
- Catania, A.C. (1986). Rule-governed behaviour and the origins of language. In: Lowe, C.F.; Richelle, M.; Blackman, D.E.; Bradshaw, C.M., eds. *Behaviour analysis and contemporary psychology*. London: Lawrence Erlbaum.
- Ceneviva, M. S. A. G. (1985). *Interação professor-aluno: estudo descritivo das perguntas dos alunos em uma sala de aula de primeira série do primeiro grau*. Dissertação de mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

- Botomé, S.P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Cortegoso, A. L., & Botomé, S.P. (2002). Comportamentos de agentes educativos como parte de contingências de ensino de comportamentos de estudar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(1), 50-65.
- Cortegoso, A. L., Ronca, A.C., & Botomé, S.P. (1997). Integração dos processos comportamentais de intervir em situações e de produzir conhecimentos como objetivos de ensino e como objetivo de intervenção profissional. *Chronos*, (30), 70-102.
- Costa, S. H., & Medeiros, J. G. (2007), *Descrição das relações professor-aluno no processo de ensino inclusivo de educação física*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2006), *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon
- De Rose, J.C.C. (1997). *O que é comportamento?* Capítulo 9 de Sobre o Comportamento e Cognição. Banaco, R.A. (Org.), v. 1. São Paulo: ARBytes.
- Dicionário Eletrônico *Houaiss da língua portuguesa* - CD-ROM, (2001), São Paulo: Objetiva.
- Fagundes, A. J. da F. M. (2006). *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon.
- Falcone, E. (2002). A evolução das habilidades sociais e o comportamento empático. Em E. F. M. Silveiras (Org), *Estudos de caso de psicologia clínica comportamental infantil*, 2, 49-77. São Paulo: Papyrus.
- Gabardo, A. A., & Medeiros, J. G. (2002). *Classe hospitalar [dissertação]: aspectos da relação professor-aluno em sala de aula de um hospital*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

- Gil, M. S. C. de A. (1993). Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem. *Temas em Psicologia*, 3, 29-38.
- Gil, M. S. C. de A. (1990). *Análise funcional da interação professor-aluno: um exercício de identificação de controles recíprocos*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Gil, M. S. C. A., & Duran, A. P. (1993). Interação professor-aluno: o que perguntam os alunos? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (2), 243-259.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., and Richman, G.S. (1994) Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197-209.
- Kubo, O. M. et al (2005). *Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico*. Acessado em 30 de dezembro de 2006, de <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewpdfInterstitial/4780/3668>.
- Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, 5, 123-132.
- Keller, F.S. Schoenfeld, W.N. (1966). *Princípios de psicologia: texto sistemático na ciência do comportamento*. São Paulo: Herder.
- Machado, L. M. de C. M. (1997). Consciência e comportamento verbal. *Psicologia USP*, 8(2). Acessado em 21 fev. 2007, de: <http://www.scielo.br>
- Machado, V. L. S. (1984). Um sistema de categorias para a observação da interação verbal professor-aluno. *Psicologia*, 10(1), 63-74.
- Mattana, P. E. (2004). *Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação*, Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

- Matos, M.A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E. S. de Alencar (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, p. 141-165.
- Matos, M. A. (1991). As categorias formais de comportamento verbal de Skinner. In M. A. Matos, D. G. Souza, R. Gorayeb & V. R. L. Otero (Orgs.). Em: *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SPRP, 333-341.
- Medeiros C.A. (2002). Análise funcional do comportamento verbal na clínica comportamental. Em A. M. S. Teixeira, A. M. Lé Sénéchal-Machado, N.M.S. Castro, & S.D. Cirino (Orgs.). *Ciência do comportamento: conhecer e avançar*, (pp. 176-187). Santo André: ESETec.
- Millenson, J. R. (1975). *Princípio de análise de comportamento*. Brasília: Editora Coordenada de Brasília.
- Moreira, M. B. (2004) Em casa de ferreiro, espeto de pau: o ensino da Análise Experimental do Comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6, 73-80.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 275-301. São Paulo – SP. Acessado em 14 de maio 2007, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000100058
- Passos, M. de L. R. da F. (2003). A análise funcional do comportamento verbal em *Verbal Behavior* (1957) de B. F. Skinner. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5 (2), 195-213.
- Simonassi, L. E., Cameschi, C. E. (2003). O episódio verbal e a análise de comportamentos verbais privados. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5, 15-27.
- Skinner, B. F. (1994). *Ciência e comportamento humano*, São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B.F. (1995). *Questões recentes na análise comportamental*. (2ª ed.). Campinas/SP: Papyrus.

- Skinner, B. F. (1981/1984). Selection by consequences. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 477-510.
- Skinner, B. F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia de ensino*. São Paulo: Herder.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Skinner, B. F. (1966). An operant analysis of problem solving. Em B. Kleinmuntz (Org.), *Problem solving: Research, method, and theory*. New York: John Wiley, p. 225-257.
- Skinner, B. F. (1953/2002). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Viecili, J. & Kubo, O. M. (2006). Análise do comportamento e experimentação: Possibilidades de avanços no conhecimento sobre fenômenos psicológicos. *Psicologia em Estudo*, 11, 219-221,
- Viecili, J. & Medeiros, J. G. (2002). A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 183-194.
- Zanotto, M. L. B. (2000). Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela 4. Folha de registro cursivo das relações comportamentais presentes nas sessões de treinamento e anotadas nas sessões de filmagem.

Nº da filmagem: _____

Data da observação: ____/____/____ Horário da observação: _____

Relato do ambiente físico: _____

Descrição dos sujeitos observados:

Relato da interação dos participantes nas etapas de treinamento:

Minuto	Descrição dos eventos
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

ANEXO 2

Tabela 5. Registro a intervalos de 15 segundos das quantidades de ocorrências de respostas do instrutor e dos participantes observadas, durante 30 minutos nas três etapas de observação em um treinamento de Comunicação e Expressão Verbal.¹⁰

Horário:
Data:
Tipo de atividade observada:
IF =
Nome dos observadores:

		P	I	P
1º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
2º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
3º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
4º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
5º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
6º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
7º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
8º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
9º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
10º MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
11º MINUTO	0-15			
	16-30			

¹⁰ A técnica de registro a intervalos possibilita o registro da ocorrência do comportamento em cada um dos períodos em que a sessão de observação é dividida. (Danna e Matos, 2006, p.63).

	31-45			
	45-60			
12° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
13° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
14° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
15° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
16 ° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
17° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
18° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
19° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
20° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
21° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
22° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
23° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
24° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
25° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
	45-60			
26 ° MINUTO	0-15			

	16-30			
	31-45			
	45-60			
27° MINUTO	0-15			
	16-30			
	31-45			
28 ° MINUTO	45-60			
	0-15			
	16-30			
29° MINUTO	31-45			
	45-60			
	0-15			
30° MINUTO	16-30			
	31-45			
	45-60			

Categorias comportamentais do instrutor em contexto de treinamento

- IPD Informar aos participantes sobre o seu desempenho
RPP Responder perguntas dos participantes
FEP Fazer comentários elogiosos aos participantes
ST Solicitar a realização de tarefas
EXP Fornecer aos participantes explicações relacionadas a fazer apresentação em público
PER Perguntar aos participantes sobre dúvidas relacionadas ao treinamento

Categorias comportamentais do(s) participante(s) em contexto de treinamento

- RIT Instruções para realização de tarefas recebidas
RTI Tarefas solicitadas pelo instrutor realizadas
FPI Perguntas ao instrutor realizadas
RPI Perguntas do instrutor respondidas
PAI Atenção dispensada pelo participante ao instrutor
ODI Olhar em direção ao instrutor

Anexo 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Gecelene Cíntia Lopes e estou desenvolvendo uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, intitulada “CARACTERÍSTICAS DE INTERAÇÕES VERBAIS ENTRE INSTRUTOR E PARTICIPANTES EM CONTEXTO DE ENSINO EM UMA EMPRESA”, sob orientação do professor Doutor José Gonçalves Medeiros. A pesquisa tem como objetivos: 1) Descrever as variáveis que caracterizam as interações verbais entre instrutor e participantes em contexto de ensino nas empresas e 2) Destacar os comportamentos mais relevantes para interações verbais mais eficazes na relação entre instrutor e participantes nas empresas.

Nas organizações de trabalho, a compreensão clara das relações verbais entre falantes e ouvintes tornou-se uma necessidade para o desenvolvimento organizacional. Contudo, a despeito de um número significativo de estudos realizados no âmbito dessa área da psicologia, é comum encontrar, sobretudo nas empresas, vários tipos de limitações nas relações entre trabalhadores em decorrência do uso inapropriado da linguagem e que podem resultar em prejuízos econômicos, recusas de trabalho, produtos sem uso, esforços desperdiçados, contendas pessoais e/ou profissionais.

Para que a pesquisa seja realizada, solicitamos sua permissão para observá-lo por meio de filmagem durante os treinamentos que serão realizados na empresa na qual você está vinculado. As filmagens irão se constituir em subsídios para caracterizar as variáveis presentes nas interações verbais entre instrutor e participantes.

A pesquisa não trará qualquer risco. O objetivo desse estudo é produzir benefícios por possibilitar o conhecimento dos comportamentos que permitirão a construção de novos programas de ensino, facilitando o processo de ensino-aprendizagem nos futuros programas de treinamento. Se você tiver alguma dúvida em relação à pesquisa ou não quiser mais fazer parte da mesma, pode entrar em contato pelo telefone (47) 3041 0608 ou pelo e-mail *star@cintialopes.com.br*. Asseguro que você não será identificado (a) e todas as informações por você fornecidas serão confidenciais, sendo utilizadas somente nessa pesquisa.

Gecelene Cíntia Lopes
Pesquisadora

José Gonçalves Medeiros
Orientador

Consentimento pós-informação

Eu, _____,
declaro que estou ciente de minha participação na pesquisa acima identificada nos termos da Resolução CNS 196/96.
Blumenau, ____ de _____ de 2007.

Assinatura: _____

Registro Geral (RG): _____