UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PEDRO HENRIQUE ARAUJO ORLANDI

EFEITO DO HISTÓRICO DE REFORÇAMENTO DA FORMAÇÃO EM DIFERENTES ÁREAS DO DISCURSO EXPLICATIVO DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA SOBRE O DESEMPENHO HIPOTÉTICO DE ESTUDANTES

CAMPO GRANDE – MS

2023

PEDRO HENRIQUE ARAUJO ORLANDI

EFEITO DO HISTÓRICO DE REFORÇAMENTO DA FORMAÇÃO EM DIFERENTES ÁREAS DO DISCURSO EXPLICATIVO DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA SOBRE O DESEMPENHO HIPOTÉTICO DE ESTUDANTES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação do Profº Drº Lucas Ferraz Córdova.

CAMPO GRANDE – MS

2023

PEDRO HENRIQUE ARAUJO ORLANDI

EFEITO DO HISTÓRICO DE REFORÇAMENTO DA FORMAÇÃO EM DIFERENTES ÁREAS DO DISCURSO EXPLICATIVO DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA SOBRE O DESEMPENHO HIPOTÉTICO DE ESTUDANTES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação do Profº Drº Lucas Ferraz Córdova.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profº Drº Lucas Ferraz Córdova – Orientador

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

_____

Profº Drº Marcos Spector Azoubel

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

_____

Profª Drª Alexandra Ayach Anache

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

_____

Profº Drº Weiny César Freitas Pinto – Suplente

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Aprovado em: __/__/__

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradecer a toda minha família, especialmente nas figuras da minha mãe Tania e meu irmão Wilson. Agradecer a todos meus amigos por serem como são e me aceitarem como sou, Paulo, Rafael, Christoffer, Vitória Maria, Vitória Regina, Maria Fernanda, Guilherme, e a todos que vieram e foram, mas que de certa maneira seus nomes estarão sempre escritos em minha vida. Agradecer sempre a minha amiga Andriele, é com tristeza que não posso compartilhar com você este momento, mas fico feliz em saber que você gostaria de estar neste momento e comemorar comigo.

Agradeço todo o corpo docente e técnico do curso de Mestrado em Psicologia do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMS e a todos os professores que me acompanharam também durante a graduação. Encerro um ciclo na UFMS que se iniciou em 2015, mas que ficará marcado em mim. Alguns nomes merecem menção: professores e professoras Thaize, Maria de Fátima, Aline, Branca, Rosilene, Sandra.

Agradeço aos membros da banca por aceitarem o convite e por contribuírem imensamente na construção desta pesquisa, profº Marcos, profaª Alexandra e profº Weiny. Agradecer imensamente ao meu orientador professor Lucas, que desde o início da graduação iniciou em mim um amor pela Análise do Comportamento e pelo Behaviorismo Radical, agradeço por todos os ensinamentos e eu não seria um analista do comportamento hoje, ou seria um analista do comportamento ruim, se não tivesse passado por você. A análise do comportamento do Mato Grosso do Sul deve muito a você. Nunca esquecerei o dia que você em uma aula nos convidou para o GEPEBRAC, acredito que este dia, e minha escolha em participar do grupo, mudou minha vida e selou meu destino.

Agradeço a todos os participantes que aceitaram participar da pesquisa.

Agradeço a Bolsa de Mestrado concedida em parceria entre Capes e Fundect, nº do processo 88887.635577/2021-00. Que cada vez mais pesquisadores possam ter direito a incentivos de bolsas de pesquisa, pois a bolsa foi de fundamental importância.

Em mim também foram destruídas muitas coisas que acreditava que iriam durar para sempre, e novas foram construídas para dar origem a penas e a alegrias que não poderia prever então, da mesma forma que as antigas me ficaram difíceis de compreender.

(Marcel Proust, À Procura do Tempo Perdido, Para o Lado de Swann, Vol. I)

RESUMO

Skinner conceitualiza comportamento verbal como sendo um comportamento operante em que a consequência é mediada por um ouvinte treinado pela comunidade verbal. Um dos focos do autor viria a ser com o comportamento verbal científico e consequentemente no comportamento verbal de explicar emitido pelo cientista. Explicações seriam, comumente, descrições acerca de relações causais e teriam como fim promover com que o ouvinte consiga agir concretamente de modo mais eficaz. O objetivo desta pesquisa foi analisar o efeito do histórico de reforçamento da formação em diferentes áreas sobre o discurso explicativo de acadêmicos de licenciatura sobre o desempenho contido em uma situação hipotética de dois estudantes do ensino fundamental. Foram selecionados participantes de três cursos: Biologia, Matemática e História. O método utilizado foi o Método Reno, que é uma alternativa considerada efetiva para se analisar discursos. O procedimento consistiu em apresentar uma situação hipotética escrita ao participante, em que esteve descrito o desempenho acadêmico de dois alunos, um com alto rendimento e outro não, e após a leitura desta situação foram feitas questões acerca da história ao participante e como este explica tal situação e como agiria se ele mesmo fosse o professor em questão. Os resultados indicam um consenso entre os três grupos participantes, onde estes responderam de forma uníssona nas macrocategorias e categorias de análise, com uma pequena diferença de respostas no grupo 2 – acadêmicos de História. Discutiu-se acerca de padrões de respostas dos participantes, assim como discrepâncias e análises no histórico pessoal dos participantes e em possíveis efeitos do histórico de reforçamento da graduação cursada sobre suas respostas. Finalmente, realizou-se uma descrição funcional do próprio comportamento de explicar do pesquisador.

Palavras-chave: Comportamento verbal; explicação; método Reno.

ABSTRACT

Skinner conceptualizes verbal behavior as operant behavior in which the consequence is mediated by a listener trained by the verbal community. One of the author's focuses would be on the scientific verbal behavior and consequently on the verbal behavior of explaining emitted by the scientist. Explanations would be, commonly, descriptions about causal relationships and would aim to promote the listener to be able to act concretely more effectively. The objective of this research was to analyze the effect of the history of training reinforcement in different areas on the explanatory discourse of undergraduate students on the performance contained in a hypothetical situation of two elementary school students. Participants from three courses were selected: Biology, Mathematics and History. The method used was the Reno Method, which is considered an effective alternative for analyzing discourses. The procedure consisted of presenting a written hypothetical situation to the participant, in which the academic performance of two students was described, one with high performance and the other not, and after reading this situation, questions were asked about the story to the participant and how he explains this. situation and how he would act if he himself were the teacher in question. The results indicate a consensus among the three participating groups, where they responded in unison in the macrocategories and categories of analysis, with a small difference in responses in group 2 - academics of History. The participants' response patterns were discussed, as well as discrepancies and analyzes in the participants' personal history and possible effects of the history of reinforcement of the degree studied on their responses. Finally, a functional description of the researcher's own explaining behavior was carried out.

Keywords: Verbal behavior; explanation; Reno method.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Macrocategoria Agente Causal Grupo 1.....38
Figura 2 – Macrocategoria Atribuição Causal Grupo 1.....39
Figura 3 – Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 1.....41
Figura 4 - Macrocategoria agente causal Grupo 1 – número de respostas por participante.....41
Figura 5 – Macrocategoria atribuição causal Grupo 1 – número de respostas por participantes.....42
Figura 6 – Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 1 - número de respostas por participantes.....42
Figura 7 - Macrocategoria Agente Causal Grupo 2.....43
Figura 8 - Macrocategoria Atribuição Causal Grupo 2.....44
Figura 9 - Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 2.....44
Figura 10 - Macrocategoria agente causal Grupo 2 – número de respostas por participante.....45
Figura 11 - Macrocategoria atribuição causal Grupo 2 – número de respostas por participantes.....45
Figura 12 - Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 2 - número de respostas por participantes.....46
Figura 13 - Macrocategoria Agente Causal Grupo 3.....48
Figura 14 - Macrocategoria Atribuição Causal Grupo 3.....48
Figura 15 - Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 3.....49
Figura 16 - Macrocategoria agente causal Grupo 3 – número de respostas por participantes.....50
Figura 17 - Macrocategoria atribuição causal Grupo 3 – número de respostas por participantes.....51
Figura 18 - Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 3 - número de respostas por participantes.....51
Figura 19 - Resultados comparativos macrocategoria agente causal.....53
Figura 20 - Resultados comparativos macrocategoria atribuição causal.....53
Figura 21 - Resultados comparativos macrocategoria estratégias de intervenção.....54
Figura 22 – Resultados individuais.....57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos participantes.....31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....11
1.1 BEHAVIORISMO RADICAL….....11
1.2 COMPORTAMENTO VERBAL.....15
1.3 COMPORTAMENTO VERBAL EXPLICATIVO….....19
1.3.1 Pesquisas sobre Explicação na Análise do Comportamento.....21
1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....27
2 OBJETIVOS.....30
2.1 OBJETIVO GERAL.....30
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....30
3 MÉTODO.....30
3.1 PARTICIPANTES DE PESQUISA.....30
3.2 MATERIAL.....31
3.3 LOCAL.....31
3.4 PROCEDIMENTOS.....32
4 RESULTADOS.....34
4.1 VERBALIZAÇÕES.....34
4.2 CATEGORIAS.....35
4.3 RESULTADOS GRUPO 1.....38
4.4 RESULTADOS GRUPO 2.....43
4.5 RESULTADOS GRUPO 3.....47
4.6 RESULTADOS COMPARATIVOS.....52
4.7 RESULTADOS INDIVIDUAIS.....56
5 DISCUSSÃO.....57
REFERÊNCIAS.....71
APÊNDICES.....74
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....74
Apêndice 2 – Questionário de Dados Pessoais.....77
Apêndice 3 – Instrução.....78
Apêndice 4 – Situação Hipotética.....79
Apêndice 5 – Questões relativas à situação hipotética.....80
Apêndice 6 – Questionário Pós-Experimental.....81
Apêndice 7 – Entrevistas transcritas e categorizadas.....82

1. INTRODUÇÃO

1.1 BEHAVIORISMO RADICAL

Inicia-se esta introdução expondo sobre a filosofia de ciência da Análise do Comportamento – o Behaviorismo Radical. Tal escolha se deve ao fato de que para melhor entendimento dos próximos tópicos é necessário entender-se as bases filosóficas que as embasam. Mesmo que de forma resumida se objetivou expor os principais ditames desta filosofia e possíveis aproximações desta com outras correntes filosóficas.

De antemão se faz necessário pontuar a existência de uma pluralidade de behaviorismos. De acordo com Tourinho (2003), é importante sempre estar claro de qual behaviorismo está se falando. O Behaviorismo Radical – defendido e criado por B F. Skinner (1904-1990) –, é uma das modalidades de behaviorismo.

Uma outra modalidade é a do Behaviorismo Metodológico, em que se incorporou preceitos da filosofia do Positivismo Lógico (ou Neopositivismo), como uma demarcação separando metafísica e ciência – com um rechaço da primeira -; uma valoração do uso de asserções empíricas; uma prescrição de que a ciência deveria se ater ao que é acessível publicamente. Sendo assim, a verdade estaria naquilo que é verificado empiricamente. Ainda seguindo os ditames do Neopositivismo, os behavioristas metodológicos não negavam que poderiam haver causas internas para a explicação do comportamento, mas estes não as consideravam, já que isto não poderia ser observável. (TOURINHO, 2003).

Um dos grandes nomes associados usualmente ao movimento do Behaviorismo Metodológico é o de John B. Watson (1878-1958). Em contraponto, Strapasson e Carrara (2008) apontam que não é o mais correto classificar a obra watsoniana como pertencente a essa modalidade. Assim, seria o mais adequado propor Watson como membro do Behaviorismo Clássico, como apontam Strapasson e Carrara (2014). Justamente Clássico por ser o Behaviorismo mais antigo e, principalmente, por ser o autor behaviorista fundador deste pensamento na Psicologia.

De qualquer maneira, o imprescindível é assinalar a existência de Behaviorismos. B. F. Skinner, como referido acima, foi o fundador do Behaviorismo Radical, e, seguindo Tourinho (2003), desde 1945 – data de quando comumente se assume o início do Behaviorismo Radical – fez críticas ao Behaviorismo Metodológico e ao Behaviorismo Watsoniano. Posteriormente a isso Skinner continuou durante sua

carreira criticando principalmente o critério de verificação pública – postulado básico do Behaviorismo de Watson. Em lugar desta verificação, para Skinner, se daria como critério de validade, de verdade, de uma asserção o seu referencial instrumental. Portanto, a verdade não estaria no que poderia ser observado publicamente, mas se o cientista consegue operar com sucesso com tal asserção. A validade estaria mais ligada à prática, ao uso que se faz dela.

Salienta-se agora evidenciar um pensamento filosófico que se aproxima do Behaviorismo Radical, mas é necessário deixar claro que tal aproximação nunca foi admitida explicitamente por Skinner. Este pensamento filosófico é o Pragmatismo e para este ser apresentado, se apresentará a filosofia do Representacionismo, este sendo seu revés. Tourinho (1996), comenta que a obra skinneriana passou por diversas análises de sua epistemologia, mas o autor traz, partindo do pensamento filosófico do neopragmatista americano Richard Rorty (1931-2007), que esta é uma das análises possíveis.

Tourinho (1996) nos apresenta que a Tradição Representacionista se firma com descrições sobre o mundo que espelhem a realidade, que a representem de maneira fidedigna. O lugar da disciplina epistemológica aqui fica como sendo o de investigação das condições possíveis de se alcançar tais descrições do real. As descrições tidas como dotadas de verdade eram aquelas que iam para além de meras crenças e que se colocavam tendo valor universal e absoluto. O método viria a ser especificado como separando sujeito cognoscente e objeto cognoscível.

É no século XVII que esta Tradição se firma, e Tourinho (1996) comenta três aspectos relacionados à ideia de conhecimento objetivo que são fundantes neste movimento: a distinção aparência x essência; a correspondência entre linguagem e realidade, e; a mente humana como sendo a responsável pela apreensão da realidade. Com o passar dos tempos, o autor revela que os preceitos desta Tradição se mostraram muito rígidos e difíceis de seguimento, então, posturas trazendo reformulações foram surgindo, mas estes aspectos não desapareceram por completo.

Após a rápida explanação desta Tradição de grande impacto na Epistemologia Geral, agora entramos no que Tourinho (1996), chama de Tradição Pragmatista na Reflexão Epistemológica. Sumarizando, pode-se retratar que esta Tradição se pauta em propor uma forma de conhecimento baseada no valor funcional das descrições sobre o mundo.

De maneira didática se divide em dois momentos a Filosofia do Pragmatismo, um primeiro momento marcado no final do século XIX e outro do início do século XX. Tourinho (1996), caracteriza esta primeira versão como aquela protagonizada por John Dewey (1859-1952), William James (1842-1910) e Charles Peirce (1839-1914). De acordo com o autor, esta versão inicial do Pragmatismo era caracterizada por dar relevância ao valor instrumental das descrições científicas. A produção de regras de ação efetivas também era um intento importante neste momento, sendo estas regras entendidas como históricas, mutáveis, e limitadas à atualidade – não eram absolutas e universais.

Tourinho (1996) comenta que a segunda versão do Pragmatismo foi composta, principalmente, pelos filósofos Richard Rorty e Ludwig Wittgenstein (1889-1951), o "segundo" Wittgenstein, especialmente sua obra Investigações Filosóficas. Richard Rorty não foi contemporâneo de Skinner – sendo seu trabalho muito mais recente -, mas a obra deste filósofo seria categorizada como pertencente a uma segunda versão do pragmatismo. Sobre Wittgenstein, temos que este, diferentemente dos pragmatistas anteriores, dedicou seu trabalho majoritariamente a discutir sobre a linguagem. Wittgenstein considerava a linguagem como tendo um caráter ativo, como sendo um modo de ação sobre o mundo. A linguagem, então, deveria ser examinada por meio das interações que produzia com o mundo. O significado linguístico, nesse caso, seria dependente de um conjunto de condições arbitrárias e mutáveis partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade linguística.

A partir das análises realizadas por Wittgenstein, Tourinho (1996) traz que Richard Rorty parte das formulações do filósofo inglês e as aplica a uma concepção sobre ciência. A ciência seria, então, também um modo particular de interação com o mundo. Diferentemente dos filósofos representacionistas que a consideravam como um meio de alcance da realidade. Desse modo, as regras e leis científicas seriam mutáveis e seriam constantemente reformuladas, superadas, por novas leis e regras que se mostrassem proveitosas para a comunidade. Aqui percebe-se também o referencial instrumental típico dos pragmatistas da primeira versão.

A partir das apresentações de Tourinho (1996) acerca das Tradições epistemológicas do Representacionismo e do Pragmatismo, o autor analisa a obra de Skinner, a partir de suas concepções sobre conhecimento, linguagem, verdade e objetividade e conclui que o Behaviorismo Radical de Skinner foi influenciado pelo Pragmatismo, das duas versões.

Segundo Tourinho (1996), Skinner se opôs fortemente a uma noção representacional de conhecimento, já que para o autor, conhecer é comportar-se discriminativamente diante de um estímulo. Portanto, uma concepção filiada aos preceitos do Pragmatismo, que entendia o conhecimento como arbitrário. Em relação à linguagem, Skinner em sua obra a entendia como sendo comportamento verbal, sendo assim, um comportamento operante em que a consequência seria disponibilizada mediante um ouvinte treinado pela comunidade verbal. Assim, a linguagem teria uma interpretação funcional e individual – o que se assemelha muito com a ideia de linguagem de Wittgenstein; em Day (1969) mais semelhanças entre a obra destes dois autores podem ser encontradas. Adendo que Skinner compreendia linguagem como sendo uma conjunção entre as práticas culturais da comunidade verbal, influenciando o comportamento verbal dos falantes.

A noção de verdade para Skinner era totalmente vinculada à noção pragmatista de verdade, em que esta seria contingencial, arbitrária, passageira e dependente de seu referencial instrumental, de seu uso. A objetividade estaria associada à possibilidade de que uma descrição científica poderia propiciar um comportamento efetivo. Assim sendo, esta noção também seria contingencial e funcional. Pôde-se ver então como Tourinho (1996) demonstra que o Behaviorismo Radical skinneriano é compatível aos preceitos pragmatistas de epistemologia, tanto os dos pensadores mais antigos como James e Dewey, como os de pensadores mais contemporâneos como Wittgenstein e Rorty.

Ressalta-se que Skinner nunca se colocou como sendo representacionista ou pragmatista, mas o esforço aqui dispendido reflete em tentar aproximar o Behaviorismo Radical com um entendimento pragmatista, mas deixando claro que não há um consenso ou que houve, pela parte de Skinner, uma escolha independente e firmada em ser pragmatista ou não. Tourinho (1996) inclusive cita que Skinner muitas vezes caía em contradição, ora tendo posturas que podiam o aproximar do pragmatismo, ora não.

Em relação ao funcionalismo de Ernst Mach, este é uma opção pragmatista de análise de causalidade, portanto, condizente com o Behaviorismo Radical. A influência de Mach, segundo Matos (1999), recaiu principalmente na noção de relação funcional. A relação funcional seria a substituição da ideia de “causa”, pela de “função”. Assim sendo, Skinner, partindo do pressuposto machiano, entendeu que o analista do comportamento deveria investigar relações funcionais entre eventos – não relações

de causa e efeito. Estes eventos seriam interdependentes um do outro para acontecerem, e de acordo com Matos: “Causa é sinônimo de função, que é sinônimo de controle, que é sinônimo de descrição de relações funcionais.” (1999, p. 10).

De acordo com Tourinho (2003), a concepção de relação funcional na obra skinneriana afasta qualquer interpretação mecanicista da teoria. O afastamento do mecanicismo ocorre, pois, as relações não seriam dadas de forma como no determinismo absoluto (LAURENTI, 2008), em que **se, então,** onde pode se afirmar com precisão a ocorrência dependente entre fenômenos. Sendo assim, com as relações funcionais há uma interdependência entre fenômenos, mas não há como prever absolutamente a ocorrência deste, ainda mais entendendo que descrições finalistas e absolutas vão contra o pragmatismo.

De acordo com Tourinho (2003), uma grande influência no pensamento de Mach advém de Charles Darwin, especialmente o que concerne à adaptação, no sentido de Mach postular que o conhecimento e sua construção eram regulados por princípios adaptativos. Além disso, Laurenti (2009), descreve a relação entre a seleção natural de Darwin e sua influência direta na seleção por consequências de Skinner. O modelo de seleção pelas consequências skinneriano entende que o comportamento é produto da ação seletiva das consequências sobre as variações comportamentais (SKINNER, 1984). As consequências selecionariam novos comportamentos. Moxley (1999) também aponta influência da obra de Darwin e sua seleção natural e seus termos de vida, variação e seleção com a tríplice contingência skinneriana e seus termos contexto, comportamento e consequência.

1.2 Comportamento Verbal

Para entendimento do objeto de estudo desta pesquisa se faz necessário percorrer-se sobre o comportamento verbal, de forma conceitual e expondo suas categorizações. É necessário pois, quando analisados os resultados, por meio do método escolhido, serão utilizadas as categorias de operantes verbais. Além de que se compreende que para entender-se o comportamento verbal explicativo é, primeiro, imprescindível compreender o comportamento verbal de modo amplo e introdutório, antes de afunilar o escopo para o comportamento explicativo.

Em 1957, B. F. Skinner promove em seu livro O Comportamento Verbal a sua proposição – se utilizando dos avanços da pesquisa básica em análise do comportamento até então produzida – de comportamento verbal, uma proposta inédita

na área. A diferenciação do comportamento verbal para outras formas de comportamento operante vem a ser a especificação de que neste caso a consequência é mediada/disponibilizada por um ouvinte treinado por uma comunidade verbal para consequenciar tal resposta. A presença do ouvinte – aquele que consequencia o falante – faz com que a resposta do falante atue de modo indireto sobre o fornecimento da consequência da resposta, diferentemente do que ocorre no comportamento não-verbal, em que a relação entre resposta e consequência ocorre de modo direto e mecânico. A resposta emitida pelo falante serve de ocasião, de estímulo verbal, para que o ouvinte se comporte, e assim, esta seja a consequência disponibilizada por ele ao falante. Assim sendo, as contingências do comportamento do falante e do ouvinte se cruzam, onde um serve de contexto e consequência ao outro.

Além disso, é importante ressaltar na definição de comportamento verbal trazida que o ouvinte precisa ser treinado por uma comunidade verbal, ele precisa passar por um treino específico que o permita aprender a modelar e manter o comportamento emitido falante. Essa comunidade verbal, segundo Mucheroni (2020) ao analisar a obra skinneriana e suas várias definições deste conceito, pode ser descrito como tendo como as características de ser um conjunto de falantes, ouvintes e audiência que consequenciam diferencialmente respostas específicas emitidas pelo falante.

O comportamento verbal não contrasta do comportamento operante não-verbal em outros pontos, vindo este também a ser um comportamento operante, temos que princípios básicos como discriminação, extinção, modelagem, generalização, também são extensíveis ao estudo do comportamento verbal.

Em acordo com os fundamentos filosóficos do Behaviorismo Radical e sua influência pragmatista, Skinner (1978) formula sua proposta para a linguagem em sua obra Comportamento Verbal, em que o autor não faz uso do termo linguagem e prefere a utilização do termo comportamento verbal. Assim, este é definido como sendo um comportamento operante, i. e., uma relação operante do “organismo com o ambiente nas quais as consequências das ações exercem um papel seletivo, fortalecendo ou enfraquecendo a resposta.” (TOURINHO, 2003, p.37).

Assim sendo, Skinner (1978) faz um tratamento da linguagem – do comportamento verbal – de modo contextualista e pragmático, divergindo das explicações mais comuns sobre a linguagem, que se baseiam em explanações

representacionistas. Segundo Tourinho (1996), a tradição filosófica do representacionismo se fundamenta por trabalhar com descrições sobre o mundo que espelhem a realidade, que a representem de maneira fidedigna. Nesse sentido, no que concerne a linguagem, esta filosofia a vê como a palavra sendo uma representação de um objeto. A maneira que Skinner se diferencia dessa explicação está no fato do autor não ver o comportamento verbal como a representação de algo, seja de um objeto ou de uma imagem etc., mas a noção de significado deste estaria nas relações funcionais e nos usos que se faz do comportamento verbal. Deste modo, esta concepção se aproximaria do Pragmatismo de Wittgenstein, em que este considerava a linguagem como tendo um caráter ativo, como sendo um modo de ação sobre o mundo. (TOURINHO, 1996).

Skinner (1978) cria categorias de comportamentos verbais e as intitula de operantes verbais, que são de forma exclusiva unidades de análise do comportamento do falante individual. Os operantes verbais seriam mando, tato, ecoico, textual, transcrição, intraverbal e autoclítico. Estes foram classificados de acordo com os antecedentes, a resposta e sua consequência – seguindo o molde da tríplice contingência – desse modo, a análise é feita enfatizando a funcionalidade e não a topografia. Segundo Córdova (2007), as variáveis antecedentes podem ser estímulos verbais ou não verbais e também variáveis motivacionais, estas últimas sendo compostas por privações e estimulações aversivas; as respostas verbais podem ser respostas faladas, escritas ou gestuais, assim, não há uma limitação a esse tipo de responder em sua definição; as variáveis consequentes podem ser compostas pelo reforçamento específico e pelo reforçamento generalizado, sendo o primeiro reforços que são especificados pela resposta verbal, e o segundo sendo reforços que não são especificados pelas respostas verbais.

Além disso, o tipo de controle exercido dentro da categorização dos operantes verbais é de extrema importância para uma análise mais aprofundada. Os tipos de controle podem ser formais ou temáticos. No controle formal é onde a topografia do estímulo verbal corresponde a forma da resposta verbal, sendo esta dinâmica chamada de correspondência ponto a ponto. Em relação ao controle temático, neste não há esta correspondência dita logo acima, assim, não há um controle de partes da resposta por partes do estímulo (CÓRDOVA, 2007).

O operante verbal denominado de Mando (SKINNER, 1978) é a categorização em que a resposta verbal é reforçada por uma consequência específica, assim, esta

está sob controle funcional de variáveis motivacionais ou de estimulações aversivas. É comum dizer que o mando especifica seu reforço, então, um exemplo característico é a resposta verbal “Água, por favor”, em que a consequência única neste caso é o recebimento de água e, além disso, o falante está sob controle de privação de água. Portanto, este operante verbal funciona principalmente para o benefício do falante.

O Tato, segundo Passos (2003) e Córdova (2007), é um operante verbal em que o controle da topografia da resposta verbal se dá por meio de um estímulo antecedente não verbal e um reforço generalizado. É por meio deste operante que é possível que a comunidade verbal entre em contato, através do comportamento verbal do falante, de diversos aspectos do ambiente (interno ou externo), pois é por meio deste operante verbal que se nomeiam estímulos ou propriedades de estímulos. Desde muito cedo a comunidade verbal busca instalar um repertório de tatos na criança, então, se, diante de um copo de água a criança emite a resposta “água”, a comunidade verbal reforça genericamente este comportamento, o que acontece geralmente por meio de reforços sociais como elogios.

No caso do Ecóico a resposta verbal apresenta correspondência ponto a ponto com o estímulo antecedente verbal, e neste caso tanto estímulo como resposta são vocais. Assim, quando ao ouvir “água” alguém diz “água”, é um exemplo característico deste operante verbal. De acordo com Córdova (2007), o ecóico é de fundamental importância nas fases iniciais da aquisição de repertório verbal na criança, pois esta emite espontaneamente diversas vocalizações e a comunidade verbal modela estas respostas vocais emitindo sons apropriados e reforçando quando a criança ecoa estes sons.

O Textual é caracterizado por uma resposta verbal vocal diante de um estímulo antecedente verbal escrito, então se diante de um estímulo escrito “água” o falante emite a resposta vocal “água” ocorre este operante em questão. Nota-se, também, a correspondência ponto a ponto neste caso assim como no anterior, mas sem similaridade formal, já que estímulo e resposta são de naturezas distintas. Esta correspondência é estabelecida pelas práticas culturais da comunidade verbal (CÓRDOVA, 2007; PASSOS, 2003).

A Transcrição, segundo Passos (2003), pode ocorrer de duas formas: como ditado ou cópia. Córdova (2007) traz que o ditado pode ser descrito como sendo o inverso do textual, já que no ditado o estímulo verbal é vocal e a resposta verbal é escrita. Nesse caso há correspondência ponto a ponto entre eles, mas não

necessariamente similaridade formal. Um exemplo de ditado seria escrever “água” após ouvir “água”. Na cópia o estímulo e a resposta são escritos, então diante da palavra “água” escrita o falante escreve a palavra “água”. Havendo assim correspondência ponto a ponto, mas não necessariamente similaridade formal, pois este operante verbal pode ocorrer diante de um estímulo verbal de um texto impresso e o falante responder copiando de forma manuscrita.

No Intraverbal há um estímulo verbal antecedente, em que a resposta subsequente não apresenta correspondência ponto a ponto com este e a consequência é generalizada. Passos (2003), comenta que a comunidade verbal reforça no falante diversas respostas conectadas que correspondem a conexões que tal comunidade verbal e seu ambiente cultural fazem entre os fenômenos culturais, sociais, físicos, etc. Assim, diante do estímulo “D. Pedro I” haverá reforço se o falante disser respostas como “Imperador do Brasil”, “Proclamação da Independência”, etc. Este operante verbal é muito presente especialmente na educação formal, por exemplo, se ensina a tabuada desta forma, em que se reforça a resposta “15” diante do estímulo “3 vezes 5”.

O Autoclítico é pautado por Skinner (1978) como sendo um operante verbal secundário, já que este ocorre de forma conjunta com algum operante verbal primário – expostos anteriormente – e a variável controladora seria o aumento do valor reforçador da emissão contendo o operante verbal primário. Xavier (2016) comenta que o autoclítico ocorre em dependência da ocorrência de outras respostas verbais emitidas. Assim, por meio do autoclítico, estas respostas serem modificas por este e desse modo aumentando o valor reforçador dessa resposta. Passos (2003) salienta que é com o autoclítico que Skinner faz uma aproximação com campos de estudo como a morfologia e a sintaxe. Então, exemplos de ocorrência deste operante verbal seriam a ordem de um artigo preceder um substantivo, onde se fala “o menino” e não “menino o”. Neste caso a presença de “o” tem função autoclítica quando precede “menino”, aumentando o valor reforçador da emissão de “menino”.

Viu-se, então, acerca da conceituação de comportamento verbal trazida por Skinner, além das categorizações em operantes verbais. Tais categorias serão de importância na análise dos resultados mais adiante. Posterior a isso, estreita-se o escopo e entra-se, propriamente, no comportamento verbal explicativo. ,

1.3 Comportamento Verbal Explicativo

Segundo Marques (2019), o comportamento científico é tido como produto do comportamento verbal do cientista, assim, entendendo que boa parte deste comportamento verbal por parte da comunidade científica é composta de explicações acerca de algum fenômeno, entende-se a necessidade de compreender as variáveis que controlam o comportamento verbal explicativo.

Explicar as variáveis que controlam esses comportamentos seria como "explicar as explicações científicas" (GUAZI; LAURENTI; CÓRDOVA, 2021, p. 201). Compreender uma explicação científica, as variáveis que a mantém, leva a um entendimento de sob quais condições o cientista emite tal explicação – e, por consequência, porque usa tal termo, tal conceito.

O comportamento verbal de explicar do cientista é, assim como qualquer comportamento – verbal ou não – produto especialmente do histórico de reforçamento de tal organismo. É na história de reforçamento do cientista que encontram-se as principais fontes de controle de seu comportamento verbal explicativo. Portanto, cada explicação emitida tem funções diversas, tanto a presença da audiência, de privações e de condições aversivas, e a variável de controle do histórico de reforçamento.

Xavier et al. (2017) comentam que, em função da multideterminação do comportamento verbal, como dito anteriormente, um mesmo comportamento pode ocorrer em função de diferentes variáveis. Os autores trazem o exemplo de um acadêmico de psicologia que observa e registra o comportamento de um rato ao apertar a barra em uma caixa de Skinner. O comportamento desse aluno pode estar sob controle da presença do professor, da teoria que está trabalhando, de seu repertório prévio em situações funcionalmente e topograficamente semelhantes e sob controle de sua história prévia. Deste modo, o comportamento verbal de explicar do cientista também está sob controle de diferentes variáveis e compreender estas fontes de controle pode levar a uma melhor compreensão de seu produto – da ciência em si.

B. F. Skinner dedica parte de sua obra O Comportamento Verbal para discutir sobre o comportamento científico e mais especificamente o comportamento verbal deste. Assim, o autor comenta que neste modo de comportamento verbal há uma ênfase na ação efetiva produzida por ele, diferentemente do que é produzido pela comunidade literária por exemplo, em que as consequências são não-práticas (SKINNER, 1978). Desse modo, a comunidade verbal lógico-científica se comporta verbalmente com fins a uma ação concreta, em que o ouvinte – que podem ser membros ou não da comunidade científica específica do falante – venha a agir de

modo mais efetivo, em função do comportamento emitido pelo falante. Há um reforçamento por meio da comunidade verbal para que o falante desta se comporte verbalmente de um modo que evite exageros, metáforas, mentiras e ficções, assim, promovendo com que o cientista consiga fazer com que seu ouvinte tenha clareza no que é dito.

Um modo disso acontecer é por meio de esquematizações e rótulos. Skinner (1978), salienta que esquemas classificatórios, que são abundantemente usados na prática científica, são rótulos controlados “por uma propriedade genérica que a comunidade científica apontou pelo estabelecimento de um operante de classificação.” (p. 499). Portanto, em um exemplo, é chamado o rato de roedor por este motivo, em que por uma característica genérica se agrupa um animal sob determinada classificação. Esta classificação científica tem por fim promover uma maior efetividade do comportamento do cientista, mas vale frisar que classificações e estabelecimentos de rótulos não são estanques, eles variam constantemente com o avanço científico, seja em qual área for.

Em consonância com essa afirmação, Córdova (2022) traz que “a categorização não elimina a variação infinita no interior do conceito, apenas aponta os seus limites” (p. 23). Portanto, a comunidade científica, ao esquematizar algum conceito de alguma instância da natureza, se é agrupado por critérios genéricos, geralmente por compartilhamento de características em comum, com fins de uma economia conceitual – nos termos de Mach (BAUM, 2006) - mas esta rotulação não significa imobilidade e sim variabilidade, o que está dentro do ditame behaviorista radical do determinismo probabilístico (CÓRDOVA, 2022).

Reiterando, uma das principais atividades do comportamento do cientista vem a ser o de explicar, de emitir uma explicação acerca de algo. De acordo com Skinner (1978), explicações comumente seriam descrições de relações causais. Desse modo, como dito acima, estas emissões de explicações do cientista são feitas em função de uma maior eficácia no comportamento do ouvinte, fazendo com que o auditório consiga agir concretamente de modo mais eficaz.

1.3.1 Pesquisas sobre Explicação na Análise do Comportamento

Em um breve panorama buscando trazer pesquisas experimentais que trabalharam a temática do comportamento verbal explicativo, serão expostas pesquisas que objetivavam analisar o comportamento verbal explicativo. Esta seção

não busca realizar um estado da arte acerca desta temática, mas expor pesquisas de relevância para a área e estudos que se fundem, em método e objetivos, com a presenta pesquisa.

A pesquisa de Simonassi et al. (1984), em que se realizou um estudo buscando observar se explicações mentalistas ocorrem mais quando não se é possível observar a história que produziu o comportamento observado do que quando é possível observar este histórico. Os autores realizaram estudos em que uma parte dos participantes tinha acesso a todo o histórico de reforçamento – no caso, o responder de crianças durante experimentos – e outra parte tinha um acesso limitado ao histórico. Os participantes deveriam explicar o porquê ou os motivos que levaram as crianças a agirem de um determinado modo ou de outro. Os resultados indicaram que, quando os participantes tiveram acesso somente a uma parte do histórico de reforçamento em questão, estes responderam de modo a atribuir causalidade na sua explicação somente ao momento presente do experimento; enquanto os participantes que tiveram contato com toda a história responderam que a história passada de treino foi a explicação do comportamento observado.

A pesquisa de Azoubel et al. (2021), tinha por objetivo avaliar o efeito do acesso a expressões faciais sobre explicações do comportamento de clicar em dois tipos de esquemas de reforçamento: misto e múltiplo. Os participantes da pesquisa deveriam explicar, por escrito, o comportamento de duas pessoas observadas por eles em um vídeo. Somente metade dos participantes teve acesso às expressões faciais. Os pesquisadores tiveram resultados que indicaram que o acesso as expressões faciais e ao esquema misto evocava nos participantes respostas explicativas internalistas.

Uma gama de pesquisas sobre a explicação do comportamento se utilizava do Método Reno, em que este, por meio da estruturação metodológica e de sua inserção dentro do campo da Análise Comportamental do Discurso (BORLOTI et al., 2008), se situa como um instrumento analítico-comportamental para analisar funcionalmente o discurso. A escolha de se utilizar tal método recai em sua eficácia para analisar tal fenômeno, por ter sido desenvolvido a partir do arcabouço teórico da Análise do Comportamento e do aporte filosófico do Behaviorismo Radical e por ser um método que busca inter-relacionar o método experimental ao método interpretativo (XAVIER et al., 2017). Além disso, de acordo com Borloti et al. (2008), o Método Reno consegue superar a dicotomia sujeito-objeto típico na análise de discursos, especialmente pelo fato de esta metodologia conseguir unir o experimental e o interpretativo – Análise do

Comportamento e Hermenêutica. Deste modo é possibilitada uma interpretação única, individual, – o que é notável pelo fato de o pesquisador estar atento aos efeitos do discurso analisado sobre seu próprio comportamento de analisar. Assim, o Método Reno é postulado como uma alternativa eficaz na análise de discursos, mais especificamente de uma Análise Comportamental do Discurso. Por meio deste método, busca-se investigar as variáveis das quais tais respostas verbais – o discurso explicativo – é função. Sendo assim, se arranjam estímulos discriminativos que estabelecem contexto para a emissão das respostas verbais do falante. Para isso, se realiza a análise de dados do discurso para compreender as fontes de controle do comportamento verbal do falante na situação arranjada. Justamente por essa manipulação de variáveis que tal metodologia se enquadra como um método experimental de pesquisa. (XAVIER et al., 2017). Temos então que o Método Reno combina análise de conteúdo qualitativa com análise quantitativa, em que este é composto pela interpretação e sua classificação em unidades e categorias do discurso e pela quantificação dos dados, das respostas verbais do participante (XAVIER et al., 2017).

Leigland (1989) realizou uma pesquisa pioneira no que tange da utilização do Método Reno, que fora desenvolvido por Day e seus estudantes na Universidade de Reno. O autor buscou identificar padrões de respostas explicativas de acadêmicos de psicologia sobre pombos se comportando, mas com dois tipos de arranjos experimentais, um em que havia um esquema de reforçamento 4’ com um disco vermelho que se apagava quando o alimento fosse apresentado, e um esquema 1,5’ onde o reforço era apresentado quando a luz do disco estava vermelha e neste mesmo arranjo um esquema de razão fixa 12, com reforço liberado quando a luz estava sinalizando a cor verde. Os participantes explicavam o comportamento do animal em uma folha de papel e marcavam em um relógio o momento, para que o pesquisador pudesse ter ciência de em qual momento do comportamento do pombo estava sendo explicado. Os resultados desta pesquisa demonstraram que os participantes respondiam com explicações mais mentalistas perante o primeiro arranjo e com explicações mais ambientalistas, ou descritivas, perante o segundo arranjo. Assim, Leigland conseguiu demonstrar como um esquema de reforçamento com um controle mais específico e claro consegue evocar respostas mais ambientalistas do que um esquema menos delimitado.

Posteriormente, Dougher (1989) realizou o que denominou de uma análise funcional de uma análise funcional de um analista do comportamento. Nesta pesquisa o autor buscou analisar funcionalmente a pesquisa de Leigland (1989), assim, sendo uma explicação de uma explicação. Dougher considera o artigo de Leigland como a primeira publicação de uma aplicação do Método Reno. Dougher buscou identificar variáveis históricas que justifiquem, expliquem, a análise realizada por Leigland, como sua formação analítico-comportamental, eventos relatos pelos participantes, eventos relatados juntamente com registro cumulativo, etc., assim, descrevendo possíveis fontes de controle que levaram Leigland a realizar tal análise. Como trazido por Xavier et al (2017) a análise Dougher foi de extrema importância para que se tivesse mais clareza de uma certa sequência de passos necessárias no Método Reno – passos que não são estanques e apresentados por Xavier et al (2017).

Ainda no rol de pesquisas com utilização do Método Reno, temos em Chaveiro (2014), onde o objetivo foi o de investigar o controle exercido pelos conceitos de explicação e descrição sobre a resposta verbal de estudantes de psicologia com e sem formação analítico-comportamental. Os participantes assistiam a um vídeo de um rato respondendo em contingência de reforçamento no esquema intervalo fixo (FI) 40 segundos. À metade dos participantes era pedido que explicassem o comportamento do animal e à outra metade que descrevessem. Os participantes sem formação em Análise do Comportamento apresentaram mais respostas mentalistas, tanto com orientação a explicarem ou descreverem o comportamento. Já os participantes com formação analítico-comportamental apresentaram respostas variadas quando pedidos a explicarem e apresentaram respostas em relação à topografia do comportamento do rato quando pedidos a descreverem seu comportamento.

O trabalho de Paz Filho (2015) objetivava investigar se o responder verbal explicativo de estudantes de psicologia ficaria sobre controle de diferentes fragmentos teóricos que eram apresentados aos participantes logo antes da exibição do vídeo. Aos participantes era solicitado que assistissem um vídeo de um rato se comportando sob esquema de FI 40 segundos. Metade dos participantes era exposta a um fragmento teórico de Skinner e outra metade a um de Tolman. Os participantes que foram expostos ao trecho skinneriano apresentaram um número maior de respostas explicativas externalistas, enquanto os outros emitiram respostas mais internalistas. O autor não exclui que outras variáveis, relacionadas ao histórico de reforçamento de cada participante, possam estar controlando as respostas dos participantes.

A pesquisa de Guimarães (2016), tinha por objetivo investigar o efeito do uso das extensões verbais metafóricas, inseridas na instrução de pesquisa, sobre o responder explicativo dos participantes. A autora organizou seu experimento em duas fases, em que aos sujeitos de pesquisa eram apresentadas duas instruções – descritiva e metafórica – e, ainda, dividiu-se em dois grupos, em que se alterava a ordem de apresentação das instruções. Os participantes, sozinhos, assistiam a um vídeo de um rato se comportando sob esquema de reforçamento FI 40 segundos. Os resultados do grupo 1 – que, primeiramente, teve acesso à instrução metafórica – demonstram que os participantes apresentaram grande número de respostas sobre seu próprio comportamento; respostas emocionais sobre a situação experimental; e alto número de variabilidade de explicações para o vídeo. O segundo grupo – este recebeu incialmente a instrução descritiva – obteve resultados divergentes do primeiro, pois, aqui os participantes tiveram uma maior padronização nas respostas explicativas sobre o comportamento do rato e, também, os sujeitos de pesquisa deste grupo mantiveram suas respostas sobre controle da instrução do experimento – que solicitava que explicassem o comportamento visto em tela. Guimarães discute que os resultados que obteve são condizentes com a visão da obra skinneriana sobre extensões metafóricas, como trazido pelo autor de que extensões metafóricas podem ocasionar respostas emocionais.

Em relação às pesquisas sobre explicação que já não estavam mais fazendo uso de vídeos com comportamento de rato como material, podemos exemplificar com a pesquisa de Xavier (2017). Nesta, o objetivo era investigar o efeito de audiências de posição hierárquica elevada e de audiências de posição equivalente sobre o comportamento verbal explicativo de psicólogos organizacionais sobre a auto-edição do discurso destes. Os resultados indicaram que a auto-edição era mais presente no discurso explicativo quando a audiência era de uma hierarquia elevada.

Silva (2017), buscou investigar com participantes professores de uma escola pública se há uma predominância de respostas mentalistas ou contingenciais ao explicar o bom desempenho ou um desempenho abaixo do satisfatório presentes em uma situação hipotética. A autora obteve resultados de que em tanto para alunos com bom ou baixo desempenho os participantes emitiam explicações atribuindo como agente causal o próprio aluno, assim, sendo este o próprio responsável por seu desempenho. Houve também diversas respostas buscando justificar de forma contingencial o mau desempenho, o que, segundo Silva, se relaciona ao fato de que

atribuindo responsabilidade a uma gama de fatores leva a um maior número de hipóteses, o que possibilita um maior número de possibilidades de intervenção.

Wittmann (2018), analisou o efeito da apresentação da definição analítico-comportamental de comportamento sobre o discurso explicativo dos participantes. A autora, para isso, selecionou 12 participantes que, anteriormente, não tinham tido contato com tal definição, e os dividiu em 3 grupos que recebiam instruções diferentes. Os participantes assistiam a um vídeo que apresentava um rato, em uma caixa de Skinner, se comportando em esquema de reforçamento FI 40 segundos. A instrução que o grupo 1 recebia pedia somente que explicassem o comportamento do rato; a do grupo 2 trazia, junto a isto, a definição de comportamento segundo a visão da análise do comportamento; o grupo 3 recebia uma instrução em que, somada ao que o grupo 1 recebia mais uma explicação sobre o esquema de reforçamento ao que o rato estava submetido no vídeo. Os resultados obtidos pela autora reiteram o conceito de comportamento usado com sua premissa filosófica, já que o grupo que teve acesso a ele apresentou o maior número de explicações funcionais. O grupo que não teve acesso à definição apresentou o maior número de respostas mentalistas e o grupo que teve a instrução que explicitava o esquema de reforçamento apresentou maior número de respostas descritivas, mas não explicativas.

O trabalho de Marques (2019) investigava o efeito do conhecimento sobre o contexto em que uma situação de agressão ocorre sobre o discurso explicativo dos participantes. A autora partia da hipótese de que tendo contato com o contexto em que a violência ocorria o discurso explicativo do participante se alteraria, diferentemente se não tivesse tido conhecimento sobre o contexto. Esta pesquisa trabalhou com 10 participantes, aleatoriamente divididos em 2 grupos. O experimento consistia em apresentar aos sujeitos de pesquisa um vídeo em que dois adolescentes se agridem. O grupo A assistiu ao vídeo completo, mas o grupo B assistiu somente a uma parte incompleta do vídeo, em que um garoto maior agride um garoto significativamente menor que ele. O grupo B, após 48 horas, assistia, então, ao vídeo de forma completa. Nestes três momentos, após a visualização do vídeo, era solicitado que explicassem o comportamento dos personagens apresentados. Os resultados demonstraram que o grupo B, quando assistiu ao vídeo inteiro, teve respostas similares ao do grupo A. Ainda, o grupo B, após visualização total, teve um índice de respostas internalistas diminuídas e apresentaram um aumento no número de respostas topográficas e funcionais acerca do comportamento de agressão.

Marques (2019) discute que sua pesquisa corrobora com pesquisas anteriores que demonstraram que quando se discrimina mais nitidamente as variáveis que controlam o comportamento maior o número de respostas explicativas descritivas e menor o de mentalistas.

A produção de Souza (2022) tinha por objetivo realizar uma análise sob o discurso dos participantes da pesquisa sobre o desempenho escolar de um estudante. Os participantes eram estudantes de licenciatura, em que metade destes tinham contato com uma descrição de que este aluno teria um transtorno específico de aprendizagem e a outra metade não teria contato com esta descrição. Os resultados entre os grupos foram muito similares, mas os participantes que tiveram acesso à descrição emitiram maior número de verbalizações em todas as categorias criadas pela pesquisadora.

1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De um ponto de vista analítico-comportamental, temos de que a função primordial do professor seria a de planejar contingências de ensino que favoreçam o aprendizado de seus alunos. Isso significa dizer que o papel do professor é o de planejar condições de ensino que propiciem o aprendizado do aluno. E é imprescindível tornar relevante de que só é verificado a aprendizagem quando há uma mudança comportamental no repertório do estudante, em decorrência do ato de ensinar do professor (HENKLAIN; CARMO, 2013).

Nesse processo, é primordial que o professor, e também a instituição escolar como um todo, não use de controle aversivo em razão de que esse tipo de controle gera diversos efeitos inoportunos e porque não ensinam nenhum comportamento novo. Nesse sentido o professor deveria lançar mão somente de reforço positivo ao ensinar (HENKLAIN; CARMO, 2013), mesmo que essa seja uma proposta muito longe do que hoje é realizado.

Nessa ótica, Zanotto (2000) traz proposições para a formação de professores dentro da lógica skinneriana. A primeira proposta reside na explicação não-mentalista do comportamento e suas implicações para a formação de professores. Mesmo tendo que as causas comportamentais são contextuais, Skinner não exclui da análise eventos privados – como emoções etc. – mas os entende da mesma forma que comportamentos públicos. A autora nos traz que concepções mentalistas levam a entender o aluno como responsável único de seu comportamento, e leva à ideia de

que o estudante é o culpado por seu fracasso. Essa prática, tida como “culpar a vítima” (p. 163) leva a dificultar a análise e a alteração dos fatores que impedem o estudante de triunfar academicamente, já que a razão do fracasso escolar seria intrínseca. Um resultado decorrente dessa prática é o professor não examinar seu próprio comportamento de ensinar que pode estar controlando o comportamento de fracasso escolar do aluno, assim, o professor não seria um agente capaz de mudança nesse âmbito. Como resposta a esse modelo de trabalho, a autora cita que é necessária uma reformulação dos referenciais psicológicos ensinados aos professores nos cursos de formação de professores.

O segundo argumento trazido por Zanotto (2000) acerca da educação é a de que a maioria dos problemas no campo educacional se encontram na área dos métodos de ensino. Skinner ressalta que o professor deve ser ensinado a ensinar. Isso parece óbvio, mas deve ser feito com base em teorias científicas do comportamento humano sobre os processos de aprendizagem e ensino. É enfatizado que o professor deve ser capaz de planejar, executar e avaliar um planejamento de ensino – o que significa que se deve superar a dicotomia teoria-prática e realmente ensinar o futuro professor o que fazer e como fazer. Além disso, é fundamental que o professor saiba definir objetivos de ensino – é um comportamento que está atrelado ao anterior de planejamento de ensino, pois é indispensável que o professor tenha objetivos de ensino bem especificados dentro de seu planejamento, e estes devem ser descritos em termos comportamentais, topográficos, deixando nítido quais comportamentos novos o estudante deverá ter em seu repertório comportamental pós ensino.

O terceiro ponto refere-se à concepção da educação como agência social de controle (SKINNER, 2003) e suas implicações. Essa interpretação decorre da concepção skinneriana de levar em consideração não somente a técnica da educação, mas também o seu aspecto social. Isso já é visível na sua definição de educação como estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para o grupo no futuro. Aliado a essa perspectiva está o critério de que o que é ensinado deve contribuir para a sobrevivência da espécie e da cultura e é com isso que se deve avaliar a relevância social do trabalho do professor e da educação. Essa noção de Skinner traz a educação como agência de controle privilegiada, pois é a agência que pode mudar o futuro de maneira mais ampla e efetiva, através de seu mais importante agente, o professor (ZANOTTO, 2000).

Então, após a ilustração trazida por Zanotto (2000) a respeito dos argumentos de Skinner sobre a formação de professores, podemos, de maneira resumida, condensar que: uma proposta de formação de professores marcada por essa filosofia e por essa ciência deveria superar o mentalismo e suas implicações de culpabilização do aluno; ser capaz de instruir o professor a ele saber planejar, executar e avaliar um planejamento de ensino e ser capaz de definir objetivos de ensino; e, dever ser ensinado ao professor acerca da agência de controle que é a educação, e assim poder por meio desta e, do papel de agente desempenhado pelo professor, conseguir ensinar comportamentos vantajosos para o estudante e ao grupo como um todo.

Entende-se por licenciatura os cursos de graduação voltadas para a formação de professores da educação básica. Essa titulação habilita seus graduados a atuarem como professores na determinada disciplina específica do curso concluído. As diferentes disciplinas e seus referidos cursos de graduação contam com disciplinas mais ou menos comum como práticas de ensino, psicologia e educação, didática, ensino de libras, etc. Para além das disciplinas focadas na preparação para a docência há as disciplinas voltadas para a área de conhecimento de cada curso, seja história, matemática, física, artes, biologia, etc. (SANTOS, 2018)

Justificam o presente trabalho as pesquisas citadas anteriormente como uma tentativa de refinar os dados. Espera-se conseguir avançar com esta pesquisa no campo da análise comportamental do discurso, buscando fomentar mais esta temática ainda pouco difundida. Com base nas pesquisas trazidas anteriormente buscaremos apurar o objetivo de analisar funcionalmente discursos e conseguir realizar com o método escolhido uma análise fidedigna, como exposto em Xavier et al. (2017). Além disso, as pesquisas citadas anteriormente com utilização do Método Reno não chegaram a realizar a última fase da análise, a autoanálise do pesquisador - somente Souza (2022) correspondeu a esta etapa analítica. Com isso, a presente pesquisa preenche a lacuna de fomentar a utilização do Método Reno de forma integral, como resumido em Xaxier et al. (2017). Assim, esta pesquisa se apresenta como um avanço metodológico dentro da ferramenta analítica do Método Reno.

Por meio do estudo e investigação do discurso explicativo de acadêmicos de licenciatura, será possível obter – por meio dos resultados obtidos - uma maior preocupação em se ensinar aos professores sobre a problemática do uso de explicações mentalistas para o fracasso escolar, assim, tendo que a explicação contingencial auxilia a encontrar no desempenho do aluno questões palpáveis que

influenciaram neste resultado. Trabalhando com participantes acadêmicos de cursos de licenciatura de cursos diferentes e de diferentes áreas do fazer ciência (ciências humanas, exatas e biológicas) podemos ter nesta variável - a formação acadêmica - uma fonte de controle em seu comportamento verbal de explicar, assim, coadunando com a compreensão skinneriana de que uma importante fonte de controle do explicar está no histórico de reforçamento. Também se espera contribuir com o avanço das pesquisas sobre explicação dentro da Análise do Comportamento e com o uso do Método Reno. Esperamos obter resultados com uma maior incidência de respostas mentalistas dos participantes da pesquisa. Também espera-se obter um desempenho diferente por curso em que o sujeito estuda.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Análise do efeito do histórico de reforçamento da formação em diferentes áreas sobre o discurso explicativo de acadêmicos de licenciatura sobre o desempenho contido em uma situação hipotética de dois estudantes do ensino fundamental.

2. 2 Objetivos Específicos

Analisar o discurso explicativo de acadêmicos de cursos de licenciatura de áreas distintas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre o desempenho hipotético de dois alunos, um apresentando bom rendimento e outro não.

Verificar se há a predominância de um enfoque mentalista ou contingencial sobre o desempenho hipotéticos dos alunos.

Observar as possíveis funções que mantêm os diferentes padrões explicativos.

Analisar o discurso explicativo de acadêmicos do curso de História.

Analisar o discurso explicativo de acadêmicos do curso de Matemática.

Analisar o discurso explicativo de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas.

Identificar se há divergências e/ou convergências nos resultados apresentados pelos participantes entre e intragrupos.

3. MÉTODO

3.1 Participantes de Pesquisa

Foram selecionados nove participantes de três cursos de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Cidade Universitária. Foram inclusos participantes dos cursos de licenciatura em História, Matemática e Ciências Biológicas. Todos os participantes foram ser maiores de idade. A participação foi voluntária e não acarretou em qualquer tipo de gratificação ao participante.

Abaixo segue-se tabela com dados preenchidos pelos próprios participantes no Questionário de Dados Pessoais. Dados sem resposta (N/R) representam que o participante não respondeu a pergunta do questionário. Os nomes dos participantes foram omitidos e optou-se por representá-los pelo curso (B: biologia, H: história, M: matemática) e por um número, condizente com a ordem em que a entrevista foi realizada com cada um deles, da primeira para a última.

Tabela 1. Dados dos Participantes

Participante	Idade	Gênero	Experiência Profissional	Semestre	Formação Anterior
B1	22	F	Professora	N/R	Biologia Bacharelado
B2	21	F	Não	7º	Tecnologia da Informação
B3	21	F	Não	7º	Não
H1	23	F	Não	12º	Não
H2	23	F	Professora de idiomas da educação infantil	12º	Não
H3	26	N/R	Artista Autônomo	2º	Técnico em Enfermagem
M1	19	F	Assistente de Sala	5º	Não
M2	20	F	Não	7º	Não
M3	20	M	Não	7º	Não

Fonte: Elaborado pelo autor.

3. 2 Material

Foram utilizados como materiais impressões contendo o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apêndice 1), o questionário pré-experimental (questionário de dados pessoais, apêndice 2), instruções sobre o procedimento da pesquisa – que o participante leu uma situação hipotética e respondeu por escrito questões sobre – (apêndice 3), a situação hipotética (apêndice 4), as questões relativas à esta (apêndice 5), e o questionário pós-experimental (apêndice 6). Também foi utilizada caneta para que responda as questões de dados pessoais, assim como itens da sala como mesa e cadeiras. Um aparelho celular para gravar o áudio com as respostas do participante para as questões pós leitura da situação hipotética também

foi utilizado. As gravações dos áudios serão arquivadas em sigilo por um período de 5 anos e posteriormente este prazo serão deletadas.

3.3 Local

A pesquisa foi realizada em uma sala do prédio do Mestrado em Psicologia da UFMS. A sala dispôs de duas mesas e duas cadeiras, que foram utilizadas por pesquisador e participante.

3.4 Procedimentos

A pesquisa consistiu em que cada participante respondeu, inicialmente, a um questionário pré-experimental (apêndice 2), com fins de coletar dados pessoais. Seguinte a isso, o participante leu a instrução de pesquisa (apêndice 3) e então a situação hipotética (apêndice 4). A situação hipotética em questão versa sobre dois alunos novos em uma escola, em que o aluno 1 vem de uma escola que aplicava formas avaliativas similares às da escola nova. O aluno 2 estudava em uma instituição que trabalhava com avaliações de ensino diferentes. Após um período de três meses o aluno 1 apresentou níveis de desempenho muito baixos, enquanto o aluno 2 apresentou altos níveis de desempenho. A situação hipotética pede que o participante, ao ler, se coloque como um professor nesta escola. Posteriormente, se inicia a gravação e o sujeito de pesquisa respondeu às questões relativas à situação hipotética. Finalmente, o participante respondeu a um questionário pós-experimental.

O procedimento de pesquisa se iniciou com a apresentação do pesquisador, e em seguida a entregue do TCLE (apêndice 1). Posteriormente à assinatura do termo, foi entregue ao participante o Questionário de Dados Pessoais (questionário pré experimental, apêndice 2), e após o preenchimento deste, foi entregue a folha com a seguinte instrução (apêndice 3):

INSTRUÇÃO: Neste procedimento, você receberá uma folha sulfite onde estará redigida uma situação hipotética sobre o desempenho de dois alunos que frequentam uma mesma escola onde você seria professor. Após a leitura da situação, você deverá responder verbalmente a questões, que serão lidas pelo pesquisador, acerca do desempenho dos alunos. Em caso de dúvidas, leia novamente esta instrução.

Após a leitura da instrução, o pesquisador entregou ao participante a folha contendo a seguinte situação hipotética (apêndice 4):

Em uma escola, você ocupa o cargo de professor. Nessa escola, os alunos são avaliados por atividades semanais, provas a cada 15 dias e pelo comportamento, que somadas formam a nota do bimestre. As atividades vão desde exercícios escritos até

trabalhos e apresentações orais, e as provas consistem em perguntas dissertativas sobre o conteúdo estudado no mês.

Dois alunos chegaram a esta escola no início do ano, cerca de três meses atrás. O aluno 1 vinha de uma escola com sistema avaliativo diferente, cuja a nota era obtida somente através de provas mensais e trabalhos escritos. O aluno 2, por sua vez, estudava anteriormente em uma escola com sistema avaliativo igual, que consistia em atividades semanais, provas quinzenais e comportamento.

Os dois alunos estudam na mesma turma, de um dos 9º anos, com cerca de 20 alunos na sala. Sendo assim, os dois alunos têm a idade de 14 anos, e o resto de seus colegas variam entre essa idade e 15 ou 16 anos. O relacionamento dos dois estudantes com seus colegas é bom, sem nenhum tipo de atrito ou briga entre eles – os dois possuem amigos e se relacionam bem também entre si. O relacionamento deles com os professores também é amistoso.

Após um período de três meses estudando nessa escola, o aluno 1 apresentou alto desempenho, de acordo com as demandas escolares, sendo um dos melhores de sua turma, com as notas mais altas, até mesmo em relação a excelentes alunos que já estudavam na escola. Já o aluno 2 apresentou um dos níveis de desempenho mais baixos da turma, mesmo vindo de escola com sistema avaliativo semelhante.

Em seguida, o pesquisador iniciou a gravação e fez a leitura das questões (apêndice 5), uma de cada vez, relativas à situação hipotética, que são as seguintes:

Primeiramente, imaginando que você é professor dessa escola e professor na turma desses dois alunos, responda:

1) Como você explica (ao que atribui) o desempenho apresentado pelo aluno 1?;

2) Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação/diria a ele?;

3) Como você explica (ao que atribui) o desempenho apresentado pelo aluno 2?;

4) Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação/diria a ele?

Após as respostas do participante, a gravação é encerrada e o pesquisador entregou ao participante de pesquisa o Questionário Pós-Experimental (apêndice 6). Após o preenchimento deste, o pesquisador encerrou o procedimento agradecendo ao participante.

Inicialmente, após as transcrições das entrevistas realizadas, leu-se e releu-se diversas vezes estas para encontrar-se padrões de respostas – respostas similares entre os participantes – que afetaram de modo comum o pesquisador. Assim, conseguindo criar as macrocategorias e categorias de análise.

Primeiramente serão apresentados os resultados específicos de cada grupo (Ciências Biológicas; História; Matemática) e as comparações das respostas intra-grupos. Após, os resultados serão comparados entre os grupos dos participantes, deste modo, conseguindo exemplificar se há, ou não, um efeito da diferença na formação acadêmica no comportamento verbal explicativo dos participantes.

4 RESULTADOS

4.1 Verbalizações

Foi necessário criar um critério para a inserção de uma verbalização nas respostas dos participantes transcritas. Como falavam livremente após às perguntas muitas vezes verbalizações antagônicas surgiam e em uma mesma frase pode se ter verbalizações pertencentes à diferentes categorias.

Assim, com as transcrições realizadas teve-se que uma verbalização seria um excerto das respostas dos participantes sem limite máximo ou mínimo de palavras que afetasse o pesquisador de acordo com as categorias criadas. Uma frase com diversas palavras poderá contar como somente uma verbalização única, a depender do efeito causado pelo excerto no pesquisador, assim como mudará de categorização quando mudar o efeito causado no mesmo. Será terminado um registro de verbalização quando houver espaço sem categorização (frases/palavras que não se enquadram nas divisões criadas) e voltar à mesma categoria, mas com diferentes palavras utilizadas. Assim, se o participante voltar na frase a emitir verbalizações da mesma categoria, mas com as mesmas palavras.

Para exemplificar o que foi dito temos um participante que respondeu: “Incentivaria mais né. Porque eu acho que... quando o professor incentiva mais o aluno, eles tendem a ficar com o ego mais inflado e tendem a... a... melhorar mais ainda no, naquela disciplina que ele já é bom. Então incentivaria.”. Esta excerto já está categorizado com as legendas disponíveis no Apêndice 7, mas pode se ver que temos nesta resposta somente duas verbalizações, nas cores roxo e na frase sublinhada. O participante em questão retornou no uso da palavra incentivar diversas vezes, mas não se registrou estas novamente como novas verbalizações, pois são repetições da

mesma palavra, com no máximo conjugações verbais diferentes. Este critério foi definido deste modo para que nos resultados pudesse se ter um panorama mais geral e mais diversificado das respostas dadas pelos participantes, para que não se tivessem respostas duplicadas. Reiterando, se o participante voltou a emitir respostas verbais da mesma categoria, mas com outras palavras, estas foram registradas como novas verbalizações.

4.2 Categorias

Após transcrição e a partir dos efeitos causados no pesquisador, agrupou-se em categorias trechos das verbalizações dos participantes que causaram efeitos similares no pesquisador. De acordo com Xavier et al. (2017), o processo de categorização das respostas verbais/verbalizações dos participantes, dentro do Método Reno, se dá pelo efeito destas no pesquisador, mas guiado pele objetivo de pesquisa. Agrupam-se segmentos verbais que afetaram de modo semelhante o pesquisador após a leitura e releitura das transcrições. Assim, as categorias aqui criadas são frutos do histórico de reforçamento do pesquisador, de seu treino prévio, leituras prévias, da problemática de pesquisa, de sua formação acadêmica, etc.

A macrocategoria agente causal foi criada pois identificou-se padrões de respostas nos participantes que levaram a isso. Como também a própria pesquisa nas questões relativas à situação hipotética pedia ao participante que explicasse o desempenho acadêmico de cada aluno esta macrocategoria surgiu com frequência nas verbalizações registradas. Esta macrocategoria diz respeito a verbalizações que sugiram um agente causal responsável pelo desempenho acadêmico dos estudantes da situação hipotética. Dividiu-se esta macrocategoria em três categorias, sendo estas:

Categoria Estudante, onde foram agrupadas verbalizações em que o estudante era responsável por seu próprio desempenho acadêmico. Exemplos desta categoria são: “o aluno 1 ele não tava adaptado ao modelo dessa escola, então eu acredito que ele passou, teve uma facilidade de pas-, de se adaptar à nova escola.”; “Ele já veio meio que mais relaxado quanto ao ensino, porque ele já vem... ele já sabe como é a avaliação, então eles tendem a... não se esforçar tanto.”; “por ele ter é... já estar acostumado com esse sistema avaliativo, ele pode ter se sentido confortável”.

Categoria Família, onde foram reunidas verbalizações em que se implicava à família a responsabilidade perante o desempenho dos alunos. Exemplos: “as vezes

um aluno pode tá passando por alguma coisa em casa"; "ou pode ser novamente a questão circunstancial, ambiente familiar".

Categoria Instituição se refere a verbalizações em que ou o professor seria causa do desempenho dos alunos ou a instituição de forma geral, mais ampla. Exemplos: "Pode ser a minha didática de ensino, que a forma que eu ensino não adapta à forma que ele aprende"; "Acho que poderia ser mais atividades de fato e... e... a avaliação pelo comportamento eu também não acho que seja uma forma sensata de avaliar um aluno sabe. Ainda mais quando a escola não está comprometida a entender este comportamento".

A macrocategoria atribuição causal diz respeito ao agrupamento de verbalizações que se referiam a atribuição de causalidade, de ligação entre eventos. Assim, respostas verbais que buscavam dar uma explicação da causalidade dos fatos. Nesta macrocategoria não se objetivou agrupar perante os agentes causais, tanto que uma mesma verbalização pode pertencer a esta macrocategoria e também à macrocategoria acima. Foram criadas duas categorias dentro desta macrocategoria:

Categoria Mentalista, em que verbalizações de causalidade mentalistas, com referências a entidades fictícias, dualistas. Respostas verbais que traziam uma conotação de atribuir causas aos eventos da situação hipotética como oriundos dos próprios indivíduos ou que estes agiam por si, sem interação – nas respostas dos participantes – com o mundo físico. Nesta categoria estão agrupadas verbalizações referentes a transtornos mentais, agentes internos, traços de personalidade, etc. Exemplos desta categoria são: "talvez ele tenha se esforçado um pouco mais para entrar naquele novo método avaliativo."; "O aluno já pode ter uma inteligência nata, por assim dizer, algo prévio que ajudou ele a ter essa adaptação e ir bem"; "quando ele foi pra escola nova ele se atentou a se adaptar a esse método avaliativo novo da escola nova, se saindo bem".

Categoria Ambientalista, que se refere a verbalizações agrupadas que buscavam atribuir causa a eventos ambientais que afetaram o desempenho acadêmico dos estudantes da situação hipotética. Nesta categoria não necessariamente as verbalizações se enquadrariam em explicações em termos de relações funcionais, mas somente traziam eventos ambientais nas atribuições de causa dos eventos. Exemplos aqui são: "quando a gente percebe um atraso por parte de pais, a gente percebe uma interação diferente né, quando a gente percebe também... quando o filho vai nascer, ou quando o irmão acaba de nascer, então eu

acho que... o ambiente de casa influencia também como ele vai se comportar na escola"; "a diferença de ambiente traz diversas dificuldades que não são necessariamente medidas né".

A macrocategoria estratégias de intervenção diz respeito a verbalizações que demonstravam o que o participante faria com a situação de cada aluno descrito na situação hipotética – com alto e baixo desempenho acadêmico. A própria questão pedia para que o participante dissesse o que faria, assim, isso gerou um padrão de respostas verbais com diferentes ações que os participantes tomariam em cada situação. Foram criadas as seguintes categorias dentro desta macrocategoria:

Categoria mudança no processo de ensino-avaliação/instituição, em que os participantes responderam acerca de intervir com alterações seja em suas práticas docentes, formas de avaliar, formas da escola como instituição intervir conjuntamente também. Exemplos: "passaria algumas atividades a mais pra recuperar a nota"; "provavelmente iria... propor revisar esses métodos avaliativos feitos com ele, revisar o que tá sendo feito com ele"; "em relação às notas... eu focaria mais em procurar atividades que se adequassem/ a todos da sala".

Categoria motivar, onde houve o agrupamento de verbalizações em que os participantes responderam que iriam motivar os alunos, conversar com eles, dialogar, incentivar, etc. Nesta categoria buscou-se agrupar respostas semelhantes que se enquadravam na ação descrita pelo pesquisador condizente a conversar com o aluno sobre seu desempenho acadêmico, ou então, conversar com familiares, por exemplo. Deste modo, verbalizações que iam em direção a uma intervenção onde os participantes estabeleciam direcionamentos comportamentais, assim como estes buscariam tentar tornar a situação mais atrativa e reforçadora para os alunos. Agrupou-se verbalizações nesta categoria que seriam tanto motivações internalistas ou ambientalistas. Exemplos: "o desempenho dele, eu, eu, parabenizaria, porque, de certa forma ele se saiu muito bem com o restante dos alunos"; "Diria que as coisas mudam, vindo de uma escola diferente, cada escola tem um método de avaliação diferente e que aqui não iria assustar ele, de maneira que ele quisesse sair da escola pra poder... por conta da média, sabe, como se a média fosse um problema pra ele."; "não deixar de motivar ele"; "Incentivaria mais né".

Categoria Investigação, onde reuniu-se verbalizações em que os participantes diziam que iriam investigar a questão do desempenho do aluno, que iriam analisar os

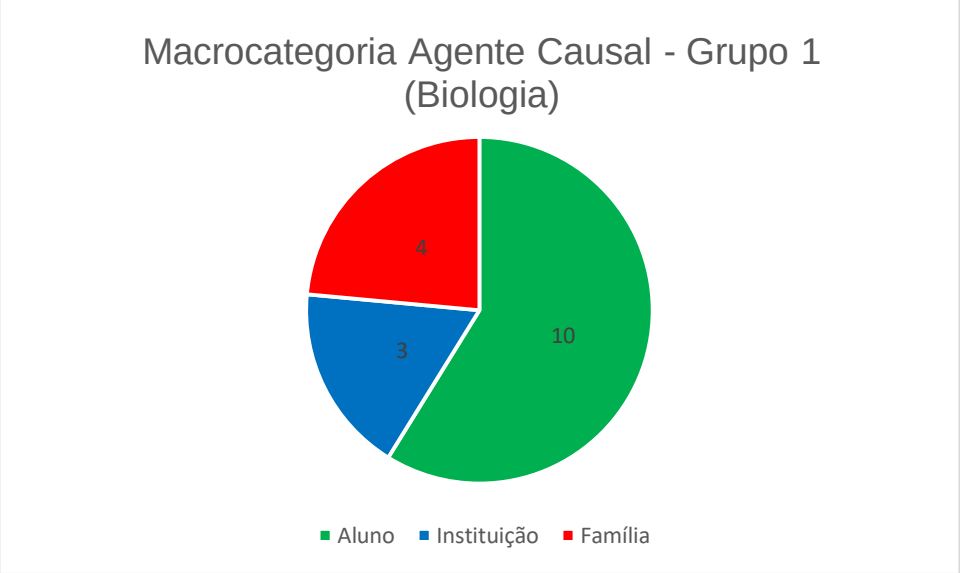
motivos daqueles resultados dele, etc. Nesta categoria agruparam-se verbalizações em que o teor comum das verbalizações condizia em investigar antes de agir, em tentar compreender as variáveis que levaram o aluno a tal desempenho obtido. Exemplos dessa categoria são: “Procuraria buscar qual foi o problema que ele está enfrentando, se foi algum problema realmente da instituição né, problema de... avaliação... ou se foi algum outro problema”; “Então eu teria que ver esse histórico dele na... na escola anterior”; “Então eu tentaria investigar a relação do comportamento e a relação dele com provas e... as dificuldades em relação a elas.”; “pra ver se existe algum outro fator complicador nessa situação geral além da mudança de escola.”.

A razão de os tópicos de verbalizações e de categorias serem expostos dentro dos Resultados justifica-se pois, dentro do Método Reno, estes passos já são considerados e entendidos como parte da análise dos dados. Assim, o autor da pesquisa posicionou estes pontos dentro dos Resultados – o que pode ser pouco usual – devido à própria ferramenta de análise utilizada.

4.3 Resultados Grupo 1

Os participantes do Grupo 1 foram os três acadêmicos de licenciatura em Ciências Biológicas. Dentro da macrocategoria agente causal este grupo emitiu 17 verbalizações totais, sendo distribuídas conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1. Macrocategoria Agente Causal Grupo 1.

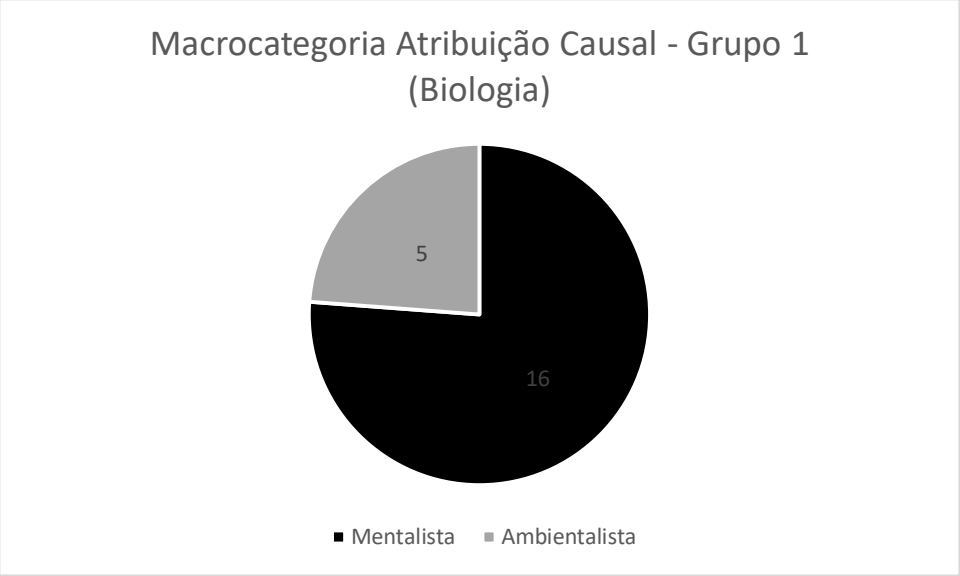


Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, o Grupo 1 emitiu 10 verbalizações acerca do agente causal imputando ao aluno a responsabilidade por seu desempenho; 4 para a família; e, 3 para a instituição.

Na macrocategoria atribuição causal o Grupo 1 emitiu 20 verbalizações totais. Sendo estas distribuídas, conforme Figura 2, entre 16 sendo mentalistas e 4 ambientalistas.

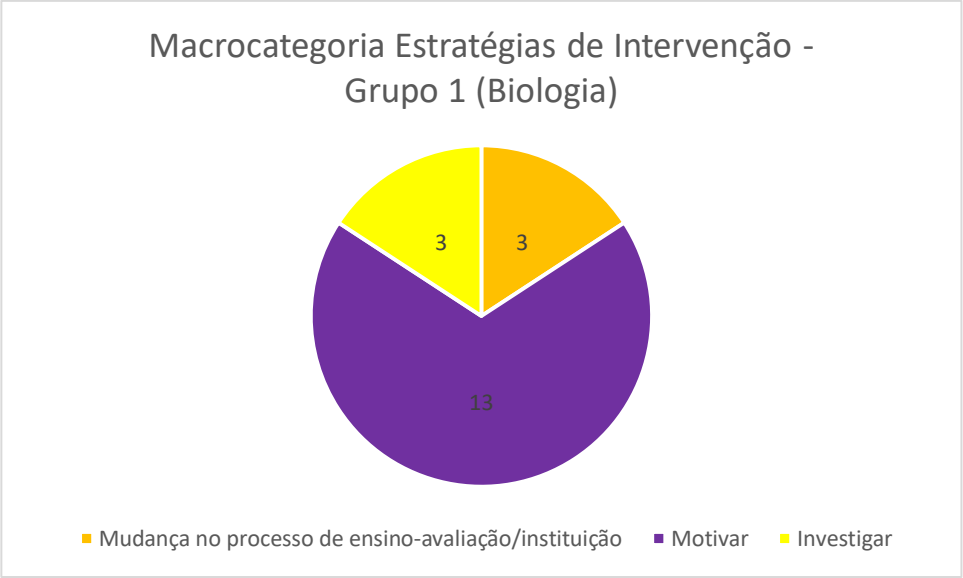
Figura 2. Macrocategoria Atribuição Causal Grupo 1



Fonte: elaborado pelo autor.

Na macrocategoria estratégias de intervenção o Grupo 1 emitiu 19 verbalizações, sendo estas 3 propondo uma mudança no sistema de ensino/avaliação ou na instituição; 13 propondo motivar o aluno; e, 3 buscando investigar as causas do desempenho acadêmicos dos alunos.

Figura 3. Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 1



Fonte: elaborado pelo autor.

A participante B1, conforme Tabela 1, é acadêmica de Ciência Biológicas, Licenciatura, mas não respondeu em qual semestre está. Tem 22 anos, já é formada em Ciências Biológicas Bacharelado e é professora atualmente. Esta participante respondeu que já realizou diversas disciplinas da Licenciatura – segundo questão do Questionário pós experimental, apêndice 6 – como Fundamentos da didática, práticas de ensino I, II e III, estágios obrigatórios, história e filosofia da educação, psicologia da educação, educação especial, prática de ensino em botânica, tecnologia, higiene e saúde e ecologia e evolução.

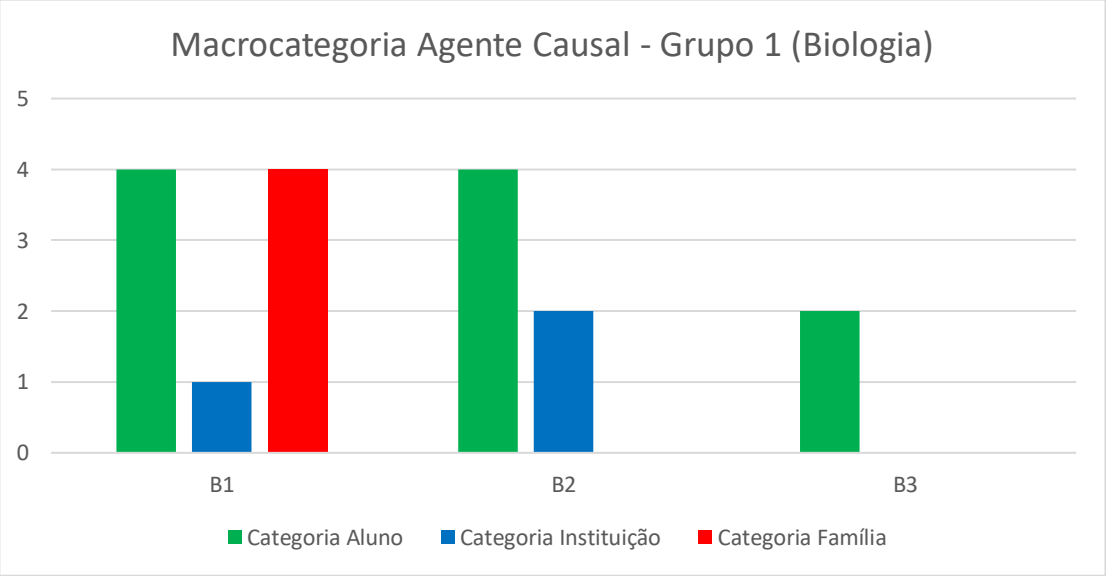
Esta participante respondeu que o aluno 1 teve uma facilidade de passar e se adaptar à nova escola, talvez por uma questão de inteligência inata ou que ele pode ter tido uma estrutura familiar que o ajudou a se adaptar. Segundo ela, por ela fazer estágio em uma escola pública e trabalhar em uma escola particular, ela observa que alunos com problemas familiares têm mais dificuldade acompanhar o conteúdo, mas também não exclui a possibilidade da pessoa ter algum diagnóstico. Ela respondeu que tentaria motivar ainda mais esse aluno.

Para B1, o aluno 2 pode ter tido dificuldade com a didática do professor ou ser novamente uma questão familiar, mas que seria necessário investigar como o aluno está nas outras matérias. Ela conversaria com o aluno, com a coordenação, e tentaria saber como está em casa. Ela daria mais atividades para ele recuperar a nota e tentaria incentivá-lo a estudar.

A participante B1, no número de verbalizações gerais, emitiu 31 verbalizações totais, sendo estas 9 na macrocategoria agente causal, sendo 4 sobre o aluno, 1 sobre a instituição e 4 sbre a família. Na macrocategoria atribuição causal a participante emitiu 3 respostas ambientalistas e 7 respostas mentalistas. Nas estratégias de intervenção B1 emitiu 2 verbalizações acerca de mudanças institucionais, 9 sobre motivar o aluno e 1 sobre investigar as causas do desempenho do aluno.

A participante B2 tem 21 anos, não tem experiência profissional e está no 7º semestre, mas já tem a formação anterior em Tecnologia da Informação. Esta participante já realizou as disciplinas de práticas de ensino, psicologia da educação, estudo de libras, educação inclusiva e fundamentos de didática

Figura 4. Macrocategoria agente causal Grupo 1 – número de respostas por participante



Fonte: elaborado pelo autor

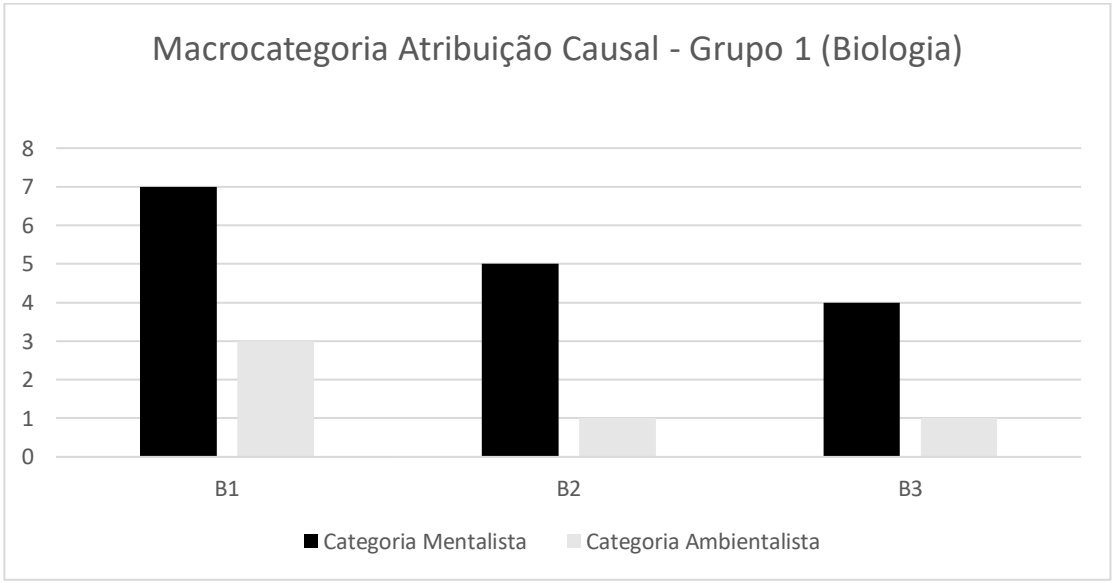
Necessário frisar que esta participante respondeu de forma contrária às perguntas, pois respondeu sobre o aluno 1 como se este tivesse tido baixo desempenho e o aluno 2 tendo alto desempenho. De qualquer maneira, segundo ela, alunos que vêm de escolas com mesmo sistema avaliativo podem ficar mais relaxados, mas que ela iria chamar atenção e passar atividades diferenciadas. Para ela alunos de escolas com sistemas diferentes já chegam mais empolgados e que ela incentivaria mais o aluno que conseguiu um bom desempenho.

A participante B2 emitiu um total de 15 verbalizações, sendo 6 na macrocategoria agente causal, com 4 se referindo ao aluno e 2 à instituição; 6 na macrocategoria atribuição causal, sendo 5 verbalizações mentalistas e uma ambientalista; 3 na macrocategoria estratégias de intervenção, sendo uma referente à mudanças institucionais e duas relacionadas a motivar o aluno.

A participante B3 tem 21 anos, não tem formação anterior ou experiência profissional. Já cursou as disciplinas de Licenciatura de práticas de ensino, história e filosofia da educação, educação inclusiva e libras. Para esta participante o aluno 1 conseguiu se atentar e se adaptar à escola nova e ela diria a ele para continuar assim, se empenhando. Segundo ela, o aluno 2 não se esforçou para estudar e ela iria procurar saber mais dos motivos que levaram ele a ir com baixo desempenho.

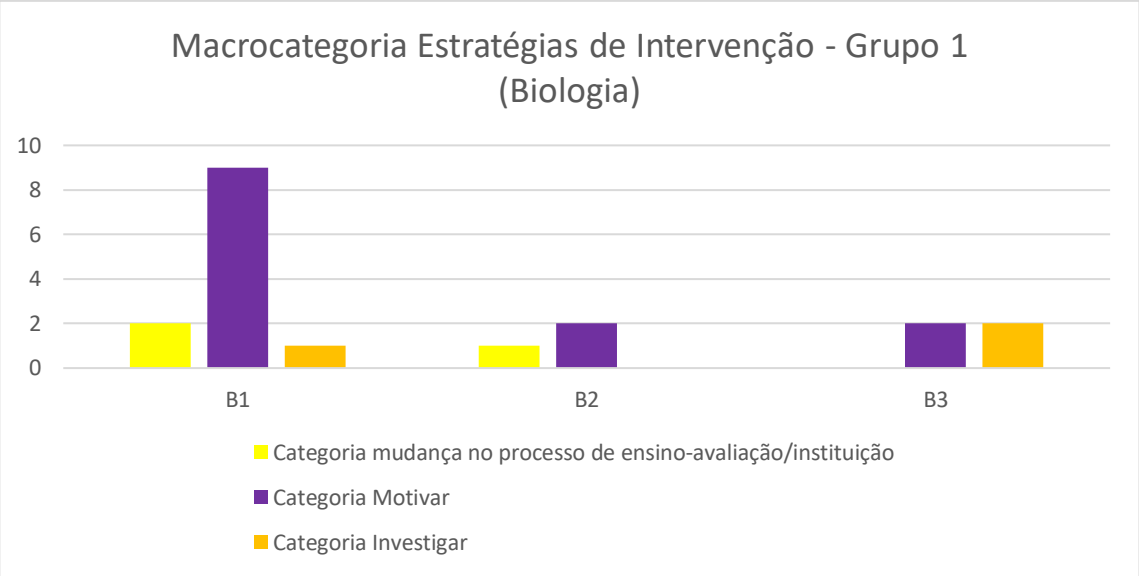
B3 emitiu um total de 10 verbalizações, sendo estas 2 na macrocategoria agente causal, com as duas se referindo ao próprio aluno; 4 na macrocategoria atribuição causal, sendo as quatro mentalistas; e 4 na macrocategoria estratégias de intervenção, sendo estas duas relacionadas a motivar o aluno e duas à investigar as causas do desempenho deste.

Figura 5. Macrocategoria atribuição causal Grupo 1 – número de respostas por participante



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 6. Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 1 – número de respostas por participante

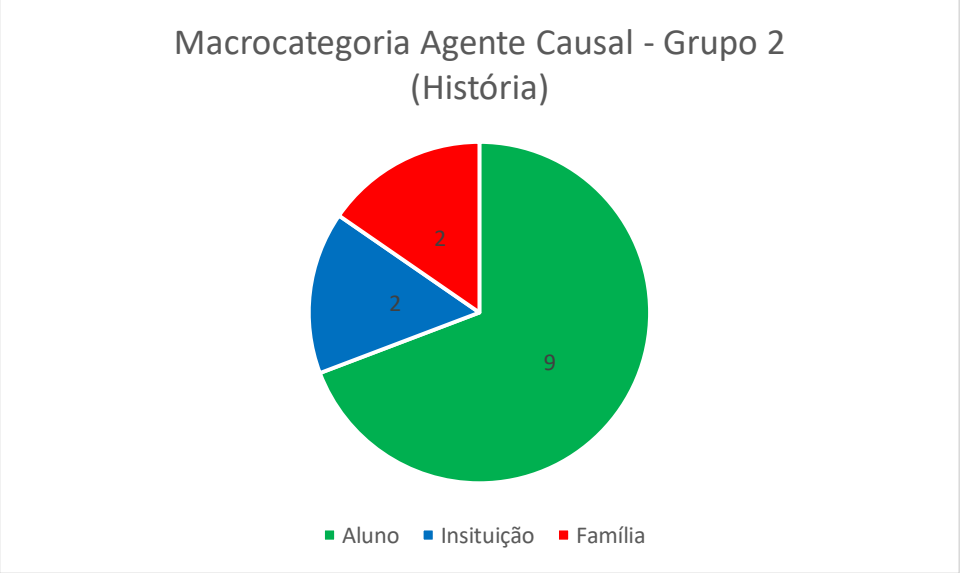


Fonte: elaborado pelo autor.

4.4 Resultados Grupo 2

Os participantes do Grupo 2 foram os três acadêmicos de licenciatura em História. Dentro da macrocategoria agente causal este grupo emitiu 13 verbalizações totais, sendo distribuídas conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7. Macrocategoria Agente Causal Grupo 2



Fonte: elaborado pelo autor

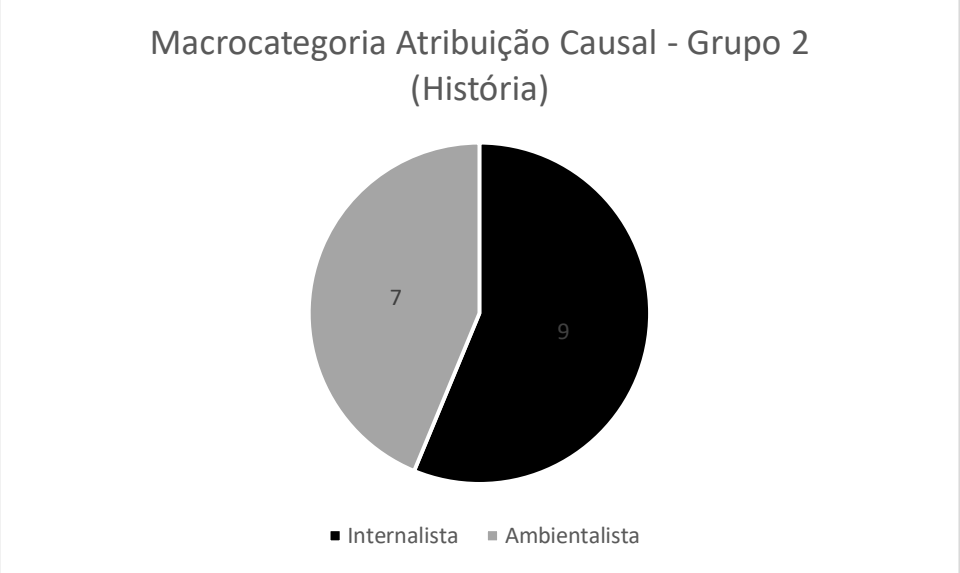
Na macrocategoria atribuição causal o Grupo 2 emitiu 16 verbalizações totais. Sendo estas distribuídas, conforme Figura 8, entre 9 sendo mentalistas e 7 ambientalistas.

Na macrocategoria estratégias de intervenção o Grupo 2 emitiu 18 verbalizações, sendo estas uma propondo uma mudança no sistema de ensino/avaliação ou na instituição; 10 propondo motivar o aluno; e, 7 buscando investigar as causas do desempenho acadêmicos dos alunos.

A participante H1 tem 23 anos, não tem formação prévia ou experiência profissional e está no 12º semestre. Já cursou da Licenciatura as disciplinas de práticas de ensino, os estágios e fundamentos de didática.

Para H1, o aluno 1 conseguiu se adaptar pois se esforçou mais, pois sabia que estaria em uma dinâmica nova, assim, ela iria dizer a ele que ele estava indo bem. Para ela, o aluno 2 já estava acomodado com o método avaliativo e assim não se esforçou tanto. Segundo ela seria necessário averiguar como era realmente o rendimento dele na escola anterior, assim como conversar com o aluno e seus pais para conseguir todos trabalhar em conjunto para melhorar a situação dele.

Figura 8. Macrocategoria Atribuição Causal Grupo 2



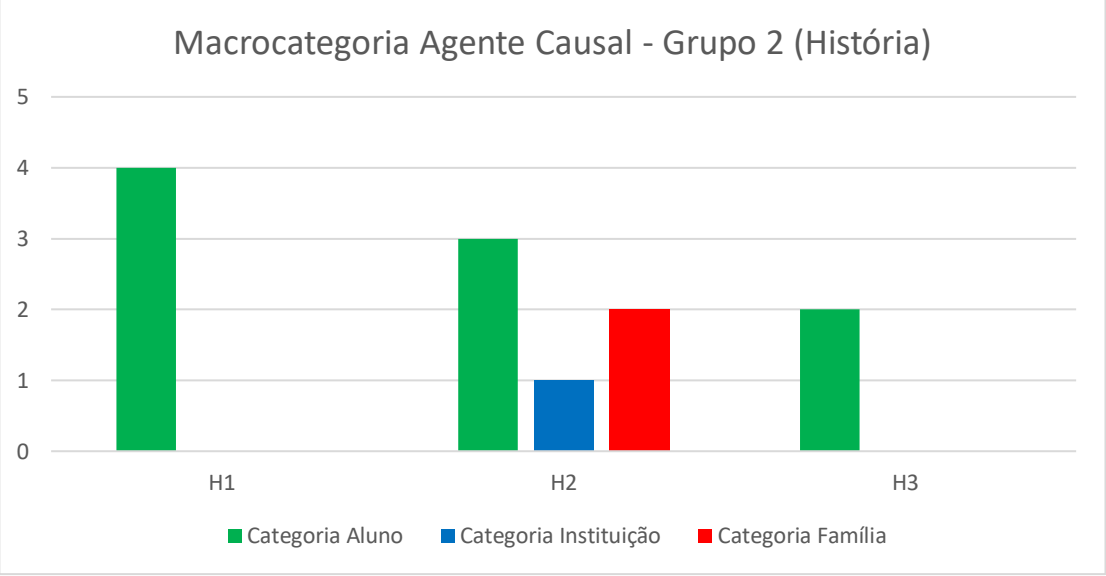
Fonte: elaborado pelo autor

Figura 9. Macrocategoria Estratégias de Intervenção Grupo 2

Fonte: elaborado pelo autor

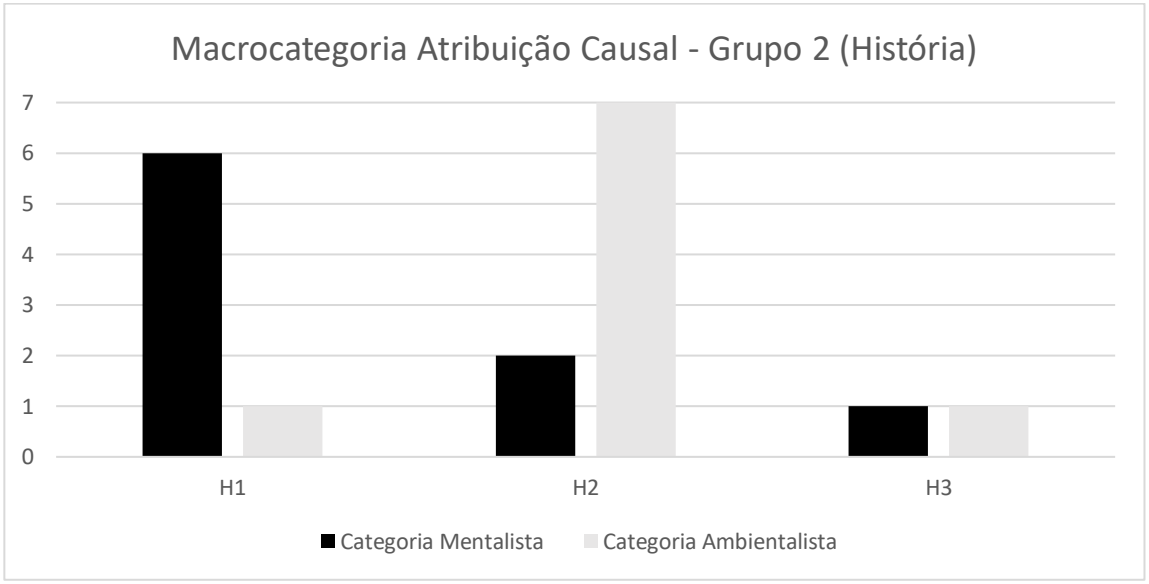
No geral H1 emitiu 16 verbalizações, sendo estas 4 na macrocategoria agente causal, com as 4 fazendo referência ao aluno; 6 na macrocategoria atribuição causal, sendo seis mentalistas e uma ambientalista; 5 na macrocategoria estratégias de intervenção, sendo 3 propondo motivar o aluno e duas investigar as causas do desempenho dele. As figuras 11, 12, 13 e 14 ilustram estes números.

Figura 10. Macrocategoria agente causal Grupo 2 – número de respostas por participante



Fonte: elaborado pelo autor

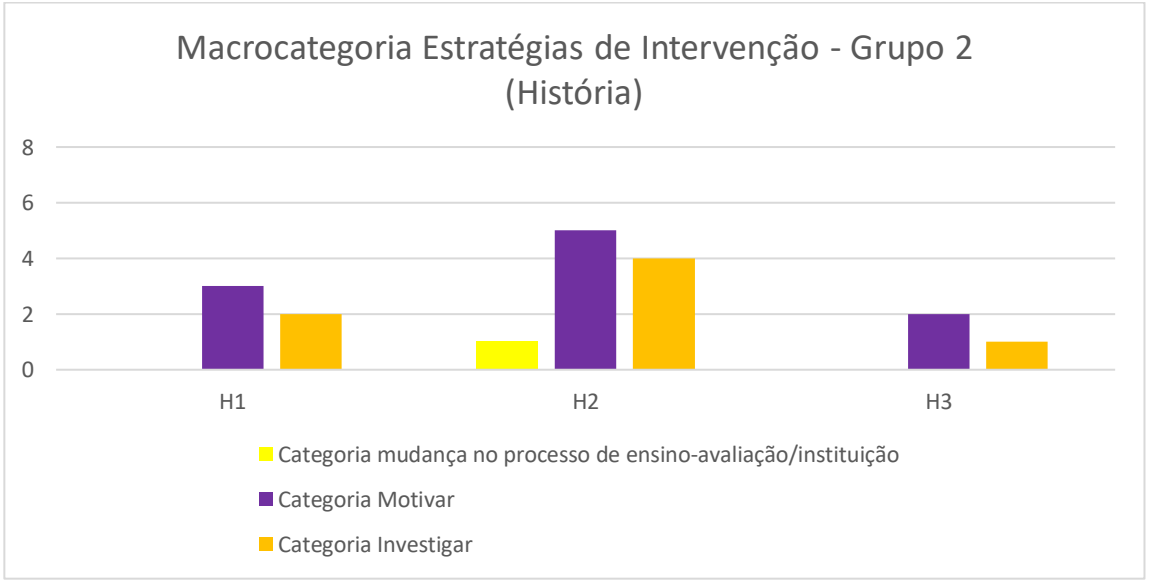
Figura 11. Macrocategoria atribuição causal Grupo 2 – número de respostas por participante



Fonte: elaborado pelo autor

A participante H2 tem 23 anos, está no 12º semestre, não tem formação anterior mas tem a experiência profissional de professora de idiomas para a educação infantil. Já cursou da Licenciatura as disciplinas de práticas de ensino, de 1 a 6, libras, políticas educacionais e educação étnico-racial.

Figura 12. Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 2 – número de respostas por participante



Fonte: elaborado pelo autor

Sobre a participante H2 também é necessário frisar que ela respondeu somente sobre o aluno 2, em todas as questões feitas, mesmo as que pediam que se falasse sobre o aluno 1. Para ela, quando perguntada para explicar o desempenho do aluno 1, ela respondeu que isso se deu devido aos trabalhos escritos, pois é onde o aluno consegue ter uma assimilação concreta e um raciocínio individual. Ela iria procurar saber como ele se sente realizando as provas, pois sabe que pode ser uma experiência negativa para alguns, assim como iria conversar com ele e também procurar saber sobre como está a relação familiar. Quando perguntada sobre o aluno 2 ela criticou o método avaliativo da escola, especialmente as provas e o espaçamento entre elas. Também criticou o fato da escola pontuar por comportamento. Segundo ela, iria propor com a coordenação rever os métodos de avaliação da escola e que se disponibilizaria para conversar com o aluno, mas que se sente insegura em conversar com um aluno nesta situação.

No número de respostas totais a participante H2 emitiu 24 verbalizações. Sendo estas, 7 na macrocategoria agente causal, 3 se referindo aluno, duas a escola e duas a família; 7 na macrocategoria atribuição causal, sendo 2 mentalistas e 5 ambientalistas; 10 na macrocategoria estratégias de intervenção, sendo uma relacionada a mudanças na escola, 5 relacionadas a motivas/conversar com o aluno e 4 a investigar as causas do desempenho.

O participante H3 tem 26 anos, está no 2º semestre, tem formação anterior em técnico em enfermagem e experiência profissional como artista autônomo. Cursou somente a disciplina de prática de ensino em História I da parte das disciplinas de Licenciatura de seu curso.

O participante H3 respondeu que o aluno 1 teve mais facilidade, mas que não sabia explicar o motivo e disse que daria parabéns a ele. Sobre o aluno 2, disse que a diferença de ambientes pode trazer dificuldades que não são necessariamente medidas e que isso pode impactar no desempenho do aluno. O participante H3 respondeu que chamaria os pais para conversar, que buscaria saber mais para ter conhecimento se há algum outro fator responsável e conversaria sem julgamentos com o aluno.

No geral o participante H3 emitiu 8 verbalizações, sendo duas na macrocategoria agente causal, sendo estas responsabilizando o aluno; 2 na

macrocategoria atribuição causal, sendo uma ambientalista e uma mentalista; 3 na macrocategoria estratégias de intervenção, sendo 2 propondo motivar o aluno e uma investigar as causas do desempenho deste.

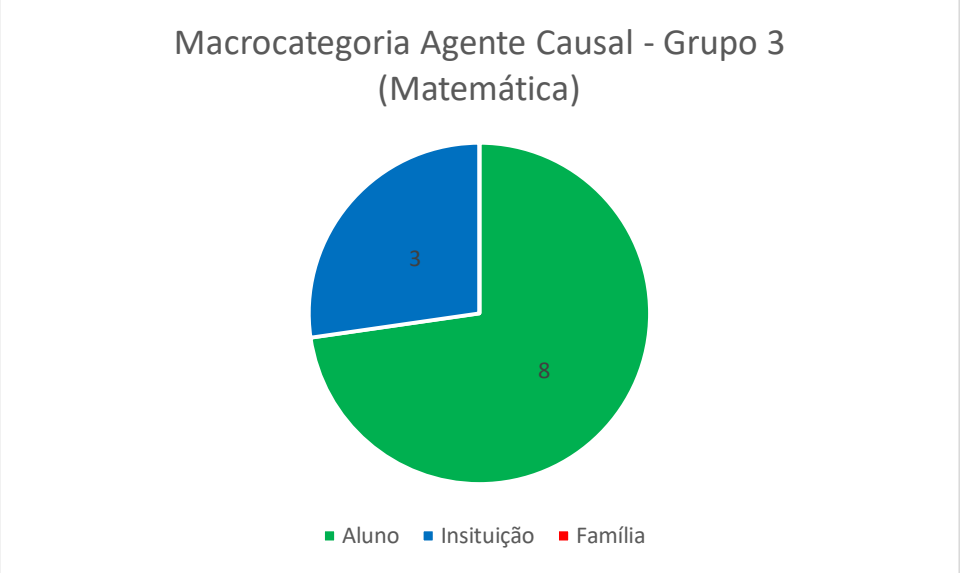
4.5 Resultados Grupo 3

Os participantes do Grupo 3 foram os três acadêmicos de licenciatura em Matemática. Dentro da macrocategoria agente causal este grupo emitiu 11 verbalizações totais, sendo distribuídas conforme ilustra a Figura 13.

Na macrocategoria atribuição causal o Grupo 3 emitiu 11 verbalizações totais. Sendo estas distribuídas, conforme Figura 14, entre 9 sendo mentalistas e 2 ambientalistas.

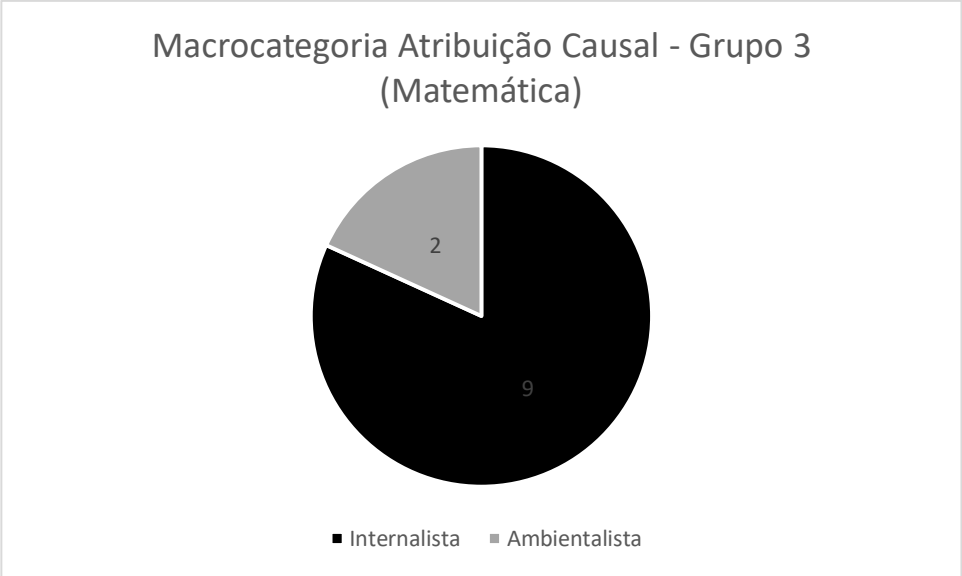
Na macrocategoria estratégias de intervenção o Grupo 3 emitiu 11 verbalizações, sendo estas duas propondo uma mudança no sistema de ensino/avaliação ou na instituição; 7 propondo motivar o aluno; e, duas buscando investigar as causas do desempenho acadêmicos dos alunos. A figura 15 exemplifica estes números.

Figura 13. Macrocategoria Agente Causal Grupo 3



Fonte: elaborado pelo autor

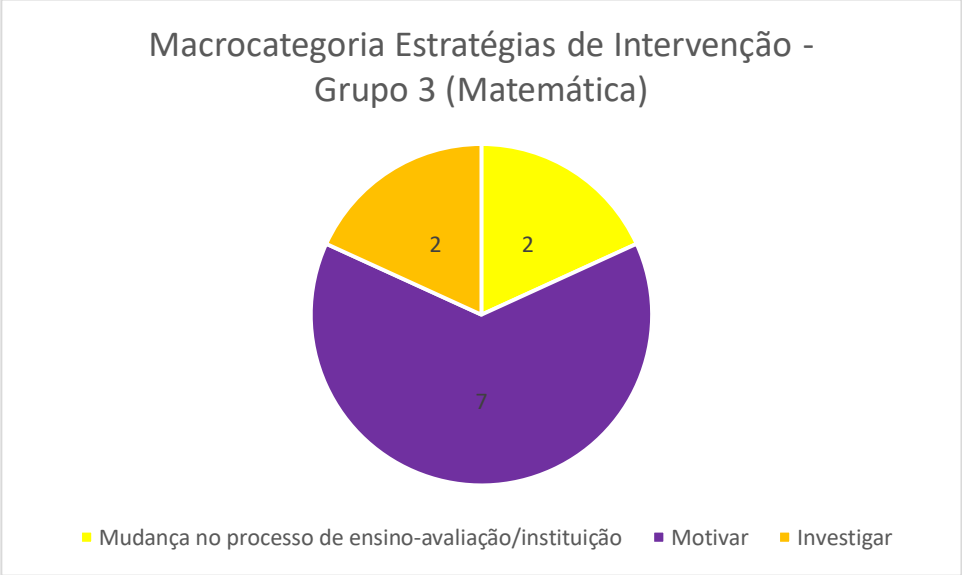
Figura 14. Macrocategoria Atribuição Causal Grupo 3



Fonte: elaborado pelo autor

A participante M1 tem 19 anos, está no 5º semestre, não tem formação anterior, mas tem experiência profissional como assistente de sala. Já cursou da licenciatura as disciplinas de estágio obrigatório, organização curricular e gestão da escola, políticas educacionais, prática de ensino I, II e V.

Figura 15. Macrocategoria Estratégias de Intervenção Grupo 3



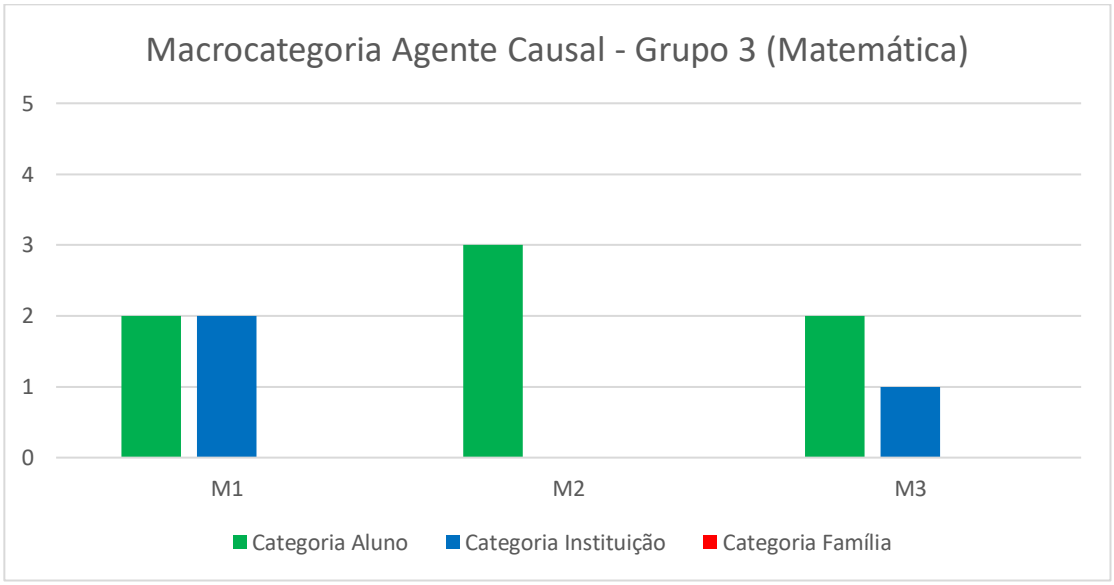
Fonte: elaborado pelo autor

M1 respondeu que o aluno 1 mesmo vindo de escola diferente se dedicou para conseguir ter um bom desempenho e que a forma como a escola anterior ministrava o ensino podia não ser muito bom. Ela diria a ele para continuar assim e que depende

de vários fatores para a obtenção de um bom desempenho, de como ele lida e se dedica e de todo o ensino. Em relação ao aluno 2 ela disse que ele pode ter se sentido confortável por ser uma escola com um método avaliativo que ele já conhecia ou que a escola anterior tinha uma qualidade inferior ou até mesmo que a forma que o professor ensina não é como ele entende. Ela buscaria entender os motivos desse desempenho do aluno e passaria atividades que se adequassem a todos da sala.

No geral a participante M1 emitiu 11 verbalizações, sendo estas 4 na macrocategoria agente causal, com 2 se referindo ao aluno e 2 se referindo a escola; 4 na macrocategoria atribuição causal sendo uma resposta ambientalista e 3 mentalistas; 3 na macrocategoria estratégias de intervenção, sendo uma relacionada a mudanças institucionais, uma relacionada a motivar o aluno e uma buscando investigar as causas.

Figura 16. Macrocategoria agente causal Grupo 3 – número de respostas por participante



Fonte: elaborado pelo autor

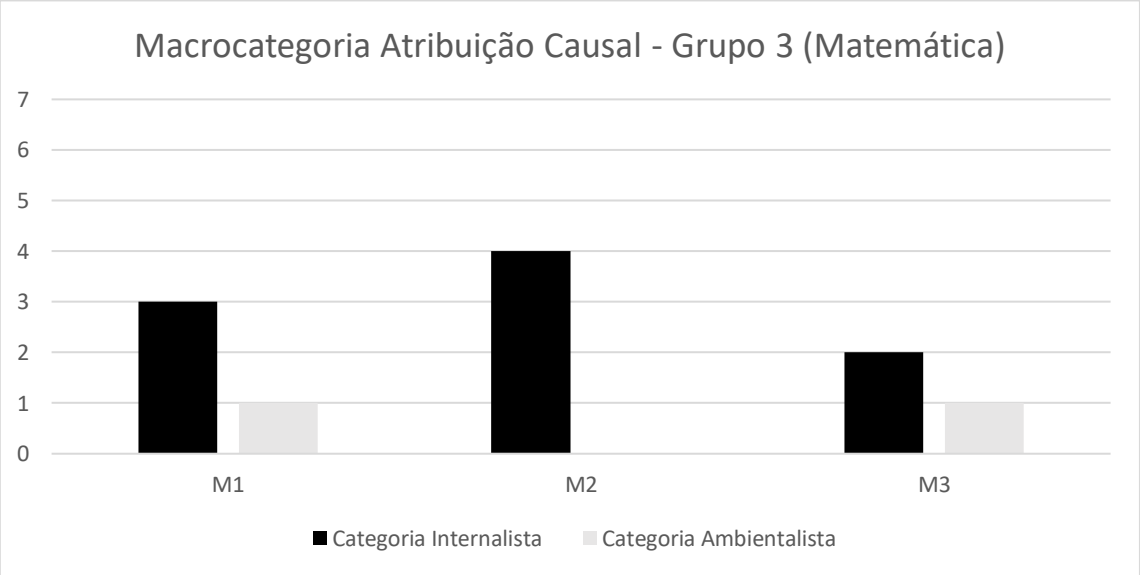
A participante M2 tem 20 anos, está no 7º semestre, não tem formação anterior ou experiência profissional. A participante já cursou as disciplinas de psicologia e educação, fundamentos de didática, práticas de ensino da matemática I, II, III e IV, políticas educacionais, tendências em educação matemática, educação das relações

étnico-raciais, educação especial, estudo de libras, diversidade e inclusão, projeto de vida e tecnologias digitais e o ensino de matemática

M2 respondeu que o aluno 1 pode ter se esforçado um pouco mais para entrar no método avaliativo. Ela o parabenizaria e buscaria saber como ele conseguiu ir bem, como ele estuda, e como ele conseguiu se encaixar no sistema. Sobre o aluno 2 ela diz que ele talvez se deixou levar ou levou de qualquer jeito, por já conhecer o método, ou teve algum problema. Ela entraria em contato para saber mais, para saber o que está acontecendo, se há algum problema e tentaria o ajudar como professora se fosse uma questão com os estudos.

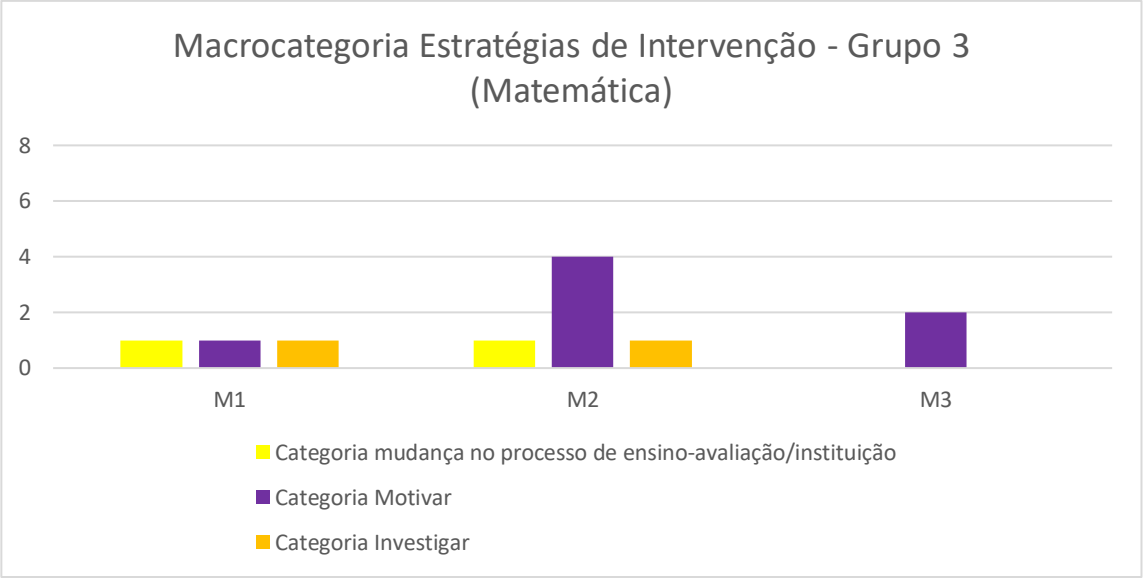
A participante M2 emitiu 14 verbalizações no geral, sendo 4 na macrocategoria agente causal, com as quatro se referindo ao aluno; 4 na macrocategoria atribuição causal, com as quatro sendo respostas mentalistas; 6 na macrocategoria estratégias de intervenção, sendo uma referindo a mudanças institucionais ou na prática docente, 4 em motivar/conversar com o aluno e uma em investigar as causas do desempenho acadêmico.

Figura 17. Macrocategoria atribuição causal Grupo 3 – número de respostas por participante



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 18. Macrocategoria estratégias de intervenção Grupo 3 – número de respostas por participante



Fonte: elaborado pelo autor

O participante M3 tem 20 anos, está no 7º semestre, não tem formação anterior ou experiência profissional. Das disciplinas da licenciatura já cursou educação especial, libras, práticas de ensino em matemática, educação das relações étnico-raciais, psicologia e educação, fundamentos da didática e tendências em educação matemática.

M3 respondeu que supõe que o aluno 1 estudou mais e se esforçou mais, por ser algo novo para ele, diferentemente do aluno 2. Ele diria ao aluno 1 que cada escola tem um sistema avaliativo diferente e a nota é só uma nota, que não é necessariamente o que ele sabe. Sobre o aluno 2, respondeu que acredita que a influência de dentro de sala de aula possa ter tido um impacto, por ser uma escola nova, mesmo que com métodos avaliativos semelhantes. Ele diria ao aluno 2 que a nota é praticamente nada, que a nota pode ser recuperada e que deveriam focar realmente em aprender e não somente nas notas e provas.

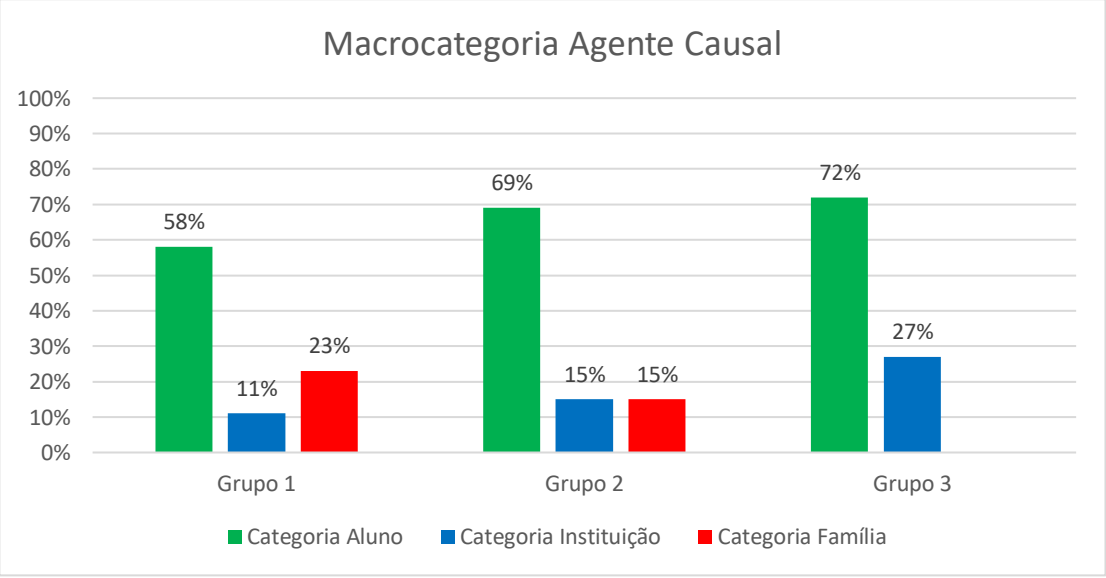
O participante M2 emitiu 8 verbalizações, sendo 3 na macrocategoria agente causal, com 2 se referindo ao aluno e uma a escola; 3 na macrocategoria atribuição causal, sendo 2 respostas mentalistas e uma ambientalista; 2 na macrocategoria estratégias de intervenção, sendo as duas propondo motivar e/ou conversar com o aluno.

4.6 Resultados comparativos

A apresentação dos resultados comparativos entre os três grupos participantes da pesquisa será realizada inicialmente exibindo os resultados de cada grupo e encontrando discrepâncias ou semelhanças entre o número de verbalizações de cada grupo por cada macrocategoria de análise.

Na macrocategoria agente causal o grupo 1 (Biologia) emitiu o maior número de verbalizações totais com 17, com o grupo 3 (Matemática) emitindo 11 e o grupo 2 (História) emitindo 13 verbalizações totais. Dentro das categorias todos os grupos emitiram mais verbalizações atribuindo como agente causal o aluno, como expõe a Figura 19. O grupo 1 emitiu 10 verbalizações dentro da categoria aluno, o grupo 2 9 verbalizações e o grupo 3 emitiu 8. A categoria instituição foi a segunda com o maior número de verbalizações para o grupo 3, que emitiu 3 respostas dentro desta categoria. Para o grupo 2 houve duas verbalizações nesta categoria e para o grupo 1 houve duas verbalizações. A categoria família foi a segunda com mais incidência de verbalizações para o grupo 1, que emitiu 4 verbalizações nesta subdivisão, em comparação o grupo 2 emitiu duas verbalizações e o grupo 3 nenhuma.

Figura 19. Resultados comparativos macrocategoria agente causal

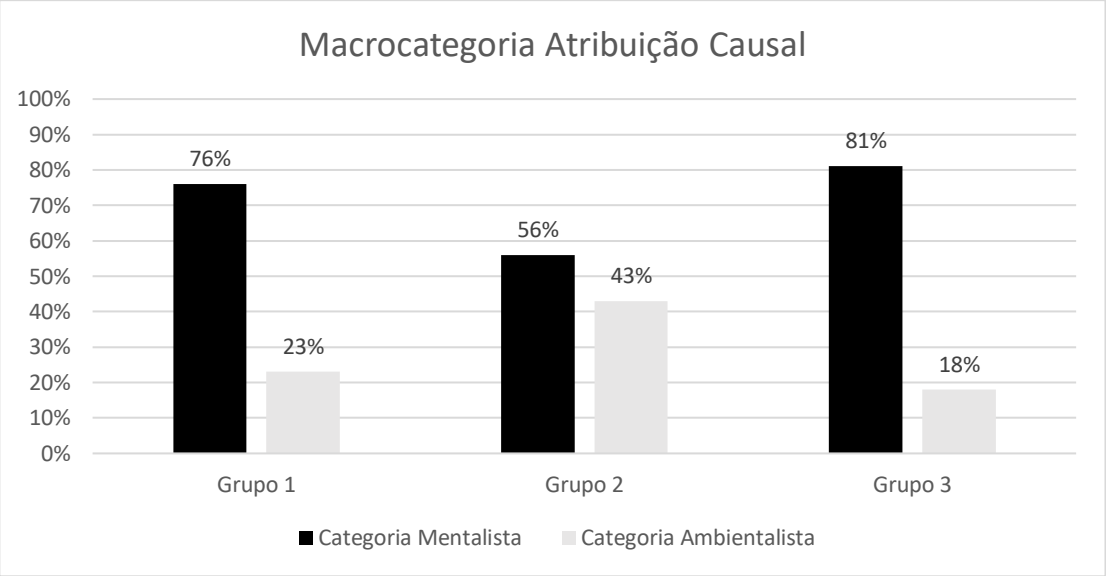


Fonte: elaborado pelo autor

Em proporção ao número total de verbalizações de cada grupo dentro da macrocategoria agente causal, temos na Figura 19 que o grupo 3 emitiu 72% de respostas dentro da categoria aluno, contra 69% do grupo 2 e 58% do grupo 1. Na categoria instituição o grupo 3 emitiu 27% de respostas verbais, onde o grupo 2 emitiu

15% e o grupo 1 11%. Na categoria família o grupo 1 emitiu 23% de verbalizações, o grupo 2 15%.

Figura 20. Resultados comparativos macrocategoria atribuição causal



Fonte: elaborado pelo autor

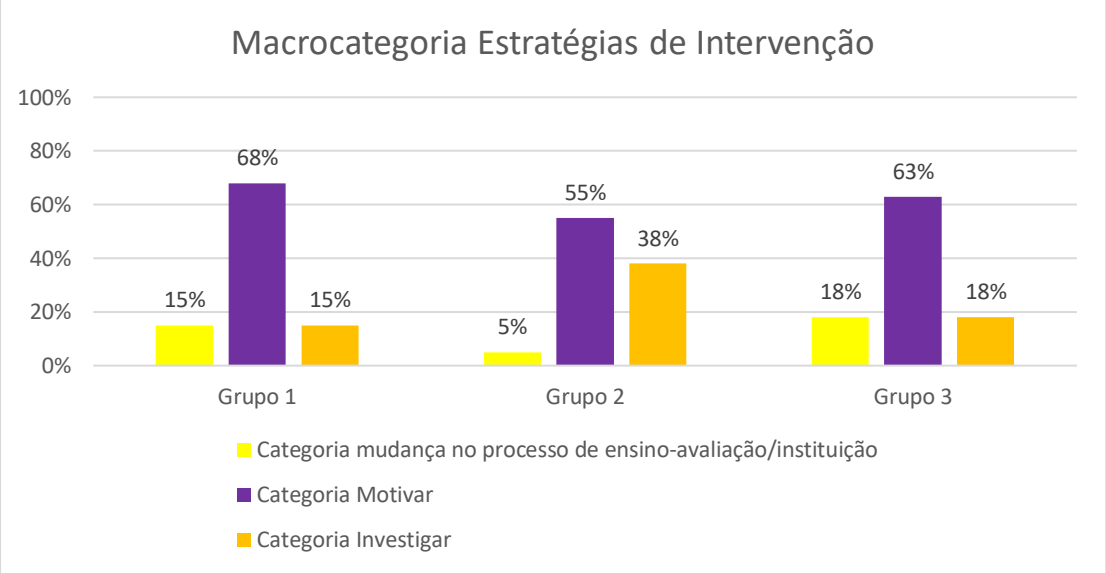
Na macrocategoria atribuição causal o grupo 1 emitiu um número de 21 verbalizações consideradas dentro desta divisão, contra 16 do grupo 2 e 11 do grupo 3. A categoria mentalista foi a com o maior número de verbalizações para os três grupos, mas o grupo 1 foi o que mais emitiu respostas, com 16, em que o grupo 2 e 3 cada emitiu 9 verbalizações. Na categoria ambientalista o grupo 2 emitiu 7 verbalizações, o grupo 1 emitiu 5 e o grupo 3 emitiu 2.

Com a Figura 20 pode se ver os resultados comparativos em proporção ao número total de respostas de cada grupo dentro da macrocategoria atribuição causal. O grupo 3 foi o que emitiu mais verbalizações dentro da categoria mentalista, com 81%, com 76% do grupo 1 e 56% de verbalizações mentalistas do grupo 2. Na categoria ambientalista o grupo 2 emitiu 43% de respostas, o grupo 1 23% e o grupo 3 18%.

Na macrocategoria estratégias de intervenção o grupo 1 emitiu um total de 19 verbalizações, o grupo 2 um total de 18 e o grupo 3 emitiu 11. A categoria motivar/conversar foi a com maior incidência nos três grupos, com o grupo 1 tendo 13 verbalizações dentro desta categoria, o grupo 2 tendo 10 e o grupo 3 tendo 7. A categoria investigar foi a segunda com mais respostas para o grupo 2, com 7

verbalizações, onde o grupo 1 teve 3 respostas nesta categoria e o grupo 3 emitiu 2. Na categoria mudanças institucionais/docentes/avaliativas o grupo 1 teve 3 respostas, o grupo 3 obteve 2 e o grupo 2 emitiu 1.

Figura 21. Resultados comparativos macrocategoria estratégias de intervenção



Fonte: elaborado pelo autor

A figura 21 ilustra a porcentagem em proporção ao número total de verbalizações de cada grupo dentro da macrocategoria estratégias de intervenção. A categoria motivar foi a com maior incidência para os três grupos, com o grupo 1 tendo 68% de respostas dentro desta categoria, o grupo 3 63% e o grupo 2 55%. A categoria investigar foi a segunda com mais verbalizações para o grupo 2 com 38% das respostas, com 18% das respostas o grupo 3 e o grupo 2 com 15%. A categoria mudança no processo de ensino-avaliação/instituição teve 18% de verbalizações para o grupo 3, 15% para o grupo 1 e 5% para o grupo 2.

Podemos ver então que entre as comparações da macrocategoria agente causal os três grupos obtiveram resultados similares, com maior incidência em imputar como agente da causa do desempenho acadêmico o próprio aluno. A diferença veio com a categoria instituição, em que o grupo 3 salientou modestamente pois teve 27% de verbalizações considerando como agente causal a instituição, enquanto os outros grupos obtiveram 11% e 15%. Na categoria família como agente causal o grupo 1 teve um resultado diferente dos outros pois emitiu 23% de verbalizações desta categoria, enquanto o grupo 2 obteve 15% e o grupo 3 não emitiu verbalizações neste sentido.

Na macrocategoria atribuição causal todos os grupos incidiram mais em respostas mentalistas, especialmente os grupos 1 e 3 com 76% e 81%, respectivamente. Em comparação o grupo 2 também teve mais respostas mentalistas, mas com menor número, sendo 56% de verbalizações deste grupo consideradas mentalistas. Na categoria ambientalista o grupo 2 se sobressaiu, pois, emitiu 43% de respostas dentro desta categoria, enquanto grupo 1 e grupo 3 emitiram somente 23% e 18%, respectivamente.

Na macrocategoria estratégias de intervenção os três grupos emitiram mais verbalizações dentro da categoria de motivar o aluno, com o grupo 1 e grupo 3 tendo números similares: 68% e 63%, respectivamente, enquanto o grupo 2 teve 55%. Na categoria investigar as causas do desempenho acadêmico do aluno o grupo 2 teve um resultado mais discrepante em comparação com os outros grupos, pois emitiu 38% de verbalizações dentro desta subdivisão, enquanto o grupo 1 teve 15% e o grupo 3 18%. A categoria de mudanças institucionais foi a com menor incidência no geral, com o grupo 1 tendo 15% de respostas dentro dessa categoria, o grupo 2 5% e o grupo 3 18%.

De modo geral os resultados comparativos não mostraram tanta discrepância entre si, mas o que mais foi salientado foi a grande incidência de atribuir ao aluno a responsabilidade por seu desempenho acadêmico, em que a instituição e a família ficaram em segundo plano. Além disso, o alto número de respostas mentalistas, especialmente nos grupos 1 e 3, mas há de se reconhecer que o grupo 2 se diferenciou, pois, obteve 43% de respostas ambientalistas. Nas estratégias de intervenção vimos que os participantes dos três grupos obtiveram mais verbalizações em considerar em motivar/conversar com o aluno, seja com alto ou baixo desempenho acadêmico. A diferença veio também com o grupo 2 que emitiu 38% de respostas nesta macrocategoria considerando que iriam buscar investigar as causas do desempenho do aluno, o que foi mais do que o dobro obtido pelos grupos 1 e 3, contados de forma separada.

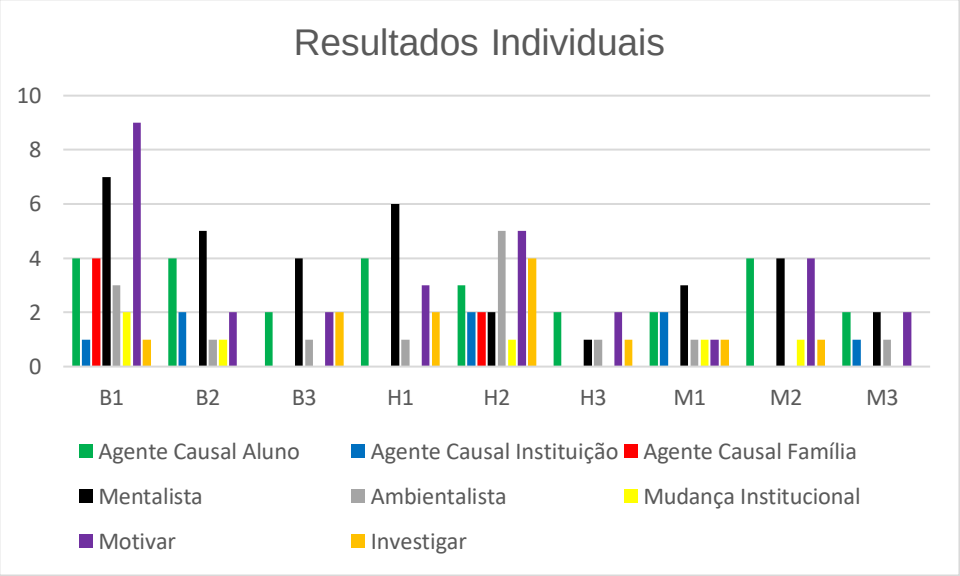
4.7 Resultados Individuais

Em decorrência da pouca discrepância obtida pelos resultados comparativos entre os participantes de cada grupo, nesta seção serão apresentados de maneira breve os resultados de cada participante de maneira individual. Assim, poderão ser

sanadas dúvidas se os resultados que chegaram a se sobressair, mesmo que de maneira pequena, não são frutos das verbalizações de somente um participante específico.

Como ilustra a Figura 22, o que mais se pode notar é que os resultados obtidos pelo grupo 2 em ser o grupo com mais respostas ambientalistas advém majoritariamente das verbalizações da participante H2, já que em comparação os participantes H1 e H2 tiveram baixos números nesta categoria e a participante H1 inclusive obteve muitas respostas mentalistas. Na categoria investigar, que também se sobressaiu o grupo 2, podemos ver que já há uma maior concordância entre as respostas dos três participantes deste grupo, pois os três emitiram verbalizações neste sentido, fazendo com que esta categoria fosse a segunda com mais incidências, após a categoria motivar – a com mais incidências para todos os participantes de todos os grupos.

Figura 22. Resultados Individuais



Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação a alta incidência de respostas do grupo 1 na categoria motivar, podemos notar que isto se deu muito em decorrência das altas respostas emitidas pela participante B1. Ainda no grupo 1, este teve altas respostas mentalistas, muito próximo, em porcentagem, do que foi obtido pelo grupo 3, mas no grupo 1 houve mais

respostas em números totais consideradas mentalistas do que no grupo 3, mesmo que este último se saia com uma porcentagem maior, como dito em seção anterior.

No grupo 1 também houve muitas respostas responsabilizando a família como agente causal, com 23% de verbalizações deste grupo indo nesta direção. Em comparação os outros grupos tiveram 15% (Grupo 2) e 0% (Grupo 3). Como a última figura mostra, todas as respostas obtidas nesta categoria pelo grupo 1 vieram somente da participante B1. Assim, pode-se ver como essa participante conseguiu alavancar os resultados gerais do grupo como um todo com somente suas respostas.

5. Discussão

A partir dos resultados obtidos e expostos anteriormente esta seção irá discutir e interpretar estes, buscando padrões entre os achados da pesquisa e outros resultados da literatura, assim como buscando padrões entre os resultados entre si, com base no objetivo proposto. Essa pesquisa teve por objetivo analisar o efeito do histórico de reforçamento da formação em diferentes áreas sobre o discurso explicativo de acadêmicos de licenciatura sobre o desempenho acadêmico contido em uma situação hipotética de dois estudantes do ensino fundamental. Assim, os participantes foram acadêmicos de licenciatura de três cursos de três áreas distintas, sendo estas a Biologia, a História e a Matemática. Os participantes, individualmente, liam a situação hipotética formulada pelo pesquisador, e após isso uma gravação de áudio era iniciada e o pesquisador fazia 4 perguntas, relativas a como o participante explicava o desempenho de cada aluno e o que ele faria/diria se fosse o professor destes alunos. *

Após isso as respostas foram transcritas e após leituras e releituras destas, criou-se, a partir do efeito no pesquisador, critérios de verbalizações e categorizou-se as verbalizações em diferentes macrocategorias e categorias dentro destas. As verbalizações poderiam estar situadas dentro de mais de uma categoria, conforme apêndice 7.

A partir dos resultados expostos na seção anterior, pode-se primeiramente discutir acerca dos resultados obtidos pelos diferentes grupos. Dentro da macrocategoria agente causal tivemos que os três grupos responderam de forma conjunta ao verbalizarem que o estudante seria o agente causal responsável pelo seu desempenho acadêmico, seja esse alto ou baixo. Deste modo, obteve-se resultados

compatíveis com prévias pesquisas, como com Silva (2017), mas discrepando dos resultados expostos em Souza (2022)

Silva (2017), como exposto anteriormente, tinha por objetivo analisar o comportamento explicativo de professores acerca do desempenho acadêmico de alunos, com alto e baixo desempenho. A pesquisadora obteve resultados indicando que houve uma maior incidência das respostas dentro da categoria, criada por ela, de "explicação do comportamento atribuindo-o ao próprio sujeito" tanto para o estudante com alto como para o com baixo desempenho. Neste sentido, essa presente pesquisa obteve resultados compatíveis com a de Silva (2017), onde as duas obtiveram resultados dos participantes atribuindo responsabilidade pelo desempenho acadêmico ao próprio estudante – no caso desta pesquisa sendo uma maior incidência de respostas na categoria estudante dentro da macrocategoria agente causal.

Souza (2022) objetivou analisar se haveria uma diferença no responder dos participantes acerca do desempenho acadêmico de um estudante se os participantes tivessem, ou não, acesso a uma descrição de que este possuiria um diagnóstico de transtorno específico de aprendizagem. A pesquisadora obteve resultados apontando que, em relação ao agente causal do desempenho acadêmico, os participantes responderam mais dentro da categoria, criada por ela, do docente. Assim, responsabilizando mais o professor, tanto os que tiveram acesso ao diagnóstico como os que não. Deste modo, a presente pesquisa se difere nos resultados obtidos por esta, já que esta última apresentou resultados responsabilizando mais o docente do que o próprio estudante.

No que diz respeito às pesquisas de Silva (2017) e Souza (2022) e as comparações de resultados expostas, pode-se comentar sobre o fato de que mesmo que as três pesquisas tivessem por uso de uma situação hipotética acerca do desempenho acadêmico de estudantes, no caso de Souza (2022), a pesquisadora, em sua situação hipotética, utilizou de somente o caso hipotético de um estudante, que teve um baixo desempenho acadêmico. A presente pesquisa e Silva (2017) utilizaram de situação hipotética descrevendo sobre dois alunos, um com baixo e outro com alto desempenho. Deste modo, pode-se apontar esta diferença metodológica como fator para o resultado discrepante desta presente pesquisa em comparação com a de Souza (2022).

Além disso, o próprio objetivo da pesquisa de Souza (2022) se difere mais do desta presente pesquisa, já que a primeira buscava analisar se haveria essa diferença

no responder com ou sem o acesso ao diagnóstico psiquiátrico do estudante. A presente pesquisa e Silva (2017) possuíam objetivos mais convergentes, onde as duas pesquisas buscavam analisar se haveria uma diferença no responder dos participantes acerca do desempenho acadêmico de dois estudantes, com baixo e alto desempenho. A presente pesquisa se diferiu de Silva (2017) ao se utilizar de participantes vindos de diferentes cursos de licenciatura de diferentes áreas, onde a primeira utilizou somente de professores, assim já graduados, que atuavam em uma escola pública.

Dentro da macrocategoria atribuição causal os resultados apontaram um maior número de verbalizações, para os três grupos, na categoria mentalista, com o grupo 2 – participantes de História – com uma menor porcentagem nesta categoria, mas ainda sendo esta a mais incidida.

Dados de literaturas anteriores apontam um grande número de respostas mentalistas em pesquisas sobre comportamento verbal explicativo, como Leigland (1989), Chaveiro (2014), Paz Filho (2015), Silva (2017), Wittmann (2018) e Marques (2019). Estas pesquisas – com exclusão de da Silva (2017) – se utilizaram de dois grupos experimentais e/ou duas situações de apresentação do estímulo discriminativo, o que neste sentido se difere da presente pesquisa, pois esta se utilizou do mesmo estímulo discriminativo – no caso, a situação hipotética – mas com três grupos oriundos de formações acadêmicas distintas. Assim, por mais que estas pesquisas também tenham chegado a resultados mais mentalistas, a metodologia – participantes, procedimentos, materiais – e os objetivos variam da presente pesquisa, mas há o ponto de convergência em serem pesquisas sobre a mesma temática – comportamento verbal explicativo – além de também utilizarem do Método Reno.

A pesquisa de Silva (2017) pode, novamente, ir mais de encontro com a presente pesquisa, pelas similaridades no estímulo discriminativo da situação hipotética e pela investigação do desempenho acadêmico de estudantes. Silva (2017) não chegou a criar categorias de análise acerca da atribuição causal, seja mentalista ou ambientalista, mas, em sua discussão e resultados, a autora trouxe que em seus resultados houve grandes ocorrências de respostas consideradas por ela como mentalistas, especialmente às relativas ao explicar o comportamento do aluno que apresentou desempenho acadêmico alto. Isso ocorre em razão de ser uma prática “um tanto cômoda para o professor, pois é um desempenho que não precisa ser

modificado, logo, não há porque entender de que maneira o aluno chegou àquele resultado.” (SILVA, 2017, p. 60)

Como visto na seção anterior e como pode ser visto no apêndice K, as verbalizações mentalistas foram predominantes nas falas acerca dos dois alunos, não somente para o aluno com alto desempenho. Assim, há um consenso com Silva (2017) no que diz respeito ao mentalismo predominante no comportamento verbal explicativo dos participantes, mas não de modo total, pois na pesquisa da autora houve uma maior diversidade de atribuições causais ao explicar o desempenho do aluno com desempenho baixo.

Na macrocategoria estratégias de intervenção há poucos dados na literatura para se poder comparar. A pesquisa de Silva (2017) chegou a questionar os participantes acerca do que fariam diante dos estudantes com alto e baixo desempenho, mas a autora não chegou a criar categorias analíticas neste sentido. Ao discorrer os resultados a mesma também foca mais nos agentes causais em que os participantes imputaram responsabilidade. A autora discute que os participantes de sua pesquisa em relação ao aluno com alto desempenho elogiariam este, ou o incentivaria somente. Em relação ao aluno com desempenho baixo, os participantes da pesquisa responderam que interviriam em conversar com este e acompanha-lo, além de buscar identificar possíveis problemas familiares ou problemas decorrentes do ambiente escolar.

Apesar de Silva (2017) não quantificar ao não categorizar, como a presente pesquisa, as estratégias de intervenção citadas pelos participantes de sua pesquisa, é possível discorrer sobre pontos em que há semelhanças no responder dos participantes das duas pesquisas. Como dito, a pesquisa de Silva cita que os professores interviriam em elogiar/incentivar o aluno com alto desempenho e conversar e buscar identificar causas – familiares ou escolares – do desempenho do aluno com baixos resultados. Assim, pode-se entender que os resultados da presente pesquisa dentro da macrocategoria estratégias de intervenção convergem com os da pesquisa de Silva (2017), pois poderia se entender – pensando nas categorias criadas por esta pesquisa – como motivar o aluno ao conversar com o aluno com baixo desempenho e incentivar/elogiar o com alto desempenho. Além disso, poderia se entender como dentro da categoria investigar as falas de buscar entender possíveis problemas que acarretaram no desempenho baixo do estudante. Deste modo, por mais que Silva (2017) entenda que o elogiar/incentivar e o conversar com o aluno

sejam diferentes tipos de intervenção, aqui entende-se como estratégias similares, de acordo com o critério criado, pois envolvem o contato direto com os estudantes em questão. Assim, os resultados obtidos pela presente pesquisa dentro da macroategoria estratégias de intervenção são corroborados pelos resultados obtidos por Silva (2017).

Se faz necessário discutir sobre os padrões de respostas que estão além de somente ser estudante do curso de cada grupo dos participantes. Fatores como formação profissional anterior, participação em estágios, disciplinas cursadas, experiência profissional e o semestre em que o participante está – questões que foram abarcadas anteriormente e posteriormente à apresentação da situação hipotética, nos questionários pré e pós experimental, e que também já foram brevemente apresentados em seções anteriores.

Em relação ao semestre em que o participante está, somente a participante B1 não respondeu esta pergunta, mas de todos os outros somente H3 está em um semestre na primeira metade do curso, no caso 2º semestre. Os outros participantes, de todos os grupos, variam entre o 5º e 12º semestre. Importante frisar que mesmo que os três cursos de licenciatura trabalhados tenham 4 anos de duração (8 semestres) o participante poderia estar além disso, devido a dependências/reprovações, ou alguma extensão no prazo de finalização do curso. Entre a variável de semestre em que o participante está não se encontrou padrões salientes decorrentes disso, mas é interessante discutir que o único participante dos três grupos ainda em um semestre inicial (H3, 2º semestre, primeiro ano de curso) deu uma das entrevistas mais curtas e com mãos dificuldade de entender o que estava sendo perguntado. Exemplos disto pode se ver por suas falas como “Não sei, desculpa, posso ler de novo?” e “eu acho que eu não vou ser um ótimo sujeito pra essa pesquisa.”, que podem ser entendidas como uma dificuldade diante do estímulo discriminativo da questão relativa à situação hipotética, uma falta de repertório diante dela. Também pode se pensar que essas falas sinalizem que o participante ainda não teve acesso a uma grande parte das disciplinas necessárias, que ajudaram outros participantes a terem respostas com mais verbalizações.

Neste ponto, diante das disciplinas da licenciatura cursadas pelos participantes, há uma similaridade entre elas, pois em grande parte são disciplinas comuns em todos os cursos de licenciatura, como: psicologia e educação, educação das relações

étnico-raciais, estudo de libras, didática, educação inclusiva. Além de disciplinas das licenciaturas preparadas para cada curso especificamente, como as práticas de ensino com enfoque em cada campo de saber, tendências em educação matemática. Estas disciplinas ainda estão fundamentadas mais especificamente com aulas em sala de aula, então ainda não se configuram como estágios – que serão discutidos adiante.

Novamente se pode trazer o que foi dito acerca do participante H3 anteriormente, mas aqui focando nas disciplinas cursadas. Este participante respondeu que cursou somente prática de ensino em história I. Assim, também se alicerça ao fato do semestre precoce de curso, o fato dele não ter cursado mais disciplinas da licenciatura à ocorrência de não apresentar um repertório extenso ao responder as questões relativas a situação hipotética. Sobre padrões de respostas relativas às disciplinas de licenciatura cursadas pelos participantes novamente não se encontraram constantes relativas a estas, já que, assim como o semestre, não houve grandes discrepâncias, somente, como dito, referente ao participante H3.

Os estágios obrigatórios dos cursos aqui trabalhados e cursados pelos participantes, obteve-se pelas respostas que somente os participantes B1, H1 e M1 haviam realizados estágios. Necessário aqui frisar que há a possibilidade de os outros participantes terem omitido esta informação, já que, devido aos semestres em que estão muito provavelmente já realizaram algum estágio. A matriz curricular do curso de História prevê estágio obrigatório desde o 4º semestre, do curso de Biologia desde o 5º semestre, do curso de Matemática também desde o 5º semestre. Assim, os participantes B2, B3, H2, M2 e M3 já estão em semestres em que já seriam cursados os estágios. De qualquer forma, em relação aos participantes que responderam terem cursados os estágios obrigatórios não há um padrão nas respostas destes alunos que destoem dos outros participantes de seus grupos ou de fora de seus grupos.

Somente três participantes responderam já terem ou terem tido alguma experiência profissional em sala de aula: B1 (professora), H2 (professora de idiomas na educação infantil), M1 (assistente de sala). Sobre esta variável específica, de acordo com os resultados, temos que B1 e M1 emitiram verbalizações imputando como agente causal o aluno – como a maioria dos participantes -, mas também emitiram o mesmo número de verbalizações como sendo agente causal a família. Isso difere dos outros participantes sem experiência profissional (B2, B3, H1, H2, M2, M3)

em que a maioria das verbalizações de agente causal incidiram somente sobre o aluno. A participante H2, que também têm experiência profissional, respondeu mais na macrocategoria agente causal dentro da categoria do aluno. Assim, dois de três participantes com experiência profissional em sala de aula verbalizaram no agente causal tanto incidindo no aluno como na família. Pode se discutir este dado devido ao fato que com a experiência da docência e com o contato com os alunos e suas famílias, para além da teoria, isso pode ter reforçado um comportamento de conseguir explicar o desempenho acadêmico dos estudantes da situação hipotética trazendo variáveis que não estavam contidas nesta, como a situação familiar, sendo esta boa ou ruim. Com o histórico de reforçamento da experiência profissional em sala de aula estes participantes podem ter passado por situações passadas em que viram como a situação familiar pode atuar diretamente no desempenho acadêmico dos alunos.

Como exposto na seção de resultados o padrão de respostas, quando visto de forma geral, do grupo 2 (História) em ter mais respostas na macrocategoria atribuição causal como respostas ambientalistas advém especialmente da participante H2. Quando visto de forma individual os resultados, nota-se que esta participante alavancou os resultados de seu grupo nesta macrocategoria. Pode se discutir sobre os resultados individuais desta participante analisando suas respostas nos questionários pré e pós experimentais. H2 está no 12º semestre de curso, já cursou diversas disciplinas de práticas de ensino, libras, políticas educacionais e educação para as relações étnico-raciais. Além disso possui experiência profissional de professora de idiomas da educação infantil. Durante sua entrevista, como visto no apêndice 7, a participante teve frases que remetem a atribuição de causalidade como fator ambiental, como: “acho que a experiência dele pode ter sido ruim com esse sistema avaliativo”, “... o ambiente de casa influencia também como ele vai se comportar na escola e... o ambiente da própria escola né”, “Eu acho que existem dias e dias dentro da sala de aula né, as vezes a sala falta, tá com aluno faltante, porque sei lá ta chovendo, ou eles estão doente”. Estes excertos ilustram diversos trechos em que a participante respondeu trazendo como o ambiente influencia no desempenho do aluno, seja a família, a escola, o sistema avaliativo. Além disso, a participante também trouxe muito de sua história pessoal com o sistema avaliativo, especialmente a aplicação de provas, onde disse não concordar com estes métodos de avaliação e entender os fatores que levam a um aluno ter um desempenho baixo nestas

avaliações. Pode se argumentar que o histórico de reforçamento da participante do período em que esta era estudante ainda teve um efeito no comportamento verbal explicativo desta, ao responder de forma mais ambientalista do que mentalista, pois ela conseguiu identificar no ambiente variáveis que afetam o desempenho dos alunos. Além disso, com sua experiência profissional, como respondido por ela em: “a gente percebe também... quando o filho vai nascer, ou quando o irmão acaba de nascer, então eu acho que... o ambiente de casa influencia também como ele vai se comportar na escola”, esta variável de seu histórico de reforçamento teve um efeito de esta participante emitir mais verbalizações ambientalistas também, assim como seu histórico pessoal escolar de métodos avaliativos.

O objetivo geral desta pesquisa foi buscar analisar se haveria um efeito da formação em diferentes áreas - no caso em Biologia, História e Matemática -, sobre o comportamento verbal explicativo de acadêmicos de licenciatura ao serem instruídos a explicar o desempenho acadêmico de estudantes. Foi discutido até aqui diversas variáveis que afetaram o discurso explicativo dos participantes. Em relação a variável da formação acadêmica em áreas distintas não recebeu um enfoque específico e há um motivo para tal.

Os dados, quando analisados entre os grupos, como exibem as Figuras 19, 20 e 21, mostram que houve algumas diferenciações entre os resultados de cada grupo. Como já dito anteriormente, especialmente em relação ao Grupo 2, em que este teve um número maior de respostas na macrocategoria atribuição causal dentro da categoria ambientalista (mas ainda tendo mais respostas consideradas dentro da categoria mentalista) do que os outros grupos e também este grupo teve um número maior de respostas na categoria Investigar dentro da macrocategoria estratégias de intervenção. Quando estes dados são analisados desta forma pode se discutir que houve um efeito na formação acadêmica da Licenciatura em História, mas quando os dados são analisados individualmente, participante por participante, vemos que os resultados do Grupo 2 são decorrência especialmente das verbalizações de uma participante somente, no caso H2. Esta participante em questão emitiu muitas verbalizações consideradas ambientalistas e verbalizações dentro da categoria investigar, e nestas duas categorias a participante quem mais emitiu respostas dentro destas, mais do que qualquer outro participante, dentro ou fora de seu grupo.

Analisando, então, os dados de forma individuais podemos ver que os dados mais destoantes do grupo 2 são, em fato, frutos somente das verbalizações de uma participante. Deste modo, a afirmação de que houve um efeito da formação da Licenciatura em História sobre os participantes seria impreciso, de acordo com os resultados desta pesquisa.

Duas hipóteses podem se formar neste momento: a pesquisa não conseguiu arranjar a metodologia de forma que fosse possível obter os resultados que indicassem o efeito da formação sobre o discurso explicativo ou a formação em licenciatura, nas três áreas, possuem mais semelhanças do que diferenças? A respostas acerca da primeira pergunta pode ser discutida para o final desta seção, onde se apontam limitações da pesquisa. Sobre a segunda pergunta, apesar de serem diferentes os cursos em grandes áreas (biológicas x humanas x exatas), há diversas aproximações nestes, justamente por serem cursos de licenciatura, de formação docente. Algumas destas similaridades e aproximações já foram expostas nesta seção, onde se discutiu as variáveis da formação, do semestre, dos estágios e especialmente das disciplinas.

Provavelmente o maior ponto de encontro entre os cursos de licenciatura aqui pesquisados são as disciplinas referentes à parte da licenciatura. Algumas já foram expostas e pôde se ver como são comuns aos currículos das três graduações. Disciplinas como psicologia e educação, didática, práticas de ensino, entre outros. Essas disciplinas são ministradas geralmente por professores de fora dos cursos, como professores de psicologia, pedagogia, etc. Deste modo, mesmo que os cursos sejam de áreas distintas, há a similaridade das disciplinas em comum e de estas serem ministradas por professores da área da educação e psicologia. Com isso, os resultados obtidos por esta pesquisa podem não ter tido tantas diferenças entre os grupos pois estes também possuem muitas semelhanças entre suas formações, especialmente nas disciplinas específicas voltadas para a formação docente. Os resultados poderiam ser mais divergentes entre os grupos se a pesquisa tivesse sido realizada entre participantes de um mesmo curso, mas entre dois grupos, um de licenciatura e outro de bacharelado.

Como dito, esta pesquisa se utiliza do Método Reno como ferramenta metodológica para analisar o comportamento verbal explicativo. Seguindo, como exposto em Xavier et al (2017), uma esquematização em passos, inicialmente se

arranjou condições ambientais experimentais para analisar o efeito de variáveis sobre o comportamento verbal explicativo, no caso a situação hipotética aplicada com participantes de diferentes cursos de licenciatura; depois, transcreve-se as respostas verbais dos participantes; após, selecionou-se segmentos verbais de interesse, aliado ao objetivo da pesquisa, de acordo com o efeito produzido no pesquisador; então, criou-se categorizações para estes segmentos, de acordo com efeito sob o pesquisador; e, nesta seção, buscou-se encontrar padrões de respostas e analisar variáveis históricas e atuais que controlaram o comportamento verbal explicativo dos participantes, como, por exemplo, disciplinas cursadas, experiência profissional, e, claro, a formação em diferentes áreas; finalmente, o último passo vem a ser a própria análise do analisar feita pelo pesquisador, em que este descreve funcionalmente o seu próprio comportamento de analisar, buscando identificar variáveis que controlaram este comportamento. Esta última etapa será realizada neste momento.

Inicialmente, após transcrições, operacionalizou-se o que seria considerado uma verbalização, como exposto no início da seção anterior. Também, sobre a descrição das macrocategorias e categorias foram criadas e critérios foram concebidos para que uma verbalização fosse pertencente à estas. A descrição funcional destas ações é resultado de variáveis históricas e atuais do histórico de reforçamento do pesquisador, como: formação em psicologia pela UFMS, com acesso a diversas disciplinas de Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical, assim, tendo há anos tido contato com o modo de operacionalizar descrições e critérios de análise. Além disso, há também, ainda no campo da formação da graduação do pesquisador, a participação em grupos de pesquisa e estudo, no caso o GEPEBRAC (Grupo de Estudo e Pesquisa em Behaviorismo Radical e Análise do Comportamento), em que o pesquisador participa desde 2017, o que no caso seria desde o 2º ano do curso de Psicologia. Há também o contato com eventos da área, com apresentações de trabalho, em que se têm acesso a diferentes pesquisas dentro da Análise do Comportamento e se conhece mais sobre o rigor científico que é prezado pela comunidade de cientistas deste campo. A formação dentro do Mestrado em Psicologia da UFMS, mesmo sendo uma pós-graduação plural, com docentes e discentes de diferentes áreas da Psicologia, ainda teve efeito sob o pesquisador no sentido de refinar a metodologia da pesquisa.

As variáveis do histórico de reforçamento do pesquisador descritas anteriormente são algumas das variáveis que controlaram o comportamento do pesquisador em definir verbalizações e macrocategoria e categorias. Além destas, há o próprio comportamento de categorizar as verbalizações dos participantes. Este passo foi feito diante de repetidas exposições aos dados, no caso as transcrições. O comportamento de categorizar, além de também ser controlado pelas variáveis históricas que foram agrupadas anteriormente, também são efeito de variáveis mais atuais, ou, então, menos distantes temporalmente. O contato com os participantes para marcar a entrevista foi feito de diversos modos, primeiramente por meio do e-mail da coordenação de cada curso, o que resultou em nenhum participante aceitar participar. Posterior, por meio de pessoas conhecidas do pesquisador que conheciam acadêmicos do curso e que estavam dentro dos critérios de inclusão, o que já resultou em mais participantes. Como ainda não se havia obtido o número necessário de participantes, por meio de outros conhecidos se teve acesso a mais participantes. O pesquisador então enviava mensagem por meio de aplicativos para este fim e marcava a entrevista com o participante. No momento da entrevista o pesquisador não fornecia nenhuma informação sobre esta, somente após todas as etapas da entrevista terem sido feitas, o que aconteceu com vários participantes que gostariam de saber sobre o que a pesquisa analisava. Estas informações são importantes pois cada uma das interações com os participantes, pré e pós entrevista e durante esta, tiveram um efeito sob o pesquisador de alguma maneira. Participantes que durante o primeiro contato pareceram mais dispostos e fáceis de se marcar a entrevista; participantes que durante a entrevista tiveram mais curiosidade sobre a pesquisa; expressões faciais e corporais durante a entrevista; todas essas interações podem ter tido efeitos sutis sob a forma como o pesquisador categorizou as verbalizações de cada uma delas.

Neste ponto é importante frisar que isso não significa pregar pela adulteração da pesquisa e não-idoneidade durante o momento da análise, mas ter clareza e ciência das variáveis, no caso dos comportamentos dos participantes além do que só suas transcrições, e seus possíveis efeitos sob a categorização e análise de seus resultados.

Sobre a discussão aqui realizada, sobre esta também pode ser analisado e buscado variáveis que controlaram esse comportamento. Imprescindível que muitos

padrões de discussões de outras pesquisas científicas aqui se repitam, como apontar limites da pesquisa, possíveis erros, indicações para futuras pesquisa, busca de padrões com resultados de outras pesquisas da mesma área, etc. O acesso do pesquisador a diversas pesquisas e suas discussões durante seu histórico de reforçamento certamente teve efeito sob o modo que o mesmo conduziu esta seção da pesquisa.

Finalmente, mas não menos importante, uma variável – que no caso é histórica e atual – que afetou e controlou o comportamento do pesquisador durante toda a pesquisa é o seu próprio orientador. Assim como toda pesquisa feita sob orientação, esta passou por diversas discussões, reformulações e orientações. No caso esta variável é também histórica pois o pesquisador já realiza pesquisas com seu orientador desde a graduação, desde pesquisas menores em pequenos eventos até a realização desta pesquisa de dissertação de Mestrado. Deste modo, pelo pesquisador já ter sido reforçado diante de um modo de escrita em pesquisa, diante de um modo de organizar a pesquisa, e diante de todas as orientações recebidas sobre a condução desde a Introdução, o papel do orientador também teve fundamental efeito sob o comportamento verbal explicativo do pesquisador sob o comportamento verbal explicativo dos participantes.

Em relação a possíveis limitações desta pesquisa, aponta-se primeiramente ao baixo número de participantes, podendo, em pesquisas futuras se expandir o número destes. Mesmo que cada sujeito seja entendido dentro de um delineamento de sujeito único, um maior número de participantes resultaria em um maior número de respostas/verbalizações, assim, aumentando o resultado de um modo geral e possibilitando maiores análises e discussões.

Além disso, ainda no que diz respeito aos participantes, um maior refinamento nos critérios de inclusão destes seria interessante para unificar o perfil. Deste modo, incluindo nos critérios de inclusão que os participantes estejam a partir do 5º semestre de curso, poderia levar a resultados mais coesos, pois a partir deste período entende-se que os estudantes já tenham realizado boa parte das disciplinas relativas à licenciatura do curso. Poderia se também criar dois grupos de participantes, onde em um estariam acadêmicos de final de curso e outro com acadêmicos de início de curso, assim, conseguindo buscar se há uma diferenciação no responder a partir do efeito de se ter já realizados os estágios e práticas do curso.

Devido ao fato de alguns participantes terem confundido os estudantes da situação hipotética – trocando o participante com alto desempenho pelo com baixo desempenho acadêmico – ou até mesmo respondido somente sobre um destes, seria importante que futuras pesquisas refinassem melhor distinções entre estes dois. Isso poderia ser feito por meio de identificação de nomes fictícios para os alunos, assim, permitindo, um maior reconhecimento de qual aluno teve qual desempenho acadêmico.

Este trabalho conseguiu contribuir com as pesquisas que vem sendo realizadas sobre o comportamento verbal explicativo, conseguindo assim aumentar o volume da literatura deste campo de pesquisa, ainda incipiente. Além disso, esta pesquisa contribuiu em refinar a utilização do Método Reno em sua totalidade, assim como realizado por Leigland (1989) e Dougher (1989) e esquematizado por Xavier et al (2017). Esta pesquisa conseguiu se utilizar desta metodologia, incluindo o pesquisador conseguir descrever funcionalmente o seu próprio comportamento de explicar. Anteriormente, nas pesquisas realizadas com Método Reno, para além dos autores citados neste parágrafo, somente Souza (2022) também havia realizado esta análise do seu próprio comportamento. Antes as pesquisas, por ainda ser um campo em construção, ainda não realizavam esta etapa. Desta forma, com a realização desta etapa esta pesquisa consegue difundir ainda mais o Método Reno, como uma ferramenta metodológica viável na análise do discurso, que une a hermenêutica com a pesquisa experimental, típica da Análise do Comportamento.

REFERÊNCIAS

AZOUBEL, M. S.; CARPI, K; COSTA, M. M.; LIMA, V. M. A.; MELLO, M. H. S.; MORAIS, F. M. M. V.; ROSSINI, A. M.; SILVA, A. G. V.; SOUZA, M. E. A.; VILARES, J. E. C. Explicação de comportamentos sob esquemas misto e múltiplo: efeitos da ordem de observação e do acesso a expressões faciais. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva,** v. 23, n. 1, p. 1-15, 2021.

BAUM, William. **Compreender o Behaviorismo**: Comportamento Cultura e Evolução. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORLOTI, E.; IGLESIAS, A.; DALVI, C. M.; SILVA, R. D. M. Análise Comportamental do discurso: fundamentos e método. **Psicologia: teoria e pesquisa,** v. 24, n. 1, p. 101-110, 2008.

CHAVEIRO, M. **Investigação do controle exercido pelos conceitos de explicação e descrição sobre a resposta verbal de estudantes.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 68. 2014.

CÓRDOVA, L. F. Comportamento Verbal: alguns conceitos e implicações. *In:* CILLO, E. P. N.; SANTOS, M. R. M. (org.). **Ciência do Comportamento:** conhecer e avançar. 1. ed. Santo André: ESETEC Editores Associados, v. 6. 2007, p. 123-138.

CÓRDOVA, L. F. Determinismo, probabilidade e comportamento. *In:* SOUZA, F. M. S.; KANAMOTA, J. S. V. (org.). **Diálogos em Análise do Comportamento:** volume IV. 1 ed. Brasília: Instituto Walden4. 2022, p. 20-25.

DAY, W. On Certain Similarities Between the Philosophical Investigations of Ludwig Wittgenstein and the Operationism of B F. Skinner. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior.** v. 12, n. 3, p. 489-506, mai. 1969.

DOUGHER, M. J. A Functional Analysis of a Behavior Analyst's Functional Analysis. **The Analysis of Verbal Behavior**, v. 7, p. 19-23, 1989.

GUAZI, T. S. LAURENTI, C. C, L. F. Análise do Comportamento como uma Psicologia da Ciência. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento,** v. 17, n. 2, p. 196-207, 2021.

GUIMARÃES, P. S. E. **Efeito do uso de extensões metafóricas, no discurso explicativo, sobre a resposta verbal emitida pelo ouvinte.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 93. 2016.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cad. Pesqui**., v. 43, n. 149, p. 704 – 723. 2013.

LAURENTI, C. Criatividade, Liberdade e Dignidade: impactos do darwinismo no behaviorismo radical. **Scientiae Studia.** v. 7, n. 2, p. 251-269. 2009.

LAURENTI, C. Determinismo, probabilidade e análise do comportamento. **Temas em Psicologia,** v. 16, n. 2, p. 171-183, 2008.

LEIGLAND, S. A Functional Analysis of Mentalistic Terms in Human Observers. **The Analysis of Verbal Behavior**, v. 7, p. 5-18, 1989.

MARQUES, K. S. **Efeito da Exposição ao Contexto da Agressão sobre o Discurso Explicativo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 100. 2019.

MATOS, M. A. Análise Funcional do Comportamento. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 16, n. 3, p. 8-18, set./dez. 1999.str

MUCHERONI, N. **O conceito de comunidade verbal na obra de B. F. Skinner.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 80. 2020.

PASSOS, M. L. R. F. A análise funcional do comportamento verbal em Verbal Behavior (1957) de B. F. Skinner. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva.** São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-213. 2003.

PAZ FILHO, A. M. **Efeito da exposição a diferentes fragmentos teóricos sobre o responder verbal explicativo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 61. 2015.

SANTOS, M. B. A licenciatura como ato performativo: reflexões sobre a formação universitária do ensino de Língua Portuguesa. **DELTA: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada.** V. 34, n. 4, p. 1159-1185, out/dez, 2018.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. **O Comportamento Verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978.

SKINNER, B. F. Selection by Consequences. **The Behavioral and Brain Sciences.** v. 7, n. 4, p. 477-481. 1984

SILVA, C. C. **Efeito do desempenho comportamental de alunos sobre o discurso explicativo de professores**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 76, 2017.

SIMONASSI, L. E.; PIRES, M. C. T.; BERGHOLZ, B. M.; SANTOS, A. C. G. D. Causação e explicação do comportamento humano. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 4, n. 2, p. 16-23, 1984.

SOUZA, C. A. **Efeito da classificação diagnóstica no comportamento explicativo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 114. 2022.

STRAPASSON, B. A.; CARRARA, K. John B. Watson: behaviorista metodológico? **Interação em Psicologia.** Curitiba, v. 12, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2008.

STRAPASSON, B. A.; CARRARA, K. Em que Sentido(s) é Radical o Behaviorismo Radical? **Acta Comportamentalia.** v. 22, n. 1, p. 101-115. 2014.

TOURINHO, E. Z. Behaviorismo Radical, Representacionismo e Pragmatismo. **Temas em Psicologia.** Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 41-56, ago. 1996.

TOURINHO, E. Z. A Produção do Conhecimento em Psicologia: a análise do comportamento. **Psicologia Ciência e Profissão.** Brasília, v. 13, n. 2, p. 30-41, jun. 2003.

XAVIER, G. S. **Efeito de audiências de diferentes níveis hierárquicos sobre a auto-edição do discurso explicativo de psicólogos organizacionais.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 208. 2016.

XAVIER, G. S.; ESPÍNDOLA, P. S.; CÓRDOVA, L. F.; da SILVA, N. N. F. M. Método Reno: uma proposta para análise comportamental do discurso. **Perspectivas em Análise do Comportamento,** v. 8, n. 1, p. 120-134, 2017.

WITTMANN, V. D. B. S. **Efeito da apresentação de definição conceitual prévia sobre o comportamento explicativo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 92. 2018.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. **Formação de Professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante, você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa desenvolvida pelos pesquisadores Pedro Henrique Araújo Orlandi e Lucas Ferraz Córdova. O objetivo central do estudo é avaliar como os indivíduos compreendem as relações de ensino e aprendizagem a partir de diferentes perspectivas. O convite para a sua participação se deve ao fato de você ser estudante de curso de licenciatura da UFMS. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. É válido ressaltar que a pesquisa não tem caráter diagnóstico, e que não existem respostas certas ou erradas.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação

dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Ressalta-se, também, que é garantido o ressarcimento caso você tenha despesas decorrentes de suaparticipação, e é garantido o direito à indenização em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa.

A sua participação consistirá em ler uma situação hipotética e responder perguntas de um roteiro ao pesquisador do projeto. É importante esclarecer que a entrevista será gravada. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 50 minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente os pesquisadores terão acesso às mesmas. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Ressalto ainda que há a possibilidade de exposição aos seguintes fatores de risco durante esse procedimento: desconforto ao ler sobre o baixo desempenho escolar; alterações emocionaisou comportamentais provocadas pela evocação de memórias relacionadas ao histórico escolar; mas caso sinta qualquer incômodo ou desconforto, poderá interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento.

A realização deste poderá ser útil para profissionais que lidam com questões relativas ao comportamento humano e para realização de novas pesquisas sobre o tema, e para a sociedade em geral, com a geração de conhecimento científico na explicação eficiente das relações do homem com o seu ambiente e comunidade.

Rubrica do pesquisador responsável:_____Rubrica do participante:_____

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e no formato de dissertação/tese. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com pesquisador responsável através do e-mail: pedroaraujoorlandi@gmail.com, do telefone (67) 991725046, ou por meio do endereço Av. Costa e Silva, s/n, Mestrado em Psicologia - PPGPSICO - UFMS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com

o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Nome e assinatura do pesquisador responsável

_____,_____de_____de_____ Local e data

_____

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

_____,_____de_____de_____ Local e data

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DE DADOS PESSOAIS

1. Gênero?
2. Idade?
3. Qual curso de graduação você está cursando e qual semestre?
4. Além de ser estudante você exerce alguma profissão? Se sim, qual?
5. Você já é formado em algum outro curso de graduação ou de nível técnico?

APÊNDICE 3 – INSTRUÇÃO

INSTRUÇÃO: Neste procedimento, você receberá uma folha sulfite onde estará redigida uma situação hipotética sobre o desempenho de dois alunos que frequentam uma mesma escola onde você seria professor. Após a leitura da situação, você deverá responder verbalmente a questões, que serão lidas pelo pesquisador, acerca do desempenho dos alunos. Em caso de dúvidas, leia novamente esta instrução.

APÊNDICE 4 – SITUAÇÃO HIPOTÉTICA

Em uma escola, você ocupa o cargo de professor. Nessa escola, os alunos são avaliados por atividades semanais, provas a cada 15 dias e pelo comportamento, que somadas formam a nota do bimestre. As atividades vão desde exercícios escritos até trabalhos e apresentações orais, e as provas consistem em perguntas dissertativas sobre o conteúdo estudado no mês.

Dois alunos chegaram a esta escola no início do ano, cerca de três meses atrás. O aluno 1 vinha de uma escola com sistema avaliativo diferente, cuja a nota era obtida somente através de provas mensais e trabalhos escritos. O aluno 2, por sua vez, estudava anteriormente em uma escola com sistema avaliativo igual, que consistia em atividades semanais, provas quinzenais e comportamento.

Os dois alunos estudam na mesma turma, de um dos 9º anos, com cerca de 20 alunos na sala. Sendo assim, os dois alunos têm a idade de 14 anos, e o resto de seus colegas variam entre essa idade e 15 ou 16 anos. O relacionamento dos dois estudantes com seus colegas é bom, sem nenhum tipo de atrito ou briga entre eles – os dois possuem amigos e se relacionam bem também entre si. O relacionamento deles com os professores também é amistoso.

Após um período de três meses estudando nessa escola, o aluno 1 apresentou alto desempenho, de acordo com as demandas escolares, sendo um dos melhores de sua turma, com as notas mais altas, até mesmo em relação a excelentes alunos que já estudavam na escola. Já o aluno 2 apresentou um dos níveis de desempenho mais baixos da turma, mesmo vindo de escola com sistema avaliativo semelhante.

APÊNDICE 5 – QUESTÕES RELATIVAS À SITUAÇÃO HIPOTÉTICA

1) Como você explica (ao que atribui) o desempenho apresentado pelo aluno 1?;

2) Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação/diria a ele?;

3) Como você explica (ao que atribui) o desempenho apresentado pelo aluno 2?;

4) Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação/diria a ele?

APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO PÓS-EXPERIMENTAL

Para finalizar sua participação nesta pesquisa, seria de grande importância que você respondesse às seguintes questões:

Após a realização do experimento você conseguiu identificar o que estava sendo investigado? Se sim, discorra.

Esta pesquisa foi, de alguma forma, representativa para você? É possível que você, em um futuro ambiente natural de sala de aula, agisse de acordo com o que respondeu neste experimento?

Finalizando, por favor responda abaixo quais disciplinas da sua graduação que são da parte de licenciatura você já cursou? Se quiser, pode conferir o sistema para relembrar

APÊDICE 7 – ENTREVISTAS CATEGORIZADAS E TRANSCRITAS

Legenda das categorias das verbalizações:

Agente causal: verde, estudante; vermelho, família; azul, instituição.

Atribuição causal: sublinhado, mentalista; *itálico, ambientalista.*

Estratégias de intervenção: amarelo, mudança no processo de ensino-avaliação; roxo, motivação; laranja, investigação das variáveis.

Transcrição Participante 1 – Biologia:

Pesquisador: Então, primeira pergunta: como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 1?

Participante: Bem, o aluno 1 ele não tava adaptado ao modelo dessa escola, então eu acredito que ele passou, teve uma facilidade de pas-, de se adaptar à nova escola. E aí tem vários fatores que podem tá contribuindo pra isso. O aluno já pode ter uma inteligência nata, por assim dizer, algo prévio que ajudou ele a ter essa adaptação e ir bem, ou *ele pode ter uma estrutura familiar que auxilie ele à esse* processo de adaptação, então eu acho que pode ser um fator tanto biológico como um fator circunstancial.

Pesq.: Entendi, pode passar pra próxima?

Part.: Aham, não não sei, é que assim, não sei se eu justifico mais, se eu falo, você que sabe.

Pesq.: O que você quiser.

Part.: É que o que eu tenho observado nas escolas - eu faço estágio numa escola pública e eu trabalho como professora numa escola particular -, mas o que eu vejo é que *os alunos que têm problemas familiares ou que têm lares desestruturados, assim entre aspas, eles têm um pouco mais de dificuldade em acompanhar do que os alunos que têm uma situação familiar mais estabilizada*, mas a gente não pode excluir, é ah por exemplo algum diagnóstico que essa pessoa pode ter, alguma superdotação talvez pode ser um fator, ou se não o aluno só tem mais facilidade, conseguiu apenas por acaso ter essa adaptação, mas eu observo isso na, na nas realidades escolares que eu trabalho, faço estágio, por isso que eu pensei nisso.

Pesq.: Entendi, quer passar pra próxima?

Part.: Aham.

Pesq.: Segunda pergunta: diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação ou diria a ele?

Part.: Aluno 1 é o que não é da escola e se adaptou? Bem, como ele tá indo bem eu tentaria motivar ele, é uma coisa que eu já faço em ambiente escolar, é principalmente quando tem reunião com pais, eu vejo se tem alguma domiciliar dos pais quanto ao aluno, e aí eu tento trabalhar duas coisas com eles: fortalecer os aspectos que tão prejudicados, como no caso desse aluno ele já tem a situação dele, a situação social dele é boa, ele tem uma boa relação com os colegas, tem uma boa relação com o professor, eu só iria fortalecer os pontos que ele já vai bem, então se ele gosta mais de uma matéria, eu vou incentivar ele a continuar tendo esse interesse nessa matéria, pra que ele não desista da educação.

Pesq.: Pode passar pra próxima?

Part.: Aham.

Pesq.: Terceira: como você explica, ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 2?

Part.: Bem, o aluno 2, só recapitulando, era um aluno que já tava adaptado a esse modelo, porém começou a ter notas baixas, certo? Então, uma coisa, tem várias coisas que podem explicar isso, não é a questão emocional-social em sala de aula, porque já foi relatado que os dois têm uma boa relação. Pode ser a minha didática de ensino, que a forma que eu ensino não adapta à forma que ele aprende, e aí nesse momento o professor tem que focar não na didática e sim na matética , que é como a pessoa aprende e não como a pessoa ensina e fortalecer isso, ou pode ser novamente a questão circunstancial, ambiente familiar. Então será que tá acontecendo alguma coisa na casa dele? Tem que começar a perguntar: é só na minha matéria que ele tá indo mal? Ou são em todas? Tem que passar, aí nesse momento *o professor ele tem que parar de olhar pra turma e olhar pro indivíduo e parar de olhar pro conhecimento e olhar pro ser humano.*

Pesq.: Entendi, quer passar pra próxima?

Part.: Aham.

Pesq.: Quarto: diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação/diria a ele?

Part.: Bem, eu conversaria com o aluno, ver se tá tudo bem na casa dele, conversaria com a coordenação, ver se... ele tá tendo alguma dificuldade em outra matéria, se é só na minha. Se é só na minha, então eu preciso trabalhar a minha didática, a minha matética, né, então... conversaria, passaria algumas atividades a mais pra recuperar a nota e eu veria quais são os interesses dele, porque às vezes ele tá indo mal só na minha disciplina, e, porque não é uma área de interesse, então se ele não tá indo bem na minha disciplina, vamo fazer ele ter o interesse nesse conteúdo pra ele estudar, nem que seja o suficiente pra ele passar de ano, só pra isso, mas não deixar de motivar ele, então se tem alguma outra disciplina que ele tem interesse, então incentivar ele a focar isso e a passar ver a disciplina que ele gosta na minha disciplina também. Agora, se a situação dele é em relação a todas as disciplinas, então tem que buscar, o professor ele tem que exercer papel de pesquisador nesse momento e tentar entender o que que tá acontecendo com esse aluno, pra ser desenvolvido no geral, pra que ele se desenvolva e se adapte novamente à realidade da escola.

Transcrição Participante 2 - Biologia:

Pesq.: Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 1?

Part.: Olha, geralmente aluno que apresenta esse problema é porque, como ele já vem, de um sistema avaliativo que é semelhante, de uma escola pra outra. Ele já veio meio que mais relaxado quanto ao ensino, porque ele já vem... ele já sabe como é a avaliação, então eles tendem a... não se esforçar tanto.

Pesq.: Posso passar pra 2?

Part.: Pode.

Pesq.: Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação, ou o que você diria a ele?

Part.: Bom, os professores em geral eles sempre escolhem é... chamar mais atenção, né... é... fazer atividades no caso mais diferenciadas, pra tentar fazer a atenção do aluno novamente.

Pesq.: Pode passar?

Part.: Pode.

Pesq.: A 3. Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 2?

Part.: Por ser de um sistema, que vinha de uma escola com sistema diferente, eu acho que esse aluno ele já chega empol-..., mais empolgado do que... geralmente é né, porque é uma uma... *um lugar diferente, é um ensino diferente*, então eles tendem a se esforçar mais no começo, mas isso geralmente no come-, no meio pro final eles começam a relaxar mais também (risada).

Pesq.: E a quarta. Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação, ou o que você diria a ele?

Part.: Incentivaria mais né. Porque eu acho que... quando o professor incentiva mais o aluno, eles tendem a ficar com o ego mais inflado e tendem a... a... melhorar mais ainda no, naquela disciplina que ele já é bom. Então incentivaria.

Transcrição Participante 3 – Biologia:

Pesq.: Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 1?

Part.: Então, *eu acho que por ele ser de uma escola com método avaliativo diferente,* quando ele foi pra escola nova ele se atentou a se adaptar a esse método avaliativo novo da escola nova, se saindo bem.

Pesq.: Pode passar? Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação, ou o que você diria a ele?

Part.: O aluno que teve um desempenho bom? Eu diria pra ele continuar como ele está. Se empenhando cada vez mais. Que ele conseguiu conquistar o objetivo de se adaptar ao sistema avaliativo da escola.

Pesq.: Pode passar? Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 2?

Part.: Eu acho que por já vir de uma escola que o método avaliativo era parecido com a escola atual, ele apenas se manteve é... na média né... não procurou se esforçar pra estudar mais e acabou chegando nos níveis de desempenho mais baixos.

Pesq.: Pode passar? Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação, ou o que você diria a ele?

Part.: Procuraria buscar qual foi o problema que ele está enfrentando, se foi algum problema realmente da instituição né, problema de... avaliação... ou se foi algum outro problema... fora que eu pudesse ajudar, ou se foi o conteúdo que ele não entendeu que poderia ajudar e procuraria fazer ele entender, é... o método de avaliação da escola.

Transcrição Participante 1 – História:

Pesq.: Primeiro. Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 1?

Part.: *Eu acredito que como ele veio de uma escola de uma forma avaliativa diferenciada*, ele se propôs a se dedicar o dobro, porque ele sabia que talvez estaria numa dinâmica de adaptação. Então, ele se... empenhou mais, por isso ele conseguiu ter melhores resultados.

Pesq.: Pode ir pra próxima? Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação, ou o que você diria a ele?

Part.: Eu diria que ele está indo muito bem, e continuar é... o método que ele aderiu pra os seus estudos. Porque ele se adaptou de uma forma excelente.

Pesq.: Entendi, ah... terceira. Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 2?

Part.: Talvez... uma ideia relacionada a algo cômodo, né ele já tava acostumado a esse tipo de avaliação, o tempo também, o espaçamento de tempo... talvez ele só tenha se acomodado com essa situação mesmo e acabou não, não vou dizer não levando a sério, porque eu acho que isso seria uma mentalidade errada, mas não se esforçou e isso pode ter acarretado pra um acúmulo de tarefas depois ou ele viu que tava indo mal e... muitas consequências.

Pesq.: Entendi. A quarta. Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação, ou o que você diria a ele?

Part.: Primeiro, hãn, acho que seria importante a gente ver como era o rendimento dele... na outra escola porque por mais que a metodologia era a mesma, talvez que lá ele não tivesse se dando bem. Então talvez seja o tipo de avaliação que o aluno não consegue se adaptar. Então eu teria que ver esse histórico dele na... na escola anterior, conversar com os pais, conversar com ele igualmente, e ver o ponto de dificuldade. Se foi só uma questão só dele ter achado que estava garantido, né, relacionado com a parte de comodismo, ou se é o tipo de... de sistema avaliativo que ele tem dificuldade mesmo, não consegue se adaptar. E a partir da... da resposta aí né, qual seria a alternativa, desenvolver um trabalho conjunto pra ele conseguir melhorar.

Transcrição Participante 2 – História:

Pesq.: A primeira. Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 1?

Part.: Hãn, eu vi que o sistema avaliativo da escola incluía os trabalhos escritos, né. Então eu acho que a partir dos trabalhos escritos a gente consegue desenvolver... uma assimilação mesmo concreta, acho que o aluno ele acaba tendo a capacidade por ele mesmo de traçar o raciocínio que ele quer ter. Acho que isso ajuda bastante nisso. Não só atividades semanais como era na, como foi né e as provas né e o comportamento. Então acho que o fato de ele ter sido acostumado com os trabalhos escritos e com a prova mensal né, então ele já tinha uma base de como funciona uma prova, acho que o aproveitamento dele pode ter vindo dos trabalhos escritos.

Pesq.: Entendi, pode passar pra próxima?

Part.: Pode.

Pesq.: Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação, ou o que você diria a ele?

Part.: Hum.... O que eu faria em relação? Eu acho que mesmo ele tendo... ele... o mesmo sistema avaliativo... *acho que a experiência dele pode ter sido ruim com esse sistema avaliativo.* Pode ter sido assim um reforço negativo mesmo pra ele. Então eu acho que eu procuraria saber, como é a reação dele, como ele se sente fazendo essas provas né... e... acho que isso é algo um pouco pessoal porque eu sempre tive muita dificuldade de fazer prova. Mas só que trabalho, coisas que envolve, que não envolvem não poder consultar... pra mim sempre foi muito mais fácil. Eu ficava muito nervosa com provas, justamente por experiências negativas**.** Então eu acho que mesmo ele tendo um sistema avaliativo igual, *a experiência dele pode ter sido diferente*, então, eu conversaria com ele... perguntaria assim, o que ele achou do desempenho, como... como ele se sentiu em relação a prova né. Tendo noção das provas que foi, que foram aplicadas e das atividades também. Ham... a questão do comportamento... eu sou um pouco crítica a isso, porque... não acho que... nós devemos avaliar por comportamento sabe. Porque as vezes um aluno pode tá passando por alguma coisa em casa... eu trabalho com educação infantil né, então tem muito disso que, é muito visível como eles muda quando acontece alguma coisa em casa. *Chega sei lá, quando a gente percebe um atraso por parte de pais, a gente percebe uma interação diferente né, quando a gente percebe também... quando o filho vai nascer, ou quando o irmão acaba de nascer, então eu acho que... o ambiente de casa influencia também como ele vai se comportar na escola e... o ambiente da própria escola né... ele muda um pouco, acho que a imersão no ambiente da escola muda de aluno pra aluno, então, com a experiência de casa* eu acho que... eu acho muito errado na verdade (risos) é... avaliar pelo comportamento. Então, já que eu tenho que aplicar essa nota, eu procuraria saber o que tá acontecendo com ele, no caso a nota do comportamento fosse relevante né, conversaria com ele. Tentaria também claro conversar com a coordenação, sobre... ele, antes de falar com ele né pra se já ter um... histórico mesmo, da coordenação já ter falado com pai ou até com ele mesmo né em relação a outras matérias e depois falaria com ele. Então eu tentaria investigar a relação do comportamento e a relação dele com provas e... as dificuldades em relação a elas. É isso.

Pesq.: A terceira. Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 2?

Part.: Eu acho que... a própria escola e o próprio sistema, porque... provas a cada quinze dias parece algo muito fechado pra mim, eu não me imagino dando um conteúdo programático assim com a certeza de quinze dias. Eu acho que existem dias e dias dentro da sala de aula né, *as vezes a sala falta, tá com aluno faltante, porque sei lá ta chovendo, ou eles estão doente,* então... eu acho que... quinze dias não é adequado aplicar provas. Acho que poderia ser mais atividades de fato e... e... a avaliação pelo comportamento eu também não acho

que seja uma forma sensata de avaliar um aluno sabe. *Ainda mais quando a escola não está comprometida a entender este comportamento*, a entender a individualidade deste aluno, então eu acho que a gente não pode exigir alguma coisa que a gente também não propõe a... cuidar. Então... eu atribuo mesmo a... aos métodos avaliativos propostos pela escola.

Pesq.: A quarta. Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria ou diria em relação a ele?

Part.: Hum... Assim,... eu acredito eu dependendo da coordenação da escola é muito relevante a gente ter esse contato com, uma conversa com a coordenação antes, então, acho que pra eu pensar em falar alguma coisa ou fazer eu conversaria antes com a coordenação. Mas eu pro, provavelmente iria... propor revisar esses métodos avaliativos feitos com ele, revisar o que tá sendo feito com ele, hãn, revisar se não tem outra possibilidade de aplicar outra forma de avaliar ele de fato assim. Hum... E o que eu diria pra ele?... é muito difícil assim, pra ser sincero, de dizer alguma coisa em relação a isso diretamente pro aluno, eu sempre me sinto, me sinto, insegura sabe de atingir um ponto em que seja... sensível pra ele. Ou falar ah tipo a mãe... Então... o que eu diria pra ele?... Eu me disponibilizaria para hãn ajudar no que fosse necessário. É, acho que eu só me disponibilizaria mesmo a ajudar ele a fazer um... um. Não tenho o que falar assim.

Transcrição Participante 3 – História:

Pesq.: A primeira. Como você explica, ou ao aqui atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 1?

(pausa de vários segundos)

Part.: Não sei, desculpa, posso ler de novo?

Pesq.: Pode.

(participante lê, em silêncio, novamente a situação hipotética)

Part.: Bom, na escola são avaliados atividades semanais de quinze em quinze dias, comportamento, somado na nota do bimestre. (inaudível – participante lê em voz baixa alguns trechos do texto) Bom, eu diria que o aluno 1 teve mais facilidade né. Agora como explicar isso... Não sei.

Pesq.: Quer que eu passe pra próxima?

Part.: Claro.

Pesq.: A dois. Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação, ou o que você diria a ele?

Part.: Parabéns? Ah, não sei. É, eu acho que eu não vou ser um ótimo sujeito pra essa pesquisa.

Pesq.: Se você quiser que eu vá pra três?

Pesq.: Pode ir.

Pesq.: Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 2?

Part.: Acho que essa é mais fácil de explicar, por mais que ele tenha tido facilidade em se relacionar com os outros estudantes, *a diferença de ambiente traz diversas dificuldades que não são necessariamente medidas né*. Não são necessariamente fáceis de lidar.

Pesq.: Pode ir pra quatro?

Part.: Claro.

Pesq.: Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação, ou o que você diria a ele?

Part.: Bom, provavelmente o ideal seria conversar com os pais né, tipo, chamar pra escola né, ver se eles tem disponibilidade de ajudar com esse estudante fora do ambiente escolar, pra ver se existe algum outro fator complicador nessa situação geral além da mudança de escola. E... procurar ter conversas livres de julgamento com o estudante... tipo, falar que ele não precisa ter vergonha de ter tirado notas ruins, esse tipo de coisa.

Transcrição Entrevista Participante 1 – Matemática:

Pesq.: Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 1?

Part.: Bom... é, apesar dele é, ter vindo de uma escola diferente com sistema avaliativo, ele pode ter chegado na escola, tudo novo, ter se dedicado... e também tem a relação da antiga escola ter um ensino muito bom e aí não é só o sistema avaliativo que pode interferir na nota e no desempenho desse aluno, mas a forma como o professor passa ou a forma como ele já tinha é... estudado antes.

Pesq.: Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação/o que você diria a ele?

Part.: Bom... é, que ele estava indo bem, que... era para ele continuar assim, estudando, se dedicando, que futuramente ele vai precisar desse estudo e que não é a forma que é avaliado que determina a nota ou como o aluno se dedica pra obtê-la, *depende de toda a, de todo o ensino*, de como ele lida com isso, como ele se dedica a isso.

Pesq.: Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 2?

Part.: Bom... também tem dois fatores, por ele ter é... já estar acostumado com esse sistema avaliativo, ele pode ter se sentido confortável e... nada novo, mas também varia como ele tinha o conteúdo na outra escola, podia ser uma é... qualidade inferior ou a forma que o professor passa pode também não é... ser da forma que ele entende.

Pesq.: Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação/o que você diria a ele?

Part.: Bom... o que eu faria em relação é procurar o que ele é... estava com dúvida, o que... está acontecendo, porque ele está indo com essas notas, se ele não entendeu ou se ele não se adequou a uma das aulas, porque cada criança lida de um jeito, então procuraria entender o motivo que ele tem, está tendo esse desempenho e em relação às notas... eu focaria mais em procurar atividades que se adequassem/ a todos da sala, procurar um desempenho que todos estariam no mesmo nível, porque... **não adianta deixar um aluno pra trás**, então todo mundo seguir não o mesmo ritmo, mas intercalando ali, não muito avançado e nem muito inferior, mas um nível que esteje bom pra todos, que todos se saiam bem.

Transcrição Entrevista Participante 2 – Matemática:

Pesq.: Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 1?

Part.: Eu acredito que por ele estar numa escola onde ele tem um método avaliativo diferente, talvez ele tenha se esforçado um pouco mais para entrar naquele novo método avaliativo.

Pesq.: Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação/o que você diria a ele?

Part.: É... o desempenho dele, eu, eu, parabenizaria, porque, de certa forma ele se saiu muito bem com o restante dos alunos, então eu iria parabenizar, talvez até perguntar é, como que ele estudava, ou a forma que ele conseguiu se encaixar tão rápido na, no sistema.

Pesq.: Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 2?

Part.: Tá... talvez o aluno 2, é... por achar que já tava acostumado com esse método avaliativo foi é... deixando levar talvez, ou até mesmo ele teve algum problema. Não dá pra se dizer exato porque ele teve um desempenho menor, né. Pode ser por problemas pessoais, né, ou problemas sociais ou qualquer outra coisa que o levou a isso**. Claro que eu perguntaria, né**, entraria em contato e eu acho que é isso, talvez um dos assuntos, um dos pontos ser o fato dele estar acostumado com esse sistema avaliativo e simplesmente levar de qualquer jeito.

Pesq.: Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação/o que você diria a ele?

Part.: **Como eu disse**, é.. eu entraria em contato com ele, perguntaria o que está acontecendo, perguntaria se ele está com algum problema, com alguma dificuldade, é... dependendo da resposta, né, claro que eu iria auxiliar ele, seja com problema pessoal, poderia ver o que eu poderia fazer como professora e se era um problema com estudos, não tá entendendo conteúdo nem nada do tipo

eu tentaria de alguma forma ajudar ele, até fora da sala de aula, se fosse possível.

Transcrição Entrevista Participante 3 – Matemática:

Pesq.: Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 1?

Part.: Ah, se é uma escola nova... ele, o sistema avaliativo é diferente, como foi falado aqui, então eu suponho que ele tenha estudado mais pra chegar nessa média, então... diferente do aluno 2 que já veio e já sabe como funciona. Então eu acredito que o aluno 1 tenha estudado mais, ele tenha se esforçado mais porque pra ele é algo novo.

Pesq.: Diante do desempenho apresentado pelo aluno 1, o que você faria em relação/o que você diria a ele?

Part.: Diria que as coisas mudam, vindo de uma escola diferente, cada escola tem um método de avaliação diferente e que aqui não iria assustar ele, de maneira que ele quisesse sair da escola pra poder... por conta da média, sabe, como se a média fosse um problema pra ele. Eu acho que seria isso, que a escola acolheria ele independente da situação tivesse acontecido e que nota seria só uma nota mesmo, sabe, não ia... assim, dizer o que ele sabe o que ele não sabe. Sistema de nota através de prova a questão é ele tem que provar o que e pra quem, entendeu, é só uma maneira avaliativa, não é o que ele sabe o que ele não sabe.

Pesq.: Como você explica, ou ao que atribui, o desempenho apresentado pelo aluno 2?

Part.: Se ele já tava na escola, em uma escola que o sistema é o mesmo sistema avaliativo, ele já deve saber como funciona, como quando ele tem que recuperar a nota o quando ele tem que se esforçar mais *e também por ser uma escola nova pra ele, talvez isso possa ter influenciado um pouco, porque ele não conhece muita gente, ele só, ele veio de uma escola que o sistema avaliativo era o mesmo então, talvez, a influência de dentro de sala de aula com outros professores e tudo possa ter influenciado nisso.*

Pesq.: Diante do desempenho apresentado pelo aluno 2, o que você faria em relação/o que você diria a ele?

Part.: Ele ia falar a nota, tipo “ah... peguei o boletim, a nota é tal”, falo “você foi com isso porque você fez isso, isso e isso, acho que você pode melhorar nisso... é, a nota a gente recupera... a nota não quer dizer praticamente nada, então vamo focar em realmente aprender e não ter que provar alguma coisa pra alguém”.

.