

Piera Malena Hoffmann

CLASSES DE COMPORTAMENTOS A SEREM DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES DERIVADAS DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA DAS INTERAÇÕES COM COMPORTAMENTOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia

Orientação: Prof. Dra. Olga Mitsue Kubo

FLORIANÓPOLIS
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Hoffmann, Piera Malena

Classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professores derivadas de dados de observação direta das interações com comportamentos de alunos com deficiência intelectual em sala de aula / Piera Malena Hoffmann ; orientador, Olga Mitsue Kubo - Florianópolis, SC, 2013. 181 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Capacitação de professores. 3. Processos de ensino-aprendizagem. 4. Deficiência intelectual. 5. Análise funcional do comportamento. I. Kubo, Olga Mitsue . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

“E nunca considerem seu estudo como uma obrigação, mas sim como uma oportunidade invejável de aprender sobre a influência libertadora da beleza no domínio do espírito, para seu prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual pertencerá o seu trabalho futuro.”

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

À minha irmã, Itiana Borges Hoffmann, que com escuta atenta e participativa reforçou muitos de meus comportamentos acadêmicos.

À minha mãe, Jocely Borges Hoffmann, que sempre me incentivou a perseguir incansavelmente o que se deseja.

Ao meu pai, Lucio Hoffmann, pelo auxílio e discussões “acaloradas” acerca de temas relacionados (ou nem um pouco relacionados) à ciência.

À professora Olga Mitsue Kubo que me acompanhou ao longo de toda a pesquisa, sempre me orientando com qualidade e amizade.

Ao professor Silvio Paulo Botomé, que em 2005, despertou em mim o desejo de conhecer mais acerca da Análise do Comportamento.

Aos profissionais de educação que encontrei pelo caminho, por tudo o que aprendi com eles.

RESUMO

A história da educação especial é marcada por concepções equivocadas acerca do fenômeno “deficiência”. Os processos de ensino aprendizagem em contextos de escola especial são influenciados por preconceitos até hoje. Capacitar profissionais para atuar em educação depende, em parte da caracterização das situações com as quais os professores lidam, as respostas apresentadas por eles e as consequências obtidas ao serem apresentadas tais respostas. Identificar as classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professores derivadas de dados de observação direta das interações com comportamentos de alunos com deficiência intelectual em sala de aula é uma das condições para propor mudanças nos comportamentos dos professores. Considerando que a proposição de classes de comportamentos profissionais pode derivar de situações reais com as quais o profissional lida foram utilizados anotações de registros cursivos de observações das interações entre professores e alunos realizadas em 2009, em salas de aula de uma escola especial de uma cidade do sul do Brasil. O registro cursivo foi organizado conforme a noção de comportamento (situação antecedente, resposta e situação consequente). A partir da seleção das situações de interação dos professores e alunos, foram identificados comportamentos disruptivos dos alunos por meio da organização das informações registradas de acordo com a noção de comportamento. Foram também identificadas contingências de reforço na interação entre comportamentos de professoras e alunos em sala de aula. A partir da identificação de comportamentos disruptivos dos alunos e contingências de reforço foram elaboradas classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos. Foram identificadas consequências apresentadas pelas professoras aos comportamentos dos alunos com provável função aversiva e derivadas respostas mais apropriadas das professoras. A partir da derivação de respostas mais apropriadas, foram identificadas classes de comportamentos a serem desenvolvidas pelas professoras na interação com comportamentos dos alunos em sala de aula: 1) consequenciar o desempenho do aluno de acordo com o seu repertório e características do ambiente físico e social; 2) apresentar graus de ajuda ao desempenho do aluno de acordo com o repertório e características físicas e fisiológicas desse aluno; 3) apresentar gradações de ajuda, com tom de voz apropriado, considerando o ambiente social; 4) consequenciar imediata e informativamente o desempenho do aluno; 5) consequenciar positivamente desempenhos individuais quando apresentados em situações sociais ou coletivas (conjunto de pessoas); 6)

solicitar desempenhos dos alunos de acordo com o repertório deles; 7) solicitar desempenhos dos alunos de acordo condições físicas e fisiológicas/ ou / criar ou selecionar condições de ensino eficientes/apropriadas para desenvolvimento do repertório de cada aluno.

Palavras-chave: capacitação de professores, processos de ensino-aprendizagem, deficiência intelectual, análise funcional do comportamento, observação direta do comportamento.

ABSTRACT

The history of special education is marked by misconceptions about the phenomenon known as “handicap”. The teaching-learning processes, in the context of a special education school, are influenced by prejudice even today. Enabling professionals to work in special education depends, at least in part, on the characterization of the situations teachers have to deal with, the responses given by them, and the consequences of such responses in the classroom. Identifying the types of behaviors to be developed by teachers, derived from data obtained through direct observation of the interactions with the behaviors of special education students in the classroom, is one of the conditions for proposing changes in teacher behavior. Considering the fact that the proposition of classes of professional behaviors can derive from real situations with which the professional has to deal with, annotations were made of cursive records of observations of the interactions between teachers and students. These annotations were made in 2009, in classrooms of a special education school in a city in southern Brazil. The cursive record was organized according to the generally accepted concept of behavior. Based on the selection of teacher-student interaction situations, disruptive student behaviors were identified. These was done via the organization of the information recorded, in accordance with the concept of behavior. Also identified were reinforcement contingencies in the teacher-student behavioral interaction in the classroom. Beginning with the identification of disruptive student behavior and reinforcement contingencies, general classes of teacher behaviors with a probable aversive consequences for the students were indentified. Also identified were the consequences presented by the teachers for student behavior with probable aversive outcomes for the students. Based on these, more appropriate teacher responses were devised. Using these responses, the following classes of behaviors to be developed by the teachers in their interaction with student behavior in the classroom were identified: 1) Determination of appropriate response to student behavior in accordance with student behavioral repertoire and characteristics of the physical and social environment; 2) Ascertaining of degrees of help relative to student behavior, in accordance with the repertoire and physical and physiological characteristics of each student; 3) Presentation of degrees of help in appropriate tone of voice, taking into consideration the social environment; 4) Provision of immediate and informative response to student behavior; 5) Positive response to individual behavior when presented in a group setting; 6) Requesting of student behavior that is in

accordance with his repertoire; 7) Requesting of student behavior that is in accordance with existing physical and physiological conditions, or creation/selection of teaching conditions there are effective/appropriate for the development of the student's repertoire.

Tag words: teacher training, teaching-learning process, intellectual deficiency, functional analysis of behavior, direct observation of behavior.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Características das professoras das turmas observadas na escola de educação especial	47
Tabela 2 Características dos alunos das turmas observadas na escola de educação especial	48
Tabela 3 Protocolo de registro referente à Etapa 1 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com “deficiência intelectual” em sala de aula.....	51
Tabela 4 Protocolo de registro referente à Etapa 2 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com “deficiência intelectual” em sala de aula.....	52
Tabela 5 Protocolo de registro referente à Etapa 3 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com deficiência intelectual em sala de aula	53
Tabela 6 Protocolo de registro referente à Etapa 4 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com deficiência intelectual em sala de aula	54
Tabela 7 Protocolo de registro referente à Etapa 5 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com deficiência intelectual em sala de aula	55
Tabela 8 Protocolo de registro referente à Etapa 6 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidos por professoras na interação com alunos com “deficiência intelectual” em sala de aula.....	55
Tabela 9 Sequência de comportamentos (1.1 a 1.13) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.	59

Tabela 10 Sequência de comportamentos (1.13 a 1.33) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.	62
Tabela 11 Sequência de comportamentos (4.1 a 4.22) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da quarta sessão de observação direta.....	65
Tabela 12 Sequência de comportamentos (4.23 a 4.49) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da quarta sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.	69
Tabela 13 Sequência de comportamentos (5.1 a 5.24) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da quinta sessão de observação direta.....	73
Tabela 14 Sequência de comportamentos (5.25 a 5.37) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da quinta sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.	76
Tabela 15 Sequência de comportamentos (6.1 a 6.21) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da sexta	

sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.....	79
Tabela 16 Sequência de comportamentos (6.22 a 6.42) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da sexta sessão de observação direta.....	82
Tabela 17 Sequência de comportamentos (1.1 a 1.20) da professora “L” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.	86
Tabela 18 Sequência de comportamentos (1.21 a 1.43) da professora “L” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.	89
Tabela 19 Primeira sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “C”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.....	93
Tabela 20 Segunda sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “R1”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.....	96
Tabela 21 Terceira sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “C”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de	

reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.	99
Tabela 22 Quarta sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “C”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.	102
Tabela 23 Quinta sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “R”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.	104
Tabela 24 Primeira sequência selecionada de comportamentos da professora “L” na interação com o aluno “R2”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.	106
Tabela 25 Segunda sequência selecionada de comportamentos da professora “L” na interação com o aluno “R2”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.	107
Tabela 26 Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos (A, B, C, D) identificados a partir de análise funcional de comportamentos selecionados da interação entre professora e alunos em sala de aula.	110
Tabela 27 Classe geral de comportamento com provável função aversiva para os alunos (E) identificados a partir de análise funcional de comportamentos selecionados da interação entre professora e alunos em sala de aula.	112
Tabela 28 Classe geral de comportamento comprovável função aversiva para os alunos (F) identificados a partir de análise	

funcional de comportamentos selecionados da interação entre professora e alunos em sala de aula.....	113
Tabela 29 Classe geral de comportamento com provável função aversiva para os alunos (G) identificados a partir de análise funcional de comportamentos selecionados da interação entre professora e alunos em sala de aula.....	115
Tabela 30 Classes de comportamentos das professoras com prováveis funções aversivas para os alunos e prováveis consequências e determinantes da função aversiva para os alunos.....	119
Tabela 31 Análise do comportamento “Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva para o aluno	121
Tabela 32 Análise do comportamento “Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos.....	124
Tabela 33 Análise do comportamento “Auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas tarefas” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva para o aluno	126
Tabela 34 Análise do comportamento “Auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas tarefas” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos.....	128
Tabela 35 Análise do comportamento “Corrigir resposta equivocada do aluno na presença de outros colegas, em tom de voz alto” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada	

pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva ou produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos..... 130

Tabela 36 Análise do comportamento “Afastar-se do aluno imediatamente após ele iniciar a realização de determinada atividade esperada pela professora de modo apropriado” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos..... 133

Tabela 37 Análise do comportamento “Realizar perguntas orais, relacionadas à atividade, para o coletivo” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva ou produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos..... 135

Tabela 38 Análise do comportamento “Corrigir o aluno em tom de voz alto, na presença dos outros colegas” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva ou produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos..... 137

Tabela 39 Análise do comportamento “Solicitar oralmente realização de atividade, em tom de voz alto, para determinado aluno, na presença de outros colegas, independentemente das condições físicas e fisiológicas na qual esteja” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva ou produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos..... 139

Tabela 40 Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos e classes de comportamentos derivados, a serem desenvolvidos pelas professoras na interação com os comportamentos dos alunos em sala de aula	143
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 representação dos três componentes do comportamento e suas possíveis relações (adaptado de Botomé, 2001).	43
Figura 2 Representação das pessoas e dos locais de trabalho e de observação direta das interações entre professores e alunos em sala de aula.	50

SUMÁRIO

CLASSES DE COMPORTAMENTOS A SEREM DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES DERIVADAS DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA DAS INTERAÇÕES COM COMPORTAMENTOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA 29

1. Histórico do atendimento de pessoas com “deficiência” e características da capacitação dos profissionais para esse tipo de atendimento. 30
2. Concepções acerca do fenômeno “deficiência” e procedimentos de ensino utilizados por profissionais da educação 33
3. O papel do “erro” no processo de ensino aprendizagem e sua relação com o planejamento do ensino 35
4. A noção de contingências de reforço e o uso do controle aversivo no processo de ensino-aprendizagem: implicações no desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência intelectual 36
5. Características da formação dos professores de educação especial 39
6. Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para “identificar classes de comportamentos derivadas de dados de observação direta das interações com comportamentos de alunos com deficiência intelectual em sala de aula” 40

OBTENÇÃO DE DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA, EM ESCOLA ESPECIAL 47

1. Fonte de informação 47
2. Material e equipamento 50
3. Procedimento 50

CLASSES DE COMPORTAMENTOS A SEREM DESENVOLVIDOS PELAS PROFESSORAS NA INTERAÇÃO COM COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS EM SALA DE AULA 57

1. Comportamentos disruptivos de alunos identificados por meio da organização das informações registradas por

observação direta da interação entre comportamentos de alunos e professoras em sala de aula, de acordo com a noção de comportamento.	57
2. Contingências de reforço prováveis identificadas na interação entre comportamentos de professoras e alunos em sala de aula.	92
3. Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos.	108
4. Consequências apresentadas pelas professoras aos comportamentos dos alunos com provável função aversiva e prováveis determinantes da função aversiva dessas consequências	117
5. Respostas mais apropriadas das professoras derivadas a partir da análise comportamental das classes de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos	117
6. Classes de comportamentos derivadas das classes de comportamentos com função aversiva, a serem desenvolvidas pelas professoras na interação com comportamentos dos alunos em sala de aula.	142

CONTRIBUIÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NA DESCOBERTA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS A SEREM DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES NA INTERAÇÃO COM ALUNOS EM SALA DE AULA, A PARTIR DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA DESSAS INTERAÇÕES.....	145
REFERÊNCIAS.....	152
APENDICE 1.....	156

I

CLASSES DE COMPORTAMENTOS A SEREM DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES DERIVADAS DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA DAS INTERAÇÕES COM COMPORTAMENTOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA

Capacitar professores para o desenvolvimento de ensino eficaz às novas gerações é exigência que tem orientado o trabalho de múltiplos agentes formadores nas instituições definidas por esse fim. O produto de avaliação constante e precisa do desempenho de professores no exercício de sua função é matéria-prima para os agentes responsáveis por sua formação na proposição e reformulação de objetivos de ensino. Dados de literatura têm possibilitado identificar classes de comportamentos de professores ao ensinar que necessitariam de aperfeiçoamento ou desenvolvimento para produzir aprendizagens de alunos mais significativas e mais eficazes. No caso de alunos em organizações especiais de ensino, apresentar consequências aos desempenhos desses, é especialmente crítico para a eficácia do trabalho do professor. Dessa forma, é relevante, social e cientificamente, produzir conhecimento que possibilite responder à pergunta de pesquisa: quais são as classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professores derivadas de dados de observação direta das interações com comportamentos de alunos com “deficiência intelectual” em sala de aula?

A definição de ensino, segundo Skinner (1972), é o arranjo de contingências sob as quais o comportamento se desenvolve. Ainda segundo o mesmo autor, a aprendizagem pode ocorrer sem ensino, mas o planejamento do ensino acelera o processo de aprender e pode levar a pessoa a se comportar de maneira diferente, que de outro modo talvez não acontecesse. Fica claro, então, que o professor necessita aprender a arranjar contingências que possibilitem desenvolver comportamentos de alunos, significativo para sua vida.

Zanotto (2000) afirma que contingências podem ser arranjadas pelo professor quando ele tem clareza dos desenvolvimentos comportamentais pretendidos em relação aos alunos. A autora indica ainda que ficar sob controle do que é necessário ensinar, das características de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis para fazer isso é pré-requisito para quem quer realizar um trabalho de ensino. Garantir, na capacitação de professores, que eles aprendam a propor comportamentos desejáveis para alunos, avaliem as características dos comportamentos

tamentos dos alunos relevantes para o que será ensinado são condições necessárias para o desenvolvimento de um processo de aprender efetivo.

Um ensino pouco, mal, insuficientemente ou inadequadamente planejado dificulta a identificação de suas possíveis falhas. A falta de crítica e revisão do que é feito pelo professor produz consequências como a atribuição de “culpa” ou responsabilidade às características do aluno e a “desresponsabilização” de quem ensina em relação ao processo e ao produto de seu trabalho (Zanotto, 2000; Sidman, 1985). Omote (1990) indica que, no ensino às crianças e jovens considerados “deficientes intelectuais”, aumenta a probabilidade pela responsabilidade de não aprendizagem recair nas características físicas, fisiológicas ou comportamentais dessas crianças e jovens. Ainda segundo o autor, a capacitação de professores para ensino à população com características avaliadas como “deficientes”, ensino esse conhecido pela expressão “educação especial”, torna-se, objeto relevante de estudo e de intervenção para estudiosos de diferentes áreas e para profissionais responsáveis pela capacitação de professores.

1. Histórico do atendimento de pessoas com “deficiência” e características da capacitação dos profissionais para esse tipo de atendimento.

A história da educação especial foi constituída por momentos de exclusão, atendimento segregado e início de tentativas de integração. No Brasil, no final do século XIX foram criados os primeiros ambientes para o atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência. Esses ambientes, ainda eram marcados por concepções equivocadas acerca da deficiência e baseavam-se no modelo médico de tratamento e acompanhamento, com diagnóstico, muitas vezes desconsiderando as variáveis ambientais no desenvolvimento de comportamentos considerados inapropriados. Ainda segundo o autor, atualmente é perceptível resquícios de concepções equivocadas acerca de deficiência por profissionais da saúde e educação (Mendes, 2010).

Mendes (2010) indica que o marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Aproximadamente duas décadas mais tarde são criados o Hospital Juliano Moreira, na Bahia e a Escola México, no Rio de Janeiro, para o atendimento a pessoas com “deficiência física e intelectual”. Possivelmente, as institui-

ções existentes foram criadas para o atendimento de casos mais graves, de mais visibilidade e tinham o “aspecto segregatório”, de separar as pessoas consideradas “anormais” do restante da população.

Jannuzzi (2004) indica que os primeiros ambientes específicos para o atendimento de pessoas com “deficiência” foram caracterizados por concepções pouco claras acerca do fenômeno “deficiência”. Os estudos ainda eram escassos e os critérios para a conceituação do fenômeno eram pouco claros ou precisos e qualquer pessoa que desviasse do padrão poderia ser diagnosticada como “deficiente”. Muitas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais e escolares estabelecidas pela sociedade da época eram consideradas “deficientes intelectuais”.

Almeida (2004) faz uma retrospectiva e verifica que no período de 1950 a 1959, houve expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com “deficiência intelectual” e, concomitantemente, surgiram os primeiros cursos de profissionalização em educação especial. Os primeiros cursos para profissionais que desejavam lidar com pessoas com deficiência eram de ensino médio e reuniam professores de vários Estados. No final dos anos 60, surgiram os primeiros cursos de formação de nível superior habilitando profissionais a lidar com o fenômeno da “deficiência”. Almeida (2004) indica que enquanto alguns Estados permitiam a formação em nível médio, outros exigiam que o profissional que atuasse com pessoas com “deficiência intelectual” tivesse curso universitário com habilitação para lidar com essa demanda. A expansão na oferta de atendimento para pessoas com “deficiência intelectual” criou uma condição favorecedora para o desenvolvimento de cursos de capacitação para profissionais interessados em trabalhar no ensino especial.

Mendes (2010) indica que alguns historiadores consideram que, na década de 1970, houve a institucionalização da educação especial devido ao aumento na quantidade de textos legislativos, de associações e estabelecimentos criados para realizar esse tipo de educação e do envolvimento das instâncias públicas nos problemas relacionados à aprendizagem ou ensino de “deficientes”. Mesmo com o aumento da visibilidade acerca das questões a respeito da pessoa com “deficiência”, as condições de ensino oferecidas ainda eram precárias e pouco acessíveis à maioria da população. Entre as décadas de 1970 e 1990, o Ministério da Educação realizou três levantamentos estatísticos acerca da educação especial no país. Mendes (2010) analisa que mesmo nos centros mais desenvolvidos do país, o acesso à escola para alunos com “deficiências” ainda permanecia sendo mínimo, com estimativa de cerca de 1,5% a 2%

de matriculados. O aumento da oferta de estabelecimentos especializados e maior visibilidade por parte do poder público nos problemas relativos à “deficiência” não foram suficientes para garantir o acesso da maioria das pessoas que se beneficiariam dos serviços. Isso leva a alguns questionamentos: quais as características do tipo de ensino oferecido nas instituições especializadas? Essas características diminuíam a probabilidade de procura por parte da população?

Mendes (2010) analisa que os alunos com “deficiência” que tinham acesso a escola se defrontavam com duas alternativas disponíveis: a escola filantrópica que não assegurava a escolarização ou a classe especial nas escolas públicas estaduais. Essas duas alternativas tinham o caráter segregatório, de separar as crianças avaliadas com “deficiência” daquelas que “não tinham deficiência”. Ainda segundo a autora, o sistema parecia se limitar a partir do rótulo dado ao aluno, num modelo que pressupunha que os problemas estivessem centrados no indivíduo, cuja incapacidade escolar estivesse relacionada a “processos cognitivos subjacentes” (p.103).

Até o final da década de 90, ainda se encontrava no Brasil procedimentos para isolar indivíduos com “deficiência” e serviços centrados na função de “efetuar diagnósticos”, segundo Mendes (2010). Currículo e estratégias educacionais ainda não eram o foco das discussões envolvendo educação especial. A educação oferecida apresentava um duplo ônus: o rótulo e estigma da deficiência e a consequente exclusão social, além da minimização das suas potencialidades por meio de uma educação de qualidade inferior.

A partir do final da década de 90 do século XX, Mendes (2010) indica que a educação especial brasileira começou a ser marcada pelo debate da inclusão escolar, envolvendo os adeptos da educação inclusiva e os adeptos da inclusão total. A educação inclusiva é caracterizada pela matrícula do aluno em escola regular e acompanhamento em escola especial ou outro tipo de ensino voltado especificamente às pessoas com “deficiência”. A inclusão total se caracteriza pela matrícula do aluno somente em escola regular, sem vínculo ou acompanhamento em escolas especiais. O debate acerca dos tipos de atendimentos oferecidos a pessoas com “deficiência” e qual deve prevalecer ainda hoje é acirrado, devido à imposição de medidas políticas radicais e pouco consensuais.

Michels (2002) em análise da política brasileira de educação especial enfatiza que houve avanços em termos de legislação e concepções acerca das pessoas com “deficiência intelectual”. Esses avanços, porém, ainda não são suficientes para garantir acesso total e ensino de qualidade às pessoas com “deficiência”. Concepções claras e precisas acerca do

que se entende por “deficiência intelectual” poderia auxiliar os profissionais de educação, principalmente professores, a planejar e criar condições mais favorecedoras ao processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula e aumentar a probabilidade da sua própria capacitação ocorrer contínua e sistematicamente avaliada e aperfeiçoada com base na qualidade de sua intervenção principalmente junto a população considerada como “deficiente”.

2. Concepções acerca do fenômeno “deficiência” e procedimentos de ensino utilizados por profissionais da educação

Jesus (1996), em estudo realizado em classes regulares, que contavam com alunos com algum tipo de deficiência, relatou predominância de uso, por professores, de estratégias de ensino da alfabetização com características pouco pertinentes à realidade de vida dos alunos. Segundo o estudo da autora, as “cartilhas” eram utilizadas e seguidas sem adaptações a aspectos da realidade dos alunos pela maior parte dos profissionais. A autora constatou que os procedimentos de ensino de sequenciação numérica, somas, subtrações e formação de números também tinham pouca relação com a realidade dos alunos. A autora destaca ainda inadequações quanto aos procedimentos adotados para qualquer aluno em fase de alfabetização como: explicações longas e pouco objetivas, movimentação insuficiente da professora pela sala para atender aos pedidos de ajuda ou observar a execução da atividade. Seria útil que métodos e procedimentos de ensino fossem utilizados pelos profissionais de educação privilegiando aspectos compatíveis com a realidade e repertório dos alunos afim de aumentar a probabilidade de que aprendizagens significativas, como comportamentos de ler, escrever e calcular, ocorram.

Silva (1999) considera que a simplificação das ações e de procedimentos de ensino, que seriam condições muito favorecedoras de aprendizagens para alunos, é determinado pelo viés sob o qual o aluno com “deficiência intelectual” é caracterizado. Para Silva (1999), afirmativas como ele é “lento”, “não consegue fazer abstrações”, “tem atraso mental”, “apresenta déficit”; comentários, muitas vezes, comuns nas escolas, transformam frequentemente os processos de ensinar e de aprender desses alunos em processos de “conformismos”. Alguns procedimentos deixam de ser “tentados” pelos profissionais de educação por considerarem que o aluno não é capaz de realizar determinada tare-

fa. Assim, o professor deixa de ensinar determinados comportamentos para o aluno e este não aprende devido a suposição de que não conseguiria fazê-lo.

Sidman (1985) explicita que as concepções dos profissionais da educação a respeito de como ocorre a aprendizagem das pessoas influenciam o modo como planejam e executam as atividades de ensino. O autor considera que concepções equivocadas acerca do processo de aprender de uma pessoa, podem trazer prejuízos àqueles que aprendem. Se o professor de um aluno com deficiência intelectual, por exemplo, considera que a capacidade de aprender do aluno seja limitada, provavelmente irá dispor somente condições para que aprendizagens mais simples ocorram. Ao ser considerado que o que determina a aprendizagem é a “capacidade” inata do aluno, se não ocorre aprendizagem a responsabilidade é do aluno e não do professor (Sidman, 1985; Kubo e Botomé, 2001). Conhecer as implicações e decorrências do que é entendido por “aprender”, torna mais claro quais comportamentos envolvidos neste processo são críticos e desmistificam a noção de que se a aprendizagem não ocorre a responsabilidade é unicamente do aluno.

Lunardi (2005) questiona a falta de procedimentos de ensino que favoreçam a aprendizagem de pessoas com algum grau de “deficiência intelectual”. A autora destaca que nos debates acerca dos procedimentos de ensino para alunos com deficiência intelectual são incipientes discussões acerca de aspectos como a adequação de procedimentos de ensino às características dos alunos. Os recursos utilizados em sala de aula, muitas vezes, são incompatíveis ou insuficientes em relação ao que deve ser ensinado, o que pode prejudicar o processo de ensino aprendizagem. Por exemplo, um professor pode solicitar aos alunos que realizem determinada atividade, como pintar um desenho, porém sem ter claro a função de tal atividade. Ao solicitar uma tarefa ao aluno, o professor precisa ter claro qual a função e o que deve ser obtido ao final da realização da atividade.

Lunardi (2005) afirma que profissionais de escolas regulares e especiais tem apresentado problemas ao ensinar. As instruções para os alunos muitas vezes não são claras e não há a verificação de que o aluno esteja, de fato, aprendendo de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor. Instruções pouco claras e a falta de verificação acerca do que o aluno aprendeu dificultam o processo de ensino aprendizagem independente da presença ou não da deficiência.

Em pesquisa conduzida por Ferri e Hostins (2006) foram analisados comportamentos de docentes junto a alunos com e sem “deficiência” em escolas regulares e escolas especiais. A observação desses compor-

tamentos foram seguidos de encontros com os professores para apresentação e discussão dos dados coletados e a oferta de sugestões metodológicas que favorecessem a aprendizagem dos alunos. Com essa proposição, as autoras destacaram que é necessário que o professor articule os objetivos da aprendizagem com a execução das atividades pedagógicas propostas, realize planejamento tendo como base os registros das observações e análises do desempenho dos alunos e a valorização da diversidade de respostas do aluno às situações de aprendizagem. Resultados de estudos como esses possibilitam concluir que, para que a aprendizagem ocorra, é necessário conhecimento acerca de formulação de objetivos de ensino e execução de tarefas que contemplem esses objetivos (Botomé, 1980). Ficar sob controle do comportamento do aluno aumenta a probabilidade do professor conseguir que seus alunos apresentem desempenhos compatíveis com o que tenha planejado.

3. O papel do “erro” no processo de ensino aprendizagem e sua relação com o planejamento do ensino

Sidman (1985) considera que alguns profissionais da educação acreditam que errar é parte necessária do processo de aprendizagem. Para o autor, de acordo com esta concepção, não há um planejamento do ensino para que o aluno não cometa erros. Os alunos podem apresentar várias tentativas frustradas até conseguirem resolver a questão apresentada pelo professor e obterem consequências reforçadoras (Sidman, 1985). Ainda segundo o autor, essas tentativas, sem sucesso imediato, exigem um alto custo de resposta por parte dos alunos. A noção de que aprendizagem requer ensaio e erro pode levar o professor a não planejar o ensino e o aluno a encontrar situações aversivas, antes de o comportamento ser reforçado.

Para Bandini e col. (2006) é importante o desenvolvimento e a aplicação de procedimentos de ensino que minimizem as oportunidades de erros por parte dos alunos. Os autores afirmam que se o ensino for programado de modo em que haja exigência de “passos” sutis entre a resposta inicial do aluno e a resposta final esperada, a aprendizagem pode ocorrer mais facilmente. Se o procedimento utilizado para ensinar for planejado com determinadas características é possível reduzir o número de erros ao mínimo.

Sidman (1985) considera que arranjar contingências ambientais pode eliminar erros e isto implica em mudança do que se entende por

aprendizagem. Para o autor, se o profissional da educação considerar como foco da aprendizagem não só as características dos alunos, como também o processo e planejamento do ensino, ele teria subsídios para torná-la mais efetiva. Para Sidman (1985), por muito tempo, pessoas com algum tipo de “deficiência” foram consideradas incapazes de aprender devido às características de seu repertório, sendo que o que poderia ser problema seria o procedimento de ensino utilizado. Considerar como foco da aprendizagem os procedimentos de ensino e não somente as características do aluno é um avanço para a Psicologia e para a Educação. O ensino pode ser programado e as características dos alunos não são mais um impedimento para que a aprendizagem ocorra, mas sim aspectos considerados no planejamento do professor para tornar a aprendizagem mais efetiva. Conhecer o repertório, ritmo, consequências reforçadoras ajudam o professor a propor condições mais efetivas de ensino e possibilitam identificar quais classes de comportamentos são necessárias para compor programas de capacitação de professores para lidar com alunos do ensino regular ou especial.

4. A noção de contingências de reforço e o uso do controle aversivo no processo de ensino-aprendizagem: implicações no desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência intelectual

As contingências de reforço são os processos básicos pelos quais um organismo aprende novos comportamentos. A palavra “contingência” significa possibilidade. Ao falar de contingência em relação ao comportamento, o termo se refere à natureza das relações entre classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes (Botomé, Kienen; 2008). “Contingência de reforçamento caracteriza a probabilidade de influência entre esses três componentes do comportamento” (Botomé, Kienen; 2008, p.85).

Botomé e Kienen (2008) explicitam os cinco tipos de contingência de reforçamento: Contingência de reforço positivo, contingência de reforço negativo, extinção, contingência de punição positiva e negativa. A contingência de reforço positivo se refere ao processo no qual é apresentado ou produzido um estímulo reforçador, que aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta que produziu o estímulo reforçador. A contingência de reforço negativo se refere ao processo no qual é retirado um estímulo aversivo, aumentando a probabilidade de ocorrência da resposta que eliminou o estímulo aversivo. A contingência de extin-

ção se refere ao processo no qual nenhum estímulo é retirado ou produzido pela classe de respostas. A contingência de punição positiva se refere ao processo no qual é apresentado ou produzido um estímulo aversivo que diminui a probabilidade de ocorrência da classe de respostas que produziu esse estímulo aversivo. A contingência de punição negativa se refere ao processo no qual é retirado um estímulo reforçador que diminui a probabilidade de ocorrência da classe de respostas que produziu a retirada do estímulo reforçador (Botomé, Kienen; 2008).

Profissionais de instituições educacionais, segundo avaliações realizadas por estudiosos do campo e da área, de modo geral, utilizam poucos reforçadores positivos e muitos estímulos punitivos (Skinner, 1979; Sidman, 1985; Zanotto, 2000). Muitos dos reforçadores positivos utilizados pelos profissionais de instituições educacionais são conhecidos: notas, aceitações sociais, diplomas, graus, medalhas. Assim como são muito conhecidos os estímulos punitivos utilizados por esses mesmos profissionais: retenção, reprovação, expulsão, ameaças (Skinner, 1972). É sabido que controle aversivo do comportamento envolve reforçamento negativo e punição (Millenson, 1975; Catania, 1999). Como um dos efeitos da punição é imediato (suspensão do comportamento indesejável), sua utilização é difundida nas instituições educacionais (Panetta e col., 2006). Em geral, como examina Zanotto (2000), o caráter temporário do efeito do controle aversivo não é “percebido” e os profissionais da educação continuam a defender e a adotar procedimentos aversivos ao lidar com problemas disciplinares e pedagógicos dos alunos. O uso do controle aversivo em relação ao comportamento considerado indesejado pelo professor, suspende temporariamente esse comportamento. O fato do comportamento ter ficado suspenso não assegura que o aluno tenha aprendido a se comportar da maneira mais produtiva para ele ou para as pessoas com as quais interage.

As apresentações de estímulos aversivos visam o controle comportamental imediato. Decorre, então, um dos problemas na educação escolar, pois o planejamento de ensino necessita considerar a aprendizagem de comportamentos cujas ocorrências serão em ambientes futuros, como afirmam Panetta e col. (2006). Segundo os autores, a escola deve propiciar condições para que o aluno aprenda comportamentos significativos ao lidar com situações imediatas, a médio e a longo prazo. A apresentação de estímulos aversivos é ineficaz como condições de ensino, pois tem como efeito apenas suspender o comportamento (Catania, 1999; Millenson, 1975). A pessoa submetida a este tipo de controle não aprende exatamente o que deve ser capaz de fazer em diferentes situações.

O uso da punição tem produzido efeitos evidentes em estudantes (Skinner, 1979). Para Zanotto (2000), o aluno pode fugir ou esquivar do controle aversivo instalado e o faz permanecendo “desatento”, evitando responder as questões dos professores, evitando participação nas aulas etc. Segundo a autora, mantido sob tais circunstâncias, o aluno pode “acomodar-se” à situação sem reagir ou reclamar. Desistir da escola pode ser o elo final de uma cadeia desses vários tipos de fugas (Zanotto, 2000). Em estudos de Panetta e col. (2006), foi possível observar uma menor frequência dos alunos em sala de aula. Ou seja, um aumento dos comportamentos de esquivia (evasão), além de violência com os professores (ameaças, insultos) e com a instituição escolar (destruição de cadeiras, pichações, roubo de material escolar). A educação tem sistematicamente reproduzido técnicas aversivas da cultura em sala de aula. (Panetta e col.; 2006). Superar tais técnicas de controle aversivo significa um avanço no sentido de tornar o processo de ensino aprendizagem mais efetivos. Uma alternativa para o uso de controle aversivo seria identificar procedimentos que possibilitem um maior controle por condições não aversivas nas interações em sala de aula, com menor prejuízo para professores e alunos.

Muitas vezes, a apresentação de comportamentos disruptivos pelos alunos está relacionada a situações aversivas experimentadas por ele ou ao uso de punição pela professora em sala de aula. Se a professora apresenta uma técnica de controle sobre o comportamento do aluno, este pode apresentar comportamentos de contra-controle, dentre eles os comportamentos disruptivos. A literatura da área classifica como transtornos disruptivos aqueles em que os comportamentos característicos associados são de transgressão de normas, desafiadores e antissociais, que causam muito incômodo nas pessoas por serem problemas de grande impacto no ambiente social, em geral com implicações severas (Koch & Gross, 2005; Veiga, 2007). Nesta pesquisa vai ser considerada como definição de comportamento disruptivo a “apresentação de comportamentos que extrapolam ao comprometido e definido para a situação de ensino”.

Para Panetta e col. (2006), a aprendizagem ocorrida com o uso do controle aversivo é limitada: o aluno aprende a se esquivar do efeito da estimulação aversiva e quase mais nada é aprendido. Não há muito espaço para o desenvolvimento de outras novas respostas e o repertório adquirido em sala de aula, nesse sentido, é estrito (Panetta e col.; 2006). Haveria como os professores utilizarem outras técnicas não punitivas? Os conhecimentos de pedagogia que os professores dispõem são suficientes para um ensino efetivo? Os professores recebem uma preparação

adequada? Essas perguntas direcionam a discussão para a necessidade de produzir conhecimento que possibilitem aos profissionais da educação desenvolver comportamentos para lidar com diferentes situações em sala de aula.

5. Características da formação dos professores de educação especial

Glat e Pletsch (2010) discutem acerca da capacitação de profissionais ao atuar na educação especial e concluem que essa tem demonstrado algumas deficiências. Para as autoras, a produção de conhecimento, que deveria ser base para a capacitação dos profissionais, ainda está fundamentada em conceitos pouco claros ou equivocados acerca dos processos nucleares que constituem objeto de intervenção desses profissionais. Para Bueno (1999) alguns profissionais da Educação tem desenvolvido sua capacitação com base no conhecimento das dificuldades específicas dos alunos, dando ênfase a essas “deficiências”. Para o autor, é como se o profissional tivesse que apresentar comportamentos de ensino diferencialmente de acordo com o “diagnóstico” do aluno. Essa concepção aumenta a probabilidade de o professor ficar sob controle de um rótulo, um nome como se fosse a explicação para os comportamentos apresentados pelo aluno e não ficar sob controle das características relevantes dos comportamentos desse aluno e das condições relacionadas à facilitação (ou probabilidade) de ocorrência (ou desenvolvimento) desses comportamentos.

Glat e Pletsch (2010) relatam que a maioria dos docentes trabalha em situações individualizadas, em pequenos grupos, nas classes especiais. As quais são, muitas vezes, estruturadas sem um planejamento consistente e proposta de avaliação sistemática (Glat e Pletsch, 2010). O trabalho em pequenos grupos, com poucos interlocutores disponíveis e acesso restrito a informação de qualidade, aliado à falta de planejamento e de avaliação das intervenções realizadas acarretam prejuízos no desenvolvimento de repertório dos alunos. Se o professor não tem claro os objetivos de ensino, o que o aluno deve ser capaz de realizar ao final do curso, conforme examinado por Botomé (1980), muito provavelmente não identificará com precisão quais instrumentos e procedimentos deverá utilizar para obter um resultado satisfatório. O conhecimento produzido e sistematizado sob a denominação de Análise Experimental do Comportamento tem possibilitado avaliar muitas das concepções vigen-

tes acerca do que consistem os processos de ensinar e aprender, a função de objetivos de ensino e o papel do professor, como também identificar classes de comportamentos necessárias que sirvam de base para capacitar professores.

6. Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para “identificar classes de comportamentos derivadas de dados de observação direta das interações com comportamentos de alunos com deficiência intelectual em sala de aula”

As contribuições da Análise do Comportamento no entendimento do fenômeno psicológico foram possíveis devido a muitos estudos do comportamento humano e animal. O fisiólogo russo I. P. Pavlov, no final do século XIX, com seus estudos acerca do comportamento digestivo de cães, trouxe contribuições importantes para a Psicologia, pois descobriu, entre outras coisas, o condicionamento reflexo. Na época dessa descoberta, muitos pesquisadores consideraram que ela era a solução final para o entendimento do comportamento, enquanto outros (Thorndike, Watson, Skinner, por exemplo) continuaram a desenvolver pesquisas a partir dela (Keller e Shoenfeld, 1968; Skinner, 2003; Skinner, 1982).

Segundo Skinner (2003), os experimentos que levaram a descoberta do condicionamento reflexo de Pavlov, começaram a partir do estudo digestivo de cães. Sempre que é apresentado um pedaço de carne a um cão, a visão da carne e sua olfação provocam salivação no animal. Após várias apresentações do pedaço de carne ao animal, trazidos de outro cômodo pelo pesquisador, Pavlov constatou que o cão salivava antes mesmo da comida ser apresentada. O cão salivava ao escutar os passos do pesquisador trazendo o pedaço de carne. O som dos passos do pesquisador tornou-se para o cão um sinal de que a carne viria depois. Todo o organismo do animal reagia como se a carne já estivesse presente. Um estímulo que nada tinha a ver com a alimentação, meramente sonoro, passou a ser capaz de provocar modificações digestivas. Skinner (2003) argumenta que um estímulo antes neutro (som dos passos do pesquisador) adquire o poder de eliciar a resposta (salivar) que originalmente era eliciada por outro estímulo (apresentação da carne). A mudança ocorre quando o estímulo neutro (som dos passos do pesquisador) foi seguido ou reforçado pelo estímulo efetivo (apresentação da

carne). A este processo, Pavlov chamou de condicionamento reflexo (Keller e Shoenfeld, 1968; Skinner, 2003; Skinner, 1982).

O objetivo das pesquisas de Pavlov era demonstrar o que acontecia com o cérebro e com os impulsos nervosos quando algum estímulo ambiental afetasse os órgãos dos sentidos. A explicação do condicionamento ainda estava restrita a um processo interno ao organismo. Apesar disso, a contribuição das pesquisas de Pavlov para o entendimento da adaptação do comportamento dos organismos por meio de métodos experimentais permitiu o desenvolvimento de outras pesquisas (Keller e Shoenfeld, 1968; Skinner, 2003; Skinner, 1982) que contribuíram para o desenvolvimento da noção de comportamento dos organismos e de seus determinantes.

De acordo com Millenson (1967), foi com os estudos de E.L. Thorndike no final do século XIX que a “história de vida” do organismo passou a ser considerada como variável na realização dos experimentos. O cientista criou algumas condições para aumentar o grau de precisão e generalidade dos resultados: repetir os experimentos com um mesmo animal diversas vezes, com animais diferentes e várias espécies. No experimento de Thorndike, o animal apresentava diversas respostas até encontrar a saída da caixa onde eram realizados os experimentos. Os efeitos dessas respostas selecionavam as respostas posteriores. Se o animal não encontrava a saída, apresentava outras respostas até que a encontrasse. A essa descoberta chamou-se “lei do efeito”, a capacidade dos efeitos passados do comportamento do animal modificarem os comportamentos atuais. De acordo com Millenson (1967), foi com os experimentos de Thorndike que, pela primeira vez, estabeleceu-se uma relação entre o que o organismo faz e as consequências de sua ação e o produto disso nos comportamentos futuros, no entanto, ao analisar as situações observadas, Thorndike inferiu que a sensação de “prazer” era a causa do sucesso dos animais encontrarem a saída da caixa, o que levou a um retrocesso na história do estudo do comportamento. Remetendo aos estudos que consideravam os estados mentais para explicar o comportamento.

Em 1913, John B. Watson publicou o “manifesto behaviorista”, um conjunto de palestras no qual defendia o abandono da introspecção e a adoção da observação direta do comportamento como método possível para uma psicologia científica. A reivindicação de Watson era a transformação da Psicologia, por meio da adoção da observação do comportamento como método, numa ciência capaz de prever e controlar o comportamento, com aplicações práticas. Para Millenson (1967), com essas proposições, o apelo à observação e experimentação do comportamento,

a rejeição de conceitos mentais não passíveis de observação direta e a aplicação prática dos conhecimentos produzidos pela psicologia tornaram-se elementos marcantes na sua proposta.

Segundo Russel (1969), ao produzir conhecimento, as pessoas, em geral, tem como ponto de partida o conhecimento existente sobre os fenômenos. O conhecimento pode ser “transmitido” através das gerações. O acúmulo de informações ao longo dos anos permite que o homem não volte ao ponto de partida da geração anterior. As novas descobertas feitas por cientistas permitem que o conhecimento científico avance. Russel (1969) argumenta que os resultados obtidos com o método científico não são considerados pela Ciência absolutos, irrevogáveis, completos. As pesquisas científicas estabelecem um erro provável, uma margem que permite aos cientistas futuros aperfeiçoarem ou contestarem o resultado apresentado, construindo o conhecimento através de aproximações sucessivas. Segundo o mesmo autor, o que já foi elaborado sobre determinado fenômeno dá sustentação às pesquisas científicas futuras.

Carrara (1988) comenta que as explicações mentalistas foram superadas a partir das pesquisas de B. F. Skinner (1904-1990). Antes dos experimentos de Skinner, os pesquisadores buscavam explicar os comportamentos por meio de conceitos metafísicos ou subjetivos, enquanto outros excluíam o estudo da subjetividade humana. Skinner, com a proposta behaviorista radical, promoveu o estudo científico do comportamento sem desconsiderar o estudo de eventos privados.

Nos experimentos de Skinner (2003), um rato privado de alimento e água era colocado numa caixa. O animal emitia diversas respostas e quando se aproximava de uma barra perto da parede da caixa, o pesquisador introduzia uma gota de água por meio de um mecanismo possibilitando que o rato bebesse. As próximas gotas eram apresentadas quando o rato se aproximava um pouco mais da barra. Assim, gradual e sucessivamente até que o animal estivesse pressionando a barra completamente para receber a gota de água. O autor observou que as respostas do rato que eram seguidas por um estímulo (água) aumentavam de frequência, enquanto outras diminuía. Com este princípio, Skinner passou a modelar diferentes padrões comportamentais em diferentes espécies e estabeleceu o conceito de condicionamento operante, ou seja, as consequências de uma classe de respostas podem influenciar a probabilidade de ocorrência futura dessa classe.

Skinner (2003) argumenta que o comportamento operante é aquele que opera no ambiente, modificando-o de alguma maneira. Essa modificação altera a probabilidade futura do comportamento ocorrer nova-

mente em situações semelhantes. O comportamento operante é controlado pelas consequências que o seguem. Ainda segundo o mesmo autor, o indivíduo aprende a agir de determinada maneira em seu ambiente dependendo das consequências que ocorreram em situações semelhantes passadas. O comportamento operante é aprendido, ou seja, adquirido e mantido de acordo com as suas consequências.

Para Carrara (1988), o conceito de comportamento operante permitiu a comunidade científica perceber que a história de vida do organismo e as consequências produzidas por suas ações influenciam a classe de respostas apresentadas pelo organismo em situações semelhantes futuras. Os estudos de Skinner avançaram em relação aos estudos anteriores, pois já não explicava o comportamento por meio de conceitos mentalistas ou fisiológicos, e sim por uma rede de relações entre aquilo que o organismo faz e o que antecede e é produzido por suas ações (Skinner, 2003; Botomé, 2001).

A noção de comportamento como uma relação entre aquilo que o organismo faz (respostas apresentadas) e o ambiente (antecedente e consequente as respostas apresentadas) no qual ele faz, foi sistematizado por Botomé (2001), desde as primeiras concepções acerca do que seria “comportamento dos organismos” por Skinner (1938) até o conceito atual neste século XXI, a partir das contribuições de diferentes estudiosos do comportamento ao longo da história da Análise Experimental do Comportamento (Botomé, 2001). A Figura 1 representa os três componentes do comportamento.

Figura 1 representação dos três componentes do comportamento e suas possíveis relações (adaptado de Botomé, 2001).

Situação antecedente (O que acontece antes da ação do organismo)	Resposta (ação do organismo)	Situação consequente (o que decorre da ação do organismo)
A.	→	C.
B.	←	D.
E.	→	F.
	←	

De acordo com Botomé e Kienen (2008), o comportamento não é fixo, imutável, ele é entendido como um processo. Um processo é algo em constante mudança. Essas mudanças ocorrem devido as diferentes

relações entre os três componentes do comportamento. Os três componentes do comportamento são situação antecedente (ou classe de estímulos antecedentes), resposta (ou classe de respostas) e situação consequente (ou classe de estímulos consequentes). A classe de estímulos antecedentes se caracteriza pelos aspectos presentes no ambiente no qual o organismo está inserido. A classe de estímulos consequentes é o que decorre da classe de respostas apresentada pelo organismo. A classe de respostas se refere a tudo aquilo que o organismo faz. A identificação e caracterização do tipo de relação estabelecida entre os três componentes do comportamento permite ao pesquisador ter mais claro o que está envolvido neste processo.

As flechas presentes na Figura 1 indicam os tipos de relações estabelecidas entre os componentes do comportamento. A letra “A” na Figura 1 indica a relação entre a classe de estímulos antecedentes e a classe de respostas. Os aspectos da classe de estímulos antecedentes “facilitam, favorecem, impedem ou dificultam a ação do organismo” (Botomé e Kienen, 2008, p. 28). A letra “B” indica a relação entre a classe de respostas e a classe de estímulos antecedentes. Essa relação, segundo Botomé e Kienen (2008) é caracterizada pela oportunidade da classe de respostas produzir algum resultado, essa oportunidade é sinalizada por algum aspecto presente na classe de estímulos antecedentes. A letra “C” indica a relação entre a classe de respostas e a classe de estímulos consequentes, Botomé e Kienen (2008) explicam que as propriedades da classe de respostas produzem resultados ou são seguidas por aspectos do ambiente. A letra “D” indica a relação entre a classe de estímulos antecedentes e a classe de respostas, para Botomé e Kienen (2008) as propriedades das consequências alteram a probabilidade futura de ocorrência da resposta que produziu a consequência. A letra “E” indica a relação entre a classe de estímulos antecedentes e a classe de estímulos consequentes, segundo Botomé e Kienen (2008) os aspectos da situação antecedente sinalizam a consequência que será produzida, caso a classe de respostas seja apresentada. A letra “F”, segundo Botomé e Kienen (2008) indica a relação entre a classe de estímulos consequentes e a classe de estímulos antecedentes, “a consequência da classe de respostas faz com que os aspectos do meio adquiram propriedades de sinalizadores. Esses aspectos do meio sinalizam que, mediante um determinado tipo de ação, será possível obter um determinado tipo de consequência” (p.30). A manutenção ou modificação de determinado comportamento depende da relação entre os três componentes.

A palavra “classe” se refere ao conjunto de diversas unidades de comportamentos que apresentam como características em comum o tipo

de consequência do comportamento (Skinner, 2003). A partir desse conceito é possível classificar uma unidade de comportamento em uma determinada classe por sua similaridade funcional, ou seja, para que dois ou mais comportamentos formem uma classe estes necessitam ter uma função similar no ambiente (Follette, Naugle e Linne-rooth, 1999).

O conceito de classe é fundamental para realizar avaliação funcional do comportamento. Para que um comportamento seja considerado como pertencente a uma mesma classe, não basta que a mesma resposta ocorra, é preciso que a função daquela resposta seja identificada. Quando unidades de respostas apresentam a mesma consequência, mesmo que outros componentes sejam diferentes, essas unidades podem formar uma mesma classe (Skinner, 2003).

O comportamento operante é controlado pelas suas consequências (Skinner, 2003). Dependendo da consequência, as relações entre os três componentes do comportamento se fortalecem ou enfraquecem (Millenson, 1967). O fortalecimento ou enfraquecimento das relações entre os componentes do comportamento aumentam ou diminuem a probabilidade dele ocorrer em situações futuras.

O histórico acerca do desenvolvimento de conceitos como “comportamento” ajuda a entender como os pesquisadores chegaram às conclusões atuais acerca do termo e suas características. O pesquisador, ao situar-se no contexto das descobertas já realizadas, pode iniciar pesquisas a partir das descobertas já feitas. O conceito de comportamento modificou-se através dos tempos e das pesquisas realizadas e, hoje, pode auxiliar profissionais de diversas áreas a atuar na manutenção e modificação de comportamentos, já que torna mais clara a relação entre situação antecedente, resposta do organismo e situação consequente. A identificação de classes de comportamentos a serem desenvolvidos por professores derivadas de dados de observação direta das interações com comportamentos de alunos com “deficiência intelectual” em sala de aula, depende da caracterização das situações com as quais o professor lida, quais as respostas que apresenta ao lidar com essas situações e as consequências decorrentes das respostas apresentadas.

II

OBTENÇÃO DE DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA, EM ESCOLA ESPECIAL

1. Fonte de informação

Foram utilizadas 10 sessões registradas cursivamente por meio de observação direta de comportamentos de professores e alunos em sala de aula de uma escola de educação especial, realizadas no período de abril a agosto de 2009.

1.1. Características das condições nas quais foram realizadas observação direta da interação entre comportamentos de professores e alunos em sala de aula

1.1.1. Participantes

Duas professoras e 11 alunos de uma escola de educação especial de uma cidade de aproximadamente 60.000 habitantes do sul do país. As características das professoras estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 Características das professoras das turmas observadas na escola de educação especial

Características	Professoras	
	S	L
Idade	42 anos	48 anos
Formação profissional	1. Magistério (1985) 2. Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais e educação infantil (2009)	1. Magistério (1980) 2. Licenciatura plena em letras – português/inglês (1985)
Especializações	1. Preparação de professores para atuar com deficiência mental (1986) 2. Preparação profissional de educação especial (1999)	1. Educação especial na educação infantil (2005) 2. Estudos adicionais em educação especial – setor de deficiência mental (1985)
Tempo de profissão	23 anos	30 anos

Tempo de trabalho na escola	23 anos	33 anos
Carga horária semanal de trabalho na escola	20h	40h

E as características dos alunos estão apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 Características dos alunos das turmas observadas na escola de educação especial

CARACTERÍSTICAS		TURMAS	
		S	L
Quantidade de alunos	Meninas	-	2
	Meninos	5	4
	Total	5	6
Idade média dos alunos		10	13
Diagnóstico dos alunos		Deficiência intelectual	Deficiência intelectual

1.1.2. Características da organização escolar

A escola especial na qual os participantes trabalhavam ou estudavam estava situada em uma cidade de aproximadamente 60.000 habitantes no sul do país e era caracterizada como uma associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE). A instituição atendia crianças, jovens e adultos com “deficiência mental”, “deficiências múltiplas”, “síndrome do autismo” e “paralisia cerebral” do município e localidades vizinhas. No ano de 2009, a escola atendia 270 alunos e contava com doze professoras, duas psicólogas, quatro fisioterapeutas, uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga, uma assistente social, uma coordenadora pedagógica, uma diretora e dez funcionários com funções de apoio operacional.

A escola foi fundada em 1964, por famílias que tinham filhos com “necessidades especiais”. A partir de 2003, a instituição passou a encaminhar os alunos para a rede regular de ensino fazendo o acompanhamento, orientação e avaliação desses alunos, por meio de visitas e

orientações a professoras nas escolas regulares. Em 2008 foram incluídos 85 alunos, os quais frequentavam o ensino regular e também tinham aulas de reforço duas vezes por semana na escola especial.

A escola oferecia cinco modalidades de ensino: educação infantil (até seis anos), ensino fundamental (de sete a catorze), ensino de jovens e adultos (a partir dos quinze anos), educação pré-profissional (oficinas de artesanato, reciclagem e padaria) e programas pedagógicos específicos (atendimentos individuais com pessoas com deficiências múltiplas).

1.1.3. Procedimento de observação e registro dos dados

Foram realizadas observações diretas quinzenais, no período de abril a junho de 2009, com duração de 45 minutos em cada nas duas turmas apresentadas. Essas observações visavam o registro das interações entre professores e alunos em sala de aula e foram realizadas por meio de registro cursivo por estagiária da última fase de formação de um curso de graduação em Psicologia, como parte das atividades de estágio supervisionado, cujo objetivo foi identificar comportamentos da professora que necessitariam de modificação ao interagir com alunos em sala de aula.

1.1.4. Características dos locais de observação

As observações diretas foram realizadas em salas de aula cujo esquema está apresentado na Figura 2.

Figura 2 Representação das pessoas e dos locais de trabalho e de observação direta das interações entre professores e alunos em sala de aula.



2. Material e equipamento

- Computador pessoal
- Protocolo de observação para identificar os comportamentos das professoras em relação aos alunos nos registros cursivos feitos de sessões previamente selecionadas.

3. Procedimento

3.1. De escolha da fonte de informação

A fonte foi escolhida por ser um conjunto de informações já organizadas, possibilitando análise das interações entre professores e alunos em sala de aula numa instituição de ensino especial.

3.2. De escolha das sessões registradas

Foram escolhidas 10 sessões, de um total de 15 sessões, por elas terem tempo de observação equivalentes (45 minutos). Foi observado

critério de serem sessões nas quais já havia familiaridade do observador na turma e com a professora.

3.3. De coleta, tratamento e análise de dados

ETAPA 1. Identificar comportamentos disruptivos dos alunos por meio da organização das informações registradas por observação direta da interação entre comportamentos de alunos e professoras em sala de aula, de acordo com a noção de comportamento.

- a) Organizar as informações registradas por observação direta da interação entre comportamentos de alunos e professoras em sala de aula de acordo com a noção de comportamento, considerando o comportamento da professora como foco, conforme Tabela 3.
- b) Identificar comportamentos disruptivos dos alunos, com base na definição de comportamento disruptivo a partir dos dados presentes na Tabela 3.

Tabela 3 Protocolo de registro referente à Etapa 1 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com “deficiência intelectual” em sala de aula.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
<i>1.1 S</i>	<i>Alunos sentados em suas cadeiras</i>	<i>Diz: Hoje é dia? Todos juntos</i>	<i>Alunos dizem: dezesseis!</i>

ETAPA 2. Identificar contingências de reforço na interação entre comportamentos de professoras e alunos em sala de aula.

- a) Selecionar sequência comportamental com base no comportamento disruptivo apresentado pelo aluno, de acordo com três critérios:

- i. O trecho presente imediatamente antes da apresentação do comportamento disruptivo do aluno na sequência.
 - ii. O trecho presente imediatamente depois da apresentação do comportamento disruptivo do aluno na sequência.
 - iii. Trechos nos quais há possíveis determinantes para a apresentação do comportamento disruptivo pelos alunos.
- b) Organizar sequência de comportamentos considerando comportamentos dos alunos como foco e comportamentos da professora como parte das situações antecedentes e consequentes, conforme Tabela 4.
 - c) Identificar prováveis contingências de reforço em cada um dos trechos apresentados na sequência, conforme Tabela 4.

Tabela 4 Protocolo de registro referente à Etapa 2 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com “deficiência intelectual” em sala de aula.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos professor)	Resposta (comportamentos aluno)	Situação consequente (comportamentos professor)	Contingência de reforço provável
1.8 S	<i>Pega pasta com folhas de atividades em cima da sua mesa e começa a folheá-las</i>	<i>C levanta da cadeira, aponta para folha de atividades em cima da mesa da professora e diz: eu quero essa!</i>	<i>Prof diz: aqui quem manda sou eu, eu vou escolher!</i>	<i>Reforço negativo</i>

ETAPA 3. Elaborar classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos.

- a) Selecionar trechos de interação entre professoras e alunos, tendo comportamento do aluno como foco, nos quais haja possíveis comportamentos aversivos das professoras para os alunos, conforme Tabela 5.

- b) Agrupar trechos de acordo com similaridade da topografia da resposta da professora, conforme Tabela 5.
- c) Identificar classes gerais de comportamentos com provável função aversiva para os alunos, conforme Tabela 5.

Tabela 5 Protocolo de registro referente à Etapa 3 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com deficiência intelectual em sala de aula

Trechos selecionados da interação entre professora e alunos, tendo comportamento do aluno como foco				Classes gerais de comportamentos da professora com provável função aversiva para os alunos
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente (professora)</i>	<i>Resposta (aluno)</i>	<i>Situação Consequente (professora)</i>	<i>Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade</i>
1.21 S	<i>Professora permanece em silêncio</i>	<i>R faz uma ligação equivocada (erra atividade)</i>	<i>Prof. apaga a atividade realizada pela aluno</i>	
1.22 S	<i>Prof. apaga a atividade realizada pelo aluno</i>	<i>R para de fazer a atividade</i>	<i>Prof. permanece em silêncio</i>	

ETAPA 4. Identificar consequências apresentadas pelas professoras aos comportamentos dos alunos com provável função aversiva e identificar prováveis determinantes da função aversiva dessas consequências.

- a) Registrar a quantidade de ocorrências de trechos relacionados a cada uma das classes de comportamentos com provável função aversiva para os alunos, conforme Tabela 6
- b) Identificar prováveis consequências com função aversiva para os alunos, conforme Tabela 6.
- c) Identificar prováveis determinantes dos comportamentos com função aversivo da professora para o aluno, conforme Tabela 6.

Tabela 6 Protocolo de registro referente à Etapa 4 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com deficiência intelectual em sala de aula

Classes gerais de comportamentos com provável função aversiva para os alunos	Quantidade de ocorrência	Prováveis consequências com função aversiva para o aluno	Prováveis determinantes da função aversiva do comportamento da professora para o aluno
a) <i>Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno desvalorizado - Eliminação de "dicas" de onde precisamente está errado 	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Repertório acadêmico pouco desenvolvido</i> b) <i>Motricidade fina pouco desenvolvida</i>

ETAPA 5. Derivar respostas mais apropriadas das professoras a partir da análise comportamental das classes de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos.

- a) Realizar a análise do comportamento com prováveis funções aversivas para os alunos, considerando situação antecedente, resposta da professora e situação consequente imediata e de médio e longo prazo para professoras e alunos, conforme Tabela 7.
- b) Realizar análise do comportamento de respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva, conforme Tabela 7.
- c) Realizar análise do comportamento de respostas derivadas que produzam consequências reforçadoras, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos para os alunos, conforme Tabela 7.

Tabela 7 Protocolo de registro referente à Etapa 5 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidas por professoras na interação com alunos com deficiência intelectual em sala de aula

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professora	P/Aluno	P/Professora	P/Aluno
<i>Aluno responde verbalmente a pergunta da professora, de maneira equivocada</i>	<i>Refazer a pergunta, de maneira mais simples e em tom de voz apropriado</i>	?	<i>Aumenta a probabilidade de responder de maneira correta a pergunta da professora</i>	?	<i>Aumenta a probabilidade de responder as perguntas da professora em situações semelhantes futuras</i>

ETAPA 6. Identificar classes de comportamentos desejáveis derivadas das classes de comportamentos com função aversiva, a serem desenvolvidas pelas professoras na interação com comportamentos dos alunos em sala de aula.

- a) Derivar classes de comportamentos “mais apropriados” que podem ser desenvolvidos pelas professoras na interação com comportamentos dos alunos em sala de aula, a partir das classes de comportamento com provável função aversiva para os alunos, conforme Tabela 8.

Tabela 8 Protocolo de registro referente à Etapa 6 do procedimento para identificar classes de comportamentos a serem desenvolvidos por professoras na interação com alunos com “deficiência intelectual” em sala de aula

Classes gerais de comportamentos da professora com provável função aversiva para os alunos	Classes de comportamentos derivados, a serem desenvolvidos pelas professoras na interação com comportamentos de alunos em sala de aula
<i>a) Apagar considerando incorreta toda a tarefa executada pelo aluno</i>	<i>Consequenciar o desempenho do aluno de acordo com o seu repertório e características do ambiente físico e social.</i>

III

CLASSES DE COMPORTAMENTOS A SEREM DESENVOLVIDOS PELAS PROFESSORAS NA INTERAÇÃO COM COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS EM SALA DE AULA

O processo de descoberta das classes de comportamentos a serem desenvolvidas pelas professoras foi constituído de seis etapas. O produto de cada etapa foi condição para que a etapa seguinte pudesse ser desenvolvida. Os resultados produzidos em cada uma das seis etapas estão apresentados no formato de tabelas, enumeradas de Tabela 9 a Tabela 40.

1. **Comportamentos disruptivos de alunos identificados por meio da organização das informações registradas por observação direta da interação entre comportamentos de alunos e professoras em sala de aula, de acordo com a noção de comportamento.**

Estão apresentadas as tabelas 9 a 18, nas quais há uma sequência de comportamentos de interação entre as professoras “S” e “L” e seus respectivos alunos, organizadas considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte das situações antecedentes e consequentes, a partir dos dados registrados em observação direta, com registro cursivo. Em cor cinza, estão destacados os comportamentos disruptivos dos alunos, considerados como aqueles que divergem, de modo inapropriado, do que foi estabelecido e definido previamente para determinada situação de ensino.

Na Tabela 9, há uma sequência de comportamentos de interação (1.1 a 1.13) entre a professora “S” e o aluno “C” organizada a partir dos dados da primeira sessão de observação direta. No trecho 1.5, a professora pergunta quem gostaria de ser o ajudante do dia e dois alunos se dispõem à tarefa, entre eles o aluno “C”. Nesta ocasião, a professora escolhe o aluno “M”, e diz que “C” será ajudante outro dia. Logo após, no trecho entre 1.8 e 1.9, o aluno “C” apresenta comportamento disruptivo, caracterizado pela resposta de pegar uma folha de atividades da professora e ir em direção ao fundo da sala de aula, rindo, após ela dizer que a tarefa de escolher a folha apropriada seria dela. Após o aluno apresentar esse comportamento, a professora vai em direção a ele, aponta para a cadeira do menino e solicita que ele volte a sentar-se. “C” sen-

ta-se em sua cadeira, rindo e olhando em direção à observadora. No trecho 1.12, “C” joga para o lado a folha de atividades entregue a ele por “M”.

Tabela 9 Sequência de comportamentos (1.1 a 1.13) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
1.1 S	Alunos sentados em suas cadeiras	Diz: Hoje é dia? Todos juntos	Alunos dizem: dezesseis!
1.2 S	Alunos dizem: dezesseis!	Diz: Como tá o tempo?	Alunos olham em direção à janela
1.3 S	M diz: nublado	Diz: então vamos colocar uma nuvem aqui (professora coloca desenho de nuvem de papel no quadro de recados, existente na sala)	Alunos aguardam em silêncio
1.4 S	Alunos aguardam em silêncio	Vira em direção aos alunos e diz: quem vai ser o ajudante da profe?	M e C dizem: eu!
1.5 S	M e C dizem: eu!	Diz: então hoje vai ser o M, outro dia o C	M sorri e faz sinal de positivo para C. C fica em silêncio
1.6 S	M sorri e faz sinal de positivo para C. C fica em silêncio	Prof. Coloca nome do ajudante do dia no quadro	C fica em silêncio. M diz: hoje nós vamos ter computação profe?
1.7 S	C fica em silêncio. M diz: Hoje nós vamos ter computação profe?	Diz: ainda não sei, parece que vai ter uma palestra da Emater. Ainda não sei o que é, mas vamos lá ver.	Alunos ficam em silêncio
1.8 S	Alunos ficam em silêncio	Pega pasta com folhas de atividades em cima da sua mesa e começa a folheá-las	C levanta da cadeira, aponta em direção às folhas de atividades e diz: eu quero essa!
1.9 S	C levanta da cadeira, aponta em direção às folhas de atividades e	Diz: C, aqui quem manda sou eu, eu vou escolher	C pega uma das folhas, levanta da cadeira e vai em direção ao fundo da

	diz: eu quero essa!		sala, rindo
1.10 S	C pega uma das folhas, levanta da cadeira e vai em direção ao fundo da sala, rindo	Vai em direção ao aluno, aponta para a cadeira do aluno vazia e diz: C, volta aqui! Volta aqui!	C senta rindo e olha para a observadora
1.11 S	C senta rindo e olha para a observadora	Diz: o M é o ajudante da profe e ele que vai distribuir as folhas	M levanta e pega as folhas com a professora
1.12 S	M passa de classe em classe, distribuindo as folhas para os alunos. Quando chega a vez de entregar a C, este joga a folha para o lado.	Está virada de costas para os alunos, pegando os lápis no balcão	M. continua entregando as folhas aos alunos. C pega a folha que tinha jogado para o lado e coloca em cima de sua mesa
1.13 S	M. continua entregando as folhas aos alunos. C pega a folha que tinha jogado para o lado e coloca em cima de sua mesa	Vai para a frente dos alunos, levanta folha de atividades, aponta para um local da folha e diz: ó, aqui vocês tem que ligar os pontinhos	R começa a atividade

Na Tabela 10 há uma sequência de comportamentos de interação (1.13 a 1.33) entre a professora “S” e o aluno “R” organizadas a partir dos dados da primeira sessão de observação direta. No trecho 1.13, logo após a professora solicitar que “R” esperasse um momento antes de iniciar a atividade, ele bate na folha, abaixa a cabeça e diz não saber fazer a atividade (considerado comportamento disruptivo). No trecho 1.14, a professora orienta como o aluno pode iniciar a atividade e ele recomeça a fazê-la. No trecho 1.22, “R” indica que não sabe realizar determinada atividade, a professora diz que ele sabe realiza-la, porém não sabe esperar a ordem dela. Logo após, no trecho 1.24, a professora pega a mão de “R” para ajudar com o movimento do lápis em uma determinada atividade, este puxa a mão e diz: “mão gelada”. A professora diz que a mão do aluno é que está gelada (trecho 1.25). No trecho 1.27 a professora diz: “não quer ajuda? Quer fazer sozinho?” e “R” apresenta comportamento disruptivo de virar a cabeça para o lado contrário ao da professora. No trecho 1.32, “R” chuta o aluno que estava sendo ajudado pela professora, a professora puxa a cadeira do aluno “R” para trás e diz: “Não é para chutar o colega!”. Após, “R” fica em silêncio no seu lugar e continua fazendo a tarefa.

Tabela 10 Sequência de comportamentos (1.13 a 1.33) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
1.13 S	R começa a atividade	Diz: espere um pouquinho R	R bate na folha, baixa a cabeça e diz: não sei!
1.14 S	R bate na folha, baixa a cabeça e diz: não sei!	Vai até a mesa de R, em pé, de frente para ele e diz: aqui começa de cima para baixo	R recomeça a atividade
1.15 S	R recomeça a atividade	Vai até a mesa de M e diz: do A vai para o...?	M fica em silêncio
1.16 S	M fica em silêncio	Diz: vai para o B. Do B vai para o...?	M diz: C
1.17 S	M diz: C	Diz: isso	M começa a atividade
1.18 S	M começa a atividade	Vai até a mesa de C e diz: C, faz daqui para cá	Alunos continuam fazendo a atividade
1.19 S	Alunos continuam fazendo a atividade	Aproxima-se de R e diz: isso, fez bem direitinho.	R continua fazendo a atividade
1.20 S	R continua fazendo a atividade	Professora permanece em silêncio	R faz uma ligação equivocada (erra atividade)
1.21 S	R faz uma ligação equivocada (erra atividade)	Apaga a atividade realizada pelo aluno	R para de fazer a atividade
1.22 S	R para de fazer a atividade	Permanece em silêncio	R diz: eu não sei fazer! (gritando)
1.23 S	R diz: eu não sei fazer!(gritando)	Dá exemplo de como o aluno deve fazer a atividade e diz: tu sabe sim, o problema é que	R pega o lápis e diz: eu não sei fazer

		você não sabe esperar.	
1.24 S	R pega o lápis e diz: eu não sei fazer	Pega a mão de R para ajudar a realizar o movimento com o lápis	R puxa a mão que a professora estava segurando e diz: mão gelada
1.25 S	R puxa a mão que a professora estava segurando e diz: mão gelada	Diz: minha mão não está gelada, é a sua que está	R abaixa a cabeça em direção à folha de tarefa
1.26 S	R abaixa a cabeça em direção à folha de tarefa	Permanece em silêncio	R continua com a cabeça baixa, voltada à sua folha
1.27 S	R continua com a cabeça baixa, voltada à sua folha	Diz: não quer ajuda? Quer fazer sozinho?	R vira cabeça para o lado contrário ao da professora
1.28 S	R vira cabeça para o lado contrário ao da professora	Aguarda em silêncio	R olha em direção à folha de atividades
1.29 S	R vira cabeça em direção a folha	Diz: faz daqui até aqui (indica com os dedos, na folha de atividades)	R recomeça a atividade
1.30 S	R recomeça a atividade	Vai em direção à outro aluno	R observa que a professora está atendendo colega ao seu lado
1.31 S	R observa que a professora está atendendo colega ao seu lado	Continua ajudando colega de R	R chuta o colega que estava sendo ajudado pela professora
1.32 S	R chuta o colega que estava sendo ajudado pela professora	Puxa com força a cadeira de R para trás e diz: não é para chutar o colega!	R fica em silêncio no seu lugar e continua fazendo a tarefa
1.33 S	R fica em silêncio no seu lugar e continua fazendo a tarefa	Dá continuidade às atividades	

Na Tabela 11 há uma sequência de comportamentos selecionada (4.1 a 4.22) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada a partir de dados registrados da quarta sessão de observação direta. Não há comportamento disruptivo de alunos destacado nesta sequência. Esta sequência de comportamentos de interação entre professoras e alunos é contexto para a sequência selecionada e apresentada na Tabela 12. No trecho 4.2, a professora pergunta aos alunos: “que dia é hoje?” O aluno “C” responde que é dia 5 e a professora diz “hoje é dia 12”. No mesmo trecho ela pergunta quem vai ser o ajudante do dia acrescenta: “R e M já foram, então hoje poder ser o C. Pode ser C?”. O aluno “C” responde que sim. No trecho 4.7, a professora vai até o quadro negro, pega o giz, começa a escrever a data e diz: “Então, que dia é hoje pessoal? 12 de...” O aluno “R” responde: “março”. No trecho 4.10 e 4.11, a professora auxilia os alunos “R” e “M”. No trecho 4.14, “C” levanta do lugar, pega sua classe e leva até o lado do aluno “Mi”, logo após a professora elogiar o desempenho do aluno “R”. A professora diz: “tu vai se comportar? Senão tu não vai mais sentar aí”(4.15). Como situação consequente, “C” balança a cabeça afirmativamente. No trecho 4.17, a professora aproxima-se da classe do aluno “M” e dá indicações de como realizar a atividade. No trecho 4.18, após a professora dizer que a atividade está relacionada as letras do alfabeto, “C” manifesta “desinteresse” dizendo: “ahhhh...”. A professora consequência essa situação dizendo ao aluno: “Não tem nada de ahhh”(4.19).

É possível observar que o aluno “C” apresenta comportamentos disruptivos (4.14 e 4.18) após a professora elogiar ou aproximar-se dos outros colegas (4.14 e 4.17).

Tabela 11 Sequência de comportamentos (4.1 a 4.22) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da quarta sessão de observação direta.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
4.1 S		De frente para os alunos diz: que dia é hoje? Ontem foi 11...	Alunos ficam em silêncio
4.2 S	Alunos ficam em silêncio	Vai até sua mesa, pega número 12 em cima de sua mesa e coloca no mural à vista de todos. P diz: que dia é hoje?	C diz: 5
4.3 S	C diz: 5	Diz: hoje é dia 12. Quem vai ser o ajudante do dia? R e M já foram, então hoje pode ser o C. Pode ser C?	C diz: sim
4.4 S	C diz: sim	Diz: cortou o cabelo M?	M diz: aham
4.5 S	M diz: aham	Diz: por quê a mãe não veio M?	M diz: não sei
4.6 S	M diz: não sei	Diz: ela ta trabalhando?	M diz: não
4.7 S	M diz: não	Diz: então diga pra ela vir aqui no colégio que tenho que falar com ela. P vai até o quadro-negro, pega o giz, começa a escrever a data e diz: então, que dia é hoje pessoal? 12 de...	R diz: março
4.8 S	R diz: março	Continua escrevendo no quadro e diz: ...de 2009. Copiem a data do quadro.	R diz: não sei fazer a data
4.9 S	R diz: não sei fazer a data	Diz para R: tu quer ajuda da profe?	R diz: sim

4.10 S	R diz: sim	Aponta para o caderno de M e diz: aqui M, o caderno sempre vai para frente, não volta para trás.	M olha para o caderno
4.11 S	M olha para o caderno	Vai até a classe de R, aponta para o seu caderno e diz: aqui R, coloca o D. O D é um risquinho e uma voltinha para o lado.	R faz a letra D no seu caderno
4.12 S	R faz a letra D no seu caderno	Diz: depois o I	R faz a letra I no seu caderno
4.13 S	R faz a letra I no seu caderno	Diz: agora tu sabe fazer	R continua escrevendo no seu caderno e diz: olha profe!
4.14 S	R continua escrevendo no seu caderno e diz: olha profe!	Diz: isso! Muito bem! Como ta ficando bonita a letra do R!	C levanta do lugar, pega sua classe e leva até o lado de Mi
4.15 S	C levanta do lugar, pega sua classe e leva até o lado de Mi	Vai até a classe de C e diz: tu vai se comportar? Senão tu não vai mais sentar aí.	C balança a cabeça afirmativamente
4.16 S	C balança a cabeça afirmativamente	Vai até sua mesa	C aponta para o caderno de Mi e diz: profe! Ali...
4.17 S	C aponta para o caderno de Mi e diz: profe! Ali...	Vai até a classe de Mi . Diz: ah, viu Mi, tu não pode trocar toda hora de folha, tem que ir até o final e depois trocar.	Mi apaga o que tinha escrito no caderno e recomeça na folha certa.
4.18 S	Mi apaga o que tinha escrito no caderno e recomeça na folha certa.	Diz: isso! P fica de frente para os alunos e diz: hoje nós vamos fazer as letras do alfabeto.	C diz: ahhhh...
4.19 S	C diz: ahhhh...	Vai até sua mesa, pega folha de atividades e diz: não tem nada de ahhh.. De frente para os alunos e com a folha voltada para eles diz: aqui, cada desenho tem uma palavra embaixo, vocês vão ver que antes da palavra tem um risco e depois a palavra. Que desenho tem aqui?	R diz: aranha
4.20 S	R diz: aranha	Diz: aranha começa com quê?	R diz: A

4.21 S	R diz: A	Diz: isso, então vamos colocar a letra A neste risco.	Alunos olham para a folha
4.22 S	Alunos olham para a folha	Diz: Vamos ver que desenhos a gente tem aqui nesta folha. Aponta para as figuras e diz o nome de todos os bichos da folha	Alunos olham para a folha

Na Tabela 12 há uma sequência de comportamentos selecionada (4.23 a 4.49) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula organizada a partir de dados registrados da quarta sessão de observação direta. No trecho 4.23, a professora faz uma pergunta relacionada à atividade para “R”. O aluno responde corretamente. No trecho 4.25, a professora faz uma pergunta relacionada à atividade para o aluno “C” e, este, permanece em silêncio. No trecho 4.26, a professora diz qual a resposta correta à pergunta realizada anteriormente. No trecho 4.28, a professora faz novamente uma pergunta relacionada à atividade, ao aluno “C”. O aluno diz não saber a resposta da pergunta feita pela professora. No trecho 4.33, a professora faz uma pergunta relacionada à atividade para todos os alunos e somente os alunos “M” e “R” respondem. No trecho 4.38, o aluno “C” apresenta comportamento disruptivo de empurrar o aluno “Mi”. A professora diz para “C”: “eu disse que se você não se comportasse tu ia sair daí”. Logo após, a professora pede para o aluno “C” sentar-se em outro local. O aluno faz o que professora pediu, mas no trecho 4.42, apresenta comportamento disruptivo de bater com o lápis na folha, fazendo barulho, logo após a professora “elogiar” um bom desempenho do colega “R”(4.42). No trecho 4.46, ao invés de realizar a atividade, o aluno apresenta comportamento disruptivo de colocar a sua folha de atividades em cima da mesa da professora. Esta diz para ele completar a atividade e “C” responde que não quer. A professora diz que todos os alunos devem trabalhar e pede para que o aluno escreva a letra indicada por ela na folha de atividades. “C” fica de braços cruzados sobre a mesa (no trecho 4.48) e a professora continua com a atividade.

Tabela 12 Sequência de comportamentos (4.23 a 4.49) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da quarta sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
4.23 S	Alunos olham para a folha	Diz: Iguana começa com quê?	R diz: I
4.24 S	R diz: I	Diz e jacaré?	M diz: A
4.25 S	M diz: A	Diz: C, com que letra começa jacaré?	C fica em silêncio
4.26 S	C fica em silêncio	Diz: com J. Jacaré começa com J. E mula? Começa com quê?	R diz: UM
4.27 S	R diz: UM	Escreve MU no quadro e diz: MU é a sílaba, com que letra começa?	M e R dizem: M
4.28 S	M e R dizem: M	Diz: e essa cobra alguém sabe o nome? Eu já trouxe a figura dela aqui na sala. Vai até a classe de C e diz: C, sabe qual o nome?	C diz: não
4.29 S	C diz: não	Diz: sabe Mi?	Mi diz: ela é venenosa
4.30 S	Mi diz: ela é venenosa	Diz: é, é muito venenosa, mas ela tem um nome. Vai até a classe de R e diz: sabe R?	R olha a figura
4.31 S	R olha a figura	Diz: sabe M?	M fica em silêncio
4.32 S	M fica em silêncio	Diz: ela começa com NA.	Alunos ficam em silêncio
4.33 S	Alunos ficam em silêncio	Diz: é naja. Olhem o primeiro quadrinho, que bichinho tem aqui?	M e R dizem: aranha
4.34 S	M e R dizem: aranha	Diz: e que letra começa?	M, R e Mi: A
4.35 S	M, R e Mi: A	Diz: isso, então coloquem no quadrinho. Diz: o outro bichinho que tem do lado, quem sabe o que é?	R diz: deixa eu ver

4.36 S	R diz: deixa eu ver	Fica em silêncio	R diz: golfinho
4.37 S	R diz: golfinho	Diz: não, é barata. Pergunta aos alunos: barata começa com que letra?	C fica em silêncio M diz: B
4.38 S	C fica em silêncio M diz: B	Vira em direção a “M” e diz: isso!	C empurra Mi
4.39 S	C empurra Mi	Diz : C! Eu te disse que se você não se comportasse tu ia sair daí .	C fica em silêncio
4.40 S	C fica em silêncio	Aponta para o lugar em frente a sua mesa e diz para C: senta aqui	C pega sua classe e vai até aonde a professora solicitou
4.41 S	C pega sua classe e vai até aonde a professora solicitou	Fica em silêncio até o aluno sentar-se	Alunos escrevem, permanecendo em silêncio
4.42 S	Alunos escrevem, permanecendo em silêncio	Diz para R: isso R, tá bem direitinho o teu “b”	C começa a bater o lápis na folha de papel, produzindo som
4.43 S	C começa a bater o lápis na folha de papel, produzindo som	Diz para C: C, vamos fazer o “b” ali, se não se comportar vou ter que tomar uma atitude severa	C abaixa a cabeça e cruza os braços sobre a mesa.
4.44 S	C abaixa a cabeça e cruza os braços sobre a mesa.	Fica em silêncio alguns segundos. Diz: agora pessoal, acabou a linha, onde nós temos que começar de novo?	C fica em silêncio. Mi aponta para um lugar na folha e diz: Ali
4.45 S	C fica em silêncio. Mi aponta para um lugar na folha e diz: Ali	Diz: Isso, começamos desse lado. Aqui C: que bichinho é esse?	C olha para a folha R diz: é um cavalo
4.46 S	C olha para a folha R diz: é um cavalo	Diz: parece um cavalo, mas é um camelo	C coloca sua folha na classe da professora
4.47 S	C coloca sua folha na classe da professora	Vai até sua mesa, pega a folha de C, entrega para ele e diz: vamos completar aqui	C diz: eu não quero

4.48 S	C diz: eu não quero	Diz: aqui todos tem que trabalhar, coloca a letra aqui, “c” de camelo	C fica de braços cruzados sobre a mesa
4.49 S	C fica de braços cruzados sobre a mesa	Diz: pessoal, qual o bicho que parece um camelo mas tem só uma corcunda? A gente já falou sobre ele...	

Na Tabela 13 há uma sequência de comportamentos selecionada (5.1 a 5.24) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada a partir de dados registrados da quinta sessão de observação direta. Não há comportamentos disruptivos dos alunos na sequência. Esta sequência de comportamentos de interação entre professoras e alunos é contexto para a sequência selecionada e apresentada na Tabela 14. No trecho 5.18, a professora vai até a classe de “C”, aponta para sua folha e diz: “C”, só a palavra ELEFANTE, apaga aí. Como consequência, “C” apaga a palavra que tinha circulado. No trecho 5.19, a professora vai até a classe de “R” e dá indicações de como ele deve realizar a atividade. No trecho 5.23 e 5.24 a professora vai até a classe de “M” e dá indicações ao aluno de como realizar a atividade.

Tabela 13 Sequência de comportamentos (5.1 a 5.24) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da quinta sessão de observação direta.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
5.1 S		Diz: ontem foi 27. Hoje é vinte e...	R diz: oito
5.2 S	R diz: oito	Diz: isso! Como ta o tempo hoje?	R diz: cerração
5.3 S	R diz: cerração	Diz: tem cerração, está nublado. Ta, então vamos copiar a data. Oh, vou fazer bem grande no quadro.	Alunos aguardam professora escrever no quadro
5.4 S	Alunos aguardam professora escrever no quadro	Diz: o D com I fica...	R diz: DI
5.5 S	R diz: DI	Diz: isso Di +A fica DIA. Dia 28 do 04 de 2009.	M diz: Hoje tem computação?
5.6 S	M diz: Hoje tem computação?	Diz: se hoje tem computação? Que dia é hoje da semana?	M diz: quinta-feira
5.7 S	M diz: quinta-feira	Diz: hoje é ter...	R diz: terça-feira
5.8 S	R diz: terça-feira	Diz: e terça-feira tem computação?	R diz: não
5.9 S	R diz: não	Diz: isso, computação é na quinta-feira.	Alunos ficam em silêncio
5.10 S	Alunos ficam em silêncio	Pega folha de atividades e entrega aos alunos	Alunos olham a folha
5.11 S	Alunos olham a folha	Diz: ta, então vamos ver a musiquinha que está está na folha, primeiro eu canto, depois vocês cantam junto.	Alunos balançam a cabeça afirmativamente
5.12 S	Alunos balançam a cabeça afirmativamente	Canta a música que está na folha.	Alunos olham a folha

5.13 S	Alunos olham a folha	Diz: agora vocês acompanham a profe.	Alunos cantam a música: “um elefante incomoda muita gente, dois elefantes incomodam muito mais...”
5.14 S	Alunos cantam a música: “um elefante incomoda muita gente, dois elefantes incomodam muito mais...”	Diz: vocês viram que tem elefante e elefantes na música?	Silêncio
5.15 S	Silêncio	Diz: quanto vale elefante? É 1 elefante. Elefantes é mais que 1.	Silêncio
5.16 S	Silêncio	Diz: então vamos lá mais uma vez.	Alunos cantam
5.17 S	Alunos cantam	Diz: aqui na folha a gente vai achar a palavra elefante, como está no quadro, onde vocês acharem, vocês circulam.	Alunos iniciam atividade
5.18 S	Alunos iniciam atividade	Vai até a classe de C, aponta para sua folha e diz: C, só a palavra elefante, apaga aí.	C apaga a palavra que tinha circulado
5.19 S	C apaga a palavra que tinha circulado	Vai até a classe de R e diz: ó R, Vai procurando linha por linha (mostra na folha) e circula onde tem elefante.	R circula a palavra ELEFANTE
5.20 S	R circula a palavra ELEFANTE	Diz: isso, só em volta da palavra ELEFANTE	R continua fazendo a atividade
5.21 S	R continua fazendo a atividade	Vai até a classe de M e diz: M, vou te dar outra folha.	M fica em silêncio
5.22 S	M fica em silêncio	Vai até sua mesa e pega outra folha com a mesma atividade	M fica em silêncio
5.23 S	M fica em silêncio	Diz: olha bem a palavra elefante no quadro	M olha para o quadro
5.24 S	M olha para o quadro	Aponta para a folha de atividade e diz: aqui nessa linha, onde tem elefante?	C começa a realizar a atividade M circula uma palavra qualquer

Na Tabela 14 há uma sequência de comportamentos selecionada (5.25 a 5.37) da professora “M” na interação com os alunos em sala de aula, organizada a partir de dados registrados da quinta sessão de observação direta. No trecho 5.26, “C” apresenta o comportamento disruptivo “assoviar”, logo após a professora elogiar o desempenho do aluno “Mi”. A professora pede para o aluno parar de assoviar. No trecho 5.28, o aluno “C” para de assoviar, levanta sua folha de atividades e diz: “aqui profe!”. A professora diz: “isso C, muito bem”.

Tabela 14 Sequência de comportamentos (5.25 a 5.37) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da quinta sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
5.25 S	M circula uma palavra qualquer	Diz (em tom de voz alto): não M, só em volta da palavra ELEFANTE. Vai olhando letra por letra. Olha aqui e olha no quadro.	C continua fazendo a atividade. Mi levanta sua folha de atividades e diz: olha profe!
5.26 S	C continua fazendo a atividade. Mi levanta sua folha de atividades e diz: olha profe!	Diz: isso Mi, já achou 2 palavras.	C começa a assoviar
5.27 S	C começa a assoviar	Diz: já chega né C!	C para de assoviar, levanta sua folha de atividade e diz: aqui profe!
5.28 S	C para de assoviar, levanta sua folha de atividade e diz: aqui profe!	Diz: isso C, muito bem.	C continua fazendo a atividade M diz: profe!
5.29 S	M diz: profe!	Vai até a classe de M e diz: agora sim, achou umas quantas palavras ELEFANTES. Vai até a classe de R, aponta para sua folha de atividades e diz: ó R, tem elefante nesta linha?	R fica em silêncio
5.30 S	R fica em silêncio	Diz para R: vai procurando aí.	Mi diz: profe!
5.31 S	Mi diz: profe!	Vai até a classe de Mi e diz: isso Mi, muito bem, procura mais no texto que tem mais elefante aí. C, terminou?	C balança a cabeça afirmativamente
5.32 S	C balança a cabeça afirmativamente	Diz para C: isso! Vai até classe de R e diz: R	Alunos ficam em silêncio

		também acabou? Isso!	
5.33 S	Alunos ficam em silêncio	Vai até a quadro-negro e o apaga.	C diz: nãaaaaao!
5.34 S	C diz: nãaaaaao!	Diz: espera, não precisa ficar assim.	C fica em silêncio
5.35 S	C fica em silêncio	Faz um modelo da folha de atividades no quadro e diz: viu pessoal, olhem aqui.	Alunos olham para o quadro
5.36 S	Alunos olham para o quadro	Diz: aqui tem a palavra elefante e um monte de quadradinhos. Em cada quadradinho a gente vai colocar uma letra. No primeiro quadradinho a gente coloca a letra E.	Alunos iniciam atividade
5.37 S	Alunos iniciam atividade	Vai até classe de R e diz: isso R! Que bonito teu E. Só vamos tirar uma perninha dele. Apaga um pedaço da letra E na folha de R.	R fica em silêncio

Na Tabela 15 há uma sequência de comportamentos selecionada (6.1 a 6.21) da professora “M” na interação com os alunos em sala de aula, organizada a partir de dados registrados da sexta sessão de observação direta. Nos trechos 6.4 e 6.6, “R” apresenta comportamento disruptivo de apoiar a cabeça na classe. No primeiro trecho, o aluno apoia a cabeça na classe após a professora pedir para que ele copiasse a data do quadro. No segundo trecho, o aluno apresenta o mesmo comportamento após a professora indicar qual o tema da atividade do dia. Em ambas as situações, a professora vai até a classe do aluno e pede para que ele levante a cabeça e faça a atividade solicitada. No trecho 6.7, o aluno “R” novamente apoia a cabeça na classe. A professora vai até a classe dele e diz: “vamos copiar a data ali do quadro R”. Este aluno diz: “eu não sei, eu não quero”. No trecho 6.11, o aluno “R” começa a escrever a data e a professora diz: “Isso!”.

Tabela 15 Sequência de comportamentos (6.1 a 6.21) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da sexta sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
6.1 S	R: Profe! Profe! Profe!	Olha em direção a R	R diz: esse lápis tá pequeno
6.2 S	R diz: esse lápis tá pequeno	Diz: o M troca pra ti	M troca o lápis de R R espera o colega trocar o lápis
6.3 S	M troca o lápis de R	Diz para R: agora vai copiando a data	R: eu não sei que dia é hoje
6.4 S	R: eu não sei que dia é hoje	Diz: mas está ali no quadro, é só copiar	R apóia a cabeça na classe
6.5 S	R apóia a cabeça na classe	Vai até a classe de R e diz: levanta R, vamos copiar a data	R levanta a cabeça
6.6 S	R levanta a cabeça	Diz para R: vamos copiar a data Diz para todos os alunos: hoje nós vamos aprender as boas maneiras.	R apóia a cabeça na classe
6.7 S	R apóia a cabeça na classe	Vai até a classe de R e diz: vamos copiar a data ali do quadro R	Diz: eu não sei, eu não quero
6.8 S	Diz: eu não sei, eu não quero	Diz: vamos, bem rapidinho R	R levanta a cabeça
6.9 S	R levanta a cabeça	Vai até sua mesa e diz: já terminou R?	R olha em direção à professora
6.10 S	R em direção à professora	Vai até classe de R e diz: terminou? Não, nem começou. Vamos R, ligeiro que a profe tá esperando	R começa a escrever a data na folha

6.11 S	R começa a escrever a data na folha	Diz: isso!	R para de escrever
6.12 S	R para de escrever	Diz: faça o número 1 R	R escreve o número 1
6.13 S	R escreve o número 1	Vai até a classe de M e diz: M, olha lá no quadro, virado para o outro lado	M escreve
6.14 S	M escreve	Diz para M: agora o I e o A	M escreve
6.15 S	M escreve	Diz: isso, muito bem! Agora faça os números. Vai até classe de R e pega na sua mão	R recomeça a escrever
6.16 S	R recomeça a escrever	Diz para R: isso, ta bom! Vai até classe de M e diz: agora faça o 2009	M começa a escrever 2009
6.17 S	M começa a escrever 2009	Olhe lá no quadro como é o 9 M. Apague, apague. Tem uma perninha para cá.	M continua escrevendo
6.18 S	M continua escrevendo	Diz: primeiro faz a voltinha.	M pega a borracha
6.19 S	M pega a borracha	Diz: deixa que a profe apaga que está rasgado aqui.	M larga a borracha
6.20 S	M larga a borracha	Apaga algo no caderno de M	M escreve
6.21 S	M escreve	De frente para os alunos diz: Quais são as palavrinhas mágicas que a gente tem que dizer? M	Alunos ficam em silêncio

Na Tabela 16 há uma sequência de comportamentos selecionada (6.22 a 6.42) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada a partir de dados registrados da sexta sessão de observação direta. No trecho 6.23, a professora explica a atividade para os alunos, relacionada a “boas maneiras”. O aluno “M” diz: a pessoa que não tem educação ninguém gosta. A professora diz: isso, ninguém gosta de quem não tem educação. Quando a gente acorda a gente diz o quê?”. O aluno “M” diz: “bom dia”. A professora diz: “isso, agora vamos ver o que está acontecendo no primeiro quadrinho” (6.24). No trecho 6.29, a professora comenta sobre a atividade que está sendo realizada e o aluno “M” diz: “não brigar com as mães”. A professora diz: “isso M, a gente não pode brigar com as mães” (6.30). No trecho 6.33, o aluno “R” diz: “isso aqui é um lixo”, referindo-se ao lápis que tem na mão. A professora oferece-se para trocá-lo (6.35), após a troca o aluno começa novamente a atividade (6.36). Nos trechos 6.39 e 6.41, a professora reforça positivamente o comportamento do aluno “M” em responder corretamente as perguntas feitas por ela.

Tabela 16 Sequência de comportamentos (6.22 a 6.42) da professora “S” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da sexta sessão de observação direta.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
6.22 S	Alunos ficam em silêncio	As palavrinhas qu Me a gente tem que usar por exemplo para abrir a porta... Quando entregam alguma coisa para nós. Nós vamos aprender tudo isso e mostrar educação.	M diz: a pessoa que não tem educação ninguém gosta
6.23 S	M diz: a pessoa que não tem educação ninguém gosta	Diz: isso, ninguém gosta de quem não tem educação. Quando a gente acorda a gente diz o quê?	M diz: bom dia
6.24 S	M diz: bom dia	Pega uma folha na sua mesa e, de frente para os alunos, com a folha no alto, diz: isso, agora vamos ver o primeiro quadrinho o que está acontecendo	M diz: o menino está acordando
6.25 S	M diz: o menino está acordando	Diz: e o que ele tem que dizer para a mãe?	M diz: bom dia
6.26 S	M diz: bom dia	Diz: hein C, o que ele tem que dizer?	C diz: bom dia
6.27 S	C diz: bom dia	Diz: R, o que a gente diz?	R diz: bom dia
6.28 S	R diz: bom dia	Aponta para outro quadrinho da folha e diz: e esse, o que está fazendo?	M diz: está conversando
6.29 S	M diz: está conversando	Diz: ele está pedindo um favor, está pedindo alguma coisa para o amigo. Ele diz por favor. (entrega as folhas de atividade para os alunos) Agora primeiro nós vamos pintar e depois colar no caderno de acordo com as	Alunos começam a pintar M diz: não brigar com as mães

		coisas que temos que ter.	
6.30 S	Alunos começam a pintar M diz: não brigar com as mães	Diz: isso M, a gente não pode brigar com as mães. Quais são as palavras mágicas?	M e R: bom dia
6.31 S	M e R: bom dia	Escreve no quadro-negro e diz: e de tarde?	M e R: boa tarde
6.32 S	M e R: boa tarde	Escreve no quadro negro diz: e de noite?	M e R: boa noite
6.33 S	M e R: boa noite	Diz: e pra qualquer hora podemos usar o “oi”. E as outras palavrinhas?	M diz: com licença, deixa eu passar... R diz: isso aqui é um lixo
6.34 S	M diz: com licença, deixa eu passar... R diz: isso aqui é um lixo	Escreve as palavras ditas no quadro	R diz: eu não quero esse
6.35 S	R diz: eu não quero esse	Diz: quer trocar o lápis a profe troca.	R fica em silêncio
6.36 S	R fica em silêncio	Troca o lápis de R	R começa a pintar
6.37 S	R começa a pintar	Diz: alguém sabe mais alguma?	Alunos ficam em silêncio
6.38 S	Alunos ficam em silêncio	Diz: quando eu dou alguma coisa pra vocês o que vocês dizem?	M diz: muito obrigado
6.39 S	M diz: muito obrigado	Diz: isso, vocês são meninos daí é obrigado, eu e a Piera que somos meninas é obrigada.	Alunos ficam em silêncio
6.40 S	Alunos ficam em silêncio	Diz: e quando a gente faz alguma coisa errada, o que a gente faz?	M diz: desculpa
6.41 S	M diz: desculpa	Diz: isso, pede desculpas. Eu vou fazer no computador essas palavras e colar aqui no quadro pra gente falar quando precisar	M diz: todos os alunos tem que falar
6.42 S	M diz: todos os alunos tem que falar	Diz: isso, todos tem que falar né?	

Na Tabela 17 há uma sequência de comportamentos (1.1 a 1.20) da professora “L” na interação com os alunos em sala de aula, organizada a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta, com esta professora. No trecho 1.6, a professora dá indicações do que espera do aluno “G” e acrescenta: “Com o R2 a conversa é a mesma!”, “R2” diz: “ahhh, para!”. A professora aproxima-se de sua classe diz: “ah, é assim?” (1.7). O aluno permanece em silêncio e a professora diz para ele colocar os óculos e continuar a atividade (1.8). No trecho 1.15, a professora pega um pedaço de papel higiênico em cima de sua mesa, leva até a mesa do aluno R2 e diz para ele assoar o nariz. O aluno R2 apresenta comportamento disruptivo de pegar o papel, levanta-lo acima da cabeça e dar indícios que jogaria o papel no chão. A professora permanece em silêncio olhando para R2. O aluno assoa o nariz e depois ri. O aluno R2 apresenta comportamento disruptivo (1.15) após a professora dar indicações do que espera de seu comportamento (1.6 e 1.8).

Tabela 17 Sequência de comportamentos (1.1 a 1.20) da professora “L” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
1.1 L	Alunos entram na sala e sentam em suas cadeiras	Aproxima-se da classe de Gr, abaixa-se ficando de frente para ela e pergunta: porque você está chorando Gr? O que aconteceu?	K diz: O G deu chutes nela no recreio
1.2 L	G entra na sala	Pergunta para G: Tu viu quem estava dando chutes no recreio G?	G abaixa a cabeça
1.3 L	G abaixa a cabeça	Diz para G: Olha pra mim G, quem estava dando chutes nos colegas na hora do recreio?	G continua com a cabeça abaixada
1.4 L	G continua com a cabeça abaixada	Diz: G, olha pra mim. Em quem você deu chute? Tu gosta que deem chutes em você?	G continua com a cabeça abaixada
1.5 L	G continua com a cabeça abaixada	Diz para G: pede desculpas para a Gr	G vai até a classe de Gr e estende a mão em direção a ela
1.6 L	Gr estende a mão para G	Diz para G: Eu não quero que você faça mais isso! E com o R2 a conversa é a mesma.	R2 diz: ahhh, para!
1.7 L	R2 diz: ahhh, para!	Aproxima-se da classe de R2 e diz: ahhh, é assim?	R2 fica em silêncio
1.8 L	R2 fica em silêncio	Diz para R2: cola aqui teu trabalho, põe o óculos.	R2 põe os óculos
1.9 L	R2 põe os óculos	Diz para G: G, senta direito que você está mal	G ajeita-se na cadeira

		sentado.	
1.10 L	G ajusta-se na cadeira	Diz: K, senta! Ligeiro que tu não começou.	K senta na sua cadeira e diz para Gr: recorte tudo Gr.
1.11 L	Gr diz para K: o que que foi?	Senta-se ao lado de R2 e pergunta: R2, esse aqui tem pelo ou pena?	R2 diz: pelo
1.12 L		Aponta para o lado direito do caderno de R2 e diz: então é aqui.	R cola a figura no caderno
1.13 L	K diz: ó Profe, empresta a tesoura	Vai até sua mesa, revira alguns objetos e diz: onde será que foi?	Gr pega uma tesoura em cima de sua mesa e pergunta: não é essa profe?
1.14 L	Gr pega uma tesoura em cima de sua mesa e pergunta: não é essa profe?	Diz para Gr: não.	Gr e K ficam em silêncio
1.15 L	Gr e K ficam em silêncio	Pega rolo de papel higiênico em cima de sua mesa, leva até a mesa de R2 e diz: assoa o nariz R2	R2 pega o papel, levanta-o acima da cabeça e dá indícios que vai jogar no chão
1.16 L	R2 pega o papel, levanta-o acima da cabeça e dá indícios que vai jogar no chão	Fica em silêncio, olhando para R2	R2 assoa o nariz e depois ri
1.17 L	R2 assoa o nariz e depois ri	Diz: o senhor tem que pôr os óculos	R2 põe os óculos
1.18 L	R2 põe os óculos	Diz para K: vamos K!	K diz: não tenho tesoura
1.19 L	K diz: não tenho tesoura	Diz: pega a minha aqui	K pega a tesoura e inicia a atividade
1.20 L	K pega a tesoura e inicia a atividade	Senta ao lado de G e pergunta: Ema tem pena ou pelo?	G diz: pena

Na Tabela 18 há uma sequência de comportamentos (1.21 a 1.43) da professora “L” na interação com os alunos em sala de aula, organizada a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta. No trecho 1.21, a professora elogia um desempenho do aluno “G” e, no mesmo trecho, R2 pega tubo de cola que está em cima de sua mesa e leva em direção à boca. A professora diz para R2 não comer cola e este continua. A professora permanece em silêncio olhando para R2 e este para de comer cola. No trecho 1.26, a professora alerta o aluno “R2” para por os óculos, este coloca-os. Do trecho 1.27 ao 1.35, a professora auxilia o aluno “G” realizar a atividade. No trecho 1.36, o aluno “G” reclama para a professora que o aluno “R2” está passando a mão na sua “bunda”. A professora pergunta a “R2”: “é melhor que eu brigue ou te agrade?” e este responde que é melhor que ela brigue. Em seguida a professora dá indicações de como prosseguir as atividades (1.38). É possível observar que o aluno R2 começa a apresentar comportamentos disruptivos (1.21 e 1.36) após a professora elogiar (1.21) ou dar atenção a outro colega (1.27 a 1.35).

Tabela 18 Sequência de comportamentos (1.21 a 1.43) da professora “L” na interação com os alunos em sala de aula, organizada considerando os comportamentos da professora como foco e comportamentos do aluno como parte da situação antecedente e consequente, a partir de dados registrados da primeira sessão de observação direta. Comportamentos disruptivos dos alunos estão destacados em cinza.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
1.21 L	G diz: pena	Diz para G: isso aí! Esses papéis que tu não está usando coloca no lixo	G pega alguns papéis em cima de sua mesa e coloca no lixo. R2 pega tubo de cola que está em cima de sua mesa e leva em direção à boca
1.22 L	G pega alguns papéis em cima de sua mesa e coloca no lixo. R2 pega tubo de cola que está em cima de sua mesa e leva em direção à boca	Diz: não é pra comer cola R2! Teus amigos vão comer doce depois e tu não porque já comeu cola	R2 continua com o tubo de cola na boca
1.23 L	R2 continua com o tubo de cola na boca	Fica em silêncio, olhando para R2	R2 retira o tubo da boca
1.24 L	R2 retira o tubo da boca	Dá prosseguimento a atividade Senta ao lado de R2, pega uma figura e pergunta: aqui, este tem pena ou pelo?	R2 diz: pelo
1.25 L	R2 diz: pelo	Diz: então cola aqui	R2 cola
1.26 L	R2 cola	Diz: põe esse óculos R2!	R2 põe os óculos
1.27 L	R2 põe os óculos	Diz para G: G, pega o lápis e escreve teu nome	G diz: to cansado

1.28 L	G diz: to cansado	Pega o lápis de escrever, entrega para G e diz: escreve aqui bem ligeiro que depois vocês vão fazer um jogo bem legal	G pega o lápis e começa a escrever seu nome
1.29 L	G pega o lápis e começa a escrever seu nome	Diz: olha só a K trabalhando sozinha, que legal!	K e Gr saem da sala
1.30 L	G levanta da cadeira e vai até o quadro-negro	Vai até o quadro, ao lado de G, aponta para a palavra “pintinho” e pergunta: G, o que está escrito aqui?	G diz: galinha
1.31 L	G diz: galinha	Pergunta para G: P com I?	G diz: Pi
1.32 L	G diz: Pi	Pergunta para G: T com I?	G diz: Ti
1.33 L	G diz: Ti	Pergunta para G: e aqui?	G diz: nho
1.34 L	G diz: nho	Diz para G: Viu? Pintinho	G diz: pintinho? Achei que fosse galinha
1.35 L	G diz: pintinho? Achei que fosse galinha	Diz para G: agora vai lá escrever no caderno	G senta na sua cadeira e começa a escrever no caderno
1.36 L	G diz: profe, o R está passando a mão na minha bunda	Diz para R2: o que é melhor R2? Que eu brigue ou te agrade?	R2 diz: brigue
1.37 L	R2 diz: brigue	Diz: nossa, vocês gostam que a profe brigue?	G diz: não
1.38 L	G diz: não	Diz para R2: Viu, ajude a profe, tu já é um homenzinho. Ó, pegue teu caderno e coloque essas figuras no meio, o G também.	R2 e G guardam suas figuras no meio do caderno
1.39 L	R2 e G guardam suas figuras no meio do caderno	Pega os cadernos de desenho, entrega para os alunos e diz: antes da gente jogar eu queria que vocês desenhassem o que viram	G começa a desenhar em seu caderno

		no filme	
1.40 L	R2 vai até o quadro-negro e começa a desenhar	Diz: apague o quadro pra profe R2	R2 apaga
1.41 L	R2 começa fazer linhas no quadro	Diz para R2: ah, ta escrevendo então? Nossa, como o R escreve ligeiro. O que você está escrevendo?	R2 diz: uma carta
1.42 L	R2 diz: uma carta	Diz para R2: e o que tem nela?	R2 continua escrevendo no quadro
1.43 L	R2 continua escrevendo no quadro	Diz: ah, ta dizendo que o R2 é querido, bom aluno né?	R2 diz: é

2. Contingências de reforço prováveis identificadas na interação entre comportamentos de professoras e alunos em sala de aula.

Estão apresentadas as tabelas de 19 a 25 nas quais há uma sequência de comportamentos selecionada de interação entre as professoras “S” e “L” e seus respectivos alunos, organizadas considerando os comportamentos dos alunos como foco e comportamentos das professoras como parte das situações antecedentes e consequentes e as prováveis contingências de reforço caracterizadas em cada uma das situações. Esse tipo de organização (comportamento do aluno como foco e comportamentos das professoras como determinantes) foi necessário para a identificação das contingências de reforço presentes. Em cinza estão destacados os comportamentos disruptivos dos alunos.

Na Tabela 19 há uma sequência de comportamentos selecionada (1.4 a 1.10) de interação entre a professora “S” e o aluno “C”. Em cinza, está destacado o comportamento disruptivo do aluno de pegar uma das folhas de atividades da professora e ir em direção ao fundo da sala, rindo (1.9). Esse comportamento é apresentado logo após a professora dizer que ela é a responsável por decidir qual folha de atividades deve ser entregue. Após o aluno apresentar o comportamento disruptivo, a professora vai em direção a ele, aponta para sua cadeira e diz: “volta aqui, volta aqui”(1.9,1.10). Nessa situação foi identificada contingência de reforço negativo. Nessa primeira sequência selecionada foram identificadas outras situações possivelmente aversivas, na sequência entre 1.4 e 1.5, a professora decide quem vai ser o ajudante do dia sem especificar para os alunos qual o critério utilizado na escolha. Dois alunos, “M” e “C”, se dispõem a ser o ajudante após a solicitação da professora e somente o aluno “M” é escolhido. Nesta sequência a contingência de reforço provável para o comportamento de “C” é de reforço negativo. No trecho 1.8, o aluno “C” indica a preferência por um tipo de atividade e a professora diz que a responsável por escolher o tipo de atividade é ela, novamente a contingência de reforço provável para o comportamento de “C” é de reforço negativo.

Tabela 19 Primeira sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “C”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos professora)	Resposta (comportamentos alunos)	Situação consequente (comportamentos professora)	Contingência de reforço provável
1.4 S	Prof. Vira em direção aos alunos e diz: quem vai ser o ajudante da profe?	C e M dizem: eu!	Prof. Diz: então hoje vai ser o M, outro dia o C.	Punição
1.5 S	Prof. Diz: então hoje vai ser o M, outro dia o C.	C fica em silêncio. M sorri e faz sinal de positivo para C.	Prof. Coloca nome do ajudante do dia no quadro	
1.6 S	Prof. Coloca nome do ajudante do dia no quadro	C fica em silêncio. M diz: hoje nós vamos ter computação profe?	Prof. Diz: ainda não sei, parece que vai ter uma palestra da EMATER. Ainda não sei o que é, mas vamos lá ver.	
1.7 S	Prof. Diz: ainda não sei, parece que vai ter uma palestra da EMATER. Ainda não sei o que é, mas vamos lá ver.	Alunos ficam em silêncio	Pega pasta com folhas de atividades em cima da sua mesa e começa a folheá-las	
1.8 S	Pega pasta com folhas de atividades em cima da sua mesa e começa a folheá-las	C levanta da cadeira, aponta para folha de atividades em cima da mesa da professora e diz: eu quero essa!	Prof. Diz: aqui quem manda sou eu, eu vou escolher!	Reforço negativo
1.9 S	Prof. Diz: aqui quem manda sou eu, eu vou escolher!	C pega uma das folhas que estão em cima da mesa, levanta da cadeira e vai em direção ao fundo da sala, rindo.	Prof. Vai em direção ao aluno, aponta para a cadeira do aluno vazia e diz: C, volta aqui! Volta aqui!	Reforço negativo

1.10 S	Prof. Vai em direção ao aluno, aponta para a cadeira do aluno vazia e diz: C, volta aqui! Volta aqui!	C senta rindo e olha em direção à observadora	Prof. dá prosseguimento à atividade	?
--------	---	---	-------------------------------------	---

Na Tabela 20, há uma sequência organizada de comportamentos selecionada (1.19 a 1.33) entre a professora “S” e o aluno “R”. Em cinza, estão destacados os comportamentos disruptivos do aluno “R”. No trecho (1.22), a professora apaga a atividade realizada pelo aluno “R” após este fazer de maneira equivocada uma parte da atividade. No trecho 1.23, o aluno “R” diz em voz alta para a professora que não sabe fazer a atividade. Imediatamente o aluno para de realizar a atividade e a professora permanece em silêncio. Nessa situação foi caracterizada contingência provável de punição. No trecho 1.24, o aluno “R” pega o lápis e diz novamente: “eu não sei fazer”. A professora pega a mão do aluno para ajudá-lo a realizar o movimento adequadamente. O aluno “R” puxa a mão que a professora estava segurando e diz que a mão dela estava gelada. A professora responde que a mão do aluno está gelada (1.25). Nessa situação foi identificada contingência provável de punição. No trecho 1.28, a professora pergunta ao aluno “R” se ele não quer ajuda, se quer fazer sozinho a atividade, e este vira a cabeça em direção ao lado contrário ao da professora. A professora aguarda em silêncio e o aluno volta a olhar para a folha de atividades (1.29). Nessa situação foi caracterizada contingência de extinção. No trecho 1.32, a professora ajuda um dos alunos presentes na sala e “R” chuta este colega que estava sendo ajudado. A professora puxa a cadeira do aluno “R1” para trás com força e diz que ele não deve chutar o colega. “R” permanece em silêncio em seu lugar (1.33). Nessa situação foi caracterizada contingência provável de punição.

Tabela 20 Segunda sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “R1”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos professora)	Resposta (comportamentos alunos)	Situação consequente (comportamentos professora)	Contingência de reforço provável
1.19 S		Alunos continuam fazendo a atividade	P. aproxima-se de R e diz: isso, fez bem direitinho	Reforço positivo
1.20 S	P. aproxima-se de R e diz: isso, fez bem direitinho	R continua fazendo a atividade	Professora permanece em silêncio	
1.21 S	Professora permanece em silêncio	R faz uma ligação equivocada (erra atividade)	Prof. apaga a atividade realizada pelo aluno	Punição
1.22 S	Prof. apaga a atividade realizada pelo aluno	R. para de fazer a atividade	Prof. permanece em silêncio	
1.23 S	Prof. permanece em silêncio	R diz: Eu não sei fazer! (gritando)	Prof. dá exemplo de como o aluno deve fazer a atividade e diz: tu sabe sim, o problema é que você não sabe esperar	Reforço positivo
1.24 S	Prof. dá exemplo de como o aluno deve fazer a atividade e diz: tu sabe sim, o problema é que você não sabe esperar	R pega o lápis e diz: eu não sei fazer	Prof pega a mão de R. para ajudar a realizar o movimento com o lápis	Punição
1.25 S	Prof. pega a mão de R. para ajudar a realizar o movimento com o lápis	R puxa a mão que a professora estava segurando e diz: mão gelada	Prof. diz: minha mão não está gelada, é a sua que está	Punição
1.26 S	Prof. diz: minha mão não está gelada, é a sua que está	R. abaixa a cabeça em direção à folha de tarefa	Prof. permanece em silêncio	Reforço negativo
1.27 S	Prof. permanece em silêncio	R continua com a cabeça baixa, voltada á sua folha	Prof diz: não quer ajuda? Quer fazer sozinho?	Punição
1.28 S	Prof diz: não quer ajuda? Quer fazer sozinho?	R vira a cabeça para o lado contrário aos da professora	Prof. aguarda em silêncio	Extinção

1.29 S	Prof. aguarda em silêncio	R olha em direção à folha de atividades	Prof diz: faz daqui até aqui (indica com os dedos, na folha de atividade)	Reforço positivo
1.30 S	Prof diz: faz daqui até aqui (indica com os dedos, na folha de atividade)	R recomeça a atividade	Prof vai em direção a outro aluno	Punição
1.31 S	Prof vai em direção a outro aluno	R observa que a professora está atendendo colega ao seu lado	Prof. continua ajudando o colega de R	Punição
1.32 S	Prof. continua ajudando o colega de R	R chuta o colega que estava sendo ajudado pela professora	Prof. puxa com força a cadeira de R para trás e diz: não é para chutar o colega!	Punição
1.33 S	Prof. puxa com força a cadeira de R para trás e diz: não é para chutar o colega!	R fica em silêncio no seu lugar e continua fazendo a tarefa	Prof. dá continuidade às atividades...	

Na Tabela 21 há uma sequência de comportamentos selecionada (4.37 a 4.48) de interação entre a professora “S” e o aluno “C”. No trecho 4.38, o aluno “C” empurra o aluno “Mi”, logo após a professora “elogiar” o desempenho de outro aluno. Como consequência ao comportamento do aluno, a professora diz que irá trocá-lo de lugar. Nessa situação foi identificada contingência provável de punição. No trecho 4.42, o aluno “C” começa a bater o lápis numa folha de papel, produzindo som. Esse comportamento foi apresentado novamente após a professora “elogiar” o desempenho de outro aluno. Após a apresentação do comportamento disruptivo pelo aluno, a professora ameaça “tomar uma atitude severa” se ele não se comportar adequadamente. Nesta situação foi identificada contingência provável de punição. Nos trechos 4.46 e 4.47, o aluno “C” apresenta dois comportamentos disruptivos em sequência: coloca suas folhas em cima da mesa da professora e após ela pedir que ele complete a atividade, ele diz que não quer fazê-la. A professora insiste dizendo que todos os alunos tem que trabalhar e “C” deve completar a atividade. Nessa situação foi identificada contingência provável de punição. No trecho 4.48, logo após a professora dizer para “C” que todos tem que trabalhar na sala, o aluno fica de braços cruzados sobre a mesa. A professora se afasta e começa a falar com os alunos em geral sobre a atividade. Nessa situação foi identificada contingência provável de reforço negativo.

Tabela 21 Terceira sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “C”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos professora)	Resposta (comportamentos alunos)	Situação consequente (comportamentos professora)	Contingência de reforço provável
4.37 S	Prof. pergunta aos alunos: barata começa com que letra?	C fica em silêncio. M diz: “b”	Prof. vira em direção a “M” e diz: isso!	Punição
4.38 S	Prof. vira em direção a “M” e diz: isso!	C empurra Mi	Prof. diz: C, eu te disse que se você não se comportasse tu ia sair daí!	
4.39 S	Prof. diz: C, eu te disse que se você não se comportasse tu ia sair daí!	C fica em silêncio	Prof. aponta para o lugar em frente a sua mesa e diz para C: senta aqui	
4.40 S	Prof. aponta para o lugar em frente a sua mesa e diz para C: senta aqui	C pega sua classe e vai até aonde a professora solicitou	Prof. fica em silêncio até o aluno sentar-se	
4.41 S	Prof. diz: baleia começa com que? Com “b” né?	Alunos escrevem, permanecendo em silêncio	Prof. diz para R: isso R, ta bem direitinho o teu “b”	
4.42 S	Prof. diz para R: isso R, ta bem direitinho o teu “b”	C começa a bater o lápis na folha de papel, produzindo som	Prof. diz para C: C, vamos fazer o “b” ali, se não se comportar vou ter que tomar uma atitude severa	
4.43 S	Prof. diz para C: C, vamos fazer o “b” ali, se não se comportar vou ter que tomar uma atitude severa	C abaixa a cabeça e cruza os braços sobre a mesa	Prof. fica em silêncio alguns segundos	Reforço negativo
4.44 S	Prof. diz: agora pessoal, acabou a linha, onde nós TEMOS QUE Temos que começar de novo?	C. fica em silêncio. Mi aponta para um lugar na folha e diz: Ali.	Prof. diz: isso, começamos desse lado	Reforço negativo

4.45 S	Prof. diz: aqui C, que bichinho é esse?	C olha para a folha R diz: é um cavalo	Prof. diz: parece um cavalo, mas é um camelo	Extinção
4.46 S	Prof. diz: parece um cavalo, mas é um camelo	C coloca sua folha na classe da professora	Prof. vai até sua mesa, pega a folha de C, entrega para ele e diz: vamos completar aqui.	Punição
4.47 S	Prof. vai até sua mesa, pega a folha de C, entrega para ele e diz: vamos completar aqui.	C diz: eu não quero	Prof diz: aqui todos tem que trabalhar, coloca a letra aqui, “c” de camelo.	Punição
4.48 S	Prof diz: aqui todos tem que trabalhar, coloca a letra aqui, “c” de camelo.	C fica de braços cruzados sobre a mesa	Prof diz: pessoal, qual o bicho que parece um camelo mas tem só uma corcunda? A gente já falou sobre ele...	Reforço negativo

Na Tabela 22 há uma sequência organizada de comportamentos selecionada (5.24 a 5.28) de interação entre a professora “S” e o aluno “C”. Em cinza, está destacado o comportamento disruptivo do aluno “C”, de assoviar (5.26). O comportamento de assoviar do aluno é apresentado logo após a professora “elogiar” o desempenho de outro aluno. Como consequência ao comportamento de assoviar, a professora pede para o aluno parar com este comportamento dizendo: “já chega né C”? Nessa situação foi identificada contingência provável de punição.

Tabela 22 Quarta sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “C”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos professora)	Resposta (comportamentos alunos)	Situação consequente (comportamentos alunos)	Contingência de reforço provável
5.24 S	Prof. aponta para folha de atividades e diz: aqui nessa linha, onde tem “elefante”?	C começa a realizar atividade. M circula uma palavra qualquer.	Prof. diz (em tom de voz alto): não M, só em volta da palavra “elefante”, Vai olhando letra por letra. Olha aqui e olha no quadro	?
5.25 S	Prof. diz: não M, só em volta da palavra “elefante”, Vai olhando letra por letra. Olha aqui e olha no quadro	C continua fazendo atividade. Mi levanta sua folha e diz: olha profe!	Prof diz: isso Mi, já achou 2 palavras.	
5.26 S	Prof diz: isso Mi, já achou 2 palavras.	C começa a assoviar	Prof. diz: já chega né C?	Punição
5.27 S	Prof. diz: já chega né C?	C para de assoviar, levanta a sua folha de atividades e diz: aqui profe!	Prof. diz: isso C, muito bem!	Reforço positivo
5.28 S	Prof. diz: isso, muito bem!	C continua fazendo a atividade		

Na Tabela 23 há uma sequência de comportamentos selecionada (6.1 a 6.11) de interação entre a professora “S” e o aluno “R1”. No trecho 6.5, o aluno “R1” apoia a cabeça na classe após a professora pedir que ele copiasse algo que estava escrito no quadro-negro. A professora vai até a classe de “R1” e pede que ele levante a cabeça. Ele atende o pedido (6.6). Nessa situação foi caracterizada contingência de reforço positivo. No trecho 6.8, a professora segue pedindo para que o aluno “R1” copie algo do quadro-negro e este responde: “eu não sei, eu não quero”. A professora pede que ele faça rápido. “R1” levanta a cabeça, mas não realiza a atividade (6.9). Nessa situação foi caracterizada contingência de reforço negativo.

Tabela 23 Quinta sequência selecionada de comportamentos da professora “S” na interação com o aluno “R”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos professora)	Resposta (comportamentos alunos)	Situação consequente (comportamentos professora)	Contingência de reforço provável
6.1 S	Prof. coloca a data no quadro e pede para alunos copiarem	R diz: profe, profe, profe!	Prof. olha em direção a R	Reforço positivo
6.2 S	Prof. olha em direção a R	R diz: esse lápis tá pequeno	Prof diz: o M troca pra ti	
6.3 S	Prof diz: o M troca pra ti	M troca o lápis de R. R espera o colega trocar o lápis	Prof. diz para R: agora vai copiando a data	
6.4 S	Prof. diz para R: agora vai copiando a data	R diz: eu não sei que dia é hoje	Prof. diz: mas está ali no quadro, é só copiar	
6.5 S	Prof. diz: mas está ali no quadro, é só copiar	R apoia a cabeça na classe	Prof. vai até a classe de R e diz: levanta R, vamos copiar a data	Reforço positivo
6.6 S	Prof. vai até a classe de R e diz: levanta R, vamos copiar a data	R levanta a cabeça	Prof. diz para R: vamos copiar a data	Extinção
6.7 S	Prof. diz: hoje nós vamos aprender as boas maneiras	R apoia a cabeça na classe	Prof. vai até a classe de R e diz: vamos copiar a data ali do quadro R	Reforço negativo
6.8 S	Prof. vai até a classe de R e diz: vamos copiar a data ali do quadro R	R diz: eu não sei, eu não quero	Prof. diz: vamos, bem rapidinho R.	Reforço negativo
6.9 S	Prof. diz: vamos, bem rapidinho R.	R levanta a cabeça	Prof. vai até a mesa e diz: já terminou R?	Reforço negativo

6.10 S	Prof. vai até a mesa e diz: já terminou R?	R olha em direção à professora	Prof. vai até a classe de R e diz: terminou? Não, nem começou. Vamos R, ligeiro que a profe está esperando.	Reforço positivo
6.11 S	Prof. vai até a classe de R e diz: terminou? Não, nem começou. Vamos R, ligeiro que a profe está esperando.	R começa a escrever a data na folha	Prof. diz: isso!	

Na Tabela 24 há uma sequência de comportamentos selecionada (1.15 a 1.17) de interação entre a professora “L” e o aluno “R2”. No trecho 1.15, está destacado o comportamento disruptivo do aluno de pegar um pedaço de papel higiênico, levá-lo acima da cabeça e dar indícios de irá jogá-lo no chão. Esse comportamento foi apresentado logo após a professora pedir que o aluno assoasse o nariz. Como consequência, a professora permanece em silêncio, olhando em direção à “R2”. Este assoa o nariz e depois ri (1.16). Nessa situação foi caracterizada contingência provável de extinção.

Tabela 24 Primeira sequência selecionada de comportamentos da professora “L” na interação com o aluno “R2”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos professora)	Resposta (comportamentos alunos)	Situação consequente (comportamentos professora)	Contingência de reforço provável
1.15 L	Prof. pega rolo de papel higiênico em cima de sua mesa, leva até a mesa de R2 e diz: assoa o nariz R2	R2 pega o papel, levanta-o acima da cabeça e dá indícios que vai jogar no chão	Prof. fica em silêncio, olhando em direção a R2	Extinção
1.16 L	Prof. fica em silêncio, olhando em direção a R2	R2 assoa o nariz e depois ri	Prof. diz: o senhor tem que pôr os óculos	?
1.17 L	Prof. diz: o senhor tem que pôr os óculos	R2 põe os óculos		

Na Tabela 25 há uma sequência de comportamentos selecionada (1.21 a 1.23) de interação entre a professora “L” e o aluno “R2”. No trecho 1.21, está destacado o comportamento disruptivo do aluno de pegar tubo de cola que está em cima de sua mesa e leva-lo em direção à boca. A professora diz para o aluno não comer cola e acrescenta: “Teus amigos vão comer doce depois e você não, porque já comeu cola” (1.22). R2 permanece com o tubo de cola na boca, a professora permanece em silêncio olhando para ele e no trecho 1.23, o aluno retira o tubo de cola da boca. Nessa situação foi caracterizada contingência provável de extinção.

Tabela 25 Segunda sequência selecionada de comportamentos da professora “L” na interação com o aluno “R2”, tendo o aluno como sujeito focal, comportamentos da professora como parte da situação antecedente e consequente e prováveis contingências de reforço identificadas. Destaques em cinza indicam comportamentos disruptivos dos alunos.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos professora)	Resposta (comportamentos alunos)	Situação consequente (comportamentos professora)	Contingência de reforço provável
1.21 L		R2 pega tubo de cola que está em cima de sua mesa e leva em direção a boca	Prof. diz: não é pra comer cola R2. Teus amigos vão comer doce depois e você não, porque já comeu cola.	?
1.22 L	Prof. diz: não é pra comer cola R2. Teus amigos vão comer doce depois e você não, porque já comeu cola.	R2 continua com o tubo de cola na boca	Prof fica em silêncio olhando para R2	Extinção
1.23 L	Prof fica em silêncio olhando para R2	R2 retira o tubo da boca	Professora dá prosseguimento a atividade	

3. Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos.

Estão apresentadas as classes gerais de comportamento das professoras com provável função aversiva para os alunos (A, B, C, D, E, F, G) identificadas a partir de trechos selecionados da interação entre professoras e alunos em sala de aula, tendo aluno como foco.

Na Tabela 26, há quatro classes gerais de comportamento das professoras com provável função aversiva para os alunos (A,B,C,D), identificados a partir dos trechos selecionados de interação entre professoras e alunos.

A classe geral de comportamento “A” é denominada: “Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade”. Esta classe foi derivada a partir dos trechos 1.21 e 1.22, no qual o aluno R1 erra determinada atividade e a professora apaga o que o aluno havia realizado. No trecho 1.22, o aluno para de realizar a atividade.

A classe geral de situação “B” é denominada: “Auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas atividades”. Esta classe foi derivada a partir dos trechos 1.24 e 1.25, no qual o aluno R1 pega o lápis e diz que não sabe fazer a atividade, a professora pega na mão do aluno para ajuda-lo com o movimento a ser realizado e este retira a mão, dizendo que a mão da professora está gelada (1.25).

A classe geral de situação “C” é denominada: “Corrigir resposta equivocada do aluno na presença de outros colegas, em tom de voz alto”. Esta classe foi derivada a partir do trecho 5.24, no qual o aluno “M” circula uma palavra qualquer na atividade que estava realizando, sendo que deveria circular apenas a palavra “elefante”, e a professora diz, em tom mais alto que o normal, em frente aos outros colegas: “não M, só em volta da palavra elefante, vai olhando letra por letra. Olha aqui e olha no quadro”.

A classe geral de situação “D” é denominada: “Afastar-se do aluno imediatamente após ele iniciar a realização de determinada atividade esperada pela professora de modo apropriado.” Esta classe foi derivada a partir do trecho 1.30, no qual após o aluno iniciar realização de atividade de maneira apropriada a professora deixa de consequenciar e vai em direção a outro aluno.

Na Tabela 27, há uma classe geral de comportamento (E) identificada a partir dos trechos selecionados de interação entre professoras e alunos, tendo aluno como foco.

A classe geral de comportamento “E” é denominada: “Realizar perguntas orais relacionadas a atividade para o coletivo”. Os trechos selecionados (4.37, 5.24 e 4.44) indicam situações nas quais a professora faz perguntas para o coletivo de alunos, dando oportunidade de resposta somente àqueles alunos que já tem um repertório desenvolvido para a realização das atividades propostas.

Na Tabela 28 há uma classe geral de comportamento (F) identificada a partir dos trechos selecionados de interação entre professoras e alunos. A classe geral de comportamento “F” é denominada: “Corrigir o aluno em tom de voz alto, na presença dos outros colegas”.

Os trechos selecionados (1.8, 4.38, 4.42, 5.26, 1.32, 1.21 e 4.47) apresentam situações nas quais os alunos apresentaram comportamentos disruptivos.

Na Tabela 29 há uma classe geral de comportamento (G) identificada a partir dos trechos selecionados de interação entre professoras e alunos. A classe geral de comportamento “G” é denominada: “Solicitar oralmente realização de atividade, em tom de voz alto, para determinado aluno, na presença dos outros colegas, independentemente das condições físicas e fisiológicas na qual esteja”.

Os trechos selecionados (6.4, 6.6, 6.8, 6.10 e 4.47) apresentam situações nas quais a professora não estava sob controle das características e condições físicas dos alunos ao solicitar determinadas atividades.

ETAPA 3. Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos.

Tabela 26 Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos (A, B, C, D) identificados a partir de análise funcional de comportamentos selecionados da interação entre professora e alunos em sala de aula.

Trechos selecionados da interação entre professora e alunos, tendo aluno como foco				Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos
<i>Ordem</i>	<i>Situação antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	a) Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade
1.21 S	Professora permanece em silêncio	R faz uma ligação equivocada (erra atividade)	Prof. apaga a atividade realizada pelo aluno	
1.22 S	Prof. apaga a atividade realizada pelo aluno	R para de fazer a atividade	Prof. permanece em silêncio	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	b) Auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas atividades
1.24 S	Prof. dá exemplo de como o aluno deve fazer a atividade e diz: tu sabe sim, o problema é que tu não sabe esperar	R pega o lápis e diz: eu não sei fazer	Prof. pega a mão de R para ajudar a realizar o movimento com o lápis	
1.25 S	Prof. pega a mão de R para ajudar a realizar o movimento com o lápis	R puxa a mão que a professora estava segurando e diz: mão gelada	Prof. diz: minha mão não está gelada, é a sua que está	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	c) Corrigir resposta equivocada do aluno na presença de outros colegas, em tom

5.24 S	Prof. aponta para folha de atividades e diz: aqui, nessa linha, onde tem “elefante”?	C começa a realizar atividade. M circula uma palavra qualquer.	Prof diz: não M, só em volta da palavra “elefante”, vai olhando letra por letra. Olha aqui e olha no quadro.	de voz alto
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	d) Afastar-se do aluno imediatamente após ele iniciar a realização de determinada atividade esperada pela professora de modo apropriado
1.30 S	Prof. diz: faz daqui até aqui (indica com os dedos, na folha de atividade)	R recomeça a atividade	Prof vai em direção a outro aluno	

Tabela 27 Classe geral de comportamento com provável função aversiva para os alunos (E) identificados a partir de análise funcional de comportamentos selecionados da interação entre professora e alunos em sala de aula.

Trechos selecionados da interação entre professora e alunos, tendo aluno como foco				Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	e) Realizar perguntas orais relacionadas à atividade para o coletivo
4.37 S	Prof. pergunta aos alunos: barata começa com que letra?	C fica em silêncio. M diz: “b”.	Prof vira em direção a “M” e diz: isso”	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
5.24 S	Prof. aponta para folha de atividades e diz: aqui nessa linha, onde tem “elefante”	C começa a realizar atividade. M circula uma palavra qualquer	Prof diz: não “M”, só em volta da palavra “elefante”, vai olhando letra por letra. Olha aqui e olha no quadro.	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
4.44 S	Prof. diz: agora pessoal, acabou a linha, onde nós temos que começar de novo?	C fica em silêncio. Mi aponta para um lugar na folha e diz: Ali.	Prof diz: isso, começamos desse lado.	

Tabela 28 Classe geral de comportamento comprovável função aversiva para os alunos (F) identificados a partir de análise funcional de comportamentos selecionados da interação entre professora e alunos em sala de aula.

Trechos selecionados da interação entre professora e alunos, tendo aluno como foco				Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	f) Corrigir o aluno em tom de voz alto, na presença dos outros colegas
1.8 S	Prof. Diz: aqui quem manda sou eu, eu vou escolher!	C pega uma das folhas que estão em cima da mesa, levanta da cadeira e vai em direção ao fundo da sala, rindo.	Prof. Vai em direção ao aluno, aponta para a cadeira do aluno vazia e diz: C, volta aqui! Volta aqui!	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
4.38 S	Prof. vira em direção a “M” e diz: isso!	C empurra Mi	Prof. diz: C, eu te disse que se você não se comportasse tu ia sair daí!	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
4.42 S	Prof. diz para R: isso R, ta bem direitinho o teu “b”	C começa a bater o lápis na folha de papel, produzindo som	Prof. diz para C: C, vamos fazer o “b” ali, se não se comportar vou ter que tomar uma atitude severa	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
5.26 S	Prof diz: isso Mi, já achou 2 palavras.	C começa a assoviar	Prof. diz: já chega né C?	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
1.32 S	Prof. continua ajudando o colega de R1	R1 chuta o colega que estava sendo ajudado pela professora	Prof. puxa com força a cadeira de R1 para trás e	

			diz: não é para chutar o colega!
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>
1.21 L		R2 pega tubo de cola que está em cima de sua mesa e leva em direção a boca	Prof. diz: não é pra comer cola R2. Teus amigos vão comer doce depois e você não, porque já comeu cola.
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>
4.47 S	Prof. vai até sua mesa, pega a folha de C, entrega para ele e diz: vamos completar aqui.	C diz: eu não quero	Prof diz: aqui todos tem que trabalhar, coloca a letra aqui, “c” de camelo.

Tabela 29 Classe geral de comportamento com provável função aversiva para os alunos (G) identificados a partir de análise funcional de comportamentos selecionados da interação entre professora e alunos em sala de aula.

Trechos selecionados da interação entre professora e alunos, tendo aluno como foco				Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	g) Solicitar oralmente realização de atividade, em tom de voz alto, para determinado aluno, na presença dos outros colegas, independentemente das condições físicas e fisiológicas na qual esteja
6.4 S	Prof. diz para R1: agora vai copiando a data	R1 diz: eu não sei que dia é hoje	Prof. diz: mas está ali no quadro, é só copiar	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
6.6 S	Prof. vai até a classe de R1 e diz: levanta R1, vamos copiar a data	R1 levanta a cabeça	Prof. diz: vamos copiar a data	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
6.8 S	Prof. vai até a classe de R1 e diz: vamos copiar a data ali do quadro R1	R1 diz: eu não sei, eu não quero	Prof. diz: vamos, bem rapidinho R1.	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
6.10 S	Prof. vai até a mesa e diz: já terminou R1?	R1 olha em direção à professora	Prof. vai até a classe de R1 e diz: terminou? Não, nem começou. Vamos R1, ligeiro que a profe está esperando.	
<i>Ordem</i>	<i>Situação Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Situação Consequente</i>	
4.47 S	Prof. vai até sua mesa, pega a folha de C, entrega para ele e diz: vamos	C diz: eu não quero	Prof diz: aqui todos tem que trabalhar, coloca a letra aqui, “c” de camelo.	

	completar aqui.			
--	-----------------	--	--	--

4. Consequências apresentadas pelas professoras aos comportamentos dos alunos com provável função aversiva e prováveis determinantes da função aversiva dessas consequências

Está apresentada a Tabela 30 com as classes de comportamentos com provável função aversiva para os alunos e prováveis consequências e determinantes da função aversiva para os alunos.

A partir dos trechos selecionados de interação entre professoras e alunos foram identificadas sete classes gerais de comportamento (A, B, C, D, E, F). Com as classes, foi possível identificar prováveis consequências com função aversiva para o aluno e prováveis determinantes da função aversiva do comportamento da professora para o aluno. Na tabela ainda são apresentadas a quantidade de ocorrência de cada uma das respostas das professoras com propriedades aversivas apresentadas como consequência aos desempenhos dos alunos.

A grande quantidade de ocorrência de apresentação de respostas da professora com propriedades aversivas (19 ocorrências no total dos trechos selecionados de observação utilizados), indica que provavelmente as professoras não estiveram sob controle das características do repertório acadêmico e social dos alunos ao apresentarem tais respostas. Além disso, talvez as professoras não tenham clareza acerca das consequências aversivas que podem ser produzidas no aluno a partir de determinadas respostas que elas apresentam.

5. Respostas mais apropriadas das professoras derivadas a partir da análise comportamental das classes de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos

Estão apresentadas nas tabelas de 30 a 39 a análise dos comportamentos cujas respostas da professora foram consideradas inapropriadas pela produção de consequências aversivas ao aluno. Análise do comportamento considerando respostas derivadas substitutivas que muito provavelmente evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva para o aluno e análise do comportamento constituído por respostas derivadas que, muito provavelmente, produzem consequências reforçadoras, ou aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos.

Em cada tabela, os comportamentos inapropriados pela professora estão indicados pelas letras “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F” e “G”, seguidas pelo nome dado ao comportamento. Em cada tabela, o item “I” se refere à “Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação”, o item “II” se refere à “Análise do comportamento considerando respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva para o aluno” e o item “III” se refere à “Análise do comportamento considerando respostas derivadas que produzem consequências reforçadoras, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos para o aluno”.

Tabela 30 Classes de comportamentos das professoras com prováveis funções aversivas para os alunos e prováveis consequências e determinantes da função aversiva para os alunos

Classes gerais de comportamentos da professora com provável função aversiva para os alunos	Quantidade de ocorrência	Prováveis consequências com função aversiva para o aluno	Prováveis determinantes da função aversiva do comportamento da professora para o aluno
a) Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade	1	- Aluno desvalorizado - Eliminação de “dicas” de onde precisamente está errado	a) Repertório acadêmico pouco desenvolvido b) Motricidade fina pouco desenvolvida
b) Auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas atividades	1	- Aluno com sensação de desconforto - Aluno com sensação de coação	Muito provável – passado no qual contato físico de pessoas produziu (produz) sensação desconfortável/dor/sofrimento
c) Corrigir resposta equivocada do aluno na presença de outros colegas, em tom de voz alto	1	- Aluno com sensação de constrangimento - Aluno com sensação de coação	a) Repertório acadêmico pouco desenvolvido b) História na qual a comparação com outro o desfavoreceu
d) Afastar-se do aluno imediatamente após ele iniciar a realização de determinada atividade esperada pela professora de modo apropriado	1	- Aluno “desamparado”, sensação de pouca ajuda em relação a atividade que estava sendo executada - Eliminação de “dicas” de qual comportamento deve ser apresentado (professora perdeu oportunidade de selecionar o comportamento esperado)	Histórico no qual a atenção foi estímulo com função reforçadora
e) Realizar perguntas orais relacionadas a atividade para o coletivo	3	- Aluno com sensação de impotência - Aluno com sensação de frustração	a) Repertório acadêmico menor do que os colegas em relação aos requisitos para realizar determinada atividade b) Destreza verbal menor que os

			colegas c) Situação de concorrência com colegas: comparação e avaliação que sabe menos que os colegas
f) Corrigir o aluno em tom de voz alto, na presença dos outros colegas	7	- Aluno com sensação de constrangimento	Impedimento de apresentação de resposta que potencialmente produziria consequências reforçadoras (preenche o tempo que está ocioso)
g) Solicitar oralmente realização de atividade, em tom de voz alto, para determinado aluno, na presença dos outros colegas, independentemente das condições físicas e fisiológicas na qual esteja	5	- Aluno com sensação de constrangimento	a) Repertório acadêmico menor do que os colegas em relação aos requisitos para realizar determinada atividade b) Condições fisiológicas concorrentes: sono, medicação utilizada pelo aluno

Tabela 31 Análise do comportamento “Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva para o aluno

I) Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação

A) *Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade*

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/ Professor	P/ Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno realiza parte da tarefa escrita de maneira considerada incorreta pela professora	Apagar toda a tarefa	Eliminação de dicas do que está certo e do que está errado na tarefa -	Muito provavelmente com sentimentos de desvalorização	- Fortalecimento do uso desse tipo de procedimento na correção de tarefas de alunos	- Diminui a probabilidade do aluno realizar tarefas semelhantes futuras

II) Respostas derivadas mais apropriadas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno realiza parte da tarefa escrita de maneira considerada incorreta pela professora	<i>Apagar apenas o que está errado</i>	?	- Percepção de que fez algo errado - Aumenta probabilidade de percepção do que está certo na tarefa feita.	?	<i>Aumenta probabilidade de não cometer o mesmo erro em tarefas semelhantes futuras</i>

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA	Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO
----------------------	----------	-------------------------------	--

				GO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno realiza parte da tarefa escrita de maneira considerada incorreta pela professora	<i>Indicar o que está errado</i>	?	- Aumento da probabilidade de perceber o que está errado na tarefa. - Aumento da probabilidade de perceber o que está certo na tarefa.	?	Diminuição da probabilidade de o aluno cometer erros iguais ou semelhantes em tarefas futuras
Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno realiza parte da tarefa escrita de maneira considerada incorreta pela professora	<i>Sugerir como corrigir o que está errado</i>	?	- Aluno corrige o que está errado - Alguma probabilidade do aluno identificar o que está errado na tarefa - Alguma probabilidade do aluno identificar o que está correto na tarefa	?	- Aumenta probabilidade de seguir sugestões em situações semelhantes
Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno realiza parte da tarefa escrita de maneira considerada incorreta pela professora	<i>Perguntar de modo "gentil" como o aluno corrigiria a tarefa</i>	?	- Aumenta probabilidade de ficar sob controle do que está incorreto na tarefa - Aumenta probabilidade de indicar possíveis soluções	?	Aumenta probabilidade de encontrar soluções alternativas sem auxílio da professora para eventuais erros cometidos em tarefas

			<i>para o que estiver incorreto na tarefa</i>		
--	--	--	---	--	--

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno realiza parte da tarefa escrita de maneira considerada incorreta pela professora	<i>Apresentar dicas de como corrigir</i>				
		?	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta probabilidade de corrigir a tarefa - Aumenta probabilidade de ficar sob controle de estímulos discriminativos adicionais 	?	<i>Aumenta a probabilidade de não cometer os mesmos erros em tarefas semelhantes futuras</i>

Tabela 32 Análise do comportamento “Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

I) Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação

A) *Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade*

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/ Professor	P/ Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno realiza parte da tarefa escrita de maneira considerada incorreta pela professora	Apagar toda a tarefa	Eliminação de dicas do que está certo e do que está errado na tarefa -	Muito provavelmente com sentimentos de desvalorização	- Fortalecimento do uso desse tipo de procedimento na correção de tarefas de alunos	- Diminui a probabilidade do aluno realizar tarefas semelhantes futuras

II) Respostas derivadas mais apropriadas que produzem consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno realiza parte da tarefa escrita de maneira considerada incorreta pela professora	<i>Indicar o que está certo</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
		?	- Aumento da probabilidade de percepção do próprio aluno do que está errado na tarefa executada - Aumento da probabilidade	?	<i>Aumenta probabilidade de repetir os acertos em tarefas semelhantes futuras</i>

			<i>de percepção pelo próprio aluno do que está certo na tarefa executada</i>		
--	--	--	--	--	--

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno realiza parte da tarefa escrita de maneira considerada incorreta pela professora	<i>Valorizar o que está certo</i>				
		?	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento da probabilidade de sentir-se “valorizado” - Aumento da probabilidade de percepção do que está certo na tarefa executada - Aumento da probabilidade de percepção do que está errado na tarefa executada 	?	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento da probabilidade de engajar-se em tarefas semelhantes futuras - Maior probabilidade de repetir os acertos em tarefas semelhantes futuras

Tabela 33 Análise do comportamento “Auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas tarefas” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva para o aluno

I) Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação

B) Auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas atividades

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/ Professor	P/ Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno realiza tarefa escrita - Avaliação da professora de que o aluno apresenta dificuldade motora na realização da tarefa	Auxiliar o aluno na execução da tarefa, segurando sua mão para que ele realize determinado movimento com o lápis	?	- Muito provavelmente com sensação de desconforto - Comentário indica aversividade da ajuda recebida	?	- Aumenta a probabilidade de “rejeitar” auxílio em tarefas semelhantes futuras

II) Respostas derivadas mais apropriadas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno realiza tarefa escrita - Avaliação da professora de que o aluno apresenta dificuldade motora na realização da tarefa	<i>Auxiliar o aluno na execução da tarefa, indicando que tipo de movimento o aluno deve evitar com o lápis</i>	?	<i>Aumenta a probabilidade de evitar o movimento errado com o lápis</i>	?	<i>Aumenta a probabilidade de evitar movimentos errados com lápis em tarefas semelhantes futuras</i>

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA	Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO
----------------------	----------	-------------------------------	--

- Aluno realiza tarefa escrita - Avaliação da professora de que o aluno apresenta dificuldade motora na realização da tarefa	<i>Auxiliar o aluno na execução da tarefa, por meio de apresentação de dicas de como pode realizar o movimento com o lápis</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
		?	-Aumenta a probabilidade de realizar o movimento adequado - Aumenta a probabilidade de concluir a tarefa com êxito	?	Aumenta a probabilidade de pedir auxílio em tarefas semelhantes futuras

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno realiza tarefa escrita - Avaliação da professora de que o aluno apresenta dificuldade motora na realização da tarefa	<i>Indicar qual o tipo de movimento o aluno necessita fazer para realizar a tarefa de modo apropriado</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
		?	- Aumenta a probabilidade de realizar o movimento indicado pela professora - Aumenta a probabilidade de concluir a tarefa com êxito	?	-Aumenta a probabilidade de pedir auxílio em tarefas semelhantes futuras - Aumenta a probabilidade de realizar movimentos adequados com o lápis em tarefas semelhantes futuras

Tabela 34 Análise do comportamento “Auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas tarefas” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos.

I) Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação

B) *Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade*

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/ Professor	P/ Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno realiza tarefa escrita - Avaliação da professora de que o aluno apresenta dificuldade motora na realização da tarefa	Auxiliar o aluno na execução da tarefa, segurando sua mão para que ele realize determinado movimento com o lápis	?	- Muito provavelmente com sensação de desconforto - Comentário indica aversividade da ajuda recebida	?	- Aumenta a probabilidade de “rejeitar” auxílio em tarefas semelhantes futuras

II) Respostas derivadas mais apropriadas que produzem consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno realiza tarefa escrita - Avaliação da professora de que o aluno apresenta dificuldade motora na realização da tarefa	<i>Indicar quando o aluno realiza o movimento correto com o lápis</i>	?	-Aumenta a probabilidade de percepção dos movimentos adequados com o lápis para a execução da tarefa - Aumenta a probabilidade	?	- Aumenta a probabilidade de realizar movimentos corretos com o lápis em atividades semelhantes futuras

			concluir a tarefa com êxito		
--	--	--	-----------------------------	--	--

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno realiza tarefa escrita - Avaliação da professora de que o aluno apresenta dificuldade motora na realização da tarefa	<i>Valorizar quando o aluno realiza o movimento correto com o lápis</i>	?	- Aumenta a probabilidade de sentimentos de valorização - Aumenta a probabilidade de realizar movimentos corretos com o lápis - Aumenta a probabilidade de concluir tarefa com êxito	?	<i>Aumenta a probabilidade de realizar movimentos adequados com o lápis em tarefas semelhantes futuras</i>

Tabela 35 Análise do comportamento “Corrigir resposta equivocada do aluno na presença de outros colegas, em tom de voz alto” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva ou produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

I) Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação

C) *Corrigir resposta equivocada do aluno na presença de outros colegas, em tom de voz alto*

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/ Professor	P/ Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno responde verbalmente a pergunta da professora, de maneira equivocada	Corrigir resposta equivocada do aluno, na frente dos outros colegas em tom de voz alto				
		?	- Muito provavelmente com sensação de constrangimento - Muito provavelmente com sensação de coação	?	- Diminui a probabilidade de responder a perguntas verbais em situações semelhantes futuras

II) Respostas derivadas mais apropriadas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno responde verbalmente a pergunta da professora, de maneira equivocada	<i>Dar a resposta correta ao aluno, com fundamentação</i>				
		?	<i>Aumenta a probabilidade de perceber o próprio erro, devido a comparação com a resposta da professora</i>	?	<i>Aumenta a probabilidade de responder a mesma pergunta de maneira correta no futuro</i>

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
Aluno responde verbalmente a pergunta da professora, de maneira equivocada	<i>Refazer a pergunta, de maneira mais simples e em tom de voz apropriado</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
		?	Aumenta a probabilidade de responder de maneira correta a pergunta da professora	?	<i>Aumenta a probabilidade de responder as perguntas da professora em situações semelhantes futuras</i>

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
Aluno responde verbalmente a pergunta da professora, de maneira equivocada	<i>Apresentar outras possibilidades de resposta para a mesma pergunta, em tom de voz apropriado</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
		?	- Aumenta a probabilidade de avaliar outras respostas para a pergunta realizada pela professora - Aumenta a probabilidade de selecionar outra resposta para a pergunta realizada pela professora	?	<i>Aumenta a probabilidade de avaliar e selecionar outras respostas possíveis às perguntas realizadas pela professora no futuro</i>

III) Respostas derivadas que produzem consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores ou aumentem valor relativo de reforçadores

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
Aluno responde verbalmente a	Valorizar a parte correta	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno

pergunta da professora, de maneira equivocada	da resposta, ou iniciativa da resposta	?	<ul style="list-style-type: none"> - Muito provavelmente com sentimentos de valorização - Aumenta a probabilidade de percepção do que está correto na resposta apresentada - Aumenta a probabilidade de percepção do que está errado na resposta apresentada 	?	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta a probabilidade de responder a perguntas da professora no futuro - Aumenta a probabilidade de responder de maneira correta as perguntas semelhantes no futuro
---	--	---	---	---	--

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno responde verbalmente a pergunta da professora, de maneira equivocada	<i>Indicar o que está certo</i>	?	<ul style="list-style-type: none"> - Muito provavelmente com sentimentos de valorização - Aumenta probabilidade de percepção do que está certo na resposta apresentada - Aumenta a probabilidade de percepção do que está errado na resposta apresentada 	?	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta a probabilidade de responder perguntas verbais em situações semelhantes futuras - Aumenta a probabilidade de responder de maneira correta as perguntas semelhantes no futuro

Tabela 36 Análise do comportamento “Afastar-se do aluno imediatamente após ele iniciar a realização de determinada atividade esperada pela professora de modo apropriado” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos.

I) Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação

D) Afastar-se do aluno imediatamente após ele iniciar a realização de determinada atividade esperada pela professora de modo apropriado

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/ Professor	P/ Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno inicia realização de atividade de modo apropriado	Afastar-se do aluno espacialmente	- Perda da oportunidade de consequenciar positivamente o desempenho apropriado do aluno - Eliminação de “dicas”, de qual comportamento deve ser apresentado	- Percepção pelo aluno de que está fazendo algo errado ou de modo inapropriado - Aluno muito provavelmente com sentimentos de “desamparo”	?	- Diminui a probabilidade de o aluno iniciar realização de atividade de modo apropriado em situações semelhantes futuras

II) Respostas derivadas mais apropriadas que produzem consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno inicia realização de atividade de modo apropriada	<i>Permanecer junto ao aluno logo após</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno

do	<i>o início da realização da atividade</i>	?	- Aumenta a probabilidade de sentir-se amparado nesta situação ou - Percepção de que a professora "polícia" seu comportamento	?	<i>Aumenta a probabilidade de iniciar atividades solicitadas prontamente em situações semelhantes futuras</i>
Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
Aluno inicia realização de atividade de modo apropriado	- Apresentar feedback informativo acerca da iniciativa de realização da atividade/Valorizar a iniciativa de realização de atividade pelo aluno - Apresentar feedback informativo acerca do modo como o aluno está realizando a atividade/valorizar o modo como o aluno inicia a atividade	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
		?	- Sentimentos de valorização - Aumento da probabilidade de percepção de qual comportamento é esperado pela professora	?	<i>Aumenta a probabilidade de iniciar atividades solicitadas prontamente em situações semelhantes futuras</i> - Aumenta a probabilidade de apresentar respostas apropriadas ao iniciar atividades semelhantes futuras

Tabela 37 Análise do comportamento “Realizar perguntas orais, relacionadas à atividade, para o coletivo” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva ou produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

I) Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação

E) Realizar perguntas orais, relacionadas à atividade, para o coletivo

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/ Professor	P/ Aluno	P/Professor	P/Aluno
Alunos realizam atividade de leitura e escrita	Realizar perguntas orais, acerca de atividade, para o coletivo	<ul style="list-style-type: none"> - Perde dicas do que está acontecendo com os alunos que ficam em silêncio - Redução de oportunidade de aperfeiçoar as respostas dadas pelos alunos que ficam em silêncio - Redução da oportunidade de valorizar as respostas dos alunos que ficam em silêncio 	<ul style="list-style-type: none"> - Os mesmos alunos respondem a todas as perguntas - Os outros alunos permanecem em silêncio - Aumenta a probabilidade dos alunos competirem entre si - Muito provavelmente com sensação de impotência - Muito provavelmente com sensação de frustração 	?	<ul style="list-style-type: none"> - Diminui a probabilidade de responder a perguntas orais em situações semelhantes futuras

II) Respostas derivadas mais apropriadas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA	Situação consequente MÉDIO E
----------------------	----------	-------------------------------	------------------------------

dente		LONGO PRAZO			
Alunos realizam atividade de leitura e escrita	<i>Realizar perguntas orais, acerca da atividade, individualmente</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
		- Aumenta oportunidade de resposta para os alunos - Aumenta a chance da professora ter informações acerca do repertório do aluno em relação ao que está perguntando	- Aumenta a probabilidade de responder as perguntas feitas pela professora - diminui a frustração Ou - aumenta sensação de ansiedade	?	- Aumenta a probabilidade de engajarem-se em atividades semelhantes futuras

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
Alunos realizam atividade de leitura e escrita	<i>- Realizar perguntas orais acerca da atividade individualmente, considerando o repertório do aluno - Dar feedback informativo valorizando resposta do aluno</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
		?	- Aumenta a probabilidade de acertar a resposta	?	?

Tabela 38 Análise do comportamento “Corrigir o aluno em tom de voz alto, na presença dos outros colegas” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva ou produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

I) Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação

F) *Corrigir o aluno em tom de voz alto, na presença dos outros colegas*

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/ Professor	P/ Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno apresenta comportamentos disruptivos: assovia, manifesta interesse por outra atividade, bate no colega, etc)	Corrige o aluno em tom de voz alto, na frente dos outros colegas. (manifestando características do aluno e não da situação, maneira pouco clara e precisa)	?	Aumenta probabilidade de apresentar comportamentos de contra controle (ignorar, gritar)	?	?

II) Respostas derivadas mais apropriadas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno apresenta comportamentos disruptivos	<i>Corrige o aluno de maneira clara, precisa,</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno

vos: assovia, manifesta interesse por outra atividade, bate no colega, etc)	<i>atentando para as características da situação e não da pessoa</i>	?	- Aumenta probabilidade de parar de apresentar comportamentos disruptivos - Aumenta a probabilidade do aluno identificar quais das suas respostas é aquela considerada inapropriada pela professora	?	<i>Aumenta a probabilidade de ficar sob controle das consequências daquilo que faz</i>
---	--	---	--	---	--

III) Respostas derivadas mais apropriadas que produzem consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
Aluno apresenta comportamentos disruptivos: assovia, manifesta interesse por outra atividade, bate no colega, etc)	?	?	?	?	?

Tabela 39 Análise do comportamento “Solicitar oralmente realização de atividade, em tom de voz alto, para determinado aluno, na presença de outros colegas, independentemente das condições físicas e fisiológicas na qual esteja” cuja resposta da professora foi considerada inapropriada pela produção de consequências aversivas ao aluno e respostas derivadas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva ou produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

I) Análise do comportamento considerando a resposta da professora como inapropriada à situação

G) *Solicitar oralmente realização de atividade, em tom de voz alto, para determinado aluno, na presença dos outros colegas, independentemente das condições físicas e fisiológicas na qual esteja*

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/ Professor	P/ Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno com sono - Aluno sob efeito de medicação controlada - Tarefa a ser realizada	Solicitar oralmente, em tom de voz alto, realização de atividade pelo aluno, na frente dos outros colegas	- Expõe o aluno - Aumenta grau de frustração de si mesma - Aumenta grau de frustração do aluno	- Não consegue responder	?	- Aumenta probabilidade de fugir ou esquivar de atividades semelhantes futuras

II) Respostas derivadas mais apropriadas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva

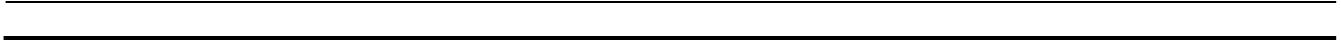
Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno com sono - Aluno sob efeito de medi-	<i>Resguardar o aluno de apresen-</i>	P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno

cação controlada - Tarefa a ser realizada	<i>tar resposta no coletivo</i>	?	?	?	?
--	---------------------------------	---	---	---	---

III) Respostas derivadas mais apropriadas que produzem consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno com sono - Aluno sob efeito de medicação controlada - Tarefa a ser realizada	<i>Avaliar condições físicas e fisiológicas do aluno com histórico de ser medicado</i>	<i>Dados acerca das condições de sono e de medicação do aluno</i>	?	<i>Conhecimento acumulado acerca da saúde do aluno</i>	<i>Aumenta a probabilidade de atender a solicitações feitas, quando estiver em boas condições de saúde</i>

Situação antecedente	Resposta	Situação consequente IMEDIATA		Situação consequente MÉDIO E LONGO PRAZO	
		P/Professor	P/Aluno	P/Professor	P/Aluno
- Aluno com sono - Aluno sob efeito de medicação controlada - Tarefa a ser realizada - Dados acerca das condições de sono e de medicação do aluno	<i>Decidir pelo resguardo ou pela solicitação de resposta ao aluno</i>	?	<i>Aumenta a probabilidade de atender a solicitação de maneira apropriada</i>	?	<i>Aumenta a probabilidade das atividades acadêmicas coletivas serem fonte de reforçadores positivos.</i>



6. Classes de comportamentos derivadas das classes de comportamentos com função aversiva, a serem desenvolvidas pelas professoras na interação com comportamentos dos alunos em sala de aula.

Na Tabela 40 são apresentadas as classes de comportamentos derivadas das classes de comportamentos com função aversiva, a serem desenvolvidas pelas professoras na interação com comportamentos de alunos em sala de aula. São apresentadas duas colunas, na coluna da esquerda estão os comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos, identificados a partir dos trechos selecionados de interação entre professoras e alunos. Na coluna da direita, estão as classes de comportamentos derivados, a serem desenvolvidos pelas professoras na interação com comportamentos de alunos em sala de aula. Cada item da coluna da direita foi derivado a partir dos itens apresentados na coluna da esquerda, como procedimento do professor mais adequado para fortalecer os comportamentos relevantes dos alunos.

O item A, “corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade” é utilizado como dado para derivar o possível comportamento-objetivo “consequenciar o desempenho do aluno de acordo com o repertório e características do ambiente físico e social”.

O item B, “auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas atividades” é utilizado como dado para derivar o possível comportamento-objetivo “apresentar graus de ajuda ao desempenho do aluno de acordo com o repertório e características físicas e fisiológicas do aluno”.

O item C, “corrigir resposta equivocada do aluno, na presença de outros colegas, em tom de voz alto” é utilizado como dado para derivar o comportamento-objetivo “apresentar gradações de ajuda, com tom de voz apropriado, considerando o ambiente social”.

O item D, “afastar-se do aluno imediatamente após ele iniciar a realização de determinada atividade esperada pela professora, de modo apropriado” é utilizado como dado para derivar o comportamento-objetivo “consequenciar positivamente imediata e informativamente o desempenho apropriado do aluno”.

O item E, “realizar perguntas orais, relacionadas à atividade, para o coletivo” é utilizado como dado para derivar o comportamento-

objetivo “consequenciar positivamente desempenhos individuais quando apresentados no coletivo”.

O item F, “corrigir o aluno em tom de voz alto, na presença dos outros colegas” é utilizado como dado para derivar o comportamento-objetivo “solicitar desempenhos dos alunos de acordo com o repertório deste”.

O item G, “solicitar oralmente realização de atividade, em tom de voz alto, para determinado aluno, na presença dos outros colegas, independentemente das condições físicas e fisiológicas na qual esteja” é utilizado como dado para derivar os comportamentos-objetivo “solicitar desempenhos dos alunos de acordo com condições físicas e fisiológicas”, “criar condições de ensino eficientes/apropriadas para desenvolvimento do repertório do aluno” e “selecionar condições de ensino eficientes/apropriadas para desenvolvimento do repertório do aluno”.

Tabela 40 Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos e classes de comportamentos derivados, a serem desenvolvidos pelas professoras na interação com os comportamentos dos alunos em sala de aula

Classes gerais de comportamentos das professoras com provável função aversiva para os alunos	Classes de comportamentos derivados, a serem desenvolvidos pelas professoras na interação com os comportamentos dos alunos em sala de aula
a) Apagar considerando incorreta toda a tarefa executada pelo aluno	Consequenciar o desempenho do aluno de acordo com o seu repertório e características do ambiente físico e social.
b) Tocar o aluno	Apresentar grau de ajuda ao desempenho do aluno de acordo com o repertório e características físicas e fisiológicas desse aluno.
c) Corrigir resposta equivocada na frente dos outros colegas, de maneira que o aluno se sente agredido	Apresentar gradações de ajuda, com tom de voz apropriado, considerando o ambiente social.
d) Afastar-se do aluno imediatamente após ele iniciar a realização de determinada atividade esperada pela professora, de modo apropriado	Consequenciar imediata e informativamente o desempenho do aluno.
e) Realizar perguntas orais, relacionadas à atividade, para o coletivo.	Consequenciar positivamente desempenhos individuais quando apresentados no coletivo.
F. Corrigir o aluno em tom de voz alto, na presença dos outros colegas	Solicitar desempenhos dos alunos de acordo com o repertório deste.
G. Solicitar oralmente realização de	Solicitar desempenhos dos alunos de

atividade, em tom de voz alto, para determinado aluno, na presença dos outros colegas, independentemente das condições físicas e fisiológicas na qual esteja.	acordo condições físicas e fisiológicas / ou / criar ou selecionar condições de ensino eficientes/apropriadas para desenvolvimento do repertório do aluno.
---	---

IV

CONTRIBUIÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NA DESCOBERTA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS A SEREM DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES NA INTERAÇÃO COM ALUNOS EM SALA DE AULA, A PARTIR DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA DESSAS INTERAÇÕES

A participação de psicólogos na área educacional no Brasil, embora tenha tido um crescimento significativo nas últimas décadas, ainda está distante da realidade de outros países com tradição em pesquisa e intervenção na área (Witter et al., 2005). A atuação de psicólogos na educação, no nosso país, ainda está em processo de legitimação (Mattos, Nuernberg; 2010). A realização de pesquisas por psicólogos voltadas à educação pode, cada vez mais, demonstrar a necessidade da inserção do profissional de psicologia no ambiente escolar e auxiliar o processo de reconhecimento da psicologia e educação como áreas complementares (Mattos, Nuernberg; 2010).

A fase inicial da pesquisa, contou com o levantamento de todos os comportamentos disruptivos apresentados por alunos nas sessões de observação direta. Em geral, nas instituições escolares, os profissionais da educação, estão atentos a esse tipo de comportamento por parte dos alunos. Na maior parte dos casos, comportamentos disruptivos chamam a atenção de professores por serem aqueles que não condizem com o que é esperado por eles. É mais simples para o professor identificar comportamentos disruptivos apresentados pelos alunos do que identificar no seu próprio comportamento o que muito provavelmente está provocando esses comportamentos disruptivos. A sinalização dos comportamentos considerados inadequados apresentados por alunos em sala de aula, pelos professores, é frequente. Nos registros de observação direta é possível identificar algumas verbalizações que evidenciam isto: “Tu vai se comportar? Senão tu não vai mais sentar aí!” (trecho 4.15 S, Tabela 11). “Eu te disse que se você não se comportasse tu ia sair daí” (trecho 4.39 S, Tabela 12).

Quando se trata de alunos com características específicas, como a deficiência intelectual, o processo de culpabilização do aluno se torna evidente (Mattos, Nuernberg; 2010). A culpa sobre o “mau comportamento” recai sobre o aluno, como se alguma “entidade interna” levasse a pessoa a se comportar de tal maneira. O termo “deficiência intelectual” é entendido como se fosse a explicação dos comportamentos apresentados

pelos alunos, principalmente no que se refere às características da aprendizagem e apresentação de comportamentos disruptivos (Sidman, 1985).

A culpabilização exclusiva do aluno pela apresentação de comportamentos disruptivos afasta os profissionais de educação de todos os possíveis determinantes deste tipo de comportamento. A atenção voltada para o ambiente escolar e não centrada somente no indivíduo, permite superar enfoque individualista e do modelo médico da deficiência. A identificação dos determinantes da apresentação de determinados comportamentos dos alunos contribui para a elaboração de novos procedimentos e estratégias de intervenção, mais eficazes, considerando o processo de ensino aprendizagem (Olkin; Pledger, 2003). Souza (2013) indica algumas características do “modelo médico” citado por Ullmann & Krasner (1965):

- (1) uma entidade mental ou física é responsável por comportamentos patológicos do indivíduo;
- (2) tais entidades são inferidas a partir da observação dos próprios comportamentos ou sintomas do indivíduo;
- (3) ênfase no processo de diagnóstico que consiste em observar as características do indivíduo e agrupá-las em categorias que nomeiam a entidade responsável pela ocorrência da patologia;
- (4) o tratamento é determinado pela categoria na qual o indivíduo foi incluído e
- (5) o tratamento consiste na eliminação das entidades responsáveis pelo comportamento patológico e não na alteração dos próprios comportamentos.

Autores como Kubo e Botomé (2001), Zanotto (2000) e Skinner (1975) se referem ao processo de ensino-aprendizagem enfatizando o comportamento do professor no ensino e, em decorrência das características deste comportamento, o aprendizado dos alunos. A atribuição de concepções mentalistas como explicação para o processo de ensino aprendizagem pode sugerir que o professor não esteja percebendo as decorrências de seu comportamento para o aprendizado dos alunos (Baú, Kubo; 2009)

A frequência com que os professores sinalizam os comportamentos considerados inadequados dos alunos é alta, como é possível notar nos dados apresentados, por exemplo, nas tabelas 12 e 18, mas será que as características dessas sinalizações permitem aos alunos de fato entenderem a exigência? Muitas vezes as características das sinalizações do professor acerca das decorrências de comportamento considerados ina-

dequados pelos alunos dificultam a percepção pelos próprios alunos, do que a professora espera deles ou do que devem mudar no seu próprio comportamento. Sinalizações pouco claras ou confusas: “Se não se comportar vou ter que tomar uma atitude severa” (trecho 4.43 S, Tabela 12), sinalizações pouco verdadeiras: “Teus amigos vão comer doce depois e tu não, porque já comeu cola” (trecho 1.22 L, Tabela 18), confundem o aluno e diminuem a probabilidade do aluno entender quais as decorrências de seus comportamentos. Além disso, verbalizações em tom de voz alta, na frente dos outros colegas também podem constranger os alunos (trecho 5.25 S, Tabela 14).

A organização dos registros de observação direta, nos três componentes do comportamento: situação antecedente, resposta e situação consequente, facilita a identificação dos determinantes de cada comportamento. Quando se considera os comportamentos do aluno como foco e os comportamentos das professoras como parte das situações antecedentes e consequentes fica evidente que algumas características das situações antecedentes criam ocasião para a emissão de comportamentos disruptivos pelos alunos. Na Tabela 12, é possível observar que o aluno “C” apresenta comportamentos disruptivos (trecho 4.40 S) após a professora dar atenção ao desempenho dos outros colegas. É importante destacar que na sequência anterior (Tabela 11), a professora dá atenção aos outros colegas e corrige “C” publicamente, o que pode influenciar o comportamento disruptivo de “C” que pode ser observado na Tabela 12.

A identificação das contingências de reforço prováveis presentes para os alunos auxilia na explicitação das consequências que cada comportamento das professoras tem para os alunos. Para Matos (2001), é importante estudar as variáveis que afetam cada comportamento e de que maneira. Nos registros de observação é possível perceber uma alta frequência de contingências de punição e reforço negativo, em comparação com a frequência de contingência de reforço positivo. Nos trechos 5.26 S e 5.27S, como exemplo de contingência provável de punição, o aluno “C” assovia e a professora diz em voz alta, na frente dos outros colegas, “Já chega né C?”, em seguida o aluno para de assoviar. Como exemplo de contingência provável de reforço negativo, no trecho 1.8 S, o aluno “C” pega folha de atividades da professora, começa a folheá-las e diz: “eu quero essa”, a professora responde: “aqui quem manda sou eu, eu vou escolher”, tirando a possibilidade de escolha da atividade por parte do aluno (o que provavelmente seria uma atividade gratificante para ele). Para Matos (2001), o comportamento diminui em frequência se for conseqüenciado por eventos aversivos.

Quando há uma repetição de situações similares, agrupá-las facilita a identificação de classes gerais. A identificação de classes gerais permite não só olhar para a particularidade de cada situação, mas tem papel orientador no que é mais urgente na capacitação dos profissionais de educação (Kienen et.al; 2006). Na Tabela 26, há a apresentação de sete classes gerais de comportamentos da professora com provável função aversiva para os alunos identificadas a partir dos trechos selecionados de observação direta. A primeira classe geral “Corrigir inapropriadamente resposta incorreta do aluno à atividade” foi identificada a partir de trecho no qual a professora apaga toda a atividade realizada pelo aluno. Nesta situação, a professora desconsidera toda a resposta escrita apresentada pelo aluno e não dá indícios de qual parte de atividade está incorreta. Como consequência o aluno fica sem consequência informativa clara para seu comportamento e para de fazer a atividade.

A segunda classe geral presente na Tabela 26 é denominada “Auxiliar inapropriadamente o aluno para realizar determinadas tarefas” e foi identificada a partir de trecho no qual a professora pega na mão do aluno para ajudá-lo a realizar determinado movimento com o lápis. Nesse caso, a professora, muito provavelmente, desconsiderou histórico anterior do aluno, o qual “não gosta” de ser tocado fisicamente, ou seja, sempre que é tocado apresenta sinais de desconforto. Logo após a professora tocar na mão do aluno, este afasta a sua mão imediatamente e diz: “mão gelada”. O auxílio da professora para o aluno foi considerado inadequado por não considerar as características do aluno, provocando nele uma provável sensação de desconforto. A Tabela 29 indica outra classe geral de comportamento com função aversiva para os alunos: “Solicitar realização de atividade para determinado aluno, na presença dos outros colegas, independentemente das condições físicas na qual o aluno esteja”. Matos (2001) indica que o professor deve estar sob controle do comportamento e das condições de seus alunos. Ser capaz de descrever o que eles sabem, quais suas preferências, qual o repertório atual, ajuda a relacionar-se com o aluno de maneira mais gratificante para ele.

A terceira classe geral presente na Tabela 26 se refere a “Corrigir resposta equivocada do aluno na presença de outros colegas, em tom de voz alto”. No trecho relacionado, o aluno responde a atividade escrita de maneira equivocada e professora corrige o aluno na presença de outros colegas e em tom de voz alto, provocando possível sensação de constrangimento no aluno. Matos (2001) indica que erros são aversivos e produzem paradas temporárias ou permanentes no comportamento. O processo de ensino-aprendizagem é facilitado se o professor evita situa-

ções que levam o aluno a cometer erros. Quando o aluno erra, a situação muito provavelmente se torna aversiva para ele. Um aluno que não atende as exigências do professor em relação à tarefa, está fornecendo informações sobre as condições que o professor planejou para sua realização e sobre as condições que ele, aluno, tem para realizá-las.

A classe geral “Afastar-se do aluno imediatamente após ele iniciar a realização de determinada atividade esperada pela professora”, presente na Tabela 26 foi identificada a partir de trecho no qual o aluno, após insistência da professora, recomeça atividade. Logo em seguida a professora vai em direção a outro aluno, deixando de criar contingência de reforço positivo para o comportamento de iniciar ou recomeçar a realização de determinada atividade pelo aluno.

Outra classe de comportamentos apresentadas pelas professoras e indicada na Tabela 27, é “Realizar perguntas orais relacionadas a atividade para o coletivo dos alunos”. Em geral, nas salas de aula, há um número considerável de pessoas, a maioria com características de repertório distintas. Numa sala de aula de alunos com deficiência, ao repertório acadêmico, se somam outros fatores que aumentam ainda mais essa diferença entre os alunos (utilização de diferentes tipos de medicação controlada, idades e diagnósticos variados). Quando a professora realiza uma pergunta de maneira coletiva, em geral os mesmos alunos respondem a todas as perguntas diminuindo a oportunidade de resposta para os outros alunos.

Na Tabela 28, há a identificação de uma classe geral denominada “Corrigir o aluno em tom de voz alto, na presença dos outros colegas”, sendo que foram identificados sete trechos relacionados a essa classe. Segundo Skinner (2003) o controle aversivo, historicamente, foi amplamente utilizado pela educação na tentativa de manter uma determinada “ordem” nos ambientes escolares. Era desejável que todos os alunos permanecessem em silêncio, atendendo as exigências dos professores, sem contestar o que estavam aprendendo. Atualmente, essa visão ainda continua vigente em algumas escolas. Como subproduto do controle, há um processo denominado contra-controle, caracterizado em ambientes escolares como “rebeliões”, recusa em fazer o que é solicitado, contra-agressões, etc.

A Tabela 30 indica os possíveis determinantes da função aversiva dos comportamentos das professoras para os alunos. Todos os determinantes da função aversiva tem relação com a falta de conhecimento por parte das professoras das características de repertório atual e história de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Para Omote (2006), essa dificuldade em lidar com as diferenças individuais na escola, com pro-

cedimentos massificados e incapazes de levar em conta a heterogeneidade de classes, é considerada como um grande desafio a ser enfrentado pela educação. É importante que se compreenda que os termos “diversidade” e “diferença” nem sempre levam em conta os diferentes graus e variações possíveis. “A compreensão da natureza variada dessas diferenças é essencial para que estas sejam tratadas adequadamente, não as considerando, todas elas, como se fossem diferenças quaisquer que fazem parte da variação da normalidade estatística” (Omote, p.256). O fato de desconsiderar ou considerar de maneira superficial as diferenças entre os alunos, faz com que o professor crie condições de ensino potencialmente aversiva para estes.

Nas Tabelas 31 e 32 há análises do comportamento com respostas substitutivas que evitem, diminuam ou eliminem as consequências com função aversiva para os alunos e respostas derivadas substitutivas que produzam consequências gratificantes, aumentem quantidade de reforçadores positivos ou aumentem valor relativo de reforçadores positivos. A derivação de respostas substitutivas indica outras possibilidades de resposta por parte dos professores, mais eficientes para o processo de ensino-aprendizagem, evidenciadas nas características das situações consequentes imediatas e de médio e longo prazo (presentes nas tabelas 31 a 39). Quando se elimina consequências aversivas e se aumenta quantidade de reforçadores positivos na situação de ensino, o aluno tende a engajar-se mais nas atividades propostas pela professora, aumenta a probabilidade de: diminuir ou eliminar os mesmos erros em situações futuras, de encontrar soluções alternativas para problemas futuros, de repetir acertos em tarefas semelhantes novas, pedir auxílio para a professora quando necessário, responder corretamente as perguntas feitas pela professora etc.

Segundo Teixeira (2006), a atuação do professor em sala de aula constitui um dos principais fatores que interferem no processo de aprendizagem por parte dos alunos. O conhecimento das características da atuação do professor é fundamental para o levantamento das dificuldades que ele possui no trabalho com alunos com deficiência e para a elaboração e implementação de estratégias que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. Na Tabela 40 há a explicitação de sete classes de comportamentos derivados a partir das classes de comportamento identificados nos dados utilizados de observação direta. Com o conhecimento das características de ensino das professoras observadas é possível indicar que outros comportamentos ela poderiam desenvolver para tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais eficiente.

Embora os dados não possam ser generalizados para todos os professores, a utilização de dados de observações diretas realizadas auxilia o processo de identificação do que exatamente cada professora observada precisa modificar em seu próprio comportamento. As classes de comportamento organizadas nas sete categorias apresentadas tornaram os processos de ensino e de aprendizagem mais claros e mais completos. Embora as professoras estejam mais sob o controle dos comportamentos dos alunos apresentados em sala, a consideração do repertório e histórico de cada aluno são tão importantes para o ensino quanto a escolha dos tipos de tarefas a serem realizadas.

A partir da identificação de classes de comportamentos derivados, a partir dos dados de observação direta há um aumento na probabilidade das professoras desenvolverem comportamentos de ensino relacionados à realidade com que estão lidando e às características dos alunos.

Este trabalho contribui como uma possibilidade de fornecer melhores condições de ensino e de aprendizagem por meio da explicitação de classes de comportamentos que as professoras poderiam desenvolver, assim como possibilitou caracterizar um processo de transformação de informações decorrentes de observação direta dos comportamentos das professoras em interação com comportamentos de seus alunos em sala de aula, por meio dos conceitos básicos da Análise Experimental do Comportamento (conceitos de comportamento, de contingência de reforço) e de um procedimento decorrente desses conceitos básicos, a análise funcional. As classes apresentadas poderiam contribuir para a construção de programas de ensino mais completos, graduais e que diminuíssem a probabilidade do aluno errar, voltados a professores.

Com isso, grande parte das dificuldades apresentadas por alunos com deficiência em sala de aula podem ser manejadas com procedimentos mais apropriadas e são garantidas melhores condições para que alunos com diferentes repertórios e habilidades possam desenvolver comportamentos acadêmicos e sociais significativos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M.A. (2004). Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, 24.
- Bandini, C.S.M; Rose, J.C. (2006). Tecnologia comportamental no contexto de ensino: favorecimento da aprendizagem e do surgimento de comportamentos criativos. **Sobre comportamento e cognição**, 17. p. 72-80.
- Bandini, C.S.M., Sella, A. C., & de Souza, D. G. (2006). Considerações acerca do planejamento de procedimentos de ensino de discriminações complexas. **Sobre Comportamento e Cognição**, 17.p. 61-71. Santo André: Esetec
- Baú, J.; Kubo, O.M. (2009) **Educação especial e a capacitação do professor para o ensino**. Curitiba: Juruá.
- Botomé, S. P. (1980). **Objetivos comportamentais no ensino**: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento. Tese de doutorado não publicada. Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Programa de pós-graduação em Psicologia Experimental.
- Botomé, S. P. (2001) A noção de comportamento. Em H. P. De Moraes Feltes e U. Zille. **Filosofia: Diálogo de Horizontes**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2001. P. 685 -708.
- Bueno, J.G. (1999) Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 3 (5) p. 7-25.
- Carmo, J.S. (2006). Da distância ou da falta de diálogo entre analistas do comportamento e educadores: alguns apontamentos. **Sobre comportamento e cognição**, 17. p. 289-296.
- Carrara, K. (1988). **Sobre o behaviorismo: crítica e metacrítica**. São Paulo: Editora UNESP.
- Catania, A. C. (1999). **Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição** (4ªed.). São Paulo: Artes Médicas Sul

Cirino, S. D. (2005). Educação, ensino e formação de professores. **Sobre comportamento e cognição**, 16. Santo André: Esetec.

Ferri, C.; Hostins, R. C. L. (2006) **Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental**. Anais da reunião anual da ANPED.

Foollette, W. C., Naugle, A. E., Linnerooth, P. J.(1999). **A functional alternative to traditional assessment**. Tradução de Maly Delitti. M. J. Dougher (Ed.), *Clinical Behavior Analysis*, Reno, NV: Context Press, p. 99-125.

Glat, R.; Pletsch, M.D. (2010).O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de educação especial**, 23 (38) p. 345-356.

Jannuzzi, G.M.A (2004)**Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: autores associados.
Jesus, D. M. (1996) **Redescobrimo a sala de aula: o portador de necessidades educativas especiais na classe regular**. Anais da reunião anual da ANPED.

Kienen, N.; Viecili, J.; Santos, G.C.V.; Kubo, O.M.; Botomé, S.P. (2006). **Classes de comportamentos profissionais do psicólogo, identificadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia**. Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC, Florianópolis.

Koch, L. M., & Gross, A. M. (2005). Característica clínicas e tratamento do transtorno de conduta. In V. Caballo, & M. A. Simón (Orgs.),**Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: Transtornos específicos**, São Paulo: Santos, p.23-38.

Keller, F.S.; Schoenfeld, W.N. (1968)**Princípios de Psicologia**. São Paulo: Herder

Kubo, O. M. e Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, 5. p. 123 – 132.

Lunardi, G. M. (2005) **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.** Anais da reunião anual da ANPED.

Mattos, L.K.; Nuernberg, A. H. (2010). A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 16(2), p.197-214.

Mendes, Enicéia Gonçalves (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista educación y pedagogia**, p.22 (57)

Michels, M.H. (2002). Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de vista – revista de educação e processos inclusivos** (3-4), p.73-86.

Millenson, J. R. (1967). **Princípios de Análise do Comportamento.** Brasília: Editora de Brasília

Nale, N. (1998) Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. **Psicologia USP**, 9 (1). p.275-301.

Olkin, R.; Pledger, C. (2003). Can Disability Studies and Psychology Join Hands? **American Psychologist**. 54(4), p. 296-304.

Omote, S. (1990). Aparência e competência em Educação Especial. **Temas em Educação Especial**, p.11- 25.

Omote, S. (2006). Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 252-272.

Panetta, P.A.B.; Wang, M.A.L; Kurowaka, L.V.O; Banaco, R.A. (2006). A prática do analista do comportamento: contribuições passadas e recentes para a educação. **Sobre comportamento e cognição**, 18. Santo André: Esetec.

Russel, B.(1969) Características do método científico. **A perspectiva científica**(3ª ed.) São Paulo: Companhia Editora Nacional. p 50-59.

Sério, M.T.P.A. (2005) O behaviorismo radical e a psicologia como ciência. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**,7(2). p.247-262

Sidman, M. (1985). Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. **Psicologia**, 11(3), p.1-15.

Silva, F. C.T. (1997) **Procedimentos didáticos especiais no ensino do deficiente mental: um caminho de interlocução**. Anais da reunião anual da ANPED.

Skinner, B.F (1972). Tecnologia do ensino. São Paulo: EPU

Skinner, B. F. (1982) **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix

Skinner, B.F. (2003) **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes

Souza, E.J.(2013). **Os conceitos de comportamento operante e de Contingência de reforçamento como bases e Orientação da intervenção profissional do Psicólogo: da caracterização de necessidades Sociais à avaliação da intervenção**. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Dissertação de Mestrado, Florianópolis.

Teixeira, F.C. (2006). **Percepções de professores e colegas de turma sobre suas interações com alunos com síndrome de down no sistema regular de ensino**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Ullmann, L.P.; Krasner, L. (1965). **Case studies in behavior modification**. Halt, Rinehartand Winston: New York.

Weiga, F. H. (2007). Investigação dos comportamentos escolares disruptivos: Duas escalas de avaliação. In J. J. Gázquez Linhares, M. C. Fuentes, A. J. Dias, & N. Y. Russel (Orgs.), **Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención y intervención de la coso escolar** , Almería: Universidad de Almería, p.71-77.

Witter, G.P.; Ferreira, A.A. (2005). Formação do Psicólogo hoje. In: CFP. **Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços**. Campinas: Alínea, p. 15-40.

Zanotto, M. L. (2000). **Formação de professores: a contribuição da Análise do Comportamento**. São Paulo: Editora da PUC-SP.

APENDICE 1.

ORGANIZAÇÃO DO REGISTRO CURSIVO NOS TRÊS COMPONENTES DO COMPORTAMENTO, TENDO COMO REFERENCIAL A RESPOSTA DA PROFESSORA. SESSÕES NAS QUAIS NÃO FORAM IDENTIFICADOS COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS DOS ALUNOS.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
2.1 S	Alunos sentados, esperando instrução	Posiciona-se na frente dos alunos e diz: olhem aqui pessoal, todos olhando para a profe.	Alunos olham para a professora
2.2 S	Alunos olham para a professora	Levanta uma folha de atividades que tem na mão e diz: aqui tem vários conjuntos e embaixo de cada conjunto tem um número. Olhem aqui, o primeiro conjunto, que número tem embaixo?	Alunos olham para a folha de atividades
2.3 S	Alunos olham para a folha de atividades	Posiciona-se na frente da classe de C e pergunta: que número tem aqui?	C diz: 1
2.4 S	C diz: 1	Posiciona-se na frente da classe de R e pergunta: que número tem aqui?	R diz: 1
2.5 S	R diz: 1	Posiciona-se na frente da classe de Ca e pergunta: que número tem aqui?	Ca diz: 1

2.6 S	Ca diz: 1	Posiciona-se na frente da classe de M e pergunta: que número tem aqui?	M diz: 1
2.7 S	M diz: 1	Diz: Então quantas florzinhas a gente vai pintar? Só uma né.	Alunos esperam
2.8 S	Alunos esperam	Passa de classe em classe entregando a folha de atividade para os alunos	Alunos começam a pintar as flores da folha de atividade
2.9 S	Alunos começam a pintar as flores da folha de atividade	Fica em pé, na frente da classe de M e pergunta: que número tem aqui (apontando para a folha)?	M diz: 3
2.10 S	M diz: 3	Diz: é, tem 3	M continua fazendo a atividade
2.11 S	M continua fazendo a atividade	Fica em pé, na frente da classe de C e diz: 1 florzinha que é pra pintar, só uma, tem que cuidar o número 1.	C franze a testa e diz: ahhhh
2.12 S	C franze a testa e diz: ahhhh	Afasta-se da mesa de C	C recomeça a pintar
2.13 S	C recomeça a pintar	Posiciona-se ao lado da mesa de R diz: aqui R, aqui é só uma, apaga essas outras florzinhas	R pega a borracha, apaga e larga a borracha do lado da folha de atividade
2.14 S	R pega a borracha, apaga e larga a borracha do lado da folha de atividade	Pega a borracha e continua apagando o trabalho de R.	R olha para a folha de atividade

2.15 S	R olha para a folha de atividade	Diz para R: ó, apaga melhor aqui, aperta bem a borracha.	R pega a borracha e apaga
2.16 S	R pega a borracha e apaga	Olha R apagar	R olha para professora e pergunta: aqui é pra pintar quantos?
2.17 S	R olha para professora e pergunta: aqui é pra pintar quantos?	Diz: é pra pintar 4	R começa a pintar
2.18 S	R começa a pintar	Afasta-se da mesa de R	Alunos continuam pintando as flores da atividade
2.19 S	Alunos continuam pintando as flores da atividade	Posiciona-se ao lado da mesa de R e diz: ó, aqui sobrou uma, tu pintou 5, vamos apagar 1. Ta, vamos apagar depois. Que número é esse aqui?	R diz: 5
2.20 S	R diz: 5	Diz: então vamos marcar 5. (Pega a mão de R e faz um risco em cada uma das flores que é pra pintar)	R recomeça a pintar
2.21 S	R recomeça a pintar	Afasta-se da mesa de R e posiciona-se ao lado da mesa de C. Diz: Quantas florzinhas tem aqui C?	C levanta quatro dedos de uma das mãos.
2.22 S	C levanta quatro dedos de uma das mãos	Diz: isso, então vamos pintar 4	C recomeça a pintar

2.23 S	C recomeça a pintar	Posiciona-se na frente da mesa de Ca e diz: vamos contar Ca?	Ca diz: 5
2.24 S	Ca diz: 5	Diz: e aqui?	Ca diz: 5
2.25 S	Ca diz: 5	Diz: e pede pra pintar quantas?	Ca diz: 2
2.26 S	Ca diz: 2	Diz: e quantas sobraram sem pintar?	Ca diz: 3
2.27 S	Ca diz: 3	Diz: 3!	Ca continua pintando
2.28 S	C balança a cabeça e começa a cantar	Diz: C, vamos trabalhar?	C para e recomeça a pintar
2.29 S	C para e recomeça a pintar	Posiciona-se na frente da mesa de M e diz: aqui tu pintou umas a mais M. Vamos fazer outra folha (vai até a sua mesa e pega outra folha de atividade, igual a que ele estava fazendo, para M recomeçar).	M espera
2.30 S	M espera	Entrega folha de atividade para M	M recomeça a atividade
2.31 S	M recomeça a atividade	Diz: isso, só pinta as que são pra pintar	M continua pintando
2.32 S	M continua pintando	Posiciona-se ao lado da mesa de R e diz: ahhh, pintou mais 1! Apaga aqui. R, apaga aqui só uma.	R pega a borracha e começa a apagar
2.33 S	R pega a borracha e começa a apagar	Diz: é só uma aqui R, vou te ajudar a apagar (pega a borracha a apaga)	R olha para a folha de atividade

2.34 S	R olha para a folha de atividade	Diz: pinta 2 aqui	R pega o lápis e recomeça a pintar
2.35 S		Diz: não, essa não, é só essas 2.	R continua pintando
2.36 S	C termina a atividade, levanta sua folha e diz: ó profe!	Diz: aham, pode colocar lá no mural	R termina a atividade
2.37 S	R termina a atividade	Diz: isso R, vamos colocar lá no mural	R diz: deixa que boto
2.38 S	R coloca sua folha no mural e volta a sentar	Diz: senta C	C senta no seu lugar
2.39 S	C senta no seu lugar	Vai até sua mesa, pega algumas folhas de atividades e começa a folheá-las	C aponta para uma das folhas e diz: me dá?
2.40 S	C aponta para uma das folhas e diz: me dá?	Pega a folha que C escolheu	C ri e diz: dáaaa!
2.41 S	C ri e diz: dáaaa!	Diz para C: espere, primeiro vamos esperar teus colegas terminarem	M termina a atividade
2.42 S	M termina a atividade	Diz: pronto M, pode colocar lá no mural	M e Ca se levantam e colocam suas folhas no mural

2.43 S	M e Ca se levantam e colocam suas folhas no mural	Pega uma folha de atividade (não a que C tinha escolhido)	C diz: ahhhh profe!
2.44 S	C diz: ahhhh profe!	Diz para C: nós vamos fazer aquela depois!	C baixa a cabeça
2.45 S	C baixa a cabeça	Diz para C: bom, enquanto tu não olhar eu não falo!	C olha para professora
2.46 S	C olha para professora	Segura a folha de atividade na frente dos alunos e diz: nós vamos ligar os que tem as mesmas quantidades. 1 flecha com 1 flecha, 2 peixes com 2 peixes e três índios com 3 índios.	Alunos olham para professora
2.47 S	Alunos olham para professora	Entrega uma folha para cada um dos alunos	Alunos começam a atividade
2.48 S	Alunos começam a atividade	Posiciona-se na frente de R e diz: aqui R, vamos contar	R diz: 3
2.49 S	R diz: 3	Diz: não, tem 2. Com qual a gente vai ligar?	R diz: essa
2.50 S	R diz: essa	Diz: isso, olha aqui R, quando você terminar de ligar não precisa ligar de novo.	R começa a pintar
2.51 S	R começa a pintar	Afasta-se da mesa de R	R diz: ó profe, ta errado aqui, apaga!

2.52 S	R diz: ó profe, ta errado aqui, apaga!	Diz: não, ta certo R, a borracha ta aqui (coloca borracha em cima da mesa de R), se tu acha que ta errado apaga, mas ta certo.	R pega a borracha e apaga o que pintou
2.53 S	Alunos fazem a atividade	Aproxima-se da mesa de R e diz: ai que lindo R! Parabéns	R diz: falta meu nome
2.54 S	R diz: falta meu nome	Diz para R: ó, aqui dá pra pintar de marrom, os cabelinhos dele é de marrom	R pinta e diz: tem que escrever meu nome profe
2.55 S	R pinta e diz: tem que escrever meu nome profe	Diz para C: Agora que tu já pintou, liga os que tem as mesmas quantidades	C continua pintando
2.56 S	C continua pintando	Posiciona-se ao lado da mesa de R e diz quais as letras do nome de R	R escreve seu nome
2.57 S	R escreve seu nome	Diz para R: Muito bem, que lindo né R?	R sorri
2.58 S	R sorri	Diz: agora vamos fazer um pouco de massinha	

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
3.1 S	Alunos sentados aguardando orientação	Em pé, em frente ao mural diz: Ontem foi 12, hoje é...? Treze.	C diz::treze
3.2 S	C diz::treze	Diz: como ta o tempo hoje?	Alunos olham em direção à janela
3.3 S	Alunos olham em direção à janela	Diz: nublado né pessoal?	Alunos ficam em silêncio
3.4 S	Ma diz: hoje tem computação	Diz: hoje não vai mais ter computação porque o ônibus ta estragado. Quem quer ser o ajudante da profe?	C diz: eu!
3.5 S	M diz: o C já foi o outro dia!	Em pé, na frente dos alunos pergunta: Tu já foi C?	C balança a cabeça afirmativamente
3.6 S	C balança a cabeça afirmativamente	Diz para C: então pode ser o M hoje? Daf tu vai outro dia.	C diz: sim
3.7 S	M pergunta para Ca: tu vai com a Eulália hoje?	Ca diz: sim, e tu vai?	M diz para Ca: não, ela vai arrumar um dia pra eu ir.
3.8 S	C levanta da classe e vai em	Diz: senta C que a profe vai dar uma atividade. C senta!	C senta na sua classe

	direção à mesa da professora		
3.9 S	C senta na sua classe	Diz: hoje a profe vai dar uma quebra-cabeça para vocês fazerem	C diz: ai que chato
3.10 S	C diz: ai que chato	P olha para C	C fica em silêncio
3.11 S	C fica em silêncio	Escreve as vogais no quadro-negro. Aponta para a letra A e pergunta para os alunos: que letra é essa?	R diz: A
3.12 S	R diz: A	Aponta para a letra E e diz: e essa?	R diz: A. Logo em seguida Ca diz A
3.13 S	R diz: A. Logo em seguida Ca diz A	Diz: Olhem bem...	R diz: B
3.14 S	R diz: B	Diz: não é a B, é outra	R diz E
3.15 S	R diz E	Diz: isso, é a E	Alunos olham para o quadro
3.16 S	Alunos olham para o quadro	Aponta para a letra I e pergunta: e essa?	R e Ca dizem: I
3.17 S	R e Ca dizem: I	Aponta para a letra O e pergunta: e essa?	R diz: U. Logo em seguida Ca e C dizem U

3.18 S	R diz: U. Logo em seguida Ca e C dizem U	Diz: olhem bem	R, Ca, C e M dizem O
3.19 S	R, Ca, C e M dizem O	Diz: é só um dizer que vocês vão tudo atrás né?	Ca e M riem
3.20 S	Ca e M riem	Aponta para a letra U e pergunta: e essa?	R, Ca dizem: U
3.21 S	R, Ca dizem: U	Diz: Isso, muito bem. As letras a gente pode fazer de vários tipos. Maiúscula e separada como se escreve em jornal e revista e minúscula para letra emendada. (Escreve todos os tipos de letra no quadro)	Alunos olham para o quadro
3.22 S	Alunos olham para o quadro	Pega a folha de atividade que está na sua mesa e mostra para os alunos. Diz: Vamos ver o que começa com A (aponta para os desenhos que estão na folha)	Alunos dizem: avião, árvore, anel, abelha
3.23 S	Alunos dizem: avião, árvore, anel, abelha	Diz: então agora nós vamos fazer para depois nós brincar, M pega os lápis de cor.	M levanta, vai até balcão, pega os lápis de cor e leva para seus colegas.
3.24 S	M levanta, vai até balcão, pega os lápis de cor e leva para seus colegas.	Diz: podem começar a pintar	Alunos pintam seus desenhos
3.25 S	Alunos pintam seus desenhos	Se aproxima da mesa de R e diz: vamos trocando de cor, que cor é a árvore? Geralmente é verde né? Então vamos tentar	

		pintar de verde.	
3.26 S		Professora Luci entra na sala e convida os alunos para assistirem o filme do rei leão.	Alunos e professora vão assistir filme
3.27 S	Alunos voltam para a sala e sentam nos seus lugares	Diz: o que aconteceu no filminho Ca?	Ca diz: o leão mordeu o tigre no pescoço. O Leão era amigo dos elefantes.
3.28 S	Ca diz: o leão mordeu o tigre no pescoço. O Leão era amigo dos elefantes.	Diz: o leão ficou de rei dos animais. Tu lembra do filme M?	M diz: não
3.29 S	M diz: não	Diz: então de que adianta ter visto se tu não se lembra de nada? Alguma coisa tu se lembra...	M fica em silêncio
3.30 S	C diz: deixa fazer xixi?	Diz para C: sim	C sai da sala
3.31 S	C sai da sala	Diz para M: então M, a hiena pegou o filhote e a leoa defendeu ele. E o tigre estava sempre tentando pegar eles. Eles entraram numa caverna e foram parar onde?	Ca diz: no lugar dos dinossauros
3.32 S	Ca diz: no lugar dos dinossauros	Diz: e no final do filme o que aconteceu?	Ca diz: acabou. R diz: é, deu

3.33 S	Ca diz: acabou. R diz: é, deu	Diz: agora vocês podem continuar o trabalho que estavam fazendo	
--------	-------------------------------	---	--

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
2.1 L	E. balança a cabeça afirmativamente.	Professora de pé, em frente a classe do aluno. Diz: olhe para a profe. Tu viu que eu coloquei umas coisas em cima da classe?	E. balança a cabeça afirmativamente.
2.2 L	E diz: massa, maçã e meia	Aponta para a mesa que está ao seu lado e diz: o que tem aqui?	E diz: massa, maçã e meia
2.3 L	E fica em silêncio	Diz: a profe vai escrever o nome delas aqui no quadro	E fica em silêncio
2.4 L	E fica em silêncio	Escreve massa, maçã e meia no quadro	E fica em silêncio
2.5 L	E fica em silêncio	O que elas tem de igual E?	E fica em silêncio
2.6 L	E levanta e vai até o quadro	Diz: levanta e vem aqui no quadro	E levanta e vai até o quadro
2.7 L	E diz: as 3 começam com M	Diz: qual a letra que tem igual nas 3 palavras	E diz: as 3 começam com M
2.8 L	E fica em silêncio	Diz: isto, e tem mais alguma palavra que comece com M?	E fica em silêncio

2.9 L	E diz: macaco	Vamos lá atrás ver o que começa com M. Leva E até o fundo da sala e aponta para o quadro das letras e figuras	E diz: macaco
2.10 L	E diz: sim	Diz: começa com M?	E diz: sim
2.11 L	E diz: mala	Diz: isso, tem mais alguma palavra?	E diz: mala
2.12 L	E fica em silêncio	Diz: isso, tu viu que tem outras palavras que começam com M. Tem mais alguma que você se lembra?	E fica em silêncio
2.13 L	E diz: mãe	Diz: quem faz a comida na tua casa?	E diz: mãe
2.14 L	E diz: M	Diz: e que letra começa mãe?	E diz: M
2.15 L	E fica na frente do quadro, com o giz na mão	Diz: viu? Então vamos lá no quadro escrever	E fica na frente do quadro, com o giz na mão
2.16 L	E diz: M	Diz: que letra começa?	E diz: M
2.17 L	E escreve mãe no quadro	Diz: então pode escrever	E escreve mãe no quadro

2.18 L	E. fica em silêncio	Diz: aqui está escrito mãe. Para ficar mãe, a gente coloca esta cobrinha aqui em cima. Daí o som sai no nariz: mãaaaae.	E. fica em silêncio
2.19 L	E senta na sua classe e escreve as palavras que estão no quadro.	Diz: agora senta na sua classe e escreve todas as palavrinhas que a gente escreveu no quadro	E senta na sua classe e escreve as palavras que estão no quadro.

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
3.1 L		Em pé, de frente para os alunos. Diz: tem uma monte de coisas nesta mesa. O que tem aqui?	E diz: prato, xícara, faca...
3.2 L	E diz: prato, xícara, faca...	Levanta termômetro e diz: o que será que é isso?	Mq diz: termômetro
3.3 L	Mq diz: termômetro	Diz: é, termômetro... E pra que será que serve?	Alunos ficam em silêncio
3.4 L	Alunos ficam em silêncio	Professora fica em silêncio	Mq diz: pra temperatura
3.5 L	Mq diz: pra temperatura	Diz: isso, pra medir temperatura. E isso o que é?	E diz: um papel
3.6 L	E diz: um papel	Diz: será que é um papel?	M diz: é um pano
3.7 L	M diz: é um pano	Diz: é um paninho que se chama gaze. E pra que serve?	Mq pra colocar no machucado
3.8 L	Mq pra colocar no machucado	Diz: isso, pra colocar no machucado. G, vem aqui me ajudar	G levanta da classe e vai até a professora

3.9 L	G levanta da classe e vai até a professora	Pega um conjunto de prato, xícara e garfo e diz para G: pega isso.	G pega o conjunto
3.10 L	G pega o conjunto	Diz: o que tem aqui G?	G diz: prato, copo e garfo.
3.11 L	G diz: prato, copo e garfo.	Diz: e pra que serve?	G diz: copo pra tomar, prato pra servir e garfo pra comer.
3.12 L	G diz: copo pra tomar, prato pra servir e garfo pra comer.	Diz: isso, muito bem. Pode sentar.	G senta no seu lugar
3.13 L	G senta no seu lugar	Diz: vocês viram que tem bastante coisa aqui né pessoal? Aqui tem coisas que as pessoas usam para trabalhar. Quem usa talher, copo e prato pra trabalhar?	G diz: garçõnete
3.14 L	G diz: garçõnete	Diz: quem usa pente e tesoura pra trabalhar?	M diz: cabeleireiro
3.15 L	M diz: cabeleireiro	Diz: isso, muito bem. Elvis, quem usa roupa branca, dá remédios e escuta o coração?	E diz: médico
3.16 L	E diz: médico	Diz: isso! G, quem dirige o carro?	G diz: o pai e a mãe

3.17 L	G diz: o pai e a mãe	Diz: e sem ser o pai e a mãe.	Alunos ficam em silêncio
3.18 L	Alunos ficam em silêncio	Diz: moto...	G diz: motorista
3.19 L	G diz: motorista	Diz: isso, motorista. O que o pai faz Mq?	Mq diz: faz casa, trabalha no sítio.
3.20 L	Mq diz: faz casa, trabalha no sítio.	Diz: e quem faz casa é o quê pessoal?	E diz: o pai
3.21 L	E diz: o pai	Diz: e sem ser o pai, quem trabalha fazendo casa é o quê pessoal?	L diz: pedreiro
3.22 L	L diz: pedreiro	Diz: isso, pedreiro. Que nem aquele homem ali fora. Ele está fazendo um muro, ele é pedreiro. E a mãe Mq?	Mq diz: limpa a casa.
3.23 L	Mq diz: limpa a casa.	Diz: a mãe fica em casa então?	Mq diz: sim
3.24 L	Mq diz: sim	Diz: e o teu pai E?	E: DNER
3.25 L	E: DNER	Diz: e o quê ele faz lá?	E fica em silêncio

3.26 L	E fica em silêncio	Diz: Pessoal, DNER é um órgão federal, arruma as estradas, põe placas, etc. E o L, o que teu pai faz?	L diz: trabalha com o japonês
3.27 L	L diz: trabalha com o japonês	Diz: teu pai planta né?	L diz: sim
3.28 L	L diz: sim	Diz: e quem trabalha com plantas faz o quê?	L diz: jardineiro
3.29 L	L diz: jardineiro	Diz: pode ser o jardineiro, aquele que cuida das flores, mas o teu pai faz mais coisas né?	L diz: sim
3.30 L	L diz: sim	Diz: quem trabalha na terra, plantando várias coisas é agri...	Alunos dizem: agricultor
3.31 L	Alunos dizem: agricultor	Diz: isso, agricultor. E a tua mãe M, onde ela trabalha?	M diz: na loja
3.32 L	M diz: na loja	Diz: isso, e quem trabalha na loja é o quê?	Ga diz: é vendedora
3.33 L	Ga diz: é vendedora	Diz: isso, vendedora. E você Ga, o que a madrinha faz?	Ga diz: ela limpa a casa das outras pessoas.

3.34 L	Ga diz: ela limpa a casa das outras pessoas.	Diz: isso, e quem limpa a casa das outras pessoas é a faxineira. Pessoal, tudo isso que a gente falou, o que é isso gente? Como a gente chama?	Silêncio
3.35 L	Silêncio	Diz: pro...	G diz: profissões
3.36 L	G diz: profissões	Diz: e quando chegar a hora de trabalhar o que você quer ser Ga?	Ga diz: professora
3.37 L	Ga diz: professora	Diz: e você L?	L diz: camioneiro
3.38 L	L diz: camioneiro	Diz: e você Mq?	Mq fica em silêncio
3.39 L	Mq fica em silêncio	Diz: o que tu mais gosta de fazer?	Mq diz: professora
3.40 L	Mq diz: professora	E tu M?	M diz: camioneiro, camioneiro ganha bastante.
3.41 L	M diz: camioneiro, camioneiro ganha bastante.	Diz: todas essas profissões diz: são importantes né pessoal? Quando a gente for grande a gente vai ter que trabalhar pra ajudar em casa, pra comprar roupa. E essa semana vai ter um feriado, dia 1° de maio. Quem sabe que dia é esse? É dia de	G diz: das mães

		quê?	
3.42 L	G diz: das mães	Diz: o dia das mães é um pouco mais pra frente	M diz: dia do trabalho

Ordem	Situação antecedente (comportamentos alunos)	Resposta (comportamentos professora)	Situação consequente (comportamentos alunos)
4.1 L	M se levanta e vai até o quadro-negro. (No quadro-negro tem uma folha com um calendário em branco, para ser preenchido)	Diz: então pessoal, vou pedir pra Mq vir fazer o dia de hoje.	M se levanta e vai até o quadro-negro. (No quadro-negro tem uma folha com um calendário em branco, para ser preenchido)
4.2 L	M escreve o número 1	Diz: hoje é segunda-feira, então onde a gente vai colocar o dia?	M escreve o número 1
4.3 L	Mq desenha uma nuvem com chuva em cima do número 1	Diz: e como tá o tempo hoje Mq?	Mq desenha uma nuvem com chuva em cima do número 1
4.4 L	Mq senta no seu lugar	Diz: isso, o tempo tá chuvoso hoje	Mq senta no seu lugar
4.5 L	G diz: pica-pau	Diz: Hoje a gente vai falar sobre um assunto que todo mundo gosta. G, que assunto você gosta de conversar?	G diz: pica-pau
4.6 L	G diz: ele é azul e vermelho	Diz: isso, e como é o pica-pau?	G diz: ele é azul e vermelho
4.7 L	G fica em silêncio	Diz: e que bicho ele é?	G fica em silêncio

4.8 L	G balança a cabeça afirmativamente	Diz: ele é um pássaro né?	G balança a cabeça afirmativamente
4.9 L	Ga diz: novela	Diz: e você Ga, qual assunto você gosta de conversar, o que gosta de ver na TV?	Ga diz: novela
4.10 L	Ga diz: as pessoas	Diz: ahhh, é novela então? E o que você gosta de ver na novela	Ga diz: as pessoas
4.11 L	Mq fica em silêncio	Diz: hmmm, legal. E a Mq?	Mq fica em silêncio
4.12 L	Alunos ficam em silêncio	Diz: então vou colocar uma palavra no quadro pra gente conversar.	Alunos ficam em silêncio
4.13 L	Alunos ficam em silêncio	Escreve “meio ambiente” no quadro. Diz: Alguém sabe dizer o que é meio ambiente?	Alunos ficam em silêncio
4.14 L	Ga: céu	Diz: meio é o lugar onde a gente vive, o que tem em volta de nós? Árvores, plantas, o que mais?	Ga: céu
4.15 L	G: Jesus	Diz: isso...	G: Jesus

4.16 L	Ga: pessoas	Diz: Jesus...	Ga: pessoas
4.17 L	G e Ga: não	Diz: isso pessoal, tudo isso faz parte do nosso meio ambiente. E a gente pode sair lá fora, num dia como esse, que faz bastante frio, e ficar com pouca roupa?	G e Ga: não
4.18 L	G: comer banana	Diz: isso, se a gente sair com pouca roupa lá fora a gente pode ficar doente. A gente também tem que se cuidar né? Cuidar do nosso corpo. E pra gente se cuidar devemos colocar roupa adequada, se alimentar bem. E pra se alimentar bem, o que devemos fazer?	G: comer banana
4.19 L	G diz: do supermercado	Diz: isso, e de onde vem a banana?	G diz: do supermercado
4.20 L	G diz: da terra	Diz: e antes do supermercado?	G diz: da terra
4.21 L	Alunos dizem: chuva, sol, estrela, pessoas, animais, plantas, água...	Diz: isso, da terra. Então a gente tem que cuidar bem da terra para se alimentar bem. Então pessoal, vamos colocar no quadro o que tem no meio ambiente...	Alunos dizem: chuva, sol, estrela, pessoas, animais, plantas, água...
4.22 L	Alunos ficam em silêncio	Escreve todas as palavras no quadro	Alunos ficam em silêncio

4.23 L	Mq fica em silêncio. G diz: tem que lavar as mãos	Diz: e como a gente cuida do meio ambiente Mq?	Mq fica em silêncio. G diz: tem que lavar as mãos
4.24 L	Ga diz: uma gata	Diz: isso é bom pra cuidar do nosso corpo. Mas a gente não pode desperdiçar né? Não podemos deixar a torneira aberta, só usar o necessário. Hoje nó vamos falar mais sobre os animais, que fazem parte do ambiente que nós vivemos. Ga, tu tem bichinho de estimação?	Ga diz: uma gata
4.25 L	G diz: tenho a nega	Diz: hmmm, e você G?	G diz: tenho a nega
4.26 L	G diz: um cachorro	Diz: e que bicho ela é?	G diz: um cachorro
4.27 L	Mq: um gato	Diz: um cachorro? E você Mq?	Mq: um gato
4.28 L	Mq diz: Tom	Diz: e qual o nome dele?	Mq diz: Tom
4.29 L	M chega na aula	Diz: oh, igual ao gato da TV. Os bichinhos também merecem cuidados né? Eles precisam de água, de comida, de vacina. Então aqui a profê trouxe umas figuras de animais, a gente vai ver o que tem aqui. (Distribui algumas figuras de animais para cada aluno)	M chega na aula

4.30 L	M diz: vim com o urbano	Diz: bom dia M! O que aconteceu? Perdeu o ônibus?	M diz: vim com o urbano
4.31 L	M pega uma classe e coloca junto à dos colegas	Diz: ah bom, então pega uma classe ali pra ti	M pega uma classe e coloca junto à dos colegas
4.32 L	M diz: chuva, sol, estrela, água, pessoas...	Diz: M, hoje a gente está falando sobre o meio ambiente. O que tem aqui no quadro?	M diz: chuva, sol, estrela, água, pessoas...
4.33 L	Alunos ficam em silêncio	Diz: isso, tem muitas coisas no meio ambiente, mas hoje a gente vai falar sobre o s animais.	Alunos ficam em silêncio
4.34 L	Mq: cobra	Os bichinhos, assim como nós, têm família né? Eles se parecem com o pai ou com a mãe. Tem alguns animais que nascem do ovo e outros da barriga da mãe. Mq, qual destes bichinhos nasce do ovo?	Mq: cobra
4.35 L	M diz: e tem cobras que tem veneno e outras não	Diz: isso...	M diz: e tem cobras que tem veneno e outras não
4.36 L	Ga levanta e sai da sala.	Diz: isso! E do veneno a gente pode fazer remédio. Agora a Ga vai pedir um pedaço de papel pardo pra Cida para a gente montar um painel com esses bichinhos que a gente tem aqui.	Ga levanta e sai da sala.